



LA PRAXIS DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

MARTHA HUERTA CRUZ

UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA
martha.huerta@upaep.mx

PILAR DE LA LUZ RODRÍGUEZ MATAMOROS

UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA
pilar.rodriguez@upaep.mx

GERSON BERISTAÍN MARTÍNEZ

UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA
gerson.beristain@upaep.mx

Resumen

El enfoque por competencias se plantea como una alternativa para el diseño curricular que involucra aspectos metodológicos que privilegian el saber, saber hacer y el saber ser, para llevarlos a la práctica en contextos de la vida real. La evaluación debe centrarse en promover el aprendizaje significativo, regular los procesos de enseñanza y de aprendizaje además de potenciar la autonomía de los estudiantes. Por ello surge la siguiente pregunta ¿Cuál es la diferencia en la práctica evaluativa de los profesores que laboran en campus diferentes, después de concluir una etapa de formación otorgado por su Institución? A partir de ello se presenta argumentos teóricos sobre la evaluación de competencias que sirven de fundamento para responder a nuestro planteamiento de estudio, en el que se indaga cómo realizan docentes de Educación Superior la evaluación como también en determinar si existe diferencia significativa en la práctica evaluativa de dos grupos de profesores (A y B) que pertenecen a una misma institución de Educación Superior pero adscritos en distinto campus. La investigación es cuantitativa, no experimental y transversal donde la fuente primaria son los resultados obtenidos en el instrumento de evaluación la cual fue una guía de observación en situ conformada por 11 desempeños. Para la comprobación de las hipótesis se utilizó la prueba estadística de la Chi Cuadrada con nivel de significancia del 0.05. A la conclusión a la cual se lleva es que no existe diferencia significativa en los desempeños de los dos grupos de profesores.

Palabras clave: Tipos de evaluación, instrumentos de evaluación y Enfoque de competencias





INTRODUCCIÓN

El enfoque por competencias se plantea como una alternativa para el diseño curricular que involucra aspectos metodológicos que privilegian el saber, saber hacer y el saber ser, que favorecen la práctica en contextos de la vida real. El presente estudio tiene como objetivo determinar la diferencia significativa en la práctica evaluativa de dos grupos de profesores (A y B) que pertenecen a una misma institución de Educación Superior pública adscritos en distintos campus y que participaron en la evaluación de sus competencias docentes en el periodo primavera 2015. Para lograrlo se presenta la conceptualización de evaluación con el enfoque de competencias, la descripción de los tipos de evaluación, diagnóstica, formativa y sumativa, así como los instrumentos que se utilizan para evaluar el aprendizaje, rúbricas y listas de cotejo. Además se menciona el marco metodológico, la población, el objeto de estudio, el tipo de investigación, el instrumento, las hipótesis y los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba estadística. Por último, se dan a conocer las conclusiones a las cuales se llegó por la realización del estudio.

CONTENIDO

La evaluación por competencias es un proceso mediante el cual se realiza un balance objetivo, válido, confiable, integral, significativo, transparente, predictivo y relacional, entre la meta que se ha propuesto (competencias, indicadores de desempeño o aprendizajes esperados) y lo que se ha hecho para alcanzarla con la finalidad de identificar lo que falta por hacer, tomar decisiones y diseñar estrategias que promuevan y mejoren el aprendizaje (Frade Rubio, 2013).

Para constatar la eficacia del proceso de aprendizaje, se aplica una evaluación que permita al estudiante detectar el nivel de alcance de la meta que ha sido definida por el docente con miras a lograr su autonomía. El desempeño que muestra el estudiante es el indicador más claro del aprendizaje que logró.

La evaluación debe centrarse en promover el aprendizaje significativo, regular los procesos de enseñanza y de aprendizaje además de potenciar la autonomía de los estudiantes (Jorba y Sanmartí, 2004). Debe propiciar espacios de reflexión para que los estudiantes tomen conciencia de sí mismos y de las metas que se proponen alcanzar en su proceso de aprendizaje (Bordas y Cabrera, 2001). Además debe transformarse en una experiencia más de aprendizaje,





en la que el docente analiza las evidencias recabadas y retroalimenta el trabajo escolar resaltando las áreas de oportunidad detectadas (Coll y Onrubia, 1998). La evaluación proporciona información al docente sobre su práctica en el aula y al estudiante sobre el progreso en su aprendizaje. Orienta la reflexión, la interpretación y la mejora de los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

De acuerdo con el paradigma constructivista se abordan como procesos vinculados al aprendizaje, enseñanza y evaluación a través del enfoque por competencias. La evaluación por competencias toma en cuenta el aprendizaje integrado por elementos del saber, saber hacer, saber convivir y saber ser, que responden a necesidades del entorno y se evidencian con un criterio de nivel de desempeño. Este enfoque permite a los estudiantes participar en su propia evaluación en la medida en que asumen la responsabilidad sobre su aprendizaje.

En el enfoque por competencias, la evaluación se centra en la reflexión de los procesos de aprendizaje y enseñanza, con la finalidad de consolidar el desarrollo integral de los estudiantes (Casanova, 1998) y contribuir a la capacitación de los docentes. Por tanto, este proceso no debe reducirse a una simple medición o a una suma de puntuaciones, va más allá; implica contrastar las evidencias de conocimientos, de productos y de desempeños.

