

María del Rocío Carranza Alcántar
Ruth Liliana Hernández Cruz
Claudia Islas Torres
Alfredo Rodríguez Banda

Evaluación de aprendizajes y su relación con los métodos de enseñanza por competencias

Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de los Altos

Evaluación de aprendizajes y su relación con los métodos de enseñanza por competencias

María del Rocío Carranza Alcántar
Ruth Liliana Hernández Cruz
Claudia Islas Torres
Alfredo Rodríguez Banda

Evaluación de aprendizajes y su relación con los métodos de enseñanza por competencias



○ _____

○ _____

○ _____

○ _____

○ _____

○ _____

○ _____

○ _____

○ _____

○ _____

○ _____

○ _____

○ _____

○ _____

○ _____

○ _____

○ _____

○ _____

○ _____

○ _____

○ _____

Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de los Altos

Directorio

Mtro. Guillermo Arturo Gómez Mata
Rector

Mtro. Paulo Alberto Carrillo Torres
Secretario académico

Dra. Vanessa Isabel Rivas Díaz de Sandi
Secretario administrativo

Primera edición, 2018

D.R.© Universidad de Guadalajara

Centro Universitario de los Altos
Carretera a Yahualica, Km. 7.5
Tepatitlán de Morelos, Jalisco, México.

ISBN: 978-607-547-329-1

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Índice

- 7 • Prólogo
- 9 • La otra noción de evaluación
Ruth Liliana Hernández Cruz
- 29 • Los métodos de enseñanza y el enfoque por competencias
Alfredo Rodríguez Banda
- 51 • Metodologías de enseñanza para la evaluación del aprendizaje por competencias
María del Rocío Carranza Alcántar
- 71 • Evaluación de competencias utilizando estrategias de aprendizaje activo. El caso de la asignatura Ambientes de aprendizaje innovadores
Claudia Islas Torres

Prólogo

El presente libro es resultado de una preocupación compartida por los autores de los capítulos quienes buscan implementar el enfoque por competencias, logrando que esa perspectiva impacte positivamente en mejorar los procesos y los aprendizajes de los estudiantes.

El interés en profundizar y debatir los conceptos y las metodologías del enfoque por competencias fue surgiendo en seminarios, cursos y sesiones informales que tenían el objetivo de adentrarnos en el tema; siempre con el interés de llevar a la práctica lo aprendido.

Los capítulos reflejan los temas conceptuales, las metodologías y los procedimientos que en la labor docente surgen y se ven necesarios para enriquecer el ejercicio de ser docentes.

El capítulo de Liliana Hernández, “La otra noción de evaluación” plantea la relevancia de articular la comprensión de lo que es la evaluación desde una perspectiva más prometedora, positiva. En éste se hace énfasis en la necesidad de una cultura de la evaluación para cambiar nuestra visión de la acción evaluativa, el cual retroalimenta al sistema educativo como conjunto, así como a los actores educativos que participan de éste. Asimismo, establece un primer acercamiento para reflexionar sobre la evaluación de los aprendizajes por competencias y cuáles son las deudas que aún quedan pendientes.

En “Los métodos de enseñanza y el enfoque por competencias” de Alfredo Rodríguez, se analizan los métodos para la enseñanza de las mismas y destaca su importancia para el logro de las competencias y, por ende, la trascendencia que estos tienen para los docentes. Igualmente retoma una duda siempre presente entre el magisterio: ¿El

enfoque por competencias es un nuevo método de enseñanza y qué tiene de novedoso?

María del Rocío Carranza, en “Metodologías de enseñanza para la evaluación del aprendizaje por competencias”, entra de lleno en un tema que permanentemente preocupa a los profesores: ¿Cómo enseñar las competencias? ¿Con cuál metodología y estrategias pedagógicas? En el texto se hace un repaso por los distintos tipos de metodologías. Seguramente los lectores encontrarán propuestas que podrán retomar en sus cursos.

El artículo de Claudia Islas, “Evaluación de competencias, utilizando estrategias de aprendizaje activo: el caso de la asignatura Ambientes de aprendizaje innovadores”, aborda un caso concreto donde se evalúan competencias de los estudiantes de la Maestría de Procesos Innovadores en el Aprendizaje. Su escrito es una oportunidad para reconocer las dificultades para evaluar las competencias y las inercias propias del método tradicional.

Como puede verse, el libro aborda el tema de las competencias desde varios ángulos, la evaluación educativa como proceso, los métodos de enseñanza, las estrategias de aprendizaje y la aplicación del enfoque en un caso concreto. Consideramos que los capítulos aquí presentados aportarán a la discusión y al debate acerca del enfoque por competencias.

La otra noción de evaluación

RUTH LILIANA HERNÁNDEZ CRUZ

Resumen

La existencia de diversos problemas subyacentes y derivados de la lógica de la evaluación como bien social deseable, acarrea la obligación de esclarecer el origen de esa deseabilidad. La noción común de evaluación aún presenta una brecha sustancial con respecto a la “otra” noción de evaluación y su finalidad. Aquella moderna, de la transformación de lo público y, especialmente, la que pertenece a un ámbito de derechos, agregación de intereses y perspectivas para el desarrollo: la educación.

Es la incompreensión de la esencia de la evaluación, si es que fuera única, la que nos impide acortar la distancia entre una forma y otra de concebirla, en cualquier ámbito donde se le pretenda usar.

Después de la puesta en práctica de evaluaciones educativas a todo nivel, seguimos yendo hacia atrás y hacia adelante, con rumbo fijo pero sin vaivén, acrecentando esa brecha entre el saber y el hacer de la evaluación; brecha que no se resolverá sólo ejercitándola más.

La evaluación requiere de un punto estable para iniciar, una base de saberes compartida. Por igual demanda del conocimiento de sí misma, de su morfología, caracterización, usos y resultados. Además aclama actores partícipes de ésta como proceso, generación de conocimiento y posibilidad de continuidad de lo deseable y, especialmente, desarrolladora de un cambio real. La evaluación demanda hacer cultura de ella.

Palabras clave: Evaluación educativa, cultura de la evaluación, proceso, bien social.

RUTH LILIANA HERNÁNDEZ CRUZ, Maestra en Gobierno y Asuntos Públicos por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales México. Adscrita al Centro Universitario de los Altos, las líneas de investigación que cultiva son: políticas públicas y evaluación educativa. Actualmente se encuentra trabajando sobre las políticas educativas y procesos de planeación y evaluación.
ruth.hernandez@cualtos.udg.mx

Concebir la evaluación

Las afirmaciones empíricas derivadas de la experiencia, le han enseñado a la humanidad que la evaluación es algo más allá de la maldad: es inclemente y que en algún momento “te toca”. En el imaginario, suele suceder que pesa más su existencia que sus secuelas, porque de entrada predispone a cualquiera a la despreciable comparación de su ser frente a la otredad.

La evaluación es, por el simple hecho de existir para evidenciar, indeseable. Entonces, cómo distanciar esta primera noción de evaluación con respecto a la otra noción que se ha querido establecer, aquella que es de índole positiva, que pretende ser deseable. Desunir estas nociones es vital ya que “Ningún fenómeno ni actividad humana escapa a la evaluación” y lo que menos se requiere es tener un referente impreciso (Mateo, 2006: 13).

Evaluar es, etimológicamente, el acto de señalar el valor de una cosa. Como acto implica la acción de alguien (individuo) o de algo (institución) para llegar a determinar, estimar o apreciar ese valor, lo cual origina el hecho evaluativo.

Apartar la percepción negativa demanda no sólo un ejercicio evaluativo más justo, más equilibrado. Requiere de consciencia y de construir un entorno mejor para que se instale otra percepción de esta práctica, ya que

[...] la mayoría de las metáforas que configuran nuestro pensamiento evaluativo cotidiano, no son construcciones aleatorias y que trasladan a nuestras prácticas y juicios evaluativos un sinnúmero de preconceptos y prejuicios sobre los que es fundamental tener consciencia. (Mateo, 2006: 18).

Tenbrink (1981, citado por Toranzos, 2014) expresó que “evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones.” En especial Toranzos (2014) señala es un proceso que “produce información” y esto implica ser sistemático y tener una intención de aproximación al objeto evaluado.

Más allá de la rigurosidad y sistematización que han sido pulidas con el paso del tiempo, también está pendiente el uso adecuado de la información que proporciona este proceso, porque es ahí donde comienza la abertura entre las nociones de la evaluación. Aún falta comprender que la evaluación es un proceso que informa sobre las acciones necesarias para superar las deficiencias en las

mismas (Tobón, Pimienta y García, 2010, referidos por Rodríguez, 2017).

El problema no ha estado en sí en la acción evaluativa, sino en el uso de la información generada para reaccionar y tomar decisiones a favor, pero muy especialmente en contra del sujeto u objeto evaluado. Hace falta voltear a ver en su completitud el uso y aplicación de ese nuevo conocimiento de manera formativa, es decir, de manera continua y sólo para un determinado momento.

Asimismo, es vital acumular y atesorar este saber para aprender y practicar, buscando volver a repensar en lo que muchas veces damos por sentado. Si se seguirá utilizando la evaluación, será mejor aprender a ubicar bien su manera de desarrollarse y las implicaciones que acarrea, sociales e incluso emocionales, entre otras.

La evaluación, en cualquier ámbito, es un proceso y como tal conlleva actividades interconectadas o fases sucesivas, las cuales implican tiempo y esfuerzo. La Figura 1 muestra las fases características de un proceso de evaluación, en las cuales se pueden apreciar todas las actividades que implica realizar una evaluación.

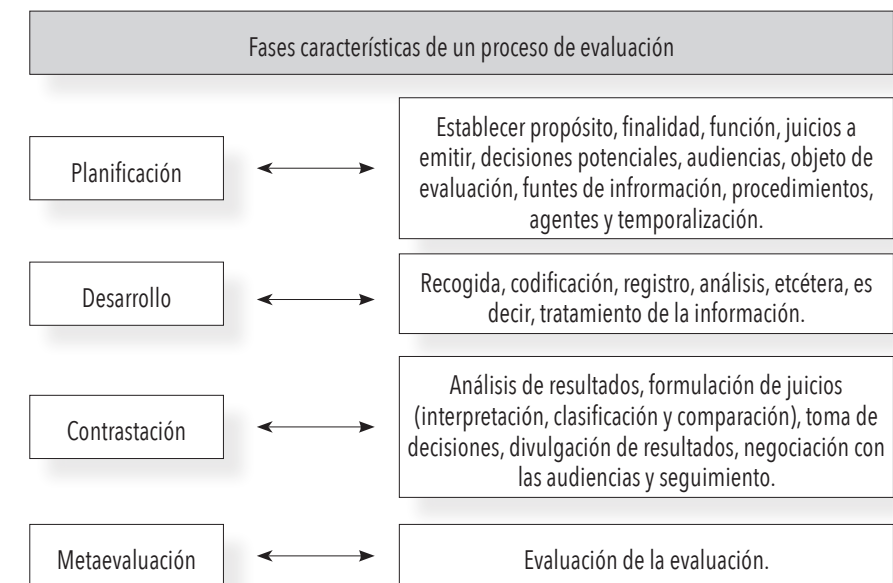
Por otra parte, advertir que existen fases del proceso ha hecho creer que evaluar, por sí mismo, tiene su valor ya que está asociada con la cantidad y calidad técnica puesta en marcha, sin embargo eso no es del todo verdadero. Para algunos, la evaluación tiene un valor intrínseco (Valenzuela, et. al. (2011) y aquí también se concede razón a esa postura.

Aún con ello, también vale decir que la evaluación no se hace por sí sola, la hacemos y al hacerla la modelamos a placer. Esta intervención puede distinguirse en todas o al menos en alguna de las fases mostradas (Figura 1), en las cuales modelar la evaluación tiene que ver con el contexto en el cual se llevará a cabo y también depende del conocimiento explícito e implícito de la acción evaluativa como medio.

La planeación de la evaluación es el arranque para diseñar asertivamente el propósito del por qué realizarla y es en ese diseño en el cual se deben detectar las falacias evaluativas y corregir a tiempo el futuro uso de la información que se obtendrá.

Igual de importante es la reflexión sobre el proceso evaluativo mismo, a lo que se conoce como metaevaluación, la cual da lugar al reinicio, para volver a la primera fase, a imagen y semejanza de lo que sucede en el ciclo de la políticas públicas. Ese ciclo la evaluación

Figura 1. Fases características de un proceso de evaluación



Fuente: Mateo (2006).

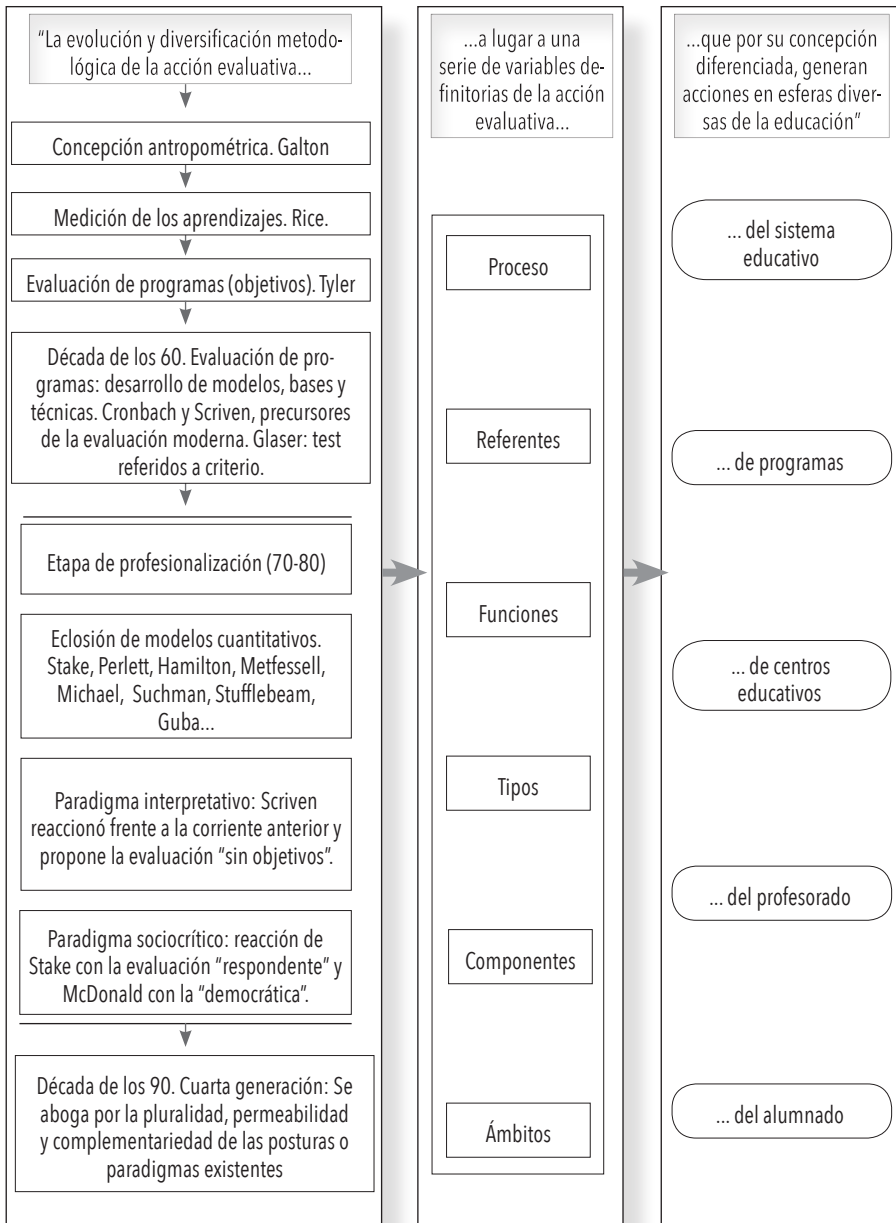
da pie a volver la mirada y revalorar implementación emprendida para dar solución a un problema social, a la luz del alcance de la ejecución misma, tan importante o más que sus resultados. A este desempeño y uso puede aspirar la evaluación educativa y, de hecho, se intenta.

En la educación

Valenzuela, Ramírez y Alfaro (2011) señalan diversos tipos de evaluación educativa, en la cual caben la evaluación del aprendizaje, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación curricular y la evaluación de las institución educativas, entre otras.

La evaluación educativa se ha desarrollado desde una concepción estática, entendida como una medición, a lo que se conoció como la primera generación, yendo hacia la segunda generación en la cual se enfatizó la evaluación de los aprendizajes, pasando por una tercera generación que se caracterizó por la proliferación de modelos cuanti-

Figura 2. Historia y desarrollo de la evaluación educativa



Fuente: Mateo (2006: 54).

tativos y cualitativos que intentaron sistematizar la acción evaluadora (Mateo, 2006).

La Figura 2 muestra las generaciones metodológicas que dieron cabida a acciones evaluativas diferenciadas según distintas variables, las cuales centraron su atención en diversos ámbitos o esferas de la educación.

Esta diversidad dio lugar al desarrollo de prácticas evaluativas que distinguirían a la cuarta generación, por la pluralidad, permeabilidad y complementariedad de las posturas o paradigmas existentes que se dan cita en el proceso evaluativo. Éste permite construir “valores que han de ser asumidos e integrados en la cultura de la persona, del colectivo y de la institución” (Mateo, 2006: 36).

Con esta revisión general, a partir de Mateo (2006), es notable que la evaluación educativa discurre entre diferentes objetos y sujetos de evaluación que si bien enriquecen el panorama de la cantidad y calidad de la información para llevar a cabo la toma de decisiones, también hacen más profundo el sentimiento de incertidumbre sobre en cuál centrar la mirada.

En este sentido, la evolución del hecho evaluativo puede resumirse considerando las cuatro concepciones de la evaluación educativa que destaca Valera (2006), en las cuales expone los aportes así como las limitaciones de cada concepción (Tabla 1).

La Tabla 1 muestra cómo los aportes cobran mayor significado en sistemas complejos como el educativo, en donde es notable la progresividad de las concepciones, si son analizadas de la primera hacia la última. Esta importancia va de la valoración, hacia la validez y confiabilidad, para pasar por la congruencia de lo deseado frente a lo logrado, hasta llegar al uso de información para la toma de decisiones.

Es ésta última concepción de proceso de recogida de informaciones, la que aquí se recupera. Es decir, si la evaluación no conlleva la función de retroalimentar y de ello decidir rumbos de cambio o continuidad, entonces sólo será un ejercicio técnico probablemente muy correcto, pero sin posibilidad de ser percibido como un bien social.

Sin embargo, estas cuatro concepciones aún no son suficientes pese a estar cargadas de bastante material para aludir a una teoría de la evaluación. Casi con pesar se podría decir que no ya en diversas partes del mundo, sino particularmente en la mente de algunos, la evolución de la evaluación no ha transcurrido. Es más, no pasado de

Tabla 1. Concepciones de la evaluación educativa.

Concepciones	Aportes	Limitaciones
Evaluación como juicio de experto	Respetar el carácter valorativo de la evaluación	Subjetividad de los parámetros y de la información
Evaluación como sinónimo de medición	Ofrece información válida y confiable	Reduce la evaluación al proceso de medición
Evaluación como congruencia entre objetivos y logros	Destacar el rol de los objetivos en la evaluación	Enfatiza el propósito sumativo de la evaluación
Evaluación como proceso de recogida de informaciones	Retroinforma para la toma de decisiones	No pone en cuestión la finalidad del sistema

Fuente: Valera (2006).

ser un fin en sí misma y un propósito sumativo para obtener resultados sobre algo; resultados que, además, no llegan a usarse asertivamente para transformar la realidad.

Mateo (2006) explica que desde una perspectiva funcional la evaluación educativa es “un proceso de reflexión sistémica” que se orienta a la mejora. Es un proceso complejo que, a su vez, incluye otros procesos y por tanto se vuelve un “mecanismo regulador” para describir, valorar y reorientar la acción de los actores educativos.

