



REDES SOCIALES COMO HERRAMIENTA PARA ENRIQUECER LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL MODELO EDUCATIVO BASADO EN COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

KATHERINA EDITH GALLARDO CÓRDOVA
MARÍA EUGENIA GIL RENDÓN
ALEJANDRA GOVEA GARZA

Resumen

Se presenta una investigación sobre el uso de redes sociales en un curso de posgrado, ofrecido en la modalidad en línea, para incorporar evidencias de desempeño. El curso se diseñó en el marco del Modelo educativo basado en competencias. Se optó por una metodología cualitativa bajo el enfoque Estudio de caso. Se analizaron siete entrevistas realizadas a directivos y profesores en escenarios educativos en México y Colombia luego de la implementación de un proyecto de mejora en materia de evaluación del aprendizaje. Además, se analizaron documentos de planeación y reporte de resultados. Los hallazgos permitieron corroborar que los estudiantes trabajaron en sus contextos de manera alineada con las competencias estipuladas. Se integraron evidencias de los beneficios vertidos en las comunidades educativas. Se sugiere también el uso de este tipo de hallazgos para mejoras en el currículum y en el diseño instruccional.

Palabras clave: modelo educativo basado en competencias, evaluación del aprendizaje, desempeño, redes sociales





INTRODUCCIÓN

Este estudio se realizó en torno al Modelo educativo basado en competencias (MEBC), en el proceso de evaluación del aprendizaje. Se partió de la premisa siguiente: en el MEBC la evaluación del aprendizaje debe guardar congruencia y, por ende, estimar las capacidades de la persona competente en su ámbito de acción, integrando en su actuar elementos cognitivos, afectivos y sociales para responder a necesidades de su entorno (Tobón Tobón, 2008; Ministerio de Educación y Ciencia 2007). Hoy en día, gracias a la evolución de las TIC, en específico de las redes sociales, es posible ampliar los elementos a considerar en la evaluación para fortalecer los juicios que se emiten sobre el desempeño.

MARCO TEÓRICO

Educación basada en competencias

A pesar de la importancia que el MEBC ha cobrado en los últimos años, existe cierta controversia por falta de claridad en cuanto a su aplicación en el aula. Gonzci (2001) destaca su aceptación por parte de los sectores industrial y gubernamental en paralelo con el rechazo de quienes califican el MEBC como rígido, costoso y difícil de comprender. Tobón Tobón (2008) afirma que el MEBC no es un modelo pedagógico sino un enfoque compatible con la propuesta pedagógica de las instituciones educativas. Es una orientación para el diseño curricular, los procesos de instrucción y las decisiones en torno a la evaluación, todo esto en un marco de calidad con principios e indicadores.

Respecto al MEBC, para fines de este estudio se elaboró bajo el enfoque sistémico-complejo por su compatibilidad con el modelo pedagógico de la institución en la que se trabajó, donde el aprendiz es el centro del proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, las competencias se definen como procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente (Tobón Tobón, 2008; Alarcón Leiva; Argudín Vázquez, 2010).





EVALUACIÓN EN EL MARCO DEL MODELO EDUCATIVO BASADO EN COMPETENCIAS

Se sabe que la evaluación del aprendizaje en el MEBC es un proceso que, por la naturaleza del enfoque, se integra desde la etapa de planeación. El hecho de privilegiar el desempeño del estudiante como manifestación de sus saberes aplicados a diversas situaciones, requiere que se definan *a priori* los alcances, circunstancias y condiciones en los cuales se valorará qué tanto se ha llegado a desarrollar las capacidades estipuladas (Gallardo Córdova, 2007; Lozano Rodríguez y Herrera Bernal, 2012; Pavié, 2011).