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010), la evaluación por competencias se caracteriza por:

- Valorar la construcción del aprendizaje realizada por el estudiante.
- Fortalecer el desarrollo de capacidades a través de actividades que tengan diferentes grados de complejidad en su realización.
- Relacionar las actividades con la resolución de problemas tanto cotidianos como profesionales.
- Compartir la responsabilidad del aprendizaje y la evaluación con los estudiantes.
- Dar seguimiento al proceso de aprendizaje a través de una evaluación continua.
- Aplicar diferentes estrategias, procedimientos e instrumentos de evaluación que proporcionen datos reales sobre el desarrollo formativo del estudiante y la pertinencia de la acción educativa.
- Utilizar los resultados obtenidos de la evaluación para determinar la efectividad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.





La información que se obtiene debe darse a conocer en la retroalimentación que es el proceso a través del cual el docente comparte con cada uno de sus estudiantes sus observaciones, preocupaciones y sugerencias con la finalidad de ayudarlos a mejorar su proceso de aprendizaje. A través de ella se favorece la reflexión con carácter evaluativo y a la toma de conciencia por parte del estudiante acerca de lo que está aprendiendo, cómo lo está haciendo y qué necesita para mejorar.

En cualquier ámbito, la evaluación es un proceso dinámico, continuo y sistemático que incluye al menos tres momentos: el inicio, el proceso de ejecución y el resultado que se alcanza (Frade Rubio, 2013), que suelen identificarse como: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa o de resultado.

La evaluación diagnóstica se realiza antes de emprender cualquier proceso educativo, con la finalidad de obtener información sobre las características de los estudiantes, detectar el conocimiento que tienen, conocer las expectativas que tienen del curso, su motivación y sus competencias cognitivas, entre otros aspectos.

Los cuestionamientos que se deben abordar en la evaluación diagnóstica permitirán reflexionar sobre el aprendizaje que los estudiantes han alcanzado para ajustar la planeación del curso a sus características. La reflexión conlleva a preguntar sobre ¿qué clase de capacidades de razonamiento abstracto han desarrollado los estudiantes?, ¿qué es lo que han llegado a comprender?, ¿cómo han resuelto los problemas cognitivos, afectivos o de comunicación que se han presentado en su proceso de aprendizaje?, ¿Son capaces de analizar, sintetizar y comparar información?, ¿expresan con claridad sus ideas? Estos y otros tópicos son importantes de abordar cuando se aplica la evaluación diagnóstica.

La **evaluación formativa** se realiza durante la implementación del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se considera como la más importante evaluación ya que permite obtener evidencia del desempeño en el momento en que se ejecutan las actividades de aprendizaje y se manifiesta la construcción de aprendizaje significativo. Permite realizar adecuaciones en el momento preciso al detectarse que la mayoría de los estudiantes no logran comprender o aplicar las estrategias para obtener los productos de aprendizaje solicitados. En este sentido la evaluación formativa se convierte en una actividad reguladora que detecta las dificultades que tienen los estudiantes en





su proceso de aprendizaje para implementar nuevas actividades y momentos evaluativos. Por tanto, su orientación es pedagógica ya que se enfoca a corregir y retroalimentar a los estudiantes en el momento en que están elaborando los productos de aprendizaje sin menoscabo de su calificación. De esta forma se favorece el diálogo entre los docentes y los estudiantes, situación que permite conocerlos de manera más cercana y generar confianza durante el acompañamiento formativo.

Es vital que cuando se realice la planeación del curso, se propongan estrategias, actividades y productos de aprendizaje. Así mismo es indispensable dar a conocer los criterios con los que se valorarán dichos productos para que los estudiantes sean conscientes de cómo los deben elaborar y la forma en que deben presentarlos. Este es un aspecto relevante de la evaluación formativa ya que cuándo el estudiante sabe qué, cómo, para qué y en qué momento lo van a evaluar, provoca que autorregule su actividad y aumente su motivación.

La Evaluación Sumativa consiste en la emisión de un juicio sobre el trabajo realizado, concentrándose en su registro y edición. Es apropiada para la valoración final de productos o procesos terminados y decide la acreditación o no de un curso o proyecto. Se realiza al término del curso, de un proyecto o de una sesión de clase. Provee información que permite reconocer el éxito, eficiencia y eficacia de la experiencia educativa emprendida.

Así mismo, existen instrumentos que se utilizan en la evaluación del aprendizaje y en el registro de competencias. Estos son:

Rúbrica. Es una escala múltiple en la que se sitúan los criterios de evaluación y los grados de realización ubicados en un continuo cuyos extremos determinan las ejecuciones de un novato y un experto. Es pertinente para evaluar tareas que no implican respuestas correctas o incorrectas, ya que se identifica el grado en que los atributos están presentes en la evidencia solicitada (Díaz Barriga, 2006). Una de las ventajas del uso de este instrumento son los atributos que se desean encontrar en las evidencias y sirven para proporcionar una adecuada retroalimentación del desempeño. Los niveles de desempeño se establecen cualitativamente y representan los comportamientos observados en una determinada situación.

Lista de cotejo. Se le considera para verificación de la presencia o ausencia de un listado las cualidades, características o criterios que se van a evaluar (Díaz Barriga y Hernández, 2010).





OBJETIVO GENERAL

La investigación se centra en determinar