

## Implementación del currículo por competencias en la educación superior. Una herramienta para la evaluación

*Competence-based curriculum implementation in higher education. A tool for evaluation*



**Losada, Lidia**

Universidad Nacional de  
Educación a Distancia, UNED



**Moreno, Óliver**

Universidad Nacional de  
Educación a Distancia, UNED

### RESUMEN

La evaluación de los planes de estudio, en la fase de implementación, está vinculada a la evaluación del proceso. Esta se refiere a implementación del programa por los maestros y supone procesos de observación en el aula y acompañamiento. Esta evaluación de proceso puede complementarse con el autoinforme de los equipos docentes acerca de la calidad de las interacciones docente-estudiantes, el nivel de los logros, las estrategias, las actividades, los recursos y los elementos de la evaluación. Se presenta una herramienta diseñada para este fin, su proceso de construcción y validación. Cada equipo de docentes de una asignatura realiza un ejercicio de reflexión sobre su experiencia al finalizar un período lectivo y acuerdan las mejoras que se harán efectivas en el próximo período. La herramienta para evaluar la implementación tiene la finalidad de facilitar el seguimiento de los planes de estudios diseñados por competencias, a través de la evaluación de la ejecución de sus programas, facilitando los procesos reflexivos de los/las docentes, la detección de debilidades y fortalezas, así como la exposición de las propuestas de mejora. Las autoridades académicas han señalado la utilidad de la herramienta que informa de la implementación de los programas en todos sus elementos y resulta ser clave para apoyar la toma de decisiones basadas en la evidencia de los datos.

### PALABRAS CLAVE

Implementación del currículum, evaluación, herramienta, programas, currículo por competencias.

### ABSTRACT

The evaluation of the study plans, in the implementation phase, is linked to the process evaluation. It refers to the implementation of the program by teachers and involves classroom observation and accompaniment processes. This process evaluation can be complemented by self-report by teaching teams about the quality of teacher-student interactions, level of achievement, strategies, activities, resources, and evaluation elements. A tool designed for this purpose, its construction and validation process, is presented. Each team of teachers of a subject carries out a reflection exercise on their experience at the end of a school period and agree on the improvements that will be made effective in the next period. The tool to evaluate the implementation has the purpose of facilitating the monitoring of the study plans designed by competencies, through the evaluation of the execution of their programs, facilitating the reflective processes of the teachers, the detection of weaknesses and strengths, as well as the presentation of improvement proposals. Academic authorities have pointed out the usefulness of the tool that reports on the implementation of the programs in all its elements and turns out to be key to supporting decision-making based on data evidence.

### KEYWORDS

Curriculum implementation, evaluation, tool, programs, competency-based or competency-based curricula.

## 1. Introducción

Como resultado de la revisión de la literatura científica sobre la definición de una educación basada en competencias y sus criterios diferenciadores se deduce que existen diversas aproximaciones al enfoque. Hagan-Short y Addison (2019) encontraron que, en una misma institución, se habían desarrollado y evaluado los programas formativos de manera diferente, pero con la misma filosofía de procurar la relación del contenido académico con su aplicación al contexto de desempeño profesional futuro.

Es decir, a pesar de la flexibilidad en la conceptualización de las aproximaciones, en cualquier contexto en el que se diseñen y desarrollen programas bajo el enfoque competencial existe coincidencia en que el pilar fundamental es la interacción entre la teoría y la práctica (e.g., Gervais, 2016), lo que afecta en primer orden al diseño y secuenciación de las actividades formativas y de evaluación. La actividad práctica proporciona la oportunidad de que el futuro egresado haya practicado el saber hacer y el saber ser explicitado en los contenidos procedimentales y actitudinales de los resultados de aprendizaje, derivados de las competencias del programa de que se trate. Supone un nivel de complejidad superior en los aprendizajes que supera la tradicional focalización en los contenidos conceptuales, de hechos o de fenómenos, en exclusiva. Desafortunadamente, algunos estudios han detectado debilidades en esa necesaria vinculación entre la teoría y la práctica en el contexto latinoamericano (e.g., Castillo-Vega et al., 2022).