Monereo Font (2007), afirma que es preciso que los ambientes educativos aseguren las condiciones de evaluación auténtica. Esta afirmación se vincula con lo que Tovar- Gálvez, García-Contreras, Cárdenas Puyo y Fernández Malagón (2012) postulan: el marco contextual es desde donde se conciben e interpretan las competencias para luego evaluarse. El factor contextual cobra valor en tanto la observación y la determinación, medición y recolección de evidencias permitan estimar los alcances del aprendizaje logrado.

REDES SOCIALES COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA

Sin duda, las redes sociales se han convertido en los últimos años en el medio de comunicación electrónico más concurrido y de mayor crecimiento en el mundo (Boyd y Ellison, 2008). Así, estos medios masivos, globales e interactivos se estiman de gran utilidad para compartir información en diferentes temáticas y actividades además de ampliar y fortalecer el capital relacional de las personas. Estas redes les permiten construir canales para la apropiación del conocimiento y la información, lo cual hace posible penetrar en el ADN de la sociedad, logrando de esta forma elevar el sentido de pertenencia.

Un estudio que se enfocó en desmitificar posibles riesgos en el uso de las redes sociales en estudiantes universitarios lo abordaron Valerio Ureña et. al., (2014). Se midió la capacidad de memorización en relación con la intensidad de uso de las redes sociales; esto a consecuencia de estudios previos sobre una posible relación desfavorable del uso de redes sociales con la vida estudiantil. Se trabajó con 51 estudiantes. Los resultados apuntaron a rechazar la idea de que el uso intensivo de redes sociales estuviera relacionado con dificultades para memorizar contenido disciplinario.





MÉTODO

Este estudio se realizó bajo el enfoque Estudio de caso bajo un modelo incrustado (Merriam, 2009; Yin, 2003).

CONTEXTO

El estudio de caso está contenido en un curso denominado Evaluación del aprendizaje (EA), impartido por una universidad privada ubicada al noreste de México que ofrece posgrados en el área de educación, en modalidad virtual, con participación de estudiantes nacionales y extranjeros. Las competencias disciplinares y transversales que se tomaron en cuenta para la materia se encuentran en la Tabla 1, mismas que se relacionan con el perfil de egreso del programa de posgrado.

Tabla 1

Competencias y subcompetencias disciplinares y transversales del curso evaluación del aprendizaje

Competencias y subcompetencias disciplinares	<ol style="list-style-type: none">1. Asumir la evaluación como un proceso formativo del aprendizaje continuo.<ol style="list-style-type: none">a. Identificar los diferentes momentos del aprendizaje que requieren distintos procesos de evaluación del aprendizaje.b. Mejorar progresivamente los procesos, mecanismos, emisión y comunicación de resultados.2. Diagnosticar las necesidades del contexto educativo: aula, escuela y comunidad.<ol style="list-style-type: none">a. Indagar en las necesidades educativas y de evaluación del aprendizaje en el contexto educativo en donde se desempeña laboralmente o donde se relaciona el estudiante de posgrado.b. Proponer modelos, formas e instrumentación que conlleven a enriquecer el proceso de diagnóstico del aprendizaje.3. Detectar e impulsar el talento humano en cada una de las etapas de la evaluación del aprendizaje.<ol style="list-style-type: none">a. Poner a la población a ser evaluada en primer lugar cuando se deben tomar decisiones, respetando en todo momento su calidad de aprendices.
--	---





	<ul style="list-style-type: none">b. Proponer procesos de retroalimentación significativos a favor del logro de las metas educativas trazadas.
	<p>4. Conocer tecnologías emergentes y sus usos educativos</p> <ul style="list-style-type: none">a. Identificar tecnologías emergentes utilizadas en otros países y niveles educativos.b. Transferir el uso de tecnologías emergentes en contextos específicos hacia situaciones de aprendizaje.
<hr/> <p>Competencias y subcompetencias transversales</p>	<p>1. Ejercer pensamiento crítico para el análisis de la realidad de su ámbito profesional, tomando en cuenta puntos de vista variados, conceptos, teorías y explicaciones.</p> <ul style="list-style-type: none">a. Evaluar los procesos de inferencia que conducen a conclusionesb. Emitir juicios de valor acerca de la información.c. Ser autocrítico al reconocer las propias predisposiciones y su posible sesgo al emitir un juicio de valor.d. Aceptar la posible desaprobación de otros ante el juicio de valor emitido sobre cierta información. <p>2. Comunicar información y conocimiento de manera ética a diferentes individuos o grupos utilizando las TIC</p> <ul style="list-style-type: none">a. Adecuar la comunicación a las características del contexto y cultura de las audiencias.b. Comunicarse con otras personas en la búsqueda de acuerdos y posturas comunes sobre problemas compartidos.