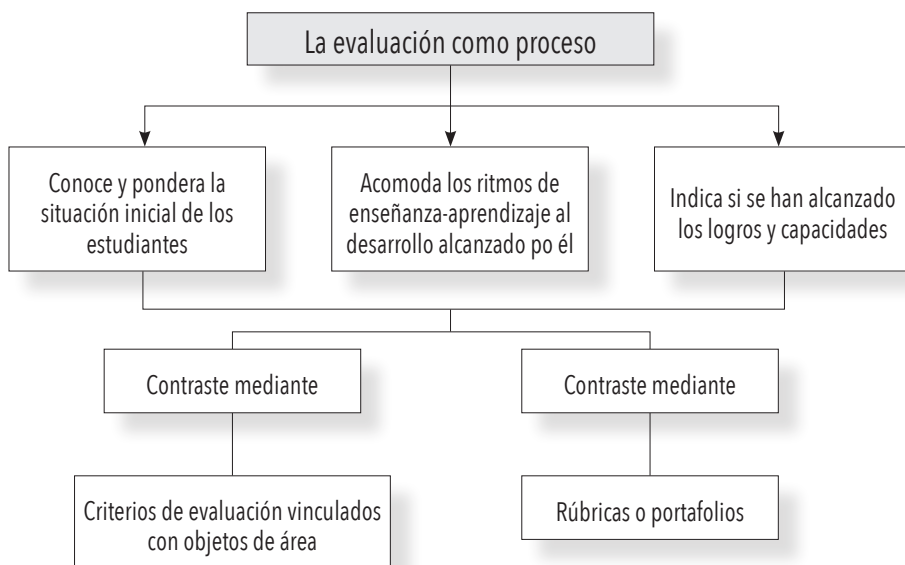
Establecido lo anterior, aún queda el problema que no se resuelve con saber la morfología de la evaluación. Para evaluar es preciso enseñar la relevancia que ésta tiene y diseñar este proceso desde un inicio, el cual sucede iterativa y recurrentemente, en el conjunto de momentos.

En la escuela, la evaluación permite a estudiantes y profesores beneficiarse de la práctica correctiva como parte del proceso para conocer la situación inicial de los saberes de los primeros y permitir a los segundos un diseño didáctico más adecuado para desarrollar la enseñanza-aprendizaje.

Pérez y Quijano (2015) abonan a la reflexión acerca de la relevancia de concebir a la evaluación como un proceso que en su desenvolvimiento genera un contraste entre el logro esperado y el alcanzando, pero como parte del todo y no esencialmente para calificar la actuación, como se aprecia en la Figura 3.

Alcanzar una concepción de evaluación de este tipo lleva tiempo y en especial está relacionada con hacer de la ella parte de nuestra cultu-

Figura 3. La evaluación como proceso



Fuente: Pérez y Quijano (2015: 161).

ra. En este sentido, aún resulta necesaria una amplia reflexión de nuestra forma en sociedad de comprender el valor de la práctica evaluativa y, por igual, del uso de la misma como proceso que arroja resultados, pero especialmente como desarrollo que posibilita nuevos aprendizajes.

Cultura de la evaluación

La acción evaluativa es conocida desde hace mucho tiempo, como lo evidencia la breve historia y desarrollo de la evaluación presentada. No obstante, existe sin duda una brecha entre la noción cotidiana de evaluación, esa que es juzgadora, y la otra que es deseable y que tiene potencial y capacidad para crear realidad.

La respuesta de cómo aminorar esta brecha puede estar en construir nuestra cultura de la evaluación, comprendiendo que “la evaluación es una actividad compleja y exige trabajo colaborativo, reflexión y organización. Es un proceso de indagación y de construcción, de participación y de compromiso, cultural en su naturaleza y técnico en su proceso.” (Mateo, 2006: 18).

La cultura, como muchos otros elementos, es algo que aprendemos. Johnson y Nissenbaum (1995, referidos por Valenzuela, et. al., 2011: 43) definen una cultura como

una mezcla de tradiciones, creencias, valores, pensamientos, acciones y procesos cooperativos comunes de participación, para la creación de significados que conllevan a la caracterización de modos de vida y costumbres donde se valorizan el conocimiento y el desarrollo de un grupo social en determinada época y situación.

El aprendizaje de la evaluación como concepto, fenómeno y proceso ha sido cultural. Aun cuando técnicamente está definido su campo de acción, el hecho evaluativo traspasa ese campo. Si bien nuestras primeras experiencias evaluativas “formales” están circunscritas al ámbito escolar, ello no evita que la evaluación haya estado presente desde antes.

Como cultura, la nuestra es una expuesta al gusto y disgusto de los que nos rodean y pronto, y en el seno de la familia, rodeados también de amigos, aprendemos a hacer juicios de valor porque en primera instancia somos enjuiciados. ¿Qué sería de nosotros sin ese temor infundado de ser el depositario de una culpa? En México, al menos, somos una sociedad de la culpa que no teme en sólo a las consecuencias, sino al acto mismo de ser visto como culpable sin derecho a la presunción de inocencia.

Con raíces como éstas, eso es lo que encarnan las acciones evaluativas, lo que motiva a temores irracionales, pero algunas veces reales. Esto es parte de la naturaleza atribuida al concepto de evaluar. El hecho evaluativo ha sido correctivo, imperativo y reafirmativo de valores y costumbres, de conocimientos inamovibles.

Valenzuela, et. al. (2011: 45) señalan que “Más allá de verse expuestos por el resultado de una evaluación, los miedos [de cualquiera] se refieren también al impacto que puedan tener esas evaluaciones.”

La experiencia de la evaluación transita de las amargas asignaciones de calificaciones a las descalificaciones generalizadas que hacen temblar a cualquiera y esa “falta de control de estas emociones determina, en buena medida, la forma en que se constituye una cultura de evaluación.” (Valenzuela, et. al., 2011: 45); sin duda, una cultura de la evaluación equivocada y circunscrita a la cuantificación.

Pese a ello, es preciso ir más allá y reconocer, como EcuRed (2018) indica, que “La cultura de la evaluación educativa es esencial en el

desarrollo de las ciencias de la educación y pedagógicas, y es una herramienta necesaria y poderosa para lograr el cambio educativo, la equidad y mejora educativas.” Y ha estado presente en el hecho educativo como elemento socializador de nuestras vidas, aunque a veces no se logre ver.

La cultura de la evaluación en la educación es parte de la cultura científico-pedagógica,¹ la cual ha sido creada, aplicada y transmitida por los sujetos evaluadores y evaluados (EcuRed, 2018). En esta cultura, la finalidad de la aplicar la evaluación ha sido “conocer, comprender, explicar e interpretar la calidad de la educación alcanzada, como base para la toma de decisiones dirigidas a mejorar los servicios educativos y el impacto de las políticas educativas introducidas”.

Esto ha dejado buenos dividendos a la historia y desarrollo de la evaluación, ahora toca ampliar los horizontes para asimilar lo que “el proceso evaluativo es, sobre todo, un proceso generador de cultura evaluativa”, el cual permite establecer valores con capacidad para ser interiorizados, según lo prevé el paradigma constructivista, en la cultura individual como colectiva (Mateo, 2006: 36)

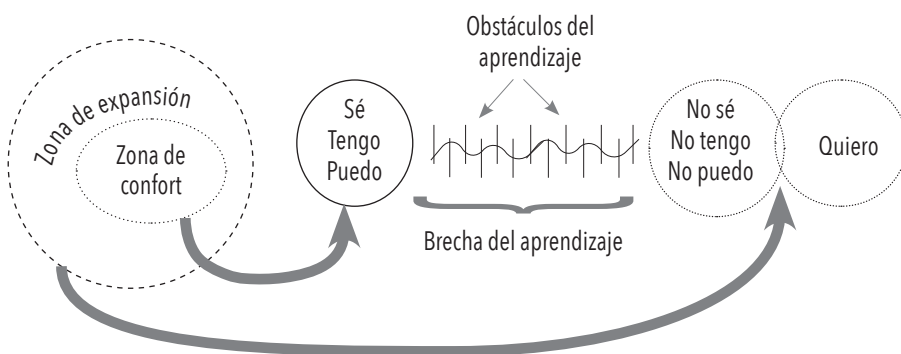
No obstante, por muchas cuestiones, aún en la actualidad y contra todo el avance en métodos y técnica, en nuestra disposición como sociedad la cultura de la evaluación es una anticultura, que está relacionada con la negación de lo que se desconoce (Riva, 1979). Por lo tanto, nuestra resistencia a la evaluación no habla más que de nuestra indisposición a lo nuevo y de nuestra predisposición a negar lo que no conocemos.

Riva (1979) ya lo advertía: “Hay una educación de la ignorancia” por la cual no se niega “lo que está impuesto porque esté impuesto, sino desde la ignorancia como costumbre”. En otras palabras, se niega a la cultura de la evaluación porque se le desconoce, es una extraña sentada a mitad del patio del receso.

De acuerdo con Toranzos (2014: 9), el desarrollo de la problemática de la evaluación en la agenda educativa, entre otros efectos, ha permitido “Generar una importante brecha entre este discurso pedagógico renovado y la práctica evaluativa concreta que tiene lugar en diferentes espacios del sistema educativo.”

¹ Se refiere al conjunto de conocimientos que constituyen fundamentos teóricos-prácticos, técnico-metodológicos y estructural-funcionales de la evaluación educativa (EcuRed, 2018).

Figura 4. Brecha de la evaluación como aprendizaje



Fuente: adaptado de Wolk (2013)

La brecha entre lo que hoy conocemos y sabemos de la evaluación es evidente. Valenzuela, et. al. (2011: 60) Señalan que “La ausencia de una cultura de evaluación es el resultado de prácticas evaluativas dispersas que ponen más énfasis en la práctica misma que en el entendimiento común de lo que se quiere hacer.”

Como otro aprendizaje más, realizar acciones de evaluación se enfrenta con resistencias, temores, ambigüedades que transmitimos al sistema. Pero además, cognitivamente, representa también una brecha entre lo que se sabe y lo que no se sabe y se desea aprender de la evaluación.

La Figura 4 expone esa brecha del aprendizaje, en donde para llegar a un estadio mejor de nuestro conocimiento, es preciso reconocer lo que no sabemos y querer alcanzar saberes nuevos. Con esta imagen es posible hacer una analogía de la brecha de la evaluación, de cual aún no se conoce del todo su proporción y siempre se hacen presentes los conflictos.

Los obstáculos para terminar de aprender qué es evaluar, cómo evaluar, para qué evaluar, deberán irse rompiendo poco a poco, para generar un nuevo ambiente de aprendizaje para los procesos de evaluación.

Esto hace clara la magnitud de la tarea y de las pautas de trabajo para hacer de la evaluación un proceso viable, generador de conocimiento y de cambio. Y tendrá que ser desde el origen, en las aulas con

los estudiantes y muy especialmente entre quienes lidiamos con la inminente necesidad de hacer algo más que calificar los conocimientos y no la actuación de los estudiantes.

Pues ha sido a la hora de enfrentarnos con nuevos modelos educativos, que se enfatiza la exigencia en ir más allá de calificar y se precisa generar nuevas acciones clave para evaluar la realidad; se requieren campos de conocimientos compartidos y mucho trabajo entre pares, entre los profesionales de la educación.

Esperemos no seguir siendo por mucho tiempo una sociedad que niega las posibilidades prometedoras de la evaluación, para dejar esa anticultura y dar paso a experiencias más sanas relacionadas con ella.

De la cultura existente a la deseable

Es vital volver deseable la evaluación. En la evaluación como proceso existe una apuesta por optimizar “las acciones de la realidad evaluada para favorecer el cambio en profundidad.” (Mateo, 2006: 36). Dicho de otra forma, la evaluación ha generado su propia cultura por medio de la identificación de cualidades que la han llevado a ser algo más que un hecho metodológico o técnico, para trascenderlo en uno que establece una conexión con la realidad que evalúa.

Guba y Lincoln (referidos por Mateo, 2006: 35) establecieron algunas cualidades del proceso evaluativo como: sociopolítico; conjunto de colaboración; de enseñanza/aprendizaje; continuo, recursivo y muy divergente; emergente; con resultados impredecibles; que crea realidad. Cualidades que hacen y crean cultura.

Desde cómo se concibe en lo cotidiano la esencia de la evaluación, es viable mencionar que, en general, en la sociedad no existe una positiva cultura de la evaluación, lo que hace más difícil establecer lo valioso del hecho evaluativo. Por esta razón Bustelo (2006, referida por Valenzuela, et. al. (2011: 46) indica la necesidad de distinguir entre una cultura existente y una cultura deseable, al hablar de cultura de evaluación.

Una cultura de la evaluación implica tener valores socialmente compartidos al respecto de lo que es y para qué sirve la evaluación, algo que el paradigma constructivista tiene muy claro. Asimismo, Valenzuela, et. al. (2011: 49) aclaran que “No es posible hablar de cultura de evaluación en lo abstracto; es preciso haber vivido una

experiencia de evaluación para comprender mejor los obstáculos y opiniones de las personas ante acciones evaluativas.”

Visto así, de la noche a la mañana no se va a acrecentar nuestra cultura de la evaluación, porque la adquisición de los saberes no es por generación espontánea, pero es evidente que se necesitan ensayos, ejercicios de evaluación con bases claras para saber de ella, para aprender con ella. Por esta razón viene bien reconocer que la cultura de evaluación es un concepto en desarrollo que alude a la necesidad de evaluar de manera permanente (Bolseguí y Fuguet, 2006, referidos por Valenzuela, et. al., 2011: 45).

Al saber conscientemente lo que implica la evaluación para la educación, esta consciencia es la antesala de una cultura de la evaluación (Valenzuela, et. al. (2011). Es decir, para incrementar la cultura es requisito indispensable hacer conciencia de las ventajas de la evaluación, porque las desventajas ya son famosas e incluso han estado sobreestimadas.

También valga decir que otra virtud de acrecentar la cultura de la evaluación está relacionada con que “El conocimiento [derivado de la formación en evaluación] reduce los miedos que genera la incertidumbre, y un mejor conocimiento de los procesos de evaluación lleva como consecuencia menores miedos y menores objeciones al realizarla” (Conley y Glasman, 2008, referidos por Valenzuela, et. al., 2011).

Evaluación como bien social

Dochy, Segers y Dierick (2002, referidos por Valenzuela, et. al., 2011) destacan que las nuevas formas de concebir la educación exigen también nuevos criterios de evaluación, y la innovación educativa no es posible sin plantear importantes cambios en la evaluación.

Uno de estos cambios para promover cultura de la evaluación está íntimamente ligado con la concepción de la evaluación como un medio y no como un fin. Esto es, que se trata de un proceso que persiste en la razón de ser de la educación.

El valor subyacente de la evaluación no está tanto en la calidad de los procesos (que es importante, sin duda), sino en verla como un medio para mejorar la calidad académica de los estudiantes. (Valenzuela, et. al., 2011: 58)

Adicional a esto, alcanzar un cambio en nuestra cultura de evaluación requiere un cambio de actitudes (Valenzuela, et. al. (2011).

Esto es lo que en esencia nos conducirá a “promover una mirada constructiva de los procesos de evaluación educativa”, para generar “aprendizaje compartido” (Toranzos, 2014: 17). Este aprendizaje brinda racionalidad y genera procesos en torno al reconocimiento positivo de la evaluación.

En otras palabras, no es suficiente con querer, es necesario dar lugar a un entendimiento común y un significado compartido de la evaluación (Pérez Gómez, 1998; Tirado, 2003, referidos por Valenzuela, et. al. (2011: 60). Desde estas razones se aborda a la evaluación como un bien social.

Comprender con lucidez qué es un bien social implica identificar la necesidad social. El análisis de Castro (2012) de los bienes sociales acerca una reflexión alterna de la educación y la evaluación educativa. Con ésta se caracteriza a la primera como una “necesidad social” y la segunda como un “bien social”, el cual funge como medio para satisfacer la necesidad de orden social.

Un bien social es parte de un pacto social. La evaluación establece y recrea una cultura de evaluación, en la cual hay valores compartidos. Precisamente, la evaluación trasciende y como parte de la cultura de la evaluación, es vital que la evaluación sea reconocida como un bien social.

De acuerdo con Gutiérrez (2011, citado por Castro, 2012: 94) un bien es “Todo aquello que tiene aptitud para satisfacer necesidades”. Por esta razón, la caracterización de la evaluación educativa, y la misma cultura de la evaluación como bienes sociales, se hace necesaria para tratar de exponer, con otro orden de ideas, el vínculo entre educación y evaluación.

Repensar la evaluación como un bien social amplía el panorama para explicitar la necesidad de una nueva noción de evaluación como satisfactor de una necesidad real de la educación, puesto que ésta última requiere de nuevos aprendizajes sobre sí misma que la lleven a una permanente innovación. Esta distinción también nos llevará a asignarle un valor de acuerdo con la percepción de cada individuo sobre el bienestar que recibe (Castro, 2012), derivado de la evaluación como proceso.

La evaluación es una acción conceptualmente única que, sin embargo, dependiendo del momento o de la necesidad, adopta funciones diversas (diagnóstica-formativa o sumativa). Lo que le confiere calidad no es el

calificativo, sino la oportunidad del momento de aplicación, la adecuación de acuerdo al objetivo perseguido y nuestra capacidad de utilizarlas complementariamente. (Mateo, 2006: 38)

En otro orden de ideas, apreciar la evaluación en su justa dimensión no es posible si no se establecen criterios que todo mundo pueda reconocer y que marquen y distingan a este proceso, entre ellos la justicia y la equidad, el respeto y la contextualización, la transparencia y la rendición de cuentas.

Cambiar la connotación de la evaluación hacia lo positivo y explicitar su capacidad para generar patrimonio cognitivo, induce a trabajar sobre una mayor publicidad de su quehacer y su fin último; entendida la publicidad como algo que se hace del conocimiento y dominio público, para hacer más sencilla su apropiación por todos y que, en adición, concrete su carácter de bien deseable.

la evaluación es un medio de aprendizaje, ya que 'en la educación por competencias, la evaluación debe ser una experiencia integradora de desarrollo, que permita al estudiante ampliar sus propias fortalezas' (Argudín, 2005, citada por Rodríguez, 2017).

Pérez y Quijano (2015) están convencidos del carácter formativo de la evaluación y éste no se limita a un actor educativo, sino que puede apoyar la toma de decisiones de los docentes, para revirar cuando es necesario, así como para los estudiantes quienes pueden acceder a la retroalimentación que les brinden los primeros. Además, estos autores tienen presente que la evaluación no se da por momentos, sino que hace visible la complementariedad de sus funciones: diagnóstica, formativa y sumativa.

Cultura como entendimiento común

La transformación social, cultural y tecnológica de este siglo ha demandado otras fortalezas de la raza humana. No es el imperio de la fuerza, ni la sociedad del conocimiento lo que nos domina. Se trata de una demanda que innova en la aplicación del saber para hacer y del actuar en busca de nuevas formas de desempeño. Esto pasa en las vidas ideológica, política, laboral y del día a día, que nos enfrenta con una insaciable distinción de la acción humana como aquella capaz de ser portadora de vanguardia e innovación. Las revoluciones surgen de la mente humana.

El mundo educativo no sólo no puede abstraerse de esta revolución, sino que de éste se espera la generación de alternativas. De esta

suerte ha surgido el dominio de una visión educativa que repara en el desarrollo de capacidades para reconstruir las relaciones ambientales, científicas y sobre todo humanas, con la expectación de nuevos estilos de saber, de aprender, de hacer y de construir el propio ser.

Si aceptamos que tenemos problemas sistémicos como son una anticultura de la evaluación, la falla en el uso pertinente de la evaluación y, adicionalmente, que no se ha asumido el modelo educativo basado en competencias, entonces ¿qué se puede esperar de la puesta en práctica de una evaluación por competencias o una evaluación del desempeño? De entrada, podemos esperar la réplica de los mismos errores y terrores por parte del sistema educativo mismo, de sus actores y de todos en general.

La evaluación educativa requiere de docentes que la atesoren como una virtud por la cual vale la pena seguir adelante, esencialmente aquella por competencias lo exige. La educación por competencias y su evaluación demandan docentes con una firme cultura de evaluación, en donde los aprendizajes puedan ser evaluados a partir, al menos, de seis características que bien distingue Rodríguez (2017):

- 1) Ser un proceso dinámico y multidimensional realizados por los diferentes agentes educativos implicados;
- 2) Tener en cuenta tanto el proceso como los resultados del aprendizaje;
- 3) Retroalimentar cuantitativa y cualitativamente;
- 4) Tener como horizonte el servir al proyecto ético de vida de los estudiantes;
- 5) Reconocer las potencialidades, las inteligencias múltiples y las zonas de desarrollo próximo de cada estudiante, y
- 6) Basarse en criterios objetivos y evidencias consensuadas socialmente.