En la última década, las instituciones educativas en Latinoamérica han aplicado reformas para incorporar el enfoque de desarrollo y adquisición de competencias en el diseño de sus planes de estudio. Este es el caso de República Dominicana, donde la reforma curricular se ha fundamentado en la Estrategia Nacional de Desarrollo (Ley 01-12) y el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030). Las bases de la revisión y actualización curricular publicadas por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (Minerd, 2016) detallan cómo adoptar este enfoque en el sistema educativo formal. Asimismo, con respecto al propósito de este estudio, interesa la reforma curricular propuesta en la normativa 9/15 para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología [Mescyt], 2015), donde se requirió que los planes de estudio fueran adaptados para una mejor contextualización a las demandas sociales. Al tiempo, se informaba de los procesos de acreditación de los planes de formación de docentes de excelencia para cumplir con unos estándares académicos de alcance nacional e internacional. A lo largo de este periodo y hasta la actualidad, las reformas curriculares requeridas se han ido desarrollando en las licenciaturas de educación superior. A un nivel macro, entre otros elementos actualizados, como pudiera ser la distribución de la carga crediticia, se definieron las competencias del perfil de egreso de cada Licenciatura en Educación en diferentes niveles de concreción. A un nivel micro, cada programa de asignatura fue diseñado atendiendo a la normativa, lo que supuso la formulación de resultados de aprendizaje coherentes con las competencias seleccionadas para cada programa de asignatura, la selección y secuenciación de los contenidos y de las actividades formativas, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los recursos asociados y las actividades para la evaluación.

Realizado este esfuerzo de planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los planes de estudio, cabe destacar el desafío que suponía el traslado del diseño curricular a la implementación en la práctica, aun mayor, si se añade la pretensión de monitorear los procesos y evaluar los resultados (Irvine & Kevan, 2017). Existen estudios que presentan iniciativas validadas para la evaluación de la implementación de los programas diseñados bajo el enfoque de competencias en el contexto de la educación superior (e.g., Guárate de Hernández, 2021), incluso, algunas de ellas facilitan un software que sirve para el seguimiento de todo el proceso (e.g., Carvajal-Ortiz et al., 2019). Asimismo, se han propuesto iniciativas para la evaluación de las competencias del estudiantado en la educación superior, en el sentido de evaluación de resultados (e.g., Zabalza & Lodeiro-Enjo, 2019). En el estudio que se presenta, a fines de rendición de cuentas, se ha abordado la evaluación de la calidad de los planes de estudio tomando el modelo de evaluación de Pérez-Juste (2000, 2017), concretamente, con respecto a la fase de implementación de los programas de asignatura. Se presentan los procesos de construcción y validación de una herramienta de autoinforme para la reflexión crítica grupal, así como el procedimiento para su aplicación por los equipos de docentes.

## 2. Metodología

Alrededor de 160 docentes de los planes de estudio de las Licenciaturas en Educación (Inicial, Primaria y las áreas orientadas a la Educación Secundaria) participaron en la evaluación de la implementación de los programas de asignatura a través de la herramienta diseñada para este fin. La primera versión de la herramienta fue sometida a validación por once personas con responsabilidad en las licenciaturas, actuando como jueces expertos. La extensión de la herramienta y la excesiva dedicación que requería el ejercicio de reflexión en equipo fue la alusión más frecuente. Tomando en cuenta las oportunidades para reducir la extensión y a partir de otras sugerencias, se tomaron algunas medidas como suprimir la obligatoriedad en algunos de los ítems, trasladando parte de ellos a la valoración global del programa, en lugar de por cada unidad didáctica. También, se habilitó la elección múltiple en otros ítems referidos a la selección de la Licenciatura o a las estrategias utilizadas, por ejemplo. Adicionalmente, se incorporaron ítems para la valoración de la utilidad de la herramienta y otro para observaciones, así como para la entrega del cronograma de actividades consensuado y para la valoración del dominio de competencias. Finalmente, con fines de mejora del procedimiento, se habilitó el acceso al espacio virtual para todos los miembros de los equipos docentes que impartían un mismo programa, en lugar de solamente para el responsable. Tras este proceso, se obtuvo la versión definitiva de la herramienta.