Dentro de las herramientas de interacción se consideró el uso de una plataforma educativa (Blackboard) y una red social (Facebook).

PARTICIPANTES

Se inscribieron un total de 121 estudiantes quienes conformaron 34 equipos. En cuanto al género y edad, participaron 72 mujeres y 49 varones. Sus edades fluctuaron entre 24 y 57 años. Sus países de origen fueron México, Colombia, Costa Rica, Guatemala, Estados Unidos, Ecuador y Perú.





PROCEDIMIENTO

Selección de elementos del caso a analizar. Con la finalidad de poder concentrar el análisis de elementos representativos del fenómeno se seleccionaron los trabajos de siete equipos de los 34 posibles. Los documentos analizados fueron: planeación, reporte de resultados del proyecto y entrevistas con profesores y directivos. Esta selección se hizo con base en algunos criterios: (1) seguimiento a la planeación estipulada; (2) claridad en la expresión de ideas a partir de la grabación con beneficiarios de los proyectos y (3) calidad del audio durante la grabación del video. La Tabla 2 contiene las unidades de análisis seleccionadas.

Tabla 2

Proyectos seleccionados como unidades de análisis

Equipo	País	Ciudad/ Región	Denominación del escenario educativo	Nivel educativo al que el proyecto de evaluación se enfocó
Equipo 1	Colombia	Medellín	Escenario 1	Educación básica (primaria)
Equipo 2	Colombia	Palmar de Varela	Escenario 2	Educación superior
Equipo 3	México	Morelos	Escenario 3	Educación básica (secundaria)
Equipo 4	Colombia	Tolima	Escenario 4	Educación básica (secundaria)
Equipo 5	Colombia	Santander	Escenario 5	Educación superior
Equipo 6	México	Nuevo León	Escenario 6	Educación básica (primaria)
Equipo 7	México	Durango	Escenario 7	Educación básica (secundaria)

Los materiales que se analizaron por cada equipo fueron los siguientes: (1) planeación del proyecto de intervención en los temas de evaluación formativa y sumativa, (2) reporte del proyecto integrador; y (3) videos grabados en los cuales se registraron entrevistas con los beneficiarios: profesores y autoridades de las escuelas donde se realizaron los proyectos.





TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Se escucharon y transcribieron las entrevistas. Se leyeron por lo menos tres veces para llegar a un proceso de comprensión más profunda. Luego se utilizó Atlas.ti para el análisis.

RESULTADOS

Emergieron cuatro categorías: (1) aprendizaje como fin último de la evaluación; (2) innovación educativa para mejorar la evaluación; (3) mejora de la comunicación sobre **procesos de evaluación**; y (4) **mejora de habilidades docentes para evaluar**.

Aprendizaje como fin último de la evaluación

En esta primera categoría se hallaron un total de ocho subcategorías relacionadas, de orden conceptual, instrumental y valoral. Se puede inferir que luego del proceso de trabajo e intervención para la mejora, el compromiso con el aprendizaje emergió como una de las subcategorías más recurrentes, en especial en los escenarios 1, 2 y 5 (ver Tabla 3). Otras subcategorías que destacaron fueron las relacionadas con el valor que genera el involucramiento de estudiantes en el proceso de evaluar para aprender (coevaluarse, autoevaluarse) así como la reflexión sobre la valía de la evaluación como un ejercicio para acercarse más a los objetivos de aprendizaje. La Figura 3 muestra los elementos que conforman esta categoría.