Sin embargo, por qué pese a tener algunos acuerdos al respecto de la importancia de la evaluación, aún persiste una brecha. Una de las respuestas está en que aún no se entiende que es la competencia educativa. El profesor a veces ni siquiera tiene acercamiento a este modelo educativo, no ha escuchado ni domina su lenguaje y menos conoce qué es una competencia, qué elementos la constituyen. Es decir, no tiene un referente.

Martínez (2010, siguiendo a Olivos, 2002) destaca que a pesar de los logros teóricos, la forma en la cual el profesorado practica la evaluación apenas sí ha sufrido modificaciones, lo que aún se percibe en la realidad de las escuelas en muchos países. Porque es evidente que apenas si incorporan el discurso pedagógico y las innovaciones derivadas de los progresos de la investigación.

De la misma manera, se tiene en cuenta que las creencias de los profesores son relativamente estables y resistentes al cambio y que existe una íntima relación entre los sistemas de creencias de los profesores y sus conductas en la clase (Martínez, 2010). Ello se traduce en un encajonamiento de la evaluación en la noción de actividad calificadora.

Por otra parte, no existe una base teórica fuerte con respecto a los métodos de enseñanza por competencias, agravando la falta de plataformas metodológicas comunes de lo que debo observar ocurrir en el aula cuando se trabaja bajo este modelo educativo.

En adición, quien aplica la acción evaluativa, a todas luces mayormente el profesor pero también el cuerpo directivo, no explica a los estudiantes por qué ahora competencias y no sólo conocimientos. No señala la complejidad y, a su vez, la completitud del concepto; no se transmite hacia dónde se les quiere llevar.

Explicar cuáles habilidades, con qué actitudes, cuáles valores se trabajarán, además de los saberes que se requieren, es una deuda que recula por la no democratización de la evaluación. Asimismo, a esta falta social de cultura evaluativa se añade la opacidad con la que se presentan y trabajan -incluso por competencias- los instrumentos de referencia para evaluar a los estudiantes: rúbricas, listas de cotejo, uso del portafolio, entre otros.

Por si no fuera suficiente, se evita preparar a los niños y jóvenes para la evaluación como si fuera una transgresión, que sí lo es para el modelo tradicional, porque se percibe que esto supone darles pistas para que aprueben. Cuando lo que de forma genuina se estaría haciendo sería prepararlos para desempeñarse; predisponerlos para ser juzgados y valorados por su actuación, inculcándoles el sentido de la falibilidad y la pertinencia de la frustración a tiempo, con el ánimo de enseñarles a sobreponerse del fracaso y de todo.

Dicho de otro modo, no se les enseña a desarrollar elementos que los irán formando para luego ver su desempeño en suma (evaluación sumativa) como la concreción de un nuevo desempeño a lograr. No se les enseña a autoevaluarse ni a mirarse de forma completa, con la valía de sus errores y lo positivo de adquirir nuevas destrezas. No se está arrojando al error como posibilidad de aprendizaje y de cambio.

Las deficiencias en nuestro conocimiento compartido de lo que es evaluar en sociedad, han generado desviaciones que provocan más

desaciertos, por lo que a veces es mejor parar. Se está transmitiendo la angustia de la noción de evaluación clásica.

Sin un entendimiento en común del qué evaluar y por qué, continuarán los problemas para aplicar la evaluación en este modelo de educación por competencias o en cualquier otro, pero particularmente en éste porque no es desconocido y es más complejo, además de ser más exigente.

Valenzuela, Ramírez y Alfaro (2011) dejan en claro que mientras no se desarrolle una cultura de evaluación en las instituciones, seguirán existiendo brechas. Lo que también podríamos referir como asimetrías de la información entre los actores educativos, puesto que unos saben más que otros, y lo que menos saben no quieren demostrar que esto es así.

En los profesores, es especial, se hace necesario el desarrollo de cierta inteligencia interpersonal para tratar con los informantes, con sus estudiantes. Si esta inteligencia mezclada con habilidades socioemocionales no se desarrolla, será más complejo trabajar actitudes y valores de una manera adecuada y consciente y no sólo esperando a que funcione la transmisión de lo correcto por “el buen ejemplo”.

La cultura de la evaluación, como toda cultura, se construye, echa andar, acrecienta con la práctica y se nutre de nuestra reflexión de nosotros sobre ella. Un mundo más justo y más deseable nos espera más allá de la rejilla de descriptores.

Conclusiones

Los humanos todo el tiempo estamos evaluando, nada se nos escapa, aun cuando se trate de una acción inconsciente. La evaluación que se hace desde la cotidianidad parte de la reproducción de la cultura dominante, la cual la ha etiquetado como sinónimo del fin del proceso, de sus resultados. Una que no es regresiva, por lo tanto, ya no puede corregir los errores.

En la educación se hace explícita esta noción de evaluación, por eso se confunde, casi siempre, con la calificación final de un proceso educativo. La cotidianidad, pese a ser superficial, domina el proceso evaluativo. Además está el problema de evaluar mal por falta de conocimientos y porque ha sido fácil plantear referentes erróneos, establecidos desde el actuar diario, pero carentes de reflexiones; referentes que, además, se van cambiando a placer. Así, nadie podrá

medirse con una vara que cambia de lugar, de tiempo y, peor aún, que se mueve directo a fustigar cualquier error.

Al parecer, en materia de evaluación, no hemos aprendido que el objeto de la mejora no son en sí las partes del todo, sino que está ineludiblemente ligado a la superación del ser humano. No bastará con querer mejorar el sistema educativo nacional. Tratar de adoptar otra noción de evaluación sólo significará entrañar desigualdades, estructuras dogmáticas y viejas tradiciones didácticas disfrazadas con nuevos conceptos.

En la evaluación posible, al ser un proceso macro, intervienen áreas con responsabilidades distintas, pero bajo una misma línea de comprensión cultural de lo que se debe entender como bien social. En este sentido se requiere dar pasos reales para que el profesor, desde el aula y la academia, desmitifique viejas nociones de la práctica de la evaluación. Asimismo, las autoridades deben impulsar sistemas escolares que den sustento a la teoría y a la nueva cultura de la evaluación.

Conviene repensar la evaluación desde lo macro o en el nivel sistémico como sociedad y hasta la misma forma en que emitimos evaluaciones de lo que nos rodea. Es necesario resignificar la evaluación como proceso. Evaluar no es para mejorar, es para aprender a ser distintos en el camino.

Hay que hacer propuestas de hondo calado para ganar la alteridad en las personas. Es requisito contar una guía o referencia que evite volverse dogma de fe, pero sin límite a la deseabilidad de un estado superior. Una cultura de la evaluación no termina por nacer y en verdad está esperando a ser constituida.

Además de tener como morfología el ser proceso, la prospectiva de la evaluación podría ser aquella que aspira a contribuir para un mundo mejor y la educación ayuda, soporta y es parte de esa prosperidad. La evaluación como bien social ha de ser justa o no ha de ser.

Referencias

- Albarrán Peña, José Matías (2016). Mitos en el proceso de evaluación de los aprendizajes. *Educere*, 20 (65), 73-80 Recuperado el 10/07/2018 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35646429008> > ISSN 1316-4910
- Barberà Gregori, Elena (2003). "Estado y tendencias de la evaluación en educación superior." España: Universitat Politècnica de València, Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria. Vol 3. Núm. 2. Recuperado el 11/10/2018 de: <https://cursospaises>.

- campusvirtualesp.org/pluginfile.php/9430/mod_folder/content/0/Lecturas_basicas/Barbera_Estado_y_tendencia_de_la_ev_en_educ_sup_Basica.pdf?forcedownload=1
- Castro J., Daniel (2012). Bienes sociales: ¿precios, primas o subsidios? Tres formas ineficientes de proveerlos y/o valorarlos. *Criterio Libre*, 10 (17), 89-106 ISSN 1900-0642. Recuperado el 10/07/2018 de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4175289.pdf>
- Daviet, Barbara (2016). “Revisar el principio de la educación como bien público”. París: UNESCO. Documentos de Investigación y Prospectiva en Educación, No. 17, 11 p. Recuperado el 10/09/2018 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002453/245306s.pdf>
- EcuRed (2018). “Cultura de la evaluación educativa”. Cuba. Recuperado el 10/07/2018 de: https://www.ecured.cu/Cultura_de_la_evaluaci%C3%B3n_educativa
- Hirschberg, Sonia (2009). *Hacia una cultura de la Evaluación*. Argentina: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa / Ministerio de Educación. Recuperado el 10/07/2018 de: https://www.oei.es/historico/pdf2/hacia_una_cultura_evaluacion_argentina.pdf
- Mateo Andrés, Joan (2006). *La evaluación, su práctica y otras metáforas*. Perú: Alfaomega.
- Martínez, Nelson (2010). Una aproximación a la cultura de evaluación. *Diálogos*, Núm. 6, Año 4, agosto, 2010, pp. 7-20. Recuperado el 19/09/2018 de: <http://www.redicces.org/sv/jspui/bitstream/10972/2042/1/1.%20%20Una%20aproximacion%20a%20la%20cultura%20de%20evaluacion.pdf>
- López Carrasco, Miguel Ángel (2017). *Aprendizaje, competencias y TIC*. México: Pearson.
- Pérez Ferra, Miguel y Rocío Quijano López (2015). “Evaluar no es calificar: hacia una evaluación formativa”, en Segovia, Jesús Domingo y Miguel Pérez Ferra (Coords.) (2015). *Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de Didáctica*. España: Pirámide, pp. 161 – 169.
- Riva, Martín (1979). “La contracultura que se convirtió en anticultura”. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 10/07/2018 de: <http://grupoliterariosignos.blogspot.com/2010/05/la-contracultura-que-se-convirtio-en.html>
- Rodríguez Gutiérrez, Angélica Yolanda (2017). “Evaluación del aprendizaje por competencias”. En *MundoGestalt.Com* (2018). Recuperado el 10/07/2018 de: <https://mundogestalt.com/evaluacion-del-aprendizaje-por-competencias/>
- Toranzos, Lilia Verónica (2014). *Evaluación educativa: hacia la construcción de un espacio de aprendizaje*. Argentina: FLACSO, Propuesta Educativa, Núm. 41, Año 23, Jun. 2014, Vol. 1, pp. 9 – 19. Recuperado el 10/07/2018 de: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/80.pdf
- Valenzuela González, Jaime Ricardo, María Soledad Ramírez Montoya y Jorge Antonio Alfaro Rivera (2011). Cultura de evaluación en instituciones educativas: Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. *Perfiles educativos*, 33(131), 42-63. Recuperado en 18 de septiembre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100004&lng=es&tln=es.
- Valera, Rosa (2006). “Cultura de Evaluación Educativa”. El portal de la Educación Dominicana, Centro Educativo Siglo XXI, noviembre. Recuperado el 10/07/2018 de: <http://www.educando.edu.do/articulos/directivo/cultura-de-evaluacin-educativa/>
- Wolk, Leonardo (2013). “El equipo aprende”. *Alumnos de Leonardo Wolk*. El sitio de aprendizaje y transformación, publicado el 29 mayo, 2013. Recuperado el 11/10/2018 de: <https://alumnosdeleowolk.wordpress.com/>

Los métodos de enseñanza y el enfoque por competencias

Alfredo Rodríguez Banda

Resumen

29

El presente escrito aborda el enfoque por competencias subrayando por- que esta perspectiva es una alternativa de educación para la vida y no solo un método para mejorar los aprendizajes académicos y cognitivos. Las competencias deben ser entendidas como conceptos, procedimientos y valores necesarios para actuar en condiciones complejas e inéditas en los diferentes ámbitos de la vida, personal, interpersonal, social y no únicamente profesional.

El enfoque por competencias no es una metodología de enseñanza nueva que surgiera recientemente, es más bien un resultado de varios métodos de enseñanza elaborados desde inicios del siglo pasado. Los principios pedagógicos, las secuencias de enseñanza- aprendizaje y el resto de los componentes de un método de enseñanza postulados por el enfoque por competencias estaban ya presentes en diversos métodos existentes desde inicio del siglo XX. Entre esos métodos se pueden citar el método de caso, el método de aprendizaje basado en problemas, el método de proyectos y otros.

En la génesis del enfoque por competencias primero existieron esos métodos específicos y después apoyándose en ellos surge el enfoque por competencias que retoma sus postulados y los actualiza formulando principios pedagógicos, secuencias de enseñanza-aprendizajes y demás componentes que un método de enseñanza debe reunir para lograr las competencias. El valor del enfoque por competencias no está en ser un método nuevo para enseñar las competencias, su aporte se encuentra ante todo en su pertinencia para resolver los problemas de la educación actual.

Palabras clave: Competencias, educación para la vida, métodos de enseñanza y métodos para la enseñanza de las competencias.

ALFREDO RODRÍGUEZ BANDA es profesor de tiempo completo de la Universidad de Guadalajara, es Licenciado en Historia por esa universidad y obtuvo la Maestría en Políticas Públicas Comparadas en FLACSO y el Doctorado en Intervención Social en la Universidad de Oviedo, España.

Introducción

El objetivo del presente escrito es llamar la atención acerca de la existencia de varios métodos de enseñanza de las competencias y como parte de ellos de una diversidad de fines, secuencias didácticas y productos de aprendizaje. La pluralidad de los métodos de enseñanza se sustenta en las distintas competencias y capacidades que buscan desarrollar los métodos en los alumnos y en las particularidades de sus componentes, organización del espacio, gestión del aula, papel del profesor y del alumno etc.

Antes de revisar los métodos para la enseñanza de las competencias se iniciará primero presentado la conceptualización de las competencias y por qué este enfoque promueve la educación para la vida. Más adelante se analiza que es un método de enseñanza y los componentes que los conforman. Después se revisan los métodos para la enseñanza de las competencias abordando los elementos que tienen en común y aquellos que los hacen diferente. Finalmente se hace hincapié en la importancia de reconocer la existencia de varios métodos para la enseñanza de las competencias.

Reconocer la existencia de varios métodos de enseñanza será de enorme ayuda para los docentes interesados en saber cómo enseñar y evaluar las competencias que los alumnos adquieren según el programa del curso.

La propuesta de la existencia de varios métodos de enseñanza de las competencias conlleva casi inmediatamente a estas interrogantes ¿Hay un sólo método de enseñanza y distintas maneras de aplicarse? ¿Es correcto y hasta inevitable que cada maestro haga su propio método según las circunstancias de su curso? ¿Es adecuado tomar lo pertinente de los otros métodos y diseñar el que se necesite? Y una cuestión que es central ¿Es posible enseñar las competencias sin recurrir a un método en particular? o dicho de otra manera, ¿Hay un método general de enseñanza de las competencias? Todas estas interrogantes se deben atender porque permiten responder a un punto esencial: ¿Qué deben saber los docentes para poder implementar el enfoque por competencias?

Los conceptos de competencia, funcionalidad y educación para la vida.

Antes de abordar el tema de la existencia de varios métodos de enseñanza de las competencias es pertinente definir el concepto mismo de

competencia, la relevancia que para este enfoque tiene la funcionabilidad y porque este enfoque es considerado una educación para la vida.

La claridad en la definición de las competencias y en los fines de la educación para las competencias, que no son otros que los de la educación para la vida, sentarán las bases para entender qué tipo de métodos de enseñanza se requieren para educar para la vida y porque razones sin un método para la enseñanza de las competencias es prácticamente imposible lograr el aprendizaje de ellas.

Con todos estos elementos se tendrán las condiciones para responder a las interrogantes planteadas: ¿Hay un sólo método de enseñanza de las competencias? ¿Cada maestro diseña su propio método tomando de otros según necesite? ¿Es posible enseñar las competencias sin recurrir a un método específico?

Leyva y Jornet mencionan que las competencias se entienden como un conjunto de habilidades, conocimientos, procedimientos, técnicas y actitudes, que una persona posee y que son necesarias para:

- Realizar adecuadamente las tareas que demanda una profesión o campo de intervención.
- Resolver en forma autónoma, libre y creativa los problemas que se presenten.
- Colaborar en la organización del trabajo y con su entorno sociolaboral
- Elementos no-cognitivos, rasgos de carácter psico-socioafectivos. (Leyva, 2006)

Otros autores hacen hincapié que las competencias son sobre todo capacidades “Se considera la competencia como la capacidad para resolver problemas en cualquier situación y, especialmente, cuando se trata de situaciones nuevas o diferentes a las ya conocidas, y en diversos contextos de actuación.” (Zabala A, 2014, pág. 9)

La capacidad o competencia nos habla de un conjunto de elementos que se bien se relacionan con un campo de intervención definido, pues es imposible que una persona tenga la capacidad y las competencias para tener éxito en cualquier campo profesional o social, son necesarias y suficientes para actuar con éxito en un abanico amplio de nuevas situaciones. La capacidad y la competencia se demuestran en la práctica y en la acción, pero no se atan a una actividad restringida o repetitiva. Por eso las competencias no se limitan a un saber hacer específico sino a la capacidad de desdoblarse y rearticular

esos conocimientos, procedimientos y valores frente a situaciones inéditas.

La perspectiva de las competencias subraya la importancia de que el conocimiento se adquiera en la práctica y sirva para la acción transformadora del entorno, a eso le llama la funcionabilidad del conocimiento, pero no lo restringe exclusivamente a “saber hacer”.

La funcionabilidad del conocimiento es definida así por Zabala, Arnau:

Desde una función de la enseñanza basada en la formación integral de la persona, el término más apropiado para expresar el carácter de las competencias es el de funcionalidad. El término funcionalidad define que lo que se aprende tiene sentido para el alumnado y puede ser utilizado para comprender o dar respuesta a alguna cuestión, o puede utilizarse para resolver cualquier tipo de situación que se le presente, ya sea cognitiva, afectiva o conductual. (Ibidem, pág.12)

La perspectiva de las competencias busca hacer funcional el conocimiento adquirido, pero también la funcionabilidad debe estar presente en el proceso de aprendizaje. Esa orientación y concebir a la educación como un medio para preparar al alumno en los distintos ámbitos de la vida, y no solo ni principalmente para seguir una trayectoria académica, lleva a considerarla como una educación para vida.

La educación por competencias es una educación para la vida, para Zabala y Arnau ello

significa que la función de la escuela sea preparar para la resolución de los problemas cotidianos es decir una escuela que desarrolle todas aquellas competencias que permita a la persona dar respuesta de manera apropiada a los diferentes problemas y situaciones que le depara la vida y no sólo en el ámbito académico y profesional, sino también y especialmente en los ámbitos personal interpersonal y social. Es decir una formación para la vida que se concrete en el desarrollo de las competencias básicas. (Ibidem, pág. 10)

Una educación para la vida responde a la necesidad de preparar a los alumnos para que puedan afrontar problemas sociales emergentes como la violencia, las adicciones, trastornos alimenticios etc. Unicef le otorga un valor estratégico a la educación para la vida en la preparación de la juventud.

Estas técnicas están perfectamente formuladas en el contexto y el marco

de diversos acuerdos y documentos recientes de ámbito mundial, entre ellos el Programa Mundial para la educación en derechos humanos, iniciado en 2005, y el Informe sobre el Desarrollo Mundial 2007, publicado por el Banco Mundial, que define la “mejora de las capacidades a través de la preparación para la vida” como una de las tres vías estratégicas recomendadas para ayudar a la juventud a desarrollarse y hacer una aportación a la sociedad. (UNICEF, 2015)

Un elemento vital en la educación integral o educación para la vida es el tema de la salud, más aun en un país como México donde hay enfermedades que afectan a una gran parte de población infantil y adulta. Tres de cada diez niños y siete de cada diez adultos tienen obesidad y sobrepeso.

La educación para la vida llamada también educación socioemocional, es una educación para la prevención de riesgos al formar en competencias para el autocuidado de la salud.

educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica. Entendemos como tal a la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc. La prevención primaria inespecífica pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su ocurrencia. Para ello se propone el desarrollo de competencias básicas para la vida. Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas. (Bisquerra, 2005)

La educación para la vida se torna una necesidad en una sociedad como la mexicana con altos grados de violencia. En la historia del país Julio de 2018 es el mes más violento en 21 años con 2.599 homicidios dolosos según cifras del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública. Latinoamérica tiene la tasa de homicidios más alta del mundo 21,5 por cada 100.000 personas, la mundial es de 7 por cada 100.000. Unos de cada cuatro homicidios del mundo suceden en cuatro países: México, Colombia, Venezuela y Brasil.

México ocupa el lugar número 17 a nivel mundial en tasa de homicidios. En este tema México se encuentra sólo superado por países de escaso desarrollo económico y social. (Aguirre Katherine, 2018).