La herramienta para la evaluación de la implementación de los programas de asignaturas se presenta en un espacio virtual de la plataforma institucional al que los y las docentes pueden acceder para iniciar la socialización sobre el programa en un encuentro acordado. En el recorrido por las dimensiones de esta herramienta los y las docentes valoran elementos como la calidad de las interacciones docente/estudiantes durante el proceso, el nivel de consecución de los logros, las estrategias que se utilizan, las actividades, los recursos y los elementos de la evaluación (técnicas e instrumentos utilizados, distribución de las ponderaciones, cronograma previsto, etc.). Cada equipo de docentes de una asignatura realiza este ejercicio de reflexión conjunta sobre su experiencia

particular en la implementación al finalizar un periodo lectivo y acuerdan las mejoras para el inicio del siguiente, de modo que los acuerdos de modificación para la mejora tengan efectos en el próximo periodo.

### 3. Resultados y discusión

La versión final de la herramienta está conformada por dos dimensiones fundamentales: la evaluación de cada unidad didáctica y la evaluación global de la implementación del programa. En su proceso de validación se redujo el número de ítems desde 38 a 27. En el proceso de evaluación de la implementación, cada unidad didáctica se debe calificar a lo largo de 15 ítems. La consideración global del programa de la asignatura se ha de evaluar a lo largo de 12 ítems. La escala de respuesta tiene 6 puntos: No aplica (0), nunca (1), pocas veces (2) y a menudo (3) casi siempre (4) y siempre (5). Se estimó un tiempo máximo de una hora por cada programa para la cumplimentación durante ese proceso grupal de reflexión y autocrítica. En su primera aplicación, la escala de respuesta fue utilizada para valorar más de 50 programas de asignaturas de las Licenciaturas en Educación y más de 70 en un segundo periodo académico inmediatamente posterior a la primera aplicación. A fines de apoyar el proceso de reflexión de los y las docentes, a esta versión final se le añadió una Guía para la evaluación y actualización de los programas, que fue presentada a todo el personal docente antes de una nueva aplicación de la herramienta.

Las autoridades académicas señalaron la utilidad de la herramienta, entre otros, para los siguientes fines: 1) Es una guía para la socialización del programa en todos sus elementos, a partir de la reflexión sobre la implementación del programa en periodos anteriores. Por ejemplo, si no se utilizó una actividad, por qué y cuál sería más adecuada; 2) Facilita la sistematicidad en la recopilación de las propuestas de optimización del programa, en los elementos en que esto es posible, superando la narrativa hasta el momento habitual en los informes de los equipos docentes. Siguiendo el ejemplo, en el espacio habilitado, se mencionaría la actividad suprimida, los argumentos para su eliminación y los que corresponden a la actividad que se propone en su lugar; 3) Permite un análisis de resultados de la implementación a partir del informe que se genera sobre las evaluaciones realizadas por cada equipo/programa, de modo que, elementos como el nivel de dominio competencial autoinformado, las actividades infrautilizadas, el acceso a la bibliografía, la utilización de la bibliografía básica, etc., pueden ser analizados en términos cuantitativos (frecuencia, porcentajes, correlaciones, etc.), así como adoptar un análisis cualitativo a partir de las observaciones de los equipos docentes.

En definitiva, la herramienta proporciona elementos sobre la implementación de los programas que son clave para apoyar la toma de decisiones basadas en la evidencia, pues permite analizar las propuestas realizadas, a partir de los resultados del encuentro de los y las docentes para la construcción reflexiva y crítica. No obstante, como prospectiva, podemos señalar la conveniencia de la incorporación de un portafolio digital del progreso de la implementación del programa en cada sección. Esta práctica implicaría el registro de las incidencias, las dificultades, las oportunidades, etc., que cada docente pudiera ir advirtiendo y con el interés de socializar con sus colegas de asignatura en el encuentro planificado para optimizar los programas en el periodo

inmediatamente posterior al de la implementación. Asimismo, cabría sopesar las ventajas que ofrece la evaluación multifuente, incorporando al estudiantado como agente de la evaluación de la implementación

#### 4. Conclusiones

Siguiendo a Pérez-Juste (2017), la evaluación de los planes y programas implica las fases de evaluación del diseño -relativa a la calidad técnica-, la evaluación del proceso de implementación curricular y la evaluación de resultados obtenidos -relativa a los logros del estudiantado, sea tomando las calificaciones obtenidas, sea a partir de una evaluación de las competencias adquiridas externa e independiente de las evaluaciones docentes-.