Figura 3. Red compuesta por las subcategorías que explican el aprendizaje como fin último de la evaluación

De las respuestas emitidas por profesores y directivos, destaca:

Profesor 1- Escenario 3: relacionado con compromiso con aprendizaje





[Muchos] retos, eh... que tenemos ahorita en la evaluación es que para todos nuestros alumnos y también a nosotros como docentes la evaluación no se vuelva como un resultado a... a alcanzar sino que sea un... un elemento que nos ayude tanto a ellos como a mí, a ver cuáles son los conocimientos esperados que debemos de reforzar; que no lo vean ellos, ¡ay! este acá saque seis, cinco y este... pues es un número que sé que estoy mal; no... que ellos se fijen metas para ir colocando sus conocimientos un poquito más arriba; que les sirva como una herramienta para aumentar sus conocimientos y no como un número donde ellos etiquetan el nivel de aprendizaje que lograron.

MEJORA LA COMUNICACIÓN EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN

En esta categoría, se identificó que en todos los escenarios, en especial en el escenario 5, se trabajó, reflexionó y se trazaron actividades de trabajo y acuerdos para ejercer más comunicación en procesos de evaluación. De hecho, cabe destacar que los estudiantes de posgrado que realizaron las intervenciones no sólo trabajaron en comunicar conocimientos contemporáneos sobre modelos y técnicas, también suscitaron el diálogo colegiado para la toma de acuerdos, difusión de resultados de aprendizaje a través de la retroalimentación y la comunicación con padres de familia, tanto en el tema del proceso como en el de entrega e interpretación de resultados. La Figura 4 muestra la relación de las subcategorías con la mejora de la comunicación en procesos de evaluación.



Figura 4. Red compuesta por las subcategorías que explican la mejora de comunicación en procesos de evaluación.

De las respuestas emitidas por profesores y directivos, destaca:

Directivo 1- Escenario 3: relacionado con comunicación a padres: procesos y resultados

Bueno, eh... notificar a los papas, ¿sí?, de acuerdo a los consejos técnicos escolares que se han ido desarrollando tenemos que ponerles en conocimiento los resultados que se han ido





obteniendo y bueno en base a eso crean una mejora. ¿Cómo se va a crear esta mejora? La mejora se va a crear con la intervención de padres de familia de maestros, ¿sí?, de tutores y de directivos que prácticamente eso...eso ayudaría para...para poder salir adelante, eh...eh...en ese tipo de acción.

MEJORA DE HABILIDADES DOCENTES PARA EVALUAR

Si bien es cierto, la intención de todos los planes de trabajo apuntaban a que las intervenciones incidirían precisamente en este rubro, en especial en el tema de retroalimentación, el seguimiento y diseño de instrumentos, esta categoría no se encontró en el primer lugar. De hecho, su frecuencia de aparición es un tanto baja en todos los escenarios, diferenciándose los escenarios 1, 2 y 5. Los aspectos a destacar son que las reflexiones giraron en torno al trabajo con nuevos conocimientos conceptuales y procedimentales que los docentes desconocían, mismos que permiten integrar y realizar de manera ordenada y sistemática los procesos de evaluación para dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes. Estos nuevos saberes modificaron las propias concepciones sobre lo que es y significa evaluar el aprendizaje. También se reflexionó sobre el tiempo que demanda realizar bien los procesos. La Figura 5 contiene los elementos que integran esta categoría.