Pero la violencia también está dentro de las escuelas, seis de cada

Tabla 1. Top 20 countries by homicide rate, 2017 or latest year available

Rank	Country	Region	Absolute number of homicides	Homicide rate (per 100,000)	Year
1	El Salvador	The Americas	3,954	60.0	2017
2	Jamaica	The Americas	1,616	56.0	2017
3	Venezuela	The Americas	16,046	53.7	2017
4	Honduras	The Americas	3,791	42.8	2017
5	Saint Kitts an Nevis	The Americas	23	42.0	2017
6	Lesotho	Africa	897	41.2	2015
7	Belize	The Americas	142	37.2	2017
8	Trinidad and Tobago	The Americas	494	36.0	2017
9	Saint Vincent and the Grenadines	The Americas	39	35.5	2016
10	South Africa	Africa	18,673	34.3	2015
11	Saint Lucia	The Americas	57	34.0	2017
12	Bahamas	The Americas	123	31.0	2017
13	Brazil	The Americas	57,395	27.8	2016
14	Guatemala	The Americas	4,410	26.1	2017
15	Antigua and Barbuda	The Americas	20	25.0	2017
16	Colombia	The Americas	10,200	22.0	2017
17	México	The Americas	25,339	20.4	2017
18	Puerto Rico	The Americas	670	19.4	2017
19	Namibia	Africa	372	17.2	2012
20	Dominica	The America	12	16.7	2013

Fuente : Latinoamérica Igarapé Institute

10 estudiantes de educación básica sufren violencia así se demostró en un estudio realizado en el año 2018 por el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación). Tomando en cuenta los resultados el Instituto propone generar políticas para la convivencia pacífica en las escuelas.

Tabla 2. Presencia de situaciones de violencia. Resultados (%)

	Masculino	Femenino	Total	Masculino	Femenino
Algún tipo de agresión o violencia (cualquiera)	72.0	65.2	68.6	732	742
Experimenta una situación de violencia con frecuencia recurrente	8.5	6.0	7.3	735	743
Me han ignorado	37.7	36.0	36.8	731	741
Me han rechazado	23.2	16.3	19.8	730	741
Me han impedido participar	17.3	9.5	13.4	730	741
Me ha hecho que me equivoque	25.5	13.9	19.7	732	741
Me han insultado	46.9	26.9	36.8	732	741
Me han llamado por apodos	36.9	19.9	28.3	732	741
Hablan mal de mi	31.8	30.3	31.0	729	741
Me esconden cosas	30.0	24.4	27.2	732	741
Me han culpado	21.0	10.3	15.6	732	741
Me rompen cosas	10.6	6.2	8.4	732	741
Me roban cosas	10.6	10.6	10.6	731	741
Me pegan	10.2	7.6	8.9	730	739
Me amenazan para meterme miedo	4.9	3.9	4.4	691	707
Me obligan a hacer cosas	4.6	3.9	4.2	691	708
Insultos de carácter sexual	6.6	5.2	5.9	691	707
Me obligan a conductas sexuales	4.1	3.0	3.5	691	708
Me amenazan con armas	4.4	2.0	3.2	691	708
Mentiras sobre mi en redes sociales	8.6	7.5	8.1	691	708
Se burlaron de mi en redes sociales	12.5	11.9	12.2	691	708
"Hackearon" mi cuenta	6.2	5.8	6.0	691	708

Fuente: (Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas, 2014)

La Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP realizó en el 2013 la Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior. Los resultados permitieron corroborar los altos índices de violencia en el bachillerato, 72% de los hombres y 65% de las mujeres declararon haber sufrido algún tipo de violencia.

Un estudio publicado en el año 2015 por María Teresa Prieto Quezada, José Claudio Carrillo Navarro y José Jiménez Mora en el nivel del bachillerato de la Universidad de Guadalajara demostró que la violencia es un fenómeno frecuente en esta casa de estudios.

En relación con los hechos observados que se consideran en alguno de los tipos de violencia citados se encontró que una proporción alta de alumnos declaró incurrir en alguna de las prácticas de violencia como una forma de defensa ante agresiones previamente sufridas, tal como se aprecia a continuación: Emplean prácticas de violencia como defensa (%)

Tipo de práctica

Insultos	Agresión física*	Amenazas	Rumores	Rechazo
50.0	59.8	50.0	—	—

*Adicionalmente, con respecto a la agresión física, una proporción importante de los estudiantes (24%) expresó practicarla como forma de juego. (Prieto & Carrillo, octubre-diciembre 2005)

El estudio de Internacional Bullying Sin Fronteras para América Latina y España, efectuado en el año 2017 y 2018, coloca a México en el primer lugar en Bullying. Según esta fuente el orden es el siguiente.

1 - México	11 - Brasil
2 - Estados Unidos de América	12 - Argentina
3 - China	13 - Chile
4 - España	14 - Uruguay
5 - Japón	15 - Bélgica
6 - Guatemala	16 - Italia
7 - República Dominicana	17 - Suecia

8 - Costa Rica	18 - Francia
9 - Honduras	19 - Dinamarca
10 - El Salvador	20 - Noruega

Estudio de la organización Internacional Bullying Sin Fronteras para América Latina y España, 2017 y 2018. (ONG, 2018)

Existen opiniones en contra de esta educación para la vida, uno de los argumentos más recurrente sostiene que la escuela no puede resolver los problemas sociales y que ya hay demasiados contenidos en la curricula, si se agregan más, dicen, se saturará a los niños y jóvenes y ni siquiera se podrán lograr los objetivos académicos tradicionales. Con la educación para la vida, argumentan sus opositores, se desvía a la escuela de sus objetivos.

En efecto a la escuela no le toca resolver los problemas sociales, pero si le corresponde generar las condiciones adecuadas para que los niños y los jóvenes puedan lograr los aprendizajes esperados y dotarlos de las competencias para su vida de hoy y la del futuro.

Atender o no los graves problemas de salud y de violencia que viven hoy los niños y jóvenes en México no es una cuestión del futuro, ni temas que afecten únicamente al entorno social, son dos problemas que impactan en el proceso educativo, la escuela no tendrá éxito si los niños y jóvenes no cuentan con salud y un ambiente de convivencia adecuada que les de tranquilidad y seguridad.

Al contrario de lo que piensan sus opositores la educación para la vida, la educación por competencias genera mejores condiciones para lograr los aprendizajes académicos tradicionales.

El Informe La Educación Obligatoria en México 2018 del INEE insiste en la importancia de ambientes adecuados de convivencia escolar para el éxito académico y para la formación ciudadana. El Informe aborda el tema de la educación básica pero sus recomendaciones son totalmente aplicables a los otros niveles de enseñanza.

Actualmente, la evaluación de la convivencia escolar es un tema relevante dentro de la política educativa por diversas razones. Por un lado, varios estudios han mostrado que la enseñanza y el aprendizaje ocurren con mayor eficacia en ambientes armónicos, ordenados y de exigencia académica (Fernández, Blanco y Banegas, 2004; Murillo, 2007, y Blanco, 2009). Por otra parte, la formación de la ciudadanía requiere que en las escuelas los estudiantes vivan una convivencia democrática, inclusiva y pacífica (Fie-

rro, Lizardi, Tapia y Juárez, 2013). Y, finalmente, porque desde el enfoque del derecho a la educación la existencia de una convivencia armónica en los centros escolares es una condición básica para la enseñanza y el aprendizaje, es decir, una característica indispensable en la escuela a fin de que el proceso educativo se desarrolle en un ambiente de seguridad y bienestar, propicio para favorecer interacciones pedagógicas de calidad. (Educación 2018, s.f.)

El mismo Informe sostiene que una escuela insegura nunca podrá ser una escuela de calidad. Para alcanzar un estado armónico en la escuela es menester desarrollar políticas y programas específicos que contemplen mecanismos y normas claras para prevenir investigar y en su caso sancionar los actos de violencia. Toda la comunidad es responsable de mejorar y limitar la violencia. Él papel de los padres es insustituible.

En relación a la vinculación salud y rendimiento escolar un estudio con adolescentes llega a la siguiente conclusión: “Por otra parte, se encontró que los adolescentes que no se encuentran dentro de los intervalos normales de peso, de acuerdo a su Índice de Masa Corporal (IMC), presentan disminución en su rendimiento escolar.

En la misma tesitura otro estudio de la UNAM titulado “Factores de salud asociados al desempeño escolar: seguimiento de una generación del bachillerato en la UNAM” de Jiménez Franco y Valentina Valle Gómez-Tagle, entre sus hallazgos destacan que

Los alumnos que tuvieron mejor desempeño escolar comieron más días a la semana en su casa y menos días se saltaron comidas o comieron entre comidas. También se encontró que disminuyó la presencia del factor Consumo de alimentos no deseables a medida que mejoró el tipo de desempeño escolar; y haber consumido alimentos no deseables —como pizzas, sopes, refrescos, helados— influyó negativamente en su desempeño escolar. (Jimenez Franco)

La educación para la vida no es solo para el futuro de los alumnos, es vital para el presente y una condición necesaria para mejorar el ambiente escolar y la salud actual de los niños y jóvenes. A la escuela le corresponde dotar a los alumnos de una educación integral, es parte de su derecho a la educación. Una educación integral debe al menos abarcar los contenidos académicos tradicionales, la educación para la salud, y la educación artística. La educación integral no es otra cosa que educación para la vida y educación para la vida es imposible sin el enfoque por competencias.

En México en la educación todo se pretende resolver sumando nuevos contenidos. Este error es provocado por el menosprecio y desconocimiento de la pedagogía y de los métodos de enseñanza, en especial de los que enseñan las competencias.

La saturación de contenidos es una realidad en los diferentes niveles de la educación en México, dicha situación debe atenderse con o sin educación para la vida, pero no se resuelve con evitar la educación para la vida sino revisando la articulación de los contenidos entre si y de estos con las competencias de los programas de estudio, así como con la crítica a la práctica docente. Por supuesto se debe evitar las soluciones simplistas que consideran que las nuevas competencias de la educación para la vida se atienden con solo agregar más contenidos y más materias, según esa lógica si se necesita educación ciudadana, se resuelve con una nueva materia de educación ciudadana. Líneas adelante veremos como la enseñanza de la educación ciudadana no requiere de una materia sino más bien de un método de enseñanza que busque generar esa competencia. Si no se tiene ese método de enseñanza de nada sirve tener la materia.

La práctica de agregar nuevas materias para atender nuevas necesidades de formación tiene por detrás una visión desarticulada de los planes de estudio donde cada materia está separada de las otras. El reto de la educación para la vida va más allá de agregar materias, su puesta en práctica y implica una reformulación de las competencias de la escuela, de los objetivos de enseñanza y un cambio profundo en los métodos de enseñanza predominantes.

Aquí conviene hacer un alto para insistir de nuevo en un punto olvidado, incluso por los defensores del enfoque de las competencias y por quienes desean aplicarlo: la educación por competencias es un enfoque útil para hacer funcional los contenidos académicos de las distintas disciplinas y ciencias, y desde el punto de vista pedagógico para lograr que los procesos de aprendizaje sean efectivos y logren su objetivo, pero también el enfoque por competencias es educación para la vida, su concepto de funcionabilidad de los conocimientos permite que los alumnos adquieran competencias para el campo profesional y también para resolver problemas no-cognitivos de carácter sico-afectivos. La educación por competencias es educación para la vida o no es educación por competencias. Mejor aún no puede existir una educación por competencias que no sea educación para la vida.

Su funcionalidad abarca distintas dimensiones y “puede ser utilizado para comprender o dar respuesta a alguna cuestión, o puede utilizarse para resolver cualquier tipo de situación que se le presente, ya sea cognitiva, afectiva o conductual”. (Zavala y Arnau pág.12)

En párrafos posteriores veremos cómo los métodos de enseñanza que la integran son métodos para educar para la vida.

Los métodos de enseñanza y su función en los procesos de aprendizaje

Los métodos de enseñanza concebidos como un conjunto de elementos articulados y orientados a un objetivo u objetivos educativos contienen componentes que responden a las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo es la secuencia didáctica para alcanzar los objetivos educativos?
- ¿Cómo es el papel del estudiante y cual el del profesor?
- ¿Cómo se organizan los alumnos?
- ¿Cómo se estructura el espacio físico?
- ¿Cómo se gestiona el tiempo?
- ¿Cuáles contenidos y en qué orden?
- ¿Con que materiales didácticos?
- ¿Cómo es la evaluación?

La respuesta articulada y coherente a todos estos elementos conforma un método de enseñanza. Un método de enseñanza abarca al conjunto de componentes señalados en un todo articulado que busca lograr un aprendizaje considerado relevante. Ejemplos de métodos de enseñanza son el Método de proyectos, el Método de casos y El Aprendizaje Basado en Problemas, por sólo mencionar tres. Los tres dan respuesta a todas las dimensiones señaladas.

No se cuenta con un método de enseñanza si únicamente se tiene o se aplica uno o algunos de los componentes. De todos ellos el más relevante y determinante es la secuencia de enseñanza-aprendizaje.

Menos puede hablarse de la existencia de un método si hay desarticulación o contradicción entre las partes o con los principios que guían ese método de enseñanza. Zabala y Arnau afirman que un método de enseñanza se puede describir y caracterizar según las variables que lo conforman.

todo método de enseñanza se puede describir a partir de las variables que lo configuran: la secuencia didáctica que describe las actividades de enseñanza-aprendizaje y de la que dependen las otras variables; las rela-

ciones interactivas que se dan en el grupo-clase y que determinan el papel del profesorado y la participación del alumnado; la organización social del aula, que describe las diferentes formas de agrupamiento; la organización del espacio; la gestión del tiempo; los materiales curriculares utilizados por el profesorado y el alumnado; la organización y presentación de los contenidos de aprendizaje, y el seguimiento y la evaluación del proceso y de los resultados conseguidos. (ibídem, pág. 52)

Tobón define las secuencias didácticas como “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (Tobón, 2010, pág. 20)

Alcoba hace hincapié en el método de enseñanza como un conjunto de actividades estructuradas que apoyándose en determinadas técnicas buscan un objetivo de aprendizaje:

Desde nuestra perspectiva un método de enseñanza es el conjunto de técnicas y actividades que un profesor utiliza con el fin de lograr uno o varios objetivos educativos, que tiene sentido como un todo y que responde a una denominación conocida y compartida por la comunidad científica. (Alcoba, 2010, pág. 96)

El método de enseñanza no se puede reducir a las técnicas, el método considera todas las variables descritas, es una ruta hacia el objetivo educativo. Las técnicas describen acciones concretas necesarias para la aplicación del método. Tener o aplicar las técnicas no significa que se tenga un el método de enseñanza.

Resaltamos que método es un término de índole más genérica que actividad o técnica, pero más concreta que modelo, y destacamos la relación que existe entre el método y los fines que pretende, que bajo nuestro punto de vista no son otros que las finalidades educativas en sus diversos niveles de concreción. Ahora bien, para que un método sea tal (y no una técnica o una actividad), debe tener sentido como un todo, es decir, debe poder diferenciarse claramente cuándo un profesor está usando un método y cuándo otro. (*Idem*)

Técnica de enseñanza es el recurso didáctico al cual se acude para concretar un momento de la lección o parte del método en la realización del aprendizaje. La técnica representa la manera de hacer efectivo un propósito bien definido de la enseñanza. Para alcanzar sus objetivos, un método de enseñanza necesita echar mano de una serie de técnicas. Se puede decir que el método se efectiviza a través de las técnicas. (Nerici I. , 1991, pág. 364)

Las técnicas de enseñanza son formas de acción inmediata del aprendizaje.

Nerici (1991) enlista algunas técnicas de las más usadas:

1.-expositiva; 2.-dictado; 3.-biográfica, 4.-exegética; 5.- cronológica; 6.- de círculos concéntricos; 7.-efemerides; 8.-interrogatorio; 9.- argumentación; 10.-diálogo; 11.- catequística; 12.-discusión; 13.-debate; 14.-seminario; 15.-estudio de casos; 16.- enseñanza de lenguas; 17.- problemas; 18.- demostración; 19.-experiencia; 20.-investigación; 21.-redescubrimiento; 22.-estudio 23.-de tarea dirigida; 24.- estudio supervisado.

Nerici mismo confunde el Método enseñanza de casos con una técnica, ese método puede catalogarse como tal porque reúne los componentes arriba descritos de un método.

El método de estudio de casos no se limita a una técnica pues cuenta con las secuencias didácticas que pueden variar según las dos modalidades en que puede aplicarse. Una modalidad cuando el caso ya está resuelto; y dos cuando el caso no está resuelto. En función de las modalidades se organizan las secuencias. Cuando el caso no está resuelto, Antoni Zabala y Laia Arnau citando a Orts, señalan que las fases son:

1. Lectura del caso y clarificación de los conceptos
2. Definición del problema o problemas
3. Lluvia de ideas, análisis y justificación del problema
4. Organización de las ideas, diseñando posibles soluciones e identificando la información necesaria.
5. Formulación de objetivos de aprendizaje colectivo e individual.
6. Estudio e investigación individual.
7. Reconceptualización y clarificación en grupos tomando en cuenta los resultados del trabajo individual.
8. Evaluación de los objetivos, de la información recabada y se pondera el proceso de aprendizaje y la participación del grupo.

En este Método el alumno parte de una situación real donde debe resolver un problema o tomar decisiones su participación es activa. Se organiza de forma individual, grupal o colectivamente. Los contenidos se organizan en función de los objetivos de las competencias y no de la lógica de las disciplinas. Hay una evaluación del proceso y de los resultados por medio de la autoevaluación y la heteroevaluación.

Como puede constatarse con esta breve revisión de los componentes el método de enseñanza de estudio de casos, no se trata de una técnica sino de un método de enseñanza. Además de lo expuesto reúne también otro requisito establecido: es reconocido como método por la comunidad científica.

Recapitulando: un método de enseñanza es una ruta para conseguir objetivos determinados articulada como un todo que tiene por lo menos todos estos componentes: Secuencia didáctica para lograr el objetivo de aprendizaje que señala la ruta a seguir y como deben eslabonarse las acciones para lograr el fin que se persigue, evidentemente debe existir una relación causal entre las acciones de la secuencia de enseñanza-aprendizaje y el resultado esperado. En otras palabras, que las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje sean las necesarias para lograr la meta deseada.

Otros elementos que debe reunir son describir el papel del estudiante y el profesor; la organización social del aula; la organización del espacio; la gestión del tiempo; los materiales curriculares; la organización y presentación de los contenidos de aprendizaje; el seguimiento y la evaluación del proceso y de los resultados conseguidos; y por último que el método sea reconocido como tal por la comunidad científica.

Reunir todos esos elementos articulados para lograr un objetivo de enseñanza aprendizaje relevante no es una tarea sencilla que se pueda hacer en cada curso y por un docente que no tenga la experiencia, la preparación y el talento de los creadores de varios de los métodos de enseñanza construidos y validados en la historia de la humanidad y de la educación. La complejidad del método de enseñanza hace muy difícil que cada profesor diseñe un método de enseñanza original y propia cada vez que da un curso. No todos podemos ser John Dewey, Freinet, Kilpatrick, etc.

Más aún cuando la mayoría de los profesores y especialmente los universitarios carecen de los conocimientos indispensables en educación y pedagogía para ejercer con solvencia la tarea central de un docente: diseñar, implementar y evaluar un proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchos de los docentes difícilmente pueden identificar los métodos de enseñanza existentes e implementarlos, menos aún podrían construir uno nuevo. Todo profesor debería al menos definir cuál método de enseñanza aplicará y porque razón es el adecuado para su materia o curso.

La carencia de competencias docentes es originada por la existencia de una débil formación en pedagogía, didáctica, técnicas y métodos de enseñanza, en el caso de los docentes universitarios la formación en pedagogía es casi nula y se limita a cursos muchas veces improvisados que pocas veces son evaluados para saber el impacto real en la preparación del maestro y en los aprendizajes de los alumnos.

La pedagogía en el nivel superior universitario es considerada poco menos que inútil. Prevalece la idea de que el docente no requiere profesionalizarse para saber enseñar, y se piensa que basta con egresar del pregrado o del posgrado para estar preparado para dar clases, si es arquitecto sabe enseñar arquitectura, si es médico sabe enseñar medicina, se olvida que en el mejor de los casos se aprendió a curar y prevenir enfermedades, o a construir casas, pero la docencia es otra profesión que exige conocimientos y un proceso consistente para adquirirlos, igual o más riguroso que el seguido para obtener el título de médico o arquitecto. Del mismo modo que sería un error dejar a la experiencia de cada individuo el proceso de preparación y certificación de las competencias de un médico o un arquitecto, también es un grave error dejar que el docente universitario se forme según su propia experiencia e iniciativa sin establecer un proceso obligatorio para prepararse como docente y un sistema de certificación de las competencias docentes.

Métodos para la enseñanza de las competencias.

Según Zabala y Arnau son 10 los métodos de enseñanza de las competencias más comunes.

1. Método de Proyectos
2. Centros de interés
3. Investigación del medio
4. Proyectos de trabajo globales
5. Estudio de caso
6. Aprendizaje basado en problemas
7. Role-playing
8. Simulación
9. Aprendizaje de servicio
10. Aprendizaje productivo

Estos métodos comparten características que permiten clasificar-

Tabla 3. Fuente Métodos para la enseñanza de las competencias.

Fases para la enseñanza de las competencias	Fases claparède	Relaciones disciplinares
1. Establecimiento de los objetivos. 2. Presentación motivadora de la situación en su complejidad. 3. Revisión de los conocimientos previos. 4. Identificación y explicitación de los diferentes problemas o cuestiones que plantea la situación. 5. Delimitación del objeto de estudio (y concreción del producto final, cuando proceda).	Síntesis	Metadisciplinariedad
6. Elaboración de hipótesis o supuestos. 7. Definición de las estrategias de búsqueda, contraste o aplicación para comprobar las hipótesis anteriores. 8. Realización de la búsqueda, contraste o aplicación. 9. Selección de datos relevantes en relación con la situación-problema de partida y comprobación de las hipótesis iniciales. 10. Comunicación del proceso seguido y de la información obtenida.	Análisis	Disciplinariedad e interdisciplinariedad
11. Integración y visión global ampliada. 12. Descontextualización y teorización sobre los aprendizajes realizados. 13. Metacognición sobre el proceso y el resultado: Autoevaluación 14. Estrategias de memorización y ejercitación	Síntesis	Metadisciplinariedad

los dentro del enfoque de competencias, pero también tienen diferencias importantes que los hacen distinguirse entre ellos.

Un común denominador de los métodos de enseñanza de las competencias es la búsqueda de la funcionalidad del conocimiento, es decir que el alumno sea capaz de saber aplicar ese conocimiento para comprender o intervenir en situaciones inéditas y complejas.

Todos los métodos de enseñanza coinciden en un punto buscar una educación integral y funcional.

Respecto al tema del proceso de enseñanza aprendizaje Antoni Zavala y Arnau afirman que son 14 las fases, que a su vez se pueden dividir en tres momentos: sinéresis, análisis y síntesis, que cualquier método de enseñanza de las competencias sigue, aún y cuando no siempre sean desarrolladas las fases de un modo exactamente igual.

Tobón precisa como desde la perspectiva de las competencias la secuencia didáctica tiene un cambio sustancial en relación al esquema tradicional.

Sin embargo, desde las competencias, las secuencias didácticas ya no se proponen que los estudiantes aprendan determinados contenidos, sino que desarrollen competencias para desenvolverse en la vida, para lo que será necesaria la apropiación de los contenidos en las diversas asignaturas. (Montoya, 2013)

Otra coincidencia en los métodos de enseñanza de las competencias es la organización de los alumnos. Se combina el trabajo en equipos, individual y colectivo. La organización resulta crucial para desarrollar competencias en los ámbitos personal, interpersonal y social, aspiración que igualmente es otro punto en común de los métodos citados.

Las normas de actuación en clase no son las tradicionales donde el maestro habla y el alumno permanece sentado e interviene cuándo el maestro lo autoriza. En los métodos de enseñanza por competencias la participación del estudiante es variada, y según la demande el proceso puede trabajar en equipo, moverse por el salón o el espacio de trabajo, realizar una tarea en forma individual o grupal. Siempre bajo un plan de trabajo y una definición clara de las responsabilidades.

De manera sintética se pueden mencionar otros puntos donde confluyen los métodos de enseñanza de las competencias: El lugar puede ser dentro o fuera de la escuela, dentro o fuera del salón. La jornada escolar depende de las tareas de clase, los materiales didácticos dependen de la fase del proceso de enseñanza por tanto son diversos. En la organización de los contenidos como bien señala Tobón hay una coincidencia de gran importancia: se exponen los contenidos desde la perspectiva de las competencias que se busca lograr, más allá de la lógica disciplinar, después en un segundo momento, se incorporan los contenidos conceptuales y procedimentales de una o más materias y finalmente se vuelve al objeto de estudio y se realizan conclusiones. En la evaluación hay múltiples evidencias derivadas de todo el proceso, no solo del producto sino del proceso de enseñanza-aprendizaje, hay heteroevaluación y autoevaluación.

Sin desconocer todas las coincidencias anteriormente expuestas, coincidencias que son la base para demostrar que un método de enseñanza pertenece al enfoque por competencias, los métodos de

enseñanza para la enseñanza de las competencias tienen diferencias, que si bien no son tan fuertes como para quedar fuera de ese enfoque o modelo, si tienen relevancia práctica porque la diferencia consiste precisamente en que ponen distinto acento o le dan mayor importancia a desarrollar alguna competencia, sea esta personal, interpersonal, social o profesional.

La singularidad en las competencias se manifiesta también en una singularidad en las intenciones, los productos y las secuencias del proceso de aprendizaje, por eso no obstante las coincidencias en los principios y en los distintos componentes del método de enseñanza, los métodos para la enseñanza de las competencias tienen diferencias relevantes que impactan en los procesos alineados a ellos. Por eso los resultados educativos y su calidad pueden ser diferentes según el método seleccionado.

Conocer cual método de enseñanza es más conveniente para desarrollar tal competencia nos permitirá elegir el más adecuado para los propósitos de cada programa educativo y diseñar el plan de enseñanza-aprendizaje tomando en cuenta los componentes de ese método. Así mismo favorecerá la focalización de los objetivos de la capacitación docente al señalar cual o cuales métodos de enseñanza se deben conocer y saber implementar por los docentes.

Para elegir el método se debe tener claro en cuál o cuáles de los ámbitos o dimensiones de las competencias se pretende incidir: el personal, el interpersonal, el social, o el profesional. Los especialistas concluyen que el desarrollo de los métodos no ha llegado al punto de construir uno que pueda lograr todas las competencias para la vida por eso es indispensable conocer y dominar varios de los más relevantes para seleccionar al más adecuado o hacer una combinación inteligente de algunos. La combinación de varios de ellos será productiva siempre y cuando no se realice de un modo improvisado o arbitrario, y no se rompan los criterios, las secuencias de aprendizaje y los componentes establecidos por el método, teniendo claro en qué y cómo se combinan para poder garantizar el logro de los objetivos, pues de otra manera se corre el riesgo de generar un proceso caótico y desordenado que hará fracasar la tarea educativa.

Por otra parte, y respecto a la relación al proceso de surgimiento del enfoque por competencias, se puede decir que la génesis del enfoque por competencias no es la de un modelo teórico o un método

de enseñanza que nació completo y con todos los elementos para conseguir todas las competencias para la vida y que más tarde, en su implementación, se expresó en diferentes modalidades o tipos. La génesis del enfoque por competencias es muy distinta, primero se desarrollaron métodos de enseñanza particulares que se guiaban bajo los principios planteados por enfoque de las competencias y después surge ese enfoque, en los setenta en los procesos productivos y más modificándose en tarde en la educación.

Los principios educativos y pedagógicos postulados por este enfoque tampoco son nuevos, ya están presentes en autores por Comenio en su *Didáctica Magna*, donde manifiesta que los contenidos de aprendizaje deben estar enfocados a atender los intereses y necesidades del alumnado. Igual en Rousseau y Pestalozzi que buscan vincular a la escuela a la realidad insistiendo en la importancia de la observación.

No es pertinente hacer un recorrido completo y exhaustivo de la historia de los métodos para la enseñanza de las competencias para demostrar la génesis del enfoque por competencia, baste señalar que John - Dewey desarrollará el marco teórico que permitirá a William Kilpatrick en 1918 formular el método denominado Método de Proyectos. En 1907, Ovide Decroly propone el Método del Centro de Interés y en 1924 Freinet elabora el Método de la investigación del Medio.

El enfoque por competencias recupera los planteamientos de esos y otros autores que desde muchos años antes han insistido en preparar a los estudiantes para actuar y desempeñarse con éxito en todos los ámbitos de la vida. Insistiendo en que se aprenda para resolver situaciones complejas lo cual exige saber aplicar los conocimientos adquiridos.

El enfoque por competencias, por tanto, no es un nuevo método de enseñanza, que haya aparecido en las postrimerías del siglo pasado. Es una propuesta que apoyándose en métodos de enseñanza preexistentes elabora un conjunto de lineamientos educativos y pedagógicos que buscan ofrecer, en el campo educativo, una respuesta a las debilidades de una escuela alejada de la vida, fundamentalmente memorística y que no dota a los alumnos de las capacidades para intervenir con éxito en las diversas dimensiones de la vida, más allá del mundo académico.

La virtud y el acierto del enfoque educativo de las competencias es su crítica a la concepción educativa que ve a la educación ante todo como un proceso propedéutico que prepara a los alumnos para su recorrido académico y que olvida los ámbitos personal, interpersonal y social. Problemas que tampoco son nuevos en la historia de la educación de ahí la existencia de métodos de enseñanza que buscaban solucionarlos.

El valor de la perspectiva de las competencias no estriba en lo nuevo, sino en la pertinencia y actualidad de su propuesta para mejorar la calidad de la enseñanza actual a partir de retomar y mejorar métodos de enseñanza ya conocidos. La pregunta fundamental no es si es nuevo el método de enseñanza de las competencias, lo verdaderamente importante es si es pertinente para atender la problemática actual de la educación. La respuesta es sí, si es pertinente y por tanto es una ruta valiosa para mejorar la calidad de la educación.

En el presente escrito se expusieron de manera sucinta los rasgos que tienen en común los métodos para la enseñanza de las competencias, ¿Esos rasgos son un Método General de Enseñanza de las Competencias que pueda aplicarse sin recurrir a los métodos particulares aquí descritos? No tengo una respuesta concluyente a esa interrogante, pero no tengo duda que independientemente de si existe o no un método general y que este se pueda aplicar o no, es más recomendable retomar alguno de los métodos particulares expuesto pues son métodos probados como exitosos que tienen bien definidos sus componentes. Diseñar nuevas rutas para enseñar las competencias a partir del método general es un camino con más dificultades.

Siguiendo esa misma lógica, en materia de capacitación docente, las probabilidades de éxito son mayores si los profesores son capacitados en los principios y en el método general, pero también en los métodos específicos y concretos como los aquí expuestos. Seguramente ello será muy útil para que el enfoque por competencias llegue hasta las aulas y deje de ser solo una aspiración.

Referencias

- Aguirre Katherine, M. R. (abril de 2018). Citizen security in. Recuperado el 27 de septiembre de 2018, de <https://igarape.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Citizen-Security-in-Latin-America-Facts-and-Figures.pdf>.
- Alcoba, J. (2010). Los métodos de enseñanza en la estrategia docente de las Instituciones de Educación Superior. Sevilla.

- Bisquerra, R. (diciembre de 2005). La educación emocional en la formación del profesor. Recuperado el 28 de septiembre de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Educación, I. N. (s.f.). LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN MÉXICO informe 2018. Recuperado el 1 de octubre de 2018, de https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/capitulo_06.html.
- Guzman, E. (31 de enero de 2009). Competencias Docentes. Recuperado el 11 de septiembre de 2018, de <http://modulocompetenciasdocentes.blogspot.com/2009/01/el-aprendizaje-y-el-desarrollo-de.html>.
- Jimenez Franco, V. V.-G. (s.f.). FACTORES DE SALUD ASOCIADOS AL DESEMPEÑO ESCOLAR:. Recuperado el 2 de octubre de 2018, de http://www.alfaguia.org/wwwalfa/imagenes/ponencias/clabesIII/LT_1/ponencia_completa_201.pdf.
- Leyva, Y. E. (2006). El perfil del evaluador educativo. Boletín CENEVAL, 7, 2-6.
- Montoya, F. (13 de febrero de 2013). Las secuencias didácticas por competencias: un enfoque socioformativo. Recuperado el 3 de octubre de 2018, de <http://tallerplaneacionsecuenciasdidacticas.blogspot.com/2013/02/las-secuencias-didacticas-por.html>.
- Nerici, I. ((1991)). Hacia una Didáctica General Dinámica. Buenos Aires:: kapelusz.
- Nerici, I. (1991). Hacia una Didáctica General Dinámica. Buenos Aires: kapelusz.
- OCDE. (2017). DIAGNÓSTICO DE LA OCDE SOBRE LA ESTRATEGIA DE COMPETENCIAS, DESTREZAS Y HABILIDADES DE MÉXICO. Recuperado el 19 de septiembre de 2018.
- ONG. (8 de junio de 2018). Bullying Sin Fronteras. Recuperado el 1 de octubre de 2018, de <https://bulliyingsinfronteras.blogspot.com/2017/03/bullying-mexico-estadisticas-2017.html>.
- Prieto, M., & Carrillo, J. J. (octubre-diciembre 2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. Revista Mexicana de Investigación Educativa., 127-145.
- Ruiz, M. (2009). Cómo evaluar el dominio de competencias, México. Trillas.
- Ruiz, M. (20014). Modelo Triangular. EL TRIPLE RETO DEL TIEMPO, LAS COMPETENCIAS Y LA EVALUACIÓN.
- Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas. (febrero de 2014). Recuperado el 18 de septiembre de 2018. http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems_encuesta_violencia_reporte_130621_final.pdf.
- Tobón, S. (2010). Secuencias didácticas. Aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson
- UNESCO. (s.f.) OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN. Enfoque por Competencias. Recuperado 4 de 10 de 2018, de <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencia>.
- UNICEF (2015). Educación básica e igualdad entre los géneros. Recuperado el 1 de 10 de 2018, de https://www.unicef.org/spanish/education/index_focus_lifeskills.html.
- Zabala A, A. L. (2014). Métodos para la enseñanza de las competencias. México D.F.: GRAÓ.

Metodologías de enseñanza para la evaluación del aprendizaje por competencias

María del Rocío Carranza Alcántar

Resumen

51

Para alcanzar una mayor integración entre el proceso formativo del alumno y lo que será su futuro desempeño en situaciones reales, la educación superior debe cumplir con retos fundamentales, como es el caso de llevar a cabo una formación basada en competencias e implementar, a través de sus docentes, una serie de metodologías de enseñanza que permitan que el estudiante logre un aprendizaje y por ende desarrolle las habilidades y actitudes necesarias para desempeñarse en la sociedad; de tal manera que la labor realizada por el profesor es de suma importancia, pues en el diseño de las estrategias didácticas deberá redactar las metas de aprendizaje que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es así que en este capítulo de libro se presenta, por una parte la importancia de la formación basada en competencias, cómo se llevaba a cabo y de qué manera se ha contextualizado; posteriormente se habla de la importancia de las metodologías de enseñanza innovadoras para el aprendizaje basado en competencias, se describen 15 estrategias a través de las cuales los profesores pueden motivar el desarrollo de diversas competencias. Finalmente se hace hincapié en la importancia de la evaluación del aprendizaje en conjunto con las metodologías de enseñanza.

Palabras clave: Competencias, metodologías de enseñanza, evaluación

La formación basada en competencias

En el contexto de cambio paradigmático en la educación superior, propiciado principalmente por formar un perfil basado en

MARÍA DEL ROCÍO CARRANZA ALCÁNTAR, doctora en Sistemas y Ambientes Educativos por el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara. Adscrita al Centro Universitario de los Altos, las líneas de investigación que cultiva son: tecnologías en la educación y tendencias educativas. Actualmente se encuentra trabajando sobre las competencias digitales y las estrategias mediadas por tecnología.
mcarranza@cualtos.udg.mx

las competencias profesionales (Tejada Fernández & Ruiz Bueno, 2016), ha representado nuevos retos y planteamientos para motivar y evaluar el aprendizaje en los estudiantes de este nivel educativo.

De tal forma que al estar inmersos en la sociedad del conocimiento también se está rodeado de información, la cual se crea rápidamente y queda obsoleta de la misma manera, situación que pone en alerta a quienes trabajan en el ámbito educativo, pues es necesario buscar nuevas formas y técnicas para generar conocimiento y que éste sea aprovechado por quienes están estudiando.

De acuerdo con Cano García (2008) en los últimos años ha crecido exponencialmente la información que circula por la red, de tal manera que el conocimiento es cada vez más complejo, observando una lógica posmoderna que es difícil de articular, pues tal parece que la clasificación de los saberes o la división entre las asignaturas ya no son aplicables para el contexto actual; de tal manera que se hace necesario eliminar la fragmentación y apostar por una formación integral que permita a las personas enfrentarse a una nueva sociedad del conocimiento.

En este sentido, la educación superior debe tener claro que una formación basada en competencia requiere alcanzar una mayor integración entre el proceso formativo del alumno y lo que será su futuro desempeño en situaciones reales o lo más cercanas posible a la realidad. Lo cual equivale a buscar una mayor integración entre el contexto de enseñanza aprendizaje y cómo usará lo aprendido más allá del entorno escolar.

De esta manera, la educación está apuntando en la dirección que conlleve al análisis y solución de problemas en un contexto particular en el que a partir de lo anterior se movilizan oportunamente todos los recursos (saberes) que dispone el individuo para resolver eficientemente los problemas que se le presenten (Tejada Fernández & Ruiz Bueno, 2016).

Es así que la literatura muestra investigaciones de cómo se ha sostenido el aprendizaje en educación superior, mismo que es considerado como multidimensional y complejo; por lo que la situación de aprendizaje debe estar ligada a las actividades o prácticas profesionales, a lo cual se llama resultados de aprendizaje (Tejada Fernández & Ruiz Bueno, 2016).

Para poder llevar a cabo lo anterior, es necesario cumplir con una formación basada en competencias, en la cual debe conjuntarse una serie de acciones que permitan el desarrollo de las mismas, como es el caso de ser integradoras, combinatorias, en desarrollo, contextuales y evolutivas.

Específicamente una competencia constituye diversos recursos de naturaleza variada, de allí su carácter integrador que hace también referencia a la complejidad del saber actuar; implica además la movilización y la combinación eficaces de recursos complementarios y sinérgicos. De igual manera cabe señalar que una competencia se desarrolla a lo largo de la vida.

De esta manera, las competencias pueden ser definidas como

...aprendizajes o logros complejos que integran aspectos cognitivos, procedimentales, actitudinales, habilidades, características de la personalidad y valores, que puestos en práctica en un determinado contexto, tendrán un impacto positivo en los resultados de la actividad desempeñada. (Feo, 2010 P. 227).

La formación por competencias está fundamentada principalmente en dos teorías de la educación, por un lado el cognitivismo y por otro el constructivismo. La primera de ellas ostenta la manera en la que el estudiante adquiere y aplica los conocimientos y las habilidades, por lo tanto, propone estrategias de formación que favorezcan la construcción progresiva de los conocimientos en el aprendiz, tomando en cuenta los elementos afectivos, cognitivos y meta cognitivos de los mismos (Fernández March, 2010). Complementando lo anterior Tardif (2006) manifiesta que el cognitivismo reconoce tres niveles para tratar la información (afectivo, cognitivo y meta cognitivo), mismos que señala como de suma importancia para lograr el aprendizaje.

De igual manera la formación basada en competencias se fundamenta en el constructivismo al colocar como el actor principal del proceso educativo al estudiante, quien funge un papel activo construyendo su propio aprendizaje. El constructivismo sostiene que los nuevos conocimientos se adquieren gradualmente cuando se relacionan con los conocimientos anteriores, además de que fomenta la autonomía y la iniciativa del aprendiz, esto a través de actividades que le signifiquen algo, que las relacionen con su vida y que favorezcan la interacción con los demás, construyendo de esta manera sus conocimientos, su saber ser y su saber hacer (Fernández March, 2010).

Para que se pueda llevar a cabo lo anterior, es decir que el estudiante sea formado por competencias, desde lo cognitivo y la construcción de conocimientos, las estrategias docentes o también conocidas como metodologías de enseñanza juegan un papel fundamental, pues es a partir de éstas que se puede llevar a cabo un diálogo didáctico pertinente a las necesidades de los estudiantes.