En la fase de implementación del currículum, esta herramienta para la evaluación del proceso permite a la institución la recopilación de las informaciones declaradas por los docentes, que son emitidas tras un proceso reflexivo y crítico de cada equipo de docentes. Estos colegas que imparten el mismo programa de asignatura comparten el interés por optimizar el programa y utilizan la herramienta como base para la socialización del desarrollo de su docencia a partir del programa diseñado y aprobado por las autoridades académicas. Se trata de una herramienta versátil que permite evaluar con sistematicidad cualquiera de las asignaturas de cualquier plan de estudios, si bien, es posible la adaptación a otros contextos distintos de la educación superior. El proceso viene a complementar el acompañamiento que tradicionalmente se ha utilizado para la evaluación de esta fase y que supone la observación de lo que ocurre en el aula y los procesos asociados de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación (Taveras-Sánchez, 2022).

Los planes de estudio diseñados para la formación inicial de docentes deben atender al perfil de egreso y mantener las actualizaciones pertinentes para responder a las demandas sociales. No en vano serán profesionales con la más relevante responsabilidad, tal es la formación integral de la infancia y la adolescencia del futuro de República Dominicana. En un análisis sobre la educación por competencias en República Dominicana, Santana (2020) ofrece una perspectiva crítica señalando la imprescindible superación de hábitos tradicionales para una implementación efectiva del enfoque de desarrollo y adquisición de competencias. Efectivamente, está en la mano de cada docente evitar el riesgo que supone la aplicación mediocre de los programas diseñados, pero está en la mano de los gestores académicos facilitar la participación, a través de comunidades activas, y promover el empoderamiento que supere el modelo tradicional de enseñanza (Sosa, 2018).

#### 5. Referencias

Carvajal-Ortiz, L., Florian-Gaviria, B., & Díaz, J. F. (2019). Models, methods and software prototype to support the design, evaluation, and analysis in the curriculum management of competency-based for higher education. *In 2019 XLV Latin American Computing Conference (CLEI)* (pp. 1-10). <https://doi.org/10.1109/CLEI47609.2019.235114>

- Castillo-Vega, J. M., Donaire, C., Manso, J., & Lagunes-Dominguez, A. (2022). Formación docente inicial desde una perspectiva comparada entre España, Chile y Paraguay. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(2), 1-14. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp1-14>
- Gervais, J. (2016). The operational definition of competency-based education. *The Journal of Competency-Based Education*, 1(2), 98-106. <https://doi-org.bibliotecauned.idm.oclc.org/10.1002/cbe2.1011>
- Guárate de Hernández, A. Y. (2021). Evaluación del Diseño Curricular por competencias Especialidad Educación Primaria y la gestión en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. *Los Teques. Revista de Investigación*, 45(104), 332-360.
- Hagan-Short, M., & Addison, P. (2019). Competency-based education: Multiple approaches-a single institution. *The Journal of Competency-Based Education*, 4(3), e01194. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1194>
- Irvine, C. K., & Kevan, J. M. (2017). Competency-based education in higher education. En *Handbook of research on competency-based education in university settings* (pp. 1-27). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0932-5.ch001>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016). *Bases de la revisión y actualización curricular*.
- Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología. (2015). *Normativa 9-2015 para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana*.
- Pérez-Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287.
- Pérez-Juste, R. (2017). *Evaluación de programas educativos*. (3.<sup>a</sup> ed.). La Muralla.
- Santana, E. (2020). Educación por competencias en República Dominicana: perspectiva crítica sobre la práctica. *Ciencia y Educación*, 4(2), 117-125. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp117-125>
- Sosa, J. L. (2018). Análisis de los procesos de rediseño curricular de los programas de formación de docentes en la República Dominicana. En J. M. Vázquez-Antonio (Coordinador), *Reflexiones sobre la Evaluación Socioformativa* (pp. 1-14). Centro Universitario CIFE.
- Taveras-Sánchez, B. J. (2022). *El acompañamiento pedagógico a docentes en la República Dominicana. La percepción de los acompañantes* [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla].
- Zabalza, M. Á., & Lodeiro-Enjo, L. (2019). El desafío de evaluar por competencias en la universidad. Reflexiones y experiencias prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 29-48. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.002>