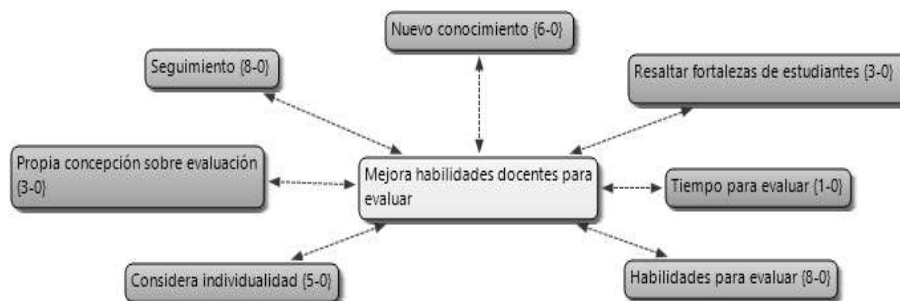


Figura 5. Red compuesta por las subcategorías que explican la mejora de las habilidades docentes para evaluar.

De las respuestas emitidas por profesores y directivos, destaca:

Profesor 2- Escenario 2: relacionado con nuevo conocimiento

[Yo]...no sabía que existía un modelo de retroalimentación que vinculaba muchos aspectos para hacer una evaluación integral. Después de que me explicaron el modelo y de revisar la primera





guía que realizaron los niños, me di cuenta que faltaban muchos aspectos a evaluar, como escribir aspectos que fortalecieran elementos personales de cada niño y que mostraran motivación para las siguientes actividades.

INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN

Esta última categoría se encuentran vinculados aspectos relacionados con nuevos conocimientos y actividades que los profesores y directivos consideraron como innovaciones educativas. La más destacada fue justamente la inserción de un modelo de retroalimentación para orientar mejor los procesos de valoración y comunicación del aprendizaje alcanzado. Otro elemento que cuenta en esta categoría es la distinción hecha entre evaluación sumativa y formativa, lo cual en algunos escenarios educativos, específicamente en el escenario 2 se propuso como algo a trabajar con mayor énfasis en los siguientes meses. Por último, también se hizo mención sobre la necesidad y trabajo en torno a la re-conceptualización del modelo de evaluación de las instituciones de forma integral y no sólo lo que le concierne a la evaluación formativa. La Figura 6 contiene los elementos vinculados con esta categoría.

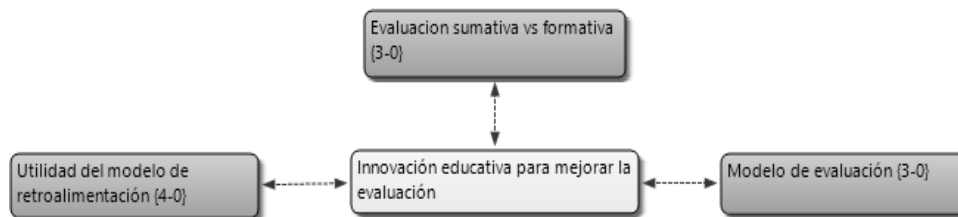


Figura 6. Red compuesta por las subcategorías que explican la innovación educativa para la mejora de la evaluación.

De las respuestas emitidas por profesores y directivos, destaca:

Profesor 1- Escenario 1: relacionado con la utilidad del modelo de retroalimentación

En esta segunda ocasión, pues se trató de mejorar, em...el modelo respecto a la primera implementación. Se encontró que el modelo es bastante interesante, en la medida que liga momentos, lo que se está retroalimentando o evaluando en el momento, en el presente se encadena a lo que se va a ver en el futuro. Entonces esa de parte de feedforward [relacionar el aprendizaje logrado en la actividad con la siguiente tarea], fue uno de los elementos que más..., porque generalmente solamente se valoraba lo que los chicos y las chicas hacían con lo





solicitado, pero nunca se le daba una retroalimentación en el cual se le fuera adelantando otras competencias u objetivos,... contenidos que se fueran a tratar luego.

CONCLUSIONES

Los resultados dejan ver que el acercamiento al contexto de los estudiantes, a través de redes sociales en un programa diseñado bajo el MEBC, es una práctica que permite comprender cómo aspectos que se planean en el diseño cobran diversos significados en el ejercicio. Esta experiencia puede ser considerada una forma de aprovechar aún más la evaluación auténtica (Monereo Font, 2007), no sólo para propiciar interacción académica entre pares, sino para la toma de evidencias en la práctica, así como estimar alcances, beneficios y también impactos del ejercicio de las capacidades (Tobón Tobón, 2008).