De tal manera que la labor realizada por el docente es de suma importancia, pues en el diseño de las estrategias didácticas deberá redactar las metas de aprendizaje que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que además, el aprendizaje que se produzca sea el producto del diagnóstico previo que ha realizado el profesor al considerar las características de sus alumnos, así como el contexto social donde se implementará la estrategia y los recursos con los que cuenta la institución educativa (Feo, 2010).

De esta manera resulta primordial señalar que para poder llevar a cabo una formación basada en competencias, es necesario implementar una serie de metodologías de enseñanza que permitan que el estudiante logre un aprendizaje y por ende desarrolle las habilidades y actitudes necesarias para desempeñarse en la sociedad.

Las metodologías innovadoras de enseñanza para formar por competencias

Para implementar estrategias innovadoras orientadas al aprendizaje, es necesario considerar que se requiere de un aspecto básico como es la creatividad, pues el estudiante deberá demostrar en todo momento la adquisición de las competencias acordadas en cada una de los programas educativos, es aquí donde el estudiante adquiere un protagonismo mayor que en las metodologías tradicionales, pues va construyendo los conocimientos y desarrollando habilidades mediante la búsqueda personal orientada por el docente (De la Torre & Violant, s/f).

En este sentido se puede definir como estrategia innovadora a la forma de trabajo académico que los profesores realizan con sus estudiantes cambiando de modelos con miras a satisfacer necesidades de formación profesional, expectativas y motivaciones, y en este caso la formación específica de competencias.

Es así que toda innovación implica cambio y para ello el docente debe hacer uso de su creatividad para adaptar, combinar o crear formas exitosas de aprender para sus estudiantes, de acuerdo a la naturaleza de su asignatura (Educación 3.0, 2018).

La literatura muestra que la estrategia de enseñanza más eficaz es aquella que se utiliza de acuerdo a las necesidades del estudiante, tomando en cuenta su contexto y el contenido de la asignatura; de tal forma que para lograr una enseñanza innovadora se requiere de un docente facilitador del aprendizaje de los alumnos que instruya con la finalidad de favorecer la comprensión, quien además proporciona los materiales y utiliza el equipamiento para llevar a cabo la tarea con éxito (Murillo Torreccilla, Martínez Garrido, & Hernández Castilla, 2011).

A partir de lo anterior es que se puede señalar que las estrategias de enseñanza innovadoras y que sirven para formar por competencias se caracterizan precisamente por fomentar la motivación, son activas, dinámicas e inclusivas.

Es así que para poder diseñar metodologías innovadoras, es necesario que el profesor cuente un repertorio didáctico propio que sea aplicativo para determinados contenidos y que elabore la dosificación en su asignatura, lo cual se convierte en una herramienta útil para el logro de competencias y niveles de aprendizaje dentro del aula (Cepeda Dovala, 2004).

En particular, lo que se refiere a la dosificación de contenidos, ésta debe guiarse con las competencias enunciadas en cada uno de los programas educativos; además de tomar en cuenta el nivel de aprendizaje al que el alumno deberá llegar a través de la metodología y las actividades que el docente previamente señaló para el logro de las competencias (Cepeda Dovala, 2004); de tal forma que el nivel de aprendizaje establecido por el profesor está condicionado al contenido temático y sus características, la profundidad y la extensión con que este será tratado, pero sobre todo debe estar en concordancia con las competencias y niveles establecidos.

Es decir, la atención del docente debe estar siempre focalizada en el aprendizaje, haciendo que, a través de las metodologías aplicadas, el estudiante tome un rol activo para construir su conocimiento, situación que obliga a un cambio en la forma de diseñar y definir estrategias de enseñanza.

Para establecer las metodologías adecuadas a las necesidades del estudiante y sobre todo a cumplir con la formación de competencias, es necesario primero que el profesor entienda la importancia de su función, estar conscientes de lo importante que es pasar de ser trans-

misores de contenidos a facilitadores del aprendizaje; pensar detenidamente en qué aprenderán los estudiantes a través de la estrategia establecida y cómo se llevará a cabo dicho proceso.

Para tal efecto, Cano García (2008) propuso reducir las sesiones presenciales dedicadas al conocimiento conceptual y buscar alternativas que propicien el trabajo autónomo de los alumnos y que las sesiones presenciales se dediquen al aprendizaje cooperativo, al debate, a la construcción de conocimiento.

De tal manera que para lograr dicha transición es necesario que el profesor conozca sus propias competencias para trabajar las metodologías de enseñanza innovadoras y que éstas a su vez logren concretarse en el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes.

Para cambiar el rol de profesor tradicional a facilitar del aprendizaje, es necesario trabajar por proyectos, con simulaciones, casos, aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, introduciendo diversas prácticas como el uso de portafolios, wikis, blogs, mini-congresos o simposios dentro del aula; propuestas que contemplen la participación colectiva de quienes conforman el grupo de clase y de esta manera el aprendizaje se puede evaluar de forma diferente a la tradicional, buscando siempre la demostración de aprendizajes adquiridos (competencias (Cano García, 2008).

En este aspecto, es necesario que la actividad de aprendizaje-evaluación contenga un conjunto de condiciones como lo señala Fernández Marcha (2010), quien asegura que es necesario definir criterios, es decir situaciones y dimensiones a lograr, la cercanía a la realidad, la movilización de recursos diversos internos (saber, saber hacer, estrategias y saber ser) y externos (solicitados de manera autónoma por el estudiante), también se requiere hacer uso de un juicio y discernimiento rigurosos, así como del seguimiento y de regulación de los indicadores que muestran el progreso de la adquisición de las competencias. Para tal efecto se requiere no solo la intervención del docente, sino que es necesario que participen los propios estudiantes e incluso algunos otros evaluadores externos.

A partir de las premisas anteriores se presentan a continuación un listado con algunas propuestas de metodologías innovadoras para el aprendizaje basado en competencias.

Aprendizaje basado en problemas (ABP)

Es en la década de los 60's cuando el método del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) tiene sus primeras aplicaciones y desarrollo en la escuela de medicina en la Universidad de Case Western Reserve en los Estados Unidos y en la Universidad de McMaster en Canadá. El objetivo de esta metodología es la mejorar la calidad de la educación cambiando la orientación de un currículum que se basaba en una colección de temas y exposiciones del maestro, a uno más integrado y organizado en problemas de la vida real y donde confluyen las diferentes áreas del conocimiento que se ponen en juego para dar solución al problema. El ABP en la actualidad es utilizado en la educación superior en muy diversas áreas del conocimiento.

Al trabajar con el ABP la actividad gira en torno a la discusión de un problema y el aprendizaje surge de la experiencia de trabajar sobre ese problema, es un método que estimula el autoaprendizaje y permite la práctica del estudiante al enfrentarlo a situaciones reales y a identificar sus deficiencias de conocimiento (ITESM, 2018).

De acuerdo con Miniland (2018) el ABP se define como una metodología centrada en el aprendizaje, en la investigación y reflexión que los alumnos deben seguir para llegar a una solución de un problema que fue planteado por el profesor. En esta metodología el profesor es el guía de los alumnos quienes de manera individual o en grupo deben encontrar la solución a partir de entender y aplicar los conceptos, de tal forma que la solución de problemas se hace mediante la aplicación de conocimientos que son utilizados de manera crítica y no memorística, de esta forma el alumno desarrolla competencias como el razonamiento y la creatividad.

El aprendizaje colaborativo (AC)

Esta metodología está basada en realizar actividades de aprendizaje que los estudiantes realizan en conjunto, llevando a cabo trabajos en equipo, tanto dentro como fuera del aula; el objetivo es que los alumnos interactúen entre ellos para conseguir un mismo objetivo común.

El aprendizaje colaborativo se ubica dentro de las conocidas como pedagogías activas en la que el aprendizaje se basa en la actividad del alumno y el profesor actúa como facilitador. Durante los años 80's se presentó el gran auge de esta metodología y éste fue a partir de

las contribuciones de fundamentales de los profesores Johnson and Johnson (Johnson & Johnson, 1975)

De acuerdo con Gross (2013), esta metodología se presenta como la situación en la que varias personas aprenden e intentan aprender algo de forma conjunta. Más técnicamente, se le define como un método de enseñanza y aprendizaje en el cual los participantes interactúan para explorar elementos de su interés formativo.

La forma en que se lleva a cabo es que en el aula los alumnos se dividen en pequeños grupos que trabajan una temática que se les ha asignado y sobre la que aprenden, mediante la colaboración de todos los alumnos que integran el equipo.

Con el intercambio de conocimientos que se da al trabajar en equipo, los estudiantes potencian sus capacidades y desarrollan una serie de competencias como son el liderazgo, trabajo en equipo, sentido de la responsabilidad, y fomenta la competencia. (Miniland, 2018)

El aprendizaje cooperativo

Este tipo de metodologías que también contribuyen al aprendizaje activo, parten de la importancia de trabajar en equipos, con grupos mixtos y heterogéneos donde los estudiantes trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas y profundizar en su propio aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo es un término que refiere a un proceso de enseñanza en el que se organizan pequeños grupos durante la clase y que su objetivo es concluir con una tarea académica.

Los autores de referencia para este tipo de metodología son los hermanos David y Roger Jonhson (Rue, 2018), quienes lo definieron como aquella “situación de aprendizaje en las que los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos sólo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen alcanzar los suyos”.

Para poder llevar a cabo el aprendizaje cooperativo es necesario que se formen pequeños grupos, se organicen actividades, posteriormente deberán distribuirse las tareas en las que deben estar implicados todos los participantes ya que el control y las exigencias serán mutuas.

Cabe resaltar que las actividades que se desarrollan en bajo esta metodología, los estudiantes aprenden unos de otros (es la base fun-

damental del trabajo cooperativo) (Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2016), generando competencias entre los propios estudiantes, como el trabajo en equipo, toma de decisiones, negociación, y resolver conflicto de intereses.

La enseñanza por descubrimiento

En este tipo de metodología, los estudiantes aprenden los conocimientos por sí mismos de manera progresiva, sin embargo es el docente quien debe motivarlos para que su aprendizaje se lleve a cabo a través de un material adecuado.

El aprendizaje por descubrimiento puede estimular a los alumnos a pensar, se potencia la solución creativa de problemas, estimula la autoestima y la seguridad, además, es muy útil para aprender idiomas extranjeros.

A partir de la teoría de Ausubel (2000) y Bruner (1968), se fundamenta el aprendizaje por descubrimiento, mismo que tiene como objetivo que el propio estudiante adquiera conocimientos, sin embargo, un punto importante es que el material seleccionado por el docente debe ser el correcto, ya que a partir de esto es como lograrán su aprendizaje.

El aprendizaje por descubrimiento se centra en el alumno, a quien considera que puede trabajar de manera sistémica y desarrollar procesos de comunicación, con capacidad para autorregular su comportamiento y de esta manera poder desarrollar experiencias de aprendizaje por descubrimiento (Arias Gallegos & Oblitas Huerta, 2014)

El interrogatorio

Este tipo de metodología de enseñanza permite conocer los conocimientos que los estudiantes adquirieron previamente, esto sirve para establecer el ritmo durante las actividades que se realicen durante las clases. Por un lado favorece y permite que los estudiantes reflexionen y repasen lo aprendido y por otro les ayuda para que relacionen los nuevos aprendizajes.

En cuanto al tipo de preguntas a realizar en el interrogatorio que debe ser preparado por el docente, la literatura muestra que los profesores más eficaces utilizan un mayor número de preguntas abiertas con la finalidad de generar habilidades de pensamiento de los estudiantes, aunque una de las claves principales para llevar a cabo esta

estrategia es mezclar las preguntas abiertas y cerradas de acuerdo a los temas que se revisarán durante la clase, los cuales también deberán ser congruentes con el objetivo de la actividad (Murillo Torreccilla, Martínez Garrido, & Hernández Castilla, 2011).

La competencia que se logran al interrogar al estudiante, principalmente es la de la argumentación, aunque también desarrollan la comunicación y el pensamiento crítico.

El ensayo

Se emplea cuando se pretende que el estudiante revise un tema en específico, en este caso, el estudiante se centra en un único objeto de estudio: problema, área problemática, autor, concepto, campo de conceptos, proceso, ámbito de procesos, entre otros; a la vez que presente una unidad argumentativa, pretende ofrecer conjunto de pruebas relevantes a favor de la tesis o posición que se pretende defenderse en él (ITESCA, 2007).

Aunque el ensayo ha sido una metodología utilizada desde hace varias décadas, ésta continúa presentándose como una estrategia innovadora y generadora de competencias en el estudiante, ya que a través del mismo el estudiante logra desarrollar competencias como el pensamiento crítico, la argumentación, la comunicación, la relación de conceptos y categorías, la organización de información y sobre todo la comprensión de procesos y situaciones.

El ensayo como estrategia didáctica está caracterizado porque a través de la su elaboración, el estudiante puede convertir lo complicado en algo sencillo, además le permite simbólicamente expresar emociones, reconstruir la cultura y utilizar la imaginación para su redacción. Es así como se puede desarrollar la capacidad de comunicar de forma breve una postura simple y ordenada que permita expresar actitudes propias ante sucesos que tengan importancia para el desarrollo y entendimiento de la asignatura, estimulando además la imaginación del alumno (Sanhueza Cáceres, Sanhueza Rodríguez, & Guzmán Contreras, 2014)

Simulación de procesos

La aplicación de esta estrategia consiste en simular los procesos profesionales con detalle, con la finalidad de contextualizar el manejo idóneo en situaciones reales (ITESCA, 2007)

Para tal efecto es necesario que los estudiantes visualicen y formen conciencia de las situaciones donde se aplican las competencias y su formación, así como vivir el trabajo que desarrollarán como profesionistas (Tobón, 2003)

Para poder llevar a cabo esta estrategia con éxito y lograr el cometido principal es necesario que el docente exprese con claridad las instrucciones a seguir, motivando al estudiante para que la simulación de la situación sea lo más concreta posible.

La construcción de conocimientos en situaciones reales es la competencia principal que se logra desarrollar con este tipo de metodologías, aunque también se incluye la comunicación como una habilidad fundamental para llevar a cabo la simulación.

Juego de roles

Esta metodología de enseñanza consiste en la representación de manera espontánea una situación real o hipotética en la que se muestra una problemática o algún contenido relacionado con la asignatura. Es aquí en la que cada alumno representa un papel, pero también pueden intercambiarse los roles y de esta manera abarcar desde varias perspectivas una misma realidad.

Para conducir el juego de roles durante un curso pueden ir desde una completa improvisación hasta una actuación de acuerdo con un pequeño guion, para tal efecto se recomienda proporcionar a los participantes tarjetas con instrucciones, además de que es importante que no el juego no se prolongue por mucho tiempo para no caer en monotonía (ITESCA, 2007).

Panel

En este tipo de metodología permite la discusión a partir de reunir a varias personas para exponer sus ideas sobre un determinado tema; quienes participan en esta actividad tienen la posibilidad de dialogar, conversan y debaten entre sí sobre un tema propuesto por parte del docente (Casal Enríquez & Granda Valdés, 2003).

Los integrantes del panel pueden ser entre cuatro y seis participantes, quienes a través de la conversación desarrollan todos los aspectos relacionados a uno o varios temas y de esta manera sus compañeros podrán tener una visión completa respecto al tópico tratado; cabe resaltar que se permite la informalidad, la espontaneidad y el dinamismo.

El panel es una forma activa de presentar un tema y de esta manera aprender directamente y a profundidad sobre un tema en específico, teniendo como finalidad la de ayudar a los estudiantes a efectuar el análisis de los diversos aspectos que interesan de problema o tópico de la clases, y aunque no se busca llegar una solución completa, si puede ocasionar conclusiones conducentes eventualmente a una solución. (Díaz Bordenave & Martins Pereira, 1997).

Con la implementación del panel, los estudiantes pueden lograr diversas competencias, tanto genéricas como específicas (cuando se trate de un tema de clase), como es el caso de la comunicación, argumentación, análisis y pensamiento crítico, así como el trabajo en equipo.

Seminarios

La estrategia denominada como seminario provoca el intercambio y la participación con la finalidad de aproximarse al saber, uno de los principales objetivos es reconocer y considerar el punto de vista del otro, esto como una forma de acercarse a la plenitud del conocimiento. De igual forma busca encontrar la verdad a través de la interacción y participación, de ahí que la discusión sea el momento culminante en la práctica del seminario y que todas las demás actividades aparezcan ordenadas a que ésta se lleve a cabo (Parra Pineda, 2003).

El seminario se considera

...una estrategia amplia que promueve el desarrollo de competencias del tipo: compartir saberes y relacionarse con los compañeros confrontando opiniones; asumir las reglas de convivencia democrática desarrollando habilidades interpersonales como el respeto, la tolerancia, etc.; desarrollar el espíritu crítico respecto a temas de interés; profundizar en los conocimientos de la materia desarrollando habilidad para trabajar de forma autónoma, comunicarse de manera eficaz y organizada, etc. (Reyes, 2016)

Entre las finalidades de utilizar el seminario como una metodología dentro del aula es buscar la resolución de problemas y debatir sobre los mismos, de tal manera que dependiendo de los objetivos que persiga el docente, es que podría llevarse a cabo de diferentes formas como es la investigación, el estudio de casos, proyectos, entre otros (Reyes, 2016).

Los seminarios pueden llevarse a cabo en parejas de alumnos, debates, preguntas para centrar los diálogos, relatos personales y es-

tudios de casos, concursos y grupos de estudios, teniendo siempre como objetivo garantizar el aprendizaje activo de los estudiantes, y logrando que desarrollen competencias como la reflexión, participación del estudiante y trabajo en equipo.

Gamificación

La metodología innovadora referida como gamificación, repunta a las iniciativas orientadas para incrementar la motivación de los estudiantes a partir de la propuesta de experiencias de juego en contextos formativos, propiciando un entorno favorable para el desarrollo de competencias y buscando mayor implicación de quienes participan, propiciando un clima de competitividad y/o cooperación orientado al logro de objetivos educativos determinados, todo lo anterior semejante a como lo hacen los videojuegos (Del Moral, 2014).

Utilizar estrategias relacionadas con el juego al servicio del aprendizaje, puede incrementar la motivación y el nivel de satisfacción de los discentes, potenciando además la adquisición de competencias claves como las instrumentales, interpersonales y sistémicas. (Villalustre Martínez & Del Moral Pérez, 2015)

Esta metodología sirve para absorber conocimientos, para mejorar alguna habilidad para recompensar acciones concretas... Es un término que ha adquirido una enorme popularidad en los últimos años, sobre todo en entornos digitales y educativos.

Una de las claves principales que debe tomarse en cuenta al momento de aplicarse es que los alumnos tengan perfectamente claras las dinámicas de juego que se llevarán a cabo, las cuales deben tener por objeto implicar al alumno a jugar y seguir adelante en la consecución de sus objetivos académicos mientras se realiza la actividad.

Durante la dinámica, es importante que el profesor despierte el interés del estudiante sobre la actividad, ya sea aplicando dinámicas como la competición o la premiación (Educación 3.0, 2018)

Aula invertida o Flipped Classroom

Esta metodología innovadora para el aprendizaje tiene como característica principal transferir el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula de clases y utilizar el tiempo de clases para practicar los conocimientos, esto con apoyo de los conocimientos y experiencia del docente.

Figura. 1 Distintos tipos de Flipped Classroom (Flipped, 2018)

7 tipos distintos de Flipped Classroom	
01 La clase inversa estándar.	Los alumnos trabajan los videos en casa y practican lo aprendido con tareas tradicionales de aula.
02 La clase inversa orientada al debate.	Los videos asignados sirve para desarrollar debates o reflexión posterior en el aula.
03 La clase inversa orientada a la experimentación	Los videos sirven como referencia para recordar y repetir aprendizajes (Química Física, Matemáticas...)
04 La clase inversa como aproximación	Los estudiantes ven los videos en clase. Después, le profesor acude a resolver las dudas. Preferible con estudiantes más pequeños.
05 La clase inversa basada en grupos.	Combina el tipo de clase inversa anterior, pero el cambio se produce en el aula: los alumnos se agrupan para trabajar la tarea asignada.
06 La clase inversa virtual.	Los conceptos de tiempo y espacio se redefinen, ya que se suprime el concepto de aula tradicional en el desarrollo de aprendizajes, entrega de tareas, evaluación..etc.
07 Invertir al profesor.	El proceso de creación de los videos pues recaer bien en el profesor, bien en los alumnos para demostrar experiencia o destrezas de orden superior.

Es un enfoque integral que combina la instrucción directa con métodos constructivistas, así como el compromiso total por parte de los estudiantes hacia el contenido del curso y la comprensión conceptual de los temas tratados, sus principales precursores fueron Bergmann &

Sams (2014), profesores de química en Woodland Park High School en Woodland Park Colorado, quienes acuñaron el término “*Flipped Classroom*”, impulsaron la grabación y distribución de videos, para que a través de los mismos los alumnos estudiaran en clases y durante el tiempo en el aula se dedicaran propiamente a practicar lo aprendido.

Con la implementación de esta estrategia el profesor puede centrar más la atención en las necesidades individuales de aprendizaje de cada estudiante, recibiendo retroalimentación por parte de los alumnos y de esta manera puede preparar estrategias y actividades para centrarse en las deficiencias que puedan existir en los estudiantes en la comprensión del contenido (Flipped, 2018).

Con esta metodología los estudiantes logran competencias de comprensión, argumentación, análisis y comunicación, entre otras.

Aprendiendo a través Argumentación

Al momento de argumentar, los estudiantes pueden avanzar en su comprensión, además de que les ayuda para que asistan a las ideas contrastantes, profundizando en su aprendizaje, además de que permite refinar las ideas en conjunto con sus compañeros, trabajando juntos y refutando ideas.

Los docentes pueden provocar un debate significativo en las aulas, motivando a los estudiantes a hacer preguntas abiertas, argumentando a través de explicaciones bien estructuradas; de tal forma que les permite aprender a escuchar activamente y responder de manera constructiva a los demás, principalmente.

De acuerdo con Peñalosa Castro, García Hernández, & Espinosa Meneses (2015) utilizar este tipo de estrategias favorecen la construcción social de conocimiento en la educación superior, así como el desarrollo de competencias como la colaboración, trabajo en equipo, negociación profunda de significados, comunicación y la propia argumentación.

Como bien se coincide en señalar, la argumentación de las ideas y la formulación de explicaciones alternativas son estrategias esenciales para la formación y desarrollo científico de nuestros estudiantes. Como otros argumentos a favor de potenciar estas estrategias se señala que constituyen las bases del razonamiento conceptual, ya que las intervenciones argumentativas ponen a prueba los conocimientos

previos y los relacionan modificando variables y situaciones para articular razones que convenzan.

En el aula, la confrontación de ideas es posible si el profesor no descarta ninguna explicación dando también su opinión, sino que las mantiene como diferentes opciones posibles. Desde este punto de vista, se favorece que los estudiantes reflexionen sobre las ideas y las analicen al confrontarlas (Mazarío Triana, Mazarío Triana, & Yll Lavín, 2018)

Foros de discusión

Con la implementación de la Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) el desarrollo de foros de discusión a través de herramientas tecnológicas, se ha convertido en una demanda educativa, la cual permite la interactividad y de transferencia de información.

De acuerdo con Estrada García (2016) a través de estas herramientas se puede desarrollar competencias como la comunicación de manera interactiva (foros), y de manera asíncrona (correo), además de que permite constituir formas de trabajar en un ambiente de colaboración, utilizando recursos tecnológicos. Aunado a lo anterior, al realizar un foro de discusión también se permite la aplicación de las herramientas informáticas lo que hace que el alumno desarrolle capacidades innovadoras para agilizar procesos.

Las plataformas que pueden utilizarse para el desarrollo de foros de discusión pueden ser no solamente las conocidas como pedagógicas, sino incluso aquellas de uso libre, incluyendo además las redes sociales como es el caso de Twitter, Whatssap y Facebook; lo más importante es que el docente tenga claro el tema que se discutirá y que las instrucciones también sean precisas para que los alumnos puedan llevar a cabo dicha labor con total confianza al momento de discutir.

Con los foros de discusión, los estudiantes

desarrollan habilidades de pensamiento crítico a través del establecimiento de reflexiones juiciosas de la información analizada, lo que les permite discriminar el contexto de dicha información, así como su impacto social, cultural e ideológico, generando sus propios juicios de valor y actos informados y responsables en la toma de decisiones (Estrada García, 2016)

Además de fomentar las habilidades expuestas, la integración de las TIC en la educación y directamente en la didáctica apoya la interrelación entre el alumno, la información y su uso inteligente al

desarrollar habilidades cognitivas, de análisis, síntesis, aplicación y evaluación de la información, además de favorecer la interconexión de ideas y la creación de nuevo conocimiento (Murillo Torreccilla, Martínez Garrido, & Hernández Castilla, 2011).

Las metodologías innovadoras presentadas en este apartado buscan, entre otros aspectos, desarrollar competencias como la interacción, comunicativa, de argumentación para expresar y defender los propios puntos de vista, de trabajo colaborativo, desempeño de roles. Se caracterizan por ser estrategias de *enseñanza*

orientadas al desarrollo de actitudes, valores, sensibilidad emocional y de persistencia en la tarea iniciada. Comporta una alta implicación en el proceso de aprendizaje así como la colaboración y el hecho de compartir con los demás las propias ideas (De la Torre & Violant, s/f).

La evaluación del aprendizaje por competencias

El proceso de evaluación es parte importante en el desarrollo de las metodologías de enseñanza innovadoras para fomentar el aprendizaje por competencias, puesto que permite que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean acordes a las metas de aprendizaje acordadas por los actores implicados en la educación, además de que permiten recabar la información necesaria para valorar dichos procesos de manera formativa y sumativa (Feo, 2010).

De acuerdo con Biggs (2005) es necesario alinear la evaluación con los resultados de aprendizaje y las actividades en aprendizaje enseñanza que se realicen, de tal manera que la evaluación tiene una función múltiple en sentido de no solo medir, sino favorecer el aprendizaje, es así que se puede hablar de evaluación del aprendizaje, evaluación para el aprendizaje, evaluación como aprendizaje y evaluación desde el aprendizaje (Tejada Fernández & Ruiz Bueno, 2016)

Es así como la evaluación en la formación por competencias considera que el objeto de la evaluación no son sólo los conocimientos adquiridos sino las competencias desarrolladas por los estudiantes, por lo que se requiere de fuentes múltiples y variadas herramientas de evaluación con el fin de determinar si los estudiantes han alcanzado el nivel esperado de desarrollo de competencias, así como un grado suficiente de dominio de los recursos vinculados a cada competencia. (Fernández March, 2010)

A partir de lo anterior es que Fernández March (2010) asegura que evaluar competencias implica planear e implementar no solo metodologías innovadoras de enseñanza, sino que también es necesario que junto a las mismas se diseñen estrategias evaluativas que se centren en la realización por parte de los estudiantes de actividades lo más auténticas posibles y con un nivel adecuado de complejidad según el momento formativo.

En este sentido, la evaluación por competencias aunado a las metodologías de enseñanza obliga a contar con una diversidad de instrumentos y a implicarlos de diferentes formas, como es el caso de registros cerrados (check-list, escalas, rúbricas) o de registros abiertos que pueden hacerse por parte del profesorado, por parte de los compañeros o por parte del propio estudiante. De igual forma debe tomarse en cuenta que la evaluación ha de ser coherente con el resto de elementos, así como del diseño de la metodología de enseñanza y las competencias que se desean lograr.

Tal y como afirma (Biggs, 2005) la autoevaluación (self-assesment) y la coevaluación (peer-assesment) no solo agudizan el aprendizaje de contenidos, sino que permiten a que los aprendices que desarrollen procesos meta cognitivos de supervisión, mismos que podrán mostrar en la vida profesional y académica. (Fernández March, 2010)

Por ello las experiencias metodológicas más coherentes con los diseños por competencias, como son las simulaciones, los proyectos, el ABP, y algunas otras mencionadas en el apartado anterior, ya que éstas llevan asociadas actividades evaluativas muy relevantes para la evaluación por competencias. (Cano García, 2008)

La evaluación en la formación por competencias debe ser continuo, de tal manera que las actividades para el aprendizaje y la evaluación sean similares. Sin embargo, también debe tomarse en cuenta que las actividades de evaluación evolucionan y se modifican según el grado de aprendizaje de una competencia.

De esta manera la evaluación permitirá al docente comprobar el nivel de competencia adquirido por los alumnos, por ello, el procedimiento utilizado para evaluar también es importante (Murillo Torrecilla, Martínez Garrido, & Hernández Castilla, 2011).

Finalmente se puede señalar que la evaluación hace conscientes a los alumnos de cuál es su nivel de competencias, de cómo resuelven las actividades y de qué puntos fuertes trabajar para potenciar su

aprendizaje cuáles son los débiles que pueden corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras, a esto se le llama proceso de autorregulación. (Cano García, 2008)

De tal forma que las metodologías de enseñanza para la evaluación del aprendizaje por competencias deben ser diseñadas, planeadas y llevadas a cabo a partir de las metas de aprendizaje y metas de desempeño que se desea lograr y que los estudiantes en determinado momento puedan mostrar, todo lo anterior guiados por indicadores de calidad.

Referencias

- Johnson, D., & Johnson, R. (1975). *Learning together and alone, cooperation, competition, and individualization*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice-Hall.
- Arias Gallegos, W. L., & Oblitas Huerta, A. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*(34), En línea.
- Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase*. España: Ediciones SM.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Nancea.
- Bruner, J. S. (1968). *El proceso de la educación*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Cepeda Dovala, J. M. (2004). Metodología de la enseñanza basada en competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- De la Torre, S., & Violant, V. (s/f). *Estrategias creativas en la enseñanza Universitaria*. Obtenido de Universidad de Barcelona: http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/estrategias_creativas_universitaria.pdf
- Del Moral, M. E. (2014). Advergaming & Edutainment: Fórmulas creativas para aprender jugando. *Ponencia Inaugural del II Congreso Internacional de Videojuegos y Educación*. Extremadura: CIVE.
- Educación 3.0. (2018). *Educación 3.0*. Obtenido de Líder informativo en innovación educativa: <https://www.educacionrespuntocero.com/noticias/gamificacion-que-es-objetivos/70991.html>
- Estrada García, A. (2016). Estrategias didácticas bajo el enfoque de competencias: aplicación del uso de herramientas de forma interactiva. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(12).
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 220-236.
- Fernández March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34.
- Fernández-Río, J., & Méndez-Gimenez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo pedagógico para Educación Física. *Retos*(29), 200-206.
- Flipped, C. (2018). *Visión – What is the Flipped Classroom*. Obtenido de <https://www.the-flippedclassroom.es/what-is-innovacion-educativa/>

- Gross, B. (2013). *Aprender y enseñar en colaboración*. Barcelona, España: UOC.
- ITESCA. (2007). *Compendio de estrategias bajo el enfoque por competencias*. Obtenido de Instituto Tecnológico de Sonora: http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo_academico/compendio_de_estrategias_didacticas.pdf
- ITESM. (2018). *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. Obtenido de LAS ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS EN EL REDISEÑO: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>
- Mazarío Triana, I., Mazarío Triana, A. C., & YII Lavín, M. (2018). *Estrategias didácticas para enseñar a aprender*. Obtenido de Educrea: <https://educra.cl/estrategias-didacticas-para-ensenar-a-aprender/>
- Miniland. (2018). *Estrategias didácticas innovadoras para aplicar en tus clases*. Obtenido de Miniland Educational: playing today, for tomorrow: <https://spain.minilandeducational.com/school/estrategias-didacticas-innovadoras-para-tus-clases>
- Murillo Torreccilla, F., Martínez Garrido, C. A., & Hernández Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza Eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- Peñalosa Castro, E., García Hernández, C., & Espinosa Meneses, M. (2015). *La argumentación como recurso para el aprendizaje colaborativo en internet: una propuesta*. Obtenido de Repositorio digital UNAM: <https://repositorial.cuaed.unam.mx:8443/xmlui/handle/123456789/4617>
- Rue, J. (2018). *¿Qué es el Aprendizaje Cooperativo?* Obtenido de UPC: <https://www.upc.edu/rima/es/grupos/giac-grupo-de-interes-en-aprendizaje-cooperativo/bfque-es-aprendizaje-cooperativo>
- Sanhueza Cáceres, C., Sanhueza Rodríguez, A., & Guzmán Contreras, P. (2014). El ensayo como propuesta metodológica para promover el desarrollo de la competencia de la imaginación histórica en dos escuelas de la región del Biobío. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*(20), 63-87.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours dedéveloppement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38.
- Tobón, S. (2003). *Formación basada en competencias*. España: Portafolio consultores E.A.T.
- Villalustre Martínez, L., & Del Moral Pérez, M. E. (2015). Gamificación: Estrategia para optimizar el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias en contextos universitarios. *Digital Education*.

Evaluación de competencias utilizando estrategias de aprendizaje activo.

El caso de la asignatura Ambientes de Aprendizaje Innovadores

Claudia Islas Torres

Resumen

71

Entre una revisión de literatura y algunos referentes sobre competencias y aprendizaje activo, el capítulo que aquí se presenta describe la manera en que se implementó la asignatura Ambientes de Aprendizaje Innovadores en el programa de la Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje. Para el diseño de ésta se consideró el modelo por competencias y algunas estrategias de aprendizaje activo, con la finalidad de que los productos derivados de su implementación pudieran evaluarse conforme el modelo lo requiere.

Durante la implementación de esta unidad pudo identificarse lo complicado que fue para los estudiantes romper sus paradigmas y antecedentes de formación, ya que durante su trayectoria académica fueron preparados bajo dinámicas de clase distintas en las que el conocer, el hacer y el ser no se integraron del todo para demostrar sus aprendizajes haciéndolos evidentes como se dio en este caso. Finalmente aunque los estudiantes manifestaron complejidad en la adaptación a la estrategia del aula invertida ellos reconocieron que las metodologías activas favorecen el desarrollo de habilidades de aprendizaje.

Palabras clave: Competencias, evaluación, aprendizaje activo.

Introducción

Para contextualizar la experiencia que aquí se describe, cabe hacer mención que la asignatura Ambientes de Aprendizaje Innovadores forma parte de la currícula de la Maestría en Procesos Innovadores en

CLAUDIA ISLAS TORRES doctora en Sistemas y Ambientes Educativos por el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara. Adscrita al Centro Universitario de los Altos, las líneas de investigación que cultiva son: tecnologías en la educación y tendencias educativas. Actualmente se encuentra trabajando sobre los ecosistemas digitales y su incidencia en la movilización de competencias. cislas@cualtos.udg.mx

el Aprendizaje, programa de formación estructurado desde la perspectiva del enfoque por competencias, en este sentido, el objetivo pretendido en dicha unidad fue que los maestrantes experimentaran el modelo desde su proceso de formación.

Considerando lo anterior y bajo la premisa de que toda actividad humana está sujeta a la adaptación, es necesario expresar una noción sobre las competencias ya que existe una diversidad de literatura que en ocasiones lleva a una diferenciación de concepciones y modelos aplicativos.

Por tanto, es necesario aclarar el significado de dicho término y hacer una adecuada reflexión sobre su base conceptual, ya que esto ayudará a tener una mejor interpretación de la realidad educativa favoreciendo la comprensión de la evaluación en el mencionado enfoque.

De tal forma que si lo pretendido es implementar en las prácticas docentes adecuadamente el modelo por competencias, es necesario poseer conocimientos sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos y sobre todo, conocer los métodos de enseñanza y evaluación que se ajusten a dicho proceso.

El enfoque por competencias: rompiendo paradigmas

Actualmente escuchar el término competencia no es nada desconocido, y en el ámbito educativo se ha convertido en uno de los ejes conceptuales en que giran los procesos de formación, aplicándose en distintas áreas del conocimiento y saber.

El concepto competencia se ha popularizado desde finales del siglo XX y en el sector educativo mexicano se ha tomado como base para los discursos o diálogos entre docentes, llegando a desvirtuar el sentido y objetivo concreto de este vocablo. En este contexto no puede obviarse que dicha expresión proviene del mundo de los negocios y las empresas, y en muchos casos se concibe como una faceta de aproximación a la educación economicista en función de su meta principal: preparar a trabajadores para economías del conocimiento siendo altamente cualificados en algunos casos (OCDE, 2010).

Por lo anterior, resulta importante reconocer el campo semántico en que este término se incluye y la relación que tiene con otros conceptos, tal es el caso de la palabra habilidad, ambos están relacionados entre sí y según Rychen y Salganik (2003) en (OCDE, 2010),

una competencia es más que el justo conocimiento o habilidad de un individuo, las competencias involucran habilidades que demandan conocimiento complejo y la movilización de recursos psicológicos incluyendo destrezas y actitudes destinadas a un contexto en particular, además de la capacidad de comunicación efectiva, el manejo de tecnologías o actitudes para desempeñarse desde el ser y el estar.

El término competencia es muy amplio y abarca desde las experiencias vividas, capacidades, valores y actitudes; diferenciándose del modelo tradicional porque no se basa solo en la obtención de créditos o grados, sino en un enfoque holístico que integra la idea de que la educación surge desde diversas experiencias de vida, siguiendo un enfoque sistemático del desarrollo del conocimiento y habilidades, atribuibles a funciones o tareas específicas (EduTrends, 2015).

La educación basada en competencias tiene como finalidad demostrar el dominio de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que conforman una determinada competencia y que puede ser ejecutada por un individuo que dice saberla o conocerla. En este caso, el tiempo es variable y el resultado de aprendizaje es el centro u objetivo, por lo que en un proceso de formación las competencias deben definirse claramente y establecerse los objetivos de aprendizaje que serán medidos como logro.

En este sentido, el aprendizaje por competencias tiene una connotación más de tipo socio formativa, puesto que ahora se reconoce que el aprendizaje está acompañado de una serie de mediaciones entre los miembros de una comunidad, por lo que éste se encuentra influenciado por el entorno social y cultural en el que se desenvuelven las personas, junto con las relaciones que establecen con sus miembros.

Según Villa y Poblete (2007) se entiende por competencias el buen desempeño de un individuo en contextos diversos y auténticos, basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores.

Para Roegiers (2010), una competencia moviliza diferentes capacidades y diversos contenidos en una situación real. Una capacidad es la facultad, la aptitud para hacer algo (una actividad que se ejerce). Un contenido es un objeto de saber; el saber designa contenido. Una situación es considerada como un medio en el cual se realiza una actividad o se desarrolla un acontecimiento. Por tanto los tres ele-

mentos de una competencia son: Contenido + Capacidad + Situación (López, 2013).

Las competencias son consideradas como el conjunto de capacidades cognitivas y metacognitivas, intelectuales y prácticas, así como de valores éticos. Los estudiantes son los que las adquieren o desarrollan a lo largo de sus procesos formativos y por su parte los profesores son quienes los guían por medio de una planeación didáctica (TUNING, 2006).

Las estrategias de aprendizaje activo

Tras la necesidad de renovar el paradigma tradicional de enseñanza aprendizaje reduciendo la mera acumulación de información y logrando cualidades en los estudiantes como creatividad, capacidad de solución de problemas complejos, flexibilidad de pensamiento, entre otras (Tamez y Leyva, sf); se hace necesario establecer en los docentes y estudiantes un sistema de acciones que permitan evidenciar el logro de objetivos planteados que conlleven al desarrollo de competencias, conocimientos, valores y actitudes que estén vinculadas con el resto de actividades que se realizan dentro o fuera del aula.

Es así que deben considerarse los métodos y recursos didácticos estratégicos que se encaminen a desarrollar habilidades generales y específicas con relación al perfil de egreso de un estudiante, facilitando al alumno el logro de aprendizajes significativos a través de estrategias flexibles en función de sus diferencias individuales. En este sentido, las competencias hablan de conocimiento aplicado (Fernández-March, 2006). El aprendizaje de competencias supone conocer, comprender y usar pertinentemente. Desde un enfoque constructivista la perspectiva de las exigencias de un aprendizaje eficaz se caracterizan por ser un proceso constructivo, activo, contextualizado, social y reflexivo, aprendiendo desde lo que se conoce, activándose con tareas reales y movilizandolos recursos que garanticen un aprendizaje duradero (Fernández-March, 2006).

Por tanto las estrategias de aprendizaje activo han de promover la capacidad de aprender a aprender de manera activa, autónoma y auto-regulada, a lo largo de todo un proceso formativo, por consiguiente los métodos didácticos deben estar centrados en el aprendiz y contribuir a que éste desarrolle además de competencias profesionales específicas, competencias transversales de tipo instrumental,

sistemático y personal (García, Arias-Gundin, Rodríguez, Fidalgo, y Robledo, 2017).

En este mismo orden de ideas las metodologías de aprendizaje activo son utilizadas para adentrar a los estudiantes en procesos reales logrando que sus experiencias de aprendizaje sean más eficaces (Oltra, García, Flor, y Boronat, 2012).

El aprendizaje activo abarca un conjunto de métodos que comparten el involucrar a los estudiantes en tareas tales como el análisis, la síntesis y la evaluación, desarrollando estrategias en las que ellos además de actuar reflexionan sobre la acción que desarrollan. Un aprendizaje de estas características demanda metodologías que propicien la reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados logra, para ser capaz de utilizarlo como estrategia de mejora de su propio desempeño, desarrollando con ello la competencia más compleja de todas: la de aprender a aprender con sentido crítico sobre su actuación.

En este marco las dos grandes tareas de los profesores en el terreno metodológico se pueden resumir del modo siguiente:

- Planificar y diseñar experiencias y actividades de aprendizaje coherentes con los resultados esperados, teniendo en cuenta los espacios y recursos necesarios.
- Facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Fernández-March, 2006).

El aula invertida como estrategia de movilización y desarrollo de competencias complejas

El aula invertida o modelo invertido de aprendizaje, pretende invertir los momentos y roles de la enseñanza tradicional, donde la participación habitual del profesor pueda ser atendida en horas extra-clase por el estudiante mediante herramientas tecnológicas; de manera que las actividades de práctica o resolución de dudas usualmente designadas para el hogar puedan ser ejecutadas en el aula a través de métodos de trabajo más interactivos fomentando la colaboración, el aprendizaje basado en problemas o proyectos (Martínez-Olvera, Esquivel, y Martínez, 2014).

Aunado a lo anterior al hacer referencia a las metodologías de aprendizaje activo se desataca la importancia de dirigir las estrategias de enseñanza que logren en los estudiantes resultados que evi-

dencien la mejora de su desempeño, desde un aprendizaje crítico y reflexivo, además de promover el aprendizaje autónomo; en este sentido la estrategia *flipped classroom* (aula invertida) caracterizada por ser un método de enseñanza que ha cambiado el modelo tradicional de aprendizaje promueve un ambiente de formación dinámico en el que el estudiante y docente interactúan a medida de la implementación de acciones creativas que involucran la participación activa del estudiante, puesto que el alumno puede obtener información en un tiempo y lugar que no requiere de la presencia física del profesor, siendo por tanto un enfoque integral que abona al incremento del compromiso y la implicación del alumno de tal forma que construya su propio aprendizaje, lo socialice e integre a su realidad (Vidal, Rivera, Nolla, Morales, y Vialart, 2016).

El aplicar aula invertida a una unidad de aprendizaje implica el desarrollo de la dimensión cognitiva del estudiante, caracterizada por:

- *Conocimiento*: ser capaces de recordar información aprendida.
- *Comprensión*: “hacer nuestro” aquello que hemos aprendido y ser capaces de presentar la información de otra manera.
- *Aplicación*: aplicar las destrezas adquiridas a nuevas situaciones que se nos presenten.
- *Análisis*: descomponer el todo en sus partes y poder solucionar problemas a partir del conocimiento adquirido.
- *Síntesis*: ser capaces de crear, integrar, combinar ideas, planear y proponer nuevas maneras de hacer.
- *Evaluación*: emitir juicios respecto al valor de un producto según opiniones personales a partir de unos objetivos dados.

El desarrollar esta dimensión cognitiva permite a los estudiantes conseguir sus objetivos de aprendizaje apoyándose de metodologías que le imprimen versatilidad a la clase y con ello favorecen el acceso a la información desde entornos donde las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se hacen presentes, facilitándoles la realización de estrategias de aprendizaje de colaboración y cooperación, el acceso a contenidos didácticos, creación de contenidos, conversación con otras personas o entidades, compartir o co-editar contenidos y establecer una comunicación productiva entre estudiantes y docentes (Martín y Tourón, 2017).

En la implementación de la estrategia de aula invertida la utilización de TIC tiene por objetivo acrecentar la adquisición de conoci-

mientos y el desarrollo de destrezas y habilidades, es decir, promover competencias entre los estudiantes.

La evaluación de competencias

Contenidos, objetivos, propósitos, competencias, estándares, entre otros, son conceptos que, con diferentes significados e impactos se han ido incorporando al lenguaje del campo teórico práctico de los currículos escolares, de la enseñanza y evaluación para definir lo que los sistemas las escuelas y los profesores deben enseñar y lo que los alumnos deben aprender (Anijovich, y otros, 2010).

En este sentido, y por el tema que en este capítulo se trata se hace referencia a la evaluación de competencias definida como un proceso de retroalimentación, determinación, idoneidad y certificación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a ciertas competencias de referencia. Lo anterior tiene implicaciones importantes para modificar la evaluación tradicional puesto que en el nuevo enfoque los estudiantes deben tener mucha claridad del para qué, para quién, por qué y cómo es la evaluación, porque si no está perderá su sentido y significación, por tanto la evaluación debe plantearse mediante tareas y problemas lo más reales posibles que impliquen curiosidad, reto y sobre todo la implicación activa de los aprendices (Zavala, 2003).

El enfoque de la evaluación de competencias va más allá de la simple comprobación de aprendizajes el fin ya no es solo determinar el nivel de conocimientos que posee un estudiante sobre una materia concreta, sino valorar, principalmente en qué grado posee determinada competencia (De la Mano y Moro, 2009).

En este contexto, el rol del docente como evaluador también se ve revolucionado. Ya no es suficiente con emitir una calificación final que refleje el nivel de conocimientos adquirido por el estudiante. Es necesario que se plantee la evaluación como un proceso que requiere conocer en qué grado el estudiante posee la competencia antes de iniciarse el proceso formativo (evaluación inicial o de diagnóstico); cómo avanza en la adquisición o en la mejora de esa competencia (evaluación de proceso o formativa); y, finalmente, en qué grado posee la competencia al final del proceso (evaluación final o de promoción), es decir, valorar cuál ha sido su logro (De la Mano y Moro, 2009).

Bajo este mismo orden de ideas, la evaluación por competencias puede ser tanto cualitativa como cuantitativa, en la primera forma se busca determinar de forma progresiva los logros concretos que van teniendo los estudiantes en medida de cómo avanza en su formación. Cuantitativamente estos logros se relacionan con una escala numérica que gradualmente determina el nivel de avance (Zavala, 2003).

Una de las formas de plantear la evaluación por competencias es a través del siguiente método:

- Se construyen matrices de evaluación de productos definidos para una determinada unidad, con respecto a las competencias que se pretende el estudiante alcance.
- Se planea cómo será la evaluación de diagnóstico, la evaluación continua y la evaluación de promoción (evaluación final).
- Se determina cómo se llevará a cabo la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de los aprendizajes de los estudiantes.
- Se articulan procesos de evaluación a las estrategias didácticas.
- Se planean con detalle las estrategias propias del proceso de evaluación, cómo serán, cuándo, con qué recursos, etc.
- Se elaboran instrumentos de observación, de chequeo y de registro de aprendizajes.

Las estrategias de evaluación se ponen en práctica a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación y es recomendable que exista en todas las unidades de aprendizaje un equilibrio entre estos tres tipos puesto que se promueve la autoevaluación del estudiante haciéndolo reflexionar sobre lo aprendido, la coevaluación en la que los compañeros se retroalimentan entre sí de acuerdo a determinadas pautas y la heteroevaluación donde participa el docente retroalimentando a los estudiantes, por su parte estos tres procesos deben articularse con el diagnóstico, la evaluación continua y la de promoción.

Aunado a lo anterior deben articularse estos procesos de evaluación con las estrategias didácticas que se implementen, de tal forma que las aquellas que se apliquen tengan su correspondiente proceso evaluativo.

Por ejemplo pueden ser técnicas de observación, escritas o para construir un portafolio, éstas a su vez ayudan a determinar procesos de interpretación, comprensión, argumentación y proposición a solución de problemas.

Para evaluar por competencias también debe quedar muy claro en qué consiste la evaluación formativa y la sumativa ya que ambas tienen un propósito distinto. Por evaluación formativa se entiende aquella que se realiza durante el proceso de aprendizaje de las competencias y, consiste en posibilitar que los estudiantes tengan la mayor retroalimentación posible de sus progresos en el desarrollo de las competencias con forme avanzan en una unidad de aprendizaje, además de cuáles son los aspectos que deben mejorar, y las recomendaciones puntuales que el docente puede darle sobre cómo lograrlo. En cambio la evaluación sumativa es aquella que se emite solo al finalizar un ciclo generalmente expresada en términos numéricos para indicar que el estudiante acredita o no (Zavala, 2003).

La implementación de la unidad de aprendizaje Ambientes de Aprendizaje Innovadores y las prácticas de evaluación llevadas a cabo

Para dimensionar el uso del modelo de aula invertida, se diseñó la planeación didáctica que enmarcaba los momentos de trabajo independiente del alumno, así como las horas de guía que implicaba el contacto presencial con el profesor.

La dinámica de la clase invertida obligó a recopilar una serie de materiales acordes a la temática de la unidad en formato de lecturas, videos, presentaciones, infografías que estaban a disponibilidad de los estudiantes para que a través de los distintos tipos de contenidos pudiese reforzarse los estilos de aprendizaje de cada uno.

Para el caso de la materia Ambientes de Aprendizaje Innovadores se plantearon competencias y objetivos de aprendizaje a lograr los cuales se detallan a continuación:

Objetivo General

1. Que el estudiante gestione y diseñe ambientes innovadores que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes.

Objetivos específicos

1. Que el estudiante conozca las características que conforman un ambiente de aprendizaje innovador.
2. Que el estudiante aplique las tecnologías de la información y comunicación para transformar su práctica como docente.

3. Que el estudiante identifique, seleccione y genere materiales educativos propicios para un ambiente de aprendizaje.
4. Que el estudiante diseñe y aplique estrategias que promuevan la interacción y comunicación en el ambiente de aprendizaje.

Competencias genéricas

- CG5: Gestionar la adquisición, la estructuración, el análisis y la utilización de recursos diversos y tecnologías de la información para la enseñanza-aprendizaje. Aplicar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la actividad docente y transformar la información en conocimiento (TAC – Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento) a través del diseño de actividades o acciones que repercutirán en el alumnado.

Competencias específicas del módulo formación básica

- CEMFB5: Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas
- CEMFB15: Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia
- Competencias específicas del módulo especializante:
- CEME6: Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos
- CEME7: Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes
- CEME8: Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La metodología activa de aula invertida se aplicó durante el semestre a través del uso de TIC por medio de la plataforma Moodle, con el objetivo de que los maestrantes accedieran a información escrita o multimedia que analizarían en casa y a través de distintas actividades demostrarían la aprehensión de los contenidos, así como la demostración de su aplicabilidad en estrategias implementadas en el aula, de tal forma que el dominio de esos conocimientos era algo que ellos lograban desde las acciones realizadas en el trabajo asíncrono para que en las sesiones de intercambio directo con el profesor y sus

Tabla 1. Correspondencia entre competencias, estrategias y tipos de evaluación

Competencia	Estrategia (s) didáctica (s) que le corresponde(n)	Tipo de evaluación que implica
CG5	Diseño de fichas de planeación didáctica y rubricas	Coevaluación y heteroevaluación
CEMFB5	Organizadores gráficos, producción de multimedia (pechakucha) Puzzle	Autoevaluación coevaluación y heteroevaluación
CEMFB15		
CEME6	Exposición participativa de estudiantes Diseño de fichas de planeación didáctica y rubricas Debates de retroalimentación entre estudiantes y docente	Autoevaluación coevaluación y heteroevaluación
CEME7		
CEME8		

Fuente: creación propia

compañeros hubiese mayor retroalimentación poniendo en práctica lo aprendido.

Para organizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que mayormente atendieran la diversidad de los maestrantes se identificaron sus estilos de aprendizaje y canales de percepción, con base en ello se generaron equipos de trabajo que compartieran cualidades semejantes y les permitiera en sesiones presenciales intercambiar opiniones e ideas constructivas que mejoraran su práctica como alumnos, y a su vez como docentes, que en su mayoría es la función sustancial de su desempeño profesional.

Con base en lo anterior se presenta la tabla 1 en la que se concentran las competencias, las estrategias didácticas trabajadas y el tipo de evaluación aplicado.

Como parte de las actividades realizadas en la unidad de aprendizaje los estudiantes diseñaron su propia rubrica de co-evaluación lo cual los implico activamente en su proceso de formación puesto que al ser ellos mismos los que desarrollaron los indicadores de dicha rubrica sabían de primera mano cuáles eran los elementos a cumplir en sus actividades colaborativas, esta práctica beneficio el proceso puesto que como alumnos se dieron cuenta de cuáles eran sus carencias y durante el semestre fueron trabajando para mejorar sus propias áreas de oportunidad.

La rúbrica construida por los estudiantes quedo como se presenta en la tabla 2.

Tabla 2. Rubrica de evaluación.

Indicador / criterio de valoración	Nivel mínimo no alcanzado	Nivel mínimo alcanzado	Nivel notable alcanzado	Nivel excelente alcanzado
	D	C	B	A
Responsabilidad general (puntualidad, asistencia, permanencia cumplimiento del rol asignado)	No cumple de manera razonable con al menos tres sus responsabilidades	Cumple de manera razonable con tres sus responsabilidades	Cumple de manera excelente con tres de sus responsabilidades	Cumple de manera excelente con todas sus responsabilidades
Calidad de las aportaciones individuales	No realiza aportaciones o sus aportaciones son pobres, desfasadas o fuera de contexto y tienen una estructura deficiente	Sus aportaciones son muy elementales en contenido y la estructura es deficiente en los aspectos formales	Sus aportaciones son apropiadas en contenido, estructura y cumplen con los aspectos formales	Sus aportaciones son excelentes en contenido, estructura y cumplen con los aspectos formales
Participación y colaboración	No participa ni colabora, o participa y colabora escasamente durante el proceso de trabajo, haciendo sugerencias deficientes o inapropiadas	Participa y colabora de manera elemental durante el proceso del trabajo para cumplir los objetivos del equipo	Participa y colabora durante el proceso, haciendo sugerencias para mejorar la calidad del trabajo y cumplir los objetivos del equipo.	Participa y colabora durante el proceso de manera activa y pertinente, haciendo sugerencias apropiadas para mejorar la calidad del trabajo y cumplir los objetivos del equipo
Apertura a la crítica y autocritica	Cuando se enfrenta algún desacuerdo no escucha opiniones, no acepta sugerencias, no propone alternativas y le cuesta aceptar el consenso de sus compañeros	Cuando se enfrenta algún desacuerdo escucha opiniones y expone sus puntos de vista, pero sólo en ocasiones propone soluciones	Normalmente acepta la crítica de sus compañeros y escucha opiniones, expone sus puntos de vista y propone soluciones	Siempre acepta la crítica de sus compañeros y escucha opiniones, expone sus puntos de vista y acepta con buen ánimo las sugerencias aunque vayan en contra de su propuesta inicial, y además propone soluciones aplicables
Disposición e iniciativa	No presenta interés en participar y espera que le sean indicadas las actividades a realizar	A veces presenta interés por participar y hace sugerencias para conseguir los objetivos	Normalmente presenta interés por participar y hace sugerencias para conseguir los objetivos	Siempre presenta interés por participar y hace sugerencias para conseguir los objetivos

Fuente: Creación de estudiantes MPIA

Como puede observarse la rúbrica concentra a los tres elementos esenciales de una competencia los conocimientos, las destrezas y las actitudes o valores puesto que ésta fue diseñada desde la perspectiva general que los alumnos tenían sobre las competencias a alcanzar durante el curso.

Para la heteroevaluación se puso en práctica la observación del docente que guio la asignatura, esto permitió realizar retroalimentación puntual a los alumnos en función de la actividad cumplida, dicha acción generó un ambiente de aprendizaje enriquecido desde las aportaciones del profesor así como las opiniones de los estudiantes logrando llegar a la metacognición como parte de la significación de su aprendizaje, situación que desde la opinión de los alumnos les ayudo a llevar a su práctica como docentes lo aprendido en la unidad de aprendizaje y experimentar en la cotidianidad de sus labores lo asimilado en el posgrado

Las actividades realizadas durante el semestre a través de la implementación del aula invertida favoreció en los alumnos el desarrollo de habilidades de análisis, síntesis, crítica y autocrítica, además de ser más autónomos en su proceso formativo y así aprender a aprender, elementos que fomenta la implementación de aula invertida y las metodologías activas.

Cabe hacer mención que por los contenidos que implicó la unidad de aprendizaje también se conoció la manera de implementar otras metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, análisis de caso, gamificación, entre otras; que no se aplicaron directamente en la materia pero hubo oportunidad de que los maestrantes las llevaran a la practica en sus centros de trabajo.

Conclusiones

La evaluación de competencias sigue siendo un talón de Aquiles para quien implementa este modelo de formación puesto que la diversidad de conceptualizaciones y significados que se le atribuye a las competencias aún no llega a estandarizarse implicando confusiones al momento de implementar acciones evaluativas en unidades de aprendizaje que se conciben bajo este enfoque.

Para el caso de la experiencia que aquí se describe resulto conveniente aplicar el aula invertida como pilar del proceso de forma-

ción, ya que ésta estrategia de aprendizaje activo permitió en primera instancia romper con los paradigmas tradicionales que traían los maestrantes y a su vez poner en práctica actividades distintas en las que los alumnos participaban más activamente porque desde el trabajo realizado en casa avanzaban en la revisión de contenidos y las sesiones en las que el docente estaba presente se enfocaban a afianzar el aprendizaje, desde actividades como puzzle, realización de organizadores gráficos colaborativos, debates para la interacción y retroalimentación, presentación de pechaKuchas, exposición temática, entre otras; de tal forma que el rol del docente asesor de la unidad de aprendizaje no fue el clásico de exposición magistral sino que movilizaba la participación activa de los estudiantes.

Evaluar competencias implica romper esquemas tradicionalistas y poner en práctica la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para complementar el ciclo formativo y no únicamente quedarse en lo sumativo.

Referencias

- Anijovich, R., de Camilloni, A. R., Cappelletti, G., Hoffmann, J., Katzkowicz, R., y Mottier, L. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- De la Mano, M., y Moro, M. (2009). La evaluación por competencias: propuesta de un sistema de medida para el grado de información y documentación. *Bid*(23). Recuperado de <http://bid.ub.edu/23/delamano2.htm>
- EduTrends. (2015). *Educación basada en competencias*. Monterrey: Tecnológico de Monterrey.
- Fernández-March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*(24), 35-56.
- García, T., Arias-Gundin, O., Rodríguez, C., Fidalgo, R., y Robledo, P. (2017). Metodologías activas y desarrollo de competencias en estudiantes universitarios con diferentes estilos de pensamiento. *Revista d'Innovació Docent Universitària*(9), 66-80.
- López, M. Á. (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC*. México: Pearson.
- Martín, D., y Tourón, J. (2017). El enfoque flipped learning en estudios de magisterio: percepción de los alumnos. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 30(3), 187-211. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.17704>
- Martínez-Olvera, W., Esquivel, I., y Martínez, J. (2014). Aula Invertida o Modelo Invertido de Aprendizaje: Origen, Sustento e Implicaciones. *Los modelos tecnoeducativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*, 143-160.
- OCDE. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Paris: OCDE.
- Oltra, J. M., García, C., Flor, M. L., y Boronat, M. (2012). Aprendizaje activo y desempeño del estudiante: diseño de un curso de dirección de la producción. *Working Papers on Operations Management*, 3(2), 84-102. doi:<http://dx.doi.org/10.4995/wpom.v3i2.1102>
- Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos de la enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Tamez, G., y Leyva, O. (sf). Análisis de los roles, métodos de enseñanza y formas de evaluación desde el punto de vista del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje de competencias: Estudio de caso en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. En O. Leyva, F. Ganga, J. Tejada, y A. A. Hernández, *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. México: UANL.
- TUNING. (2006). *Una introducción a Tunning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso Bolonia*. España: Education and Culture.
- Vidal, M., Rivera, N., Nolla, N., Morales, I. d., y Vialart, M. N. (2016). Aula invertida, nueva estrategia didáctica. *Educación media superior*, 30(3), 678-688.
- Zavala, M. (2003). *Las competencias del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

*Evaluación de aprendizajes y su relación con
los métodos de enseñanza por competencias*
se terminó de imprimir en
noviembre de 2018 en los talleres de
Integra, Arista 2086, Col. Villaseñor,
Guadalajara, Jalisco
33 2200 0850
Diseño y cuidado de edición:
Amaya ediciones
informes@amayaediciones.mx