Asimismo, fue posible apreciar congruencia entre las competencias estipuladas *a priori* y las declaraciones analizadas en torno al impacto de los proyectos de intervención (Gallardo Córdova, 2007; Lozano Rodríguez y Herrera Bernal, 2012). En verdad, fue inesperado pero igualmente apreciado que la reflexión más recurrente fuera que el fin de la evaluación es el aprendizaje, idea que refleja una actitud y un cambio que podría privilegiar el trabajo más en procesos formativos que en sumativos. Este hallazgo también derivará en ajustes al diseño instruccional y explicación de actividades, en tanto su valor hace necesario poner mayor énfasis en el estudio del aspecto formativo de la evaluación.

Para futuros estudio, en el marco de los MEBC y el uso de redes sociales, es preciso seguir indagando en diferentes formas de interacción así como la conformación de proyectos que vinculen de una forma más directa a las universidades con la comunidad.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Alarcón, J., Hill, B., & Frites, C. (2014). Educación basada en competencias: hacia una pedagogía sin dicotomías. *Educ. Soc., Campinas*, 35, 569-586. Obtenido de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000200013&lng=es&nrm=iso
- Argudin, Y. (2010). Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. México, D.F.: Trillas.
- Boyd, D., & Ellison, N. (2008). Social Network Sites: Definition, History and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 210-230. doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x
- Gallardo Córdova, K. (2007). Educación Basada en Competencias: Propuesta de un Modelo de Evaluación con Base en la Teoría de Expertos y Novatos y Aplicado al Aprendizaje de Excel. Disertación doctoral, Tecnológico de Monterrey, Monterrey, Nuevo León.
- Gonzi, A. (2001). Análisis de las tendencias internacionales y los avances en educación y capacitación basadas en normas de competencia. In A. y. Argüelles, Educación y capacitación basada en normas de competencia: Una perspectiva internacional (pp. 19-23). D.F., México: Limusa.
- Lozano-Rodriguez, A., & Herrera-Bernal, A. (2012). El enfoque educativo basado en competencias. Monterrey- Nuevo León, México: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey. Retrieved from <https://www.editorialdigitaltec.com/index.php?route=product/product>
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. (Jossey-Bass, Ed.) San Francisco, CA.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado. Madrid, España. Retrieved mar. 01, 2015, from <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/vistaPrevia.action?cod=12281&area=E>
- Monereo, C. (2007). La evaluación auténtica de competencias. IV Congreso Regional de Educación. Competencias básicas y práctica educativa. Cantabria. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=tbugPz0nMyk>





- Pavié, I. (2011). Enfoque basado en competencias: orientaciones sobre sus procedimientos de evaluación. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias REDEC*, 7(1), 114-147. Retrieved from <http://redec.ugalca.cl/index.php/redec/article/view/61>
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. Universidad Autónoma de Guadalajara. Retrieved from <http://www.regioncadereyta.org/app/download/2623355/Formaci%C3%B3n+basada+en+competencias.+Sergio+Tob%C3%B3n.pdf>
- Tovar-Gálvez, J., García, G., Cárdenas, N., & Fernández, Y. (2012). Concepción, formación y evaluación por competencias: reflexiones en torno a posibles alternativas pedagógicas y didácticas. *Educ. Soc., Campinas*, 33(121), 1257-1273. Retrieved from <http://www.cedes.unicamp.br>
- Valerio-Ureña, G., Leyva, T., Caraza, R., & Rodríguez- Martínez, M. (2014). Redes sociales en línea y capacidad de memorización de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 1118-128. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/vol16no3/contenido-valerio-et-al.html>
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and method* (3 ed.). Thousand Oaks, CA, EE.UU.: Sage.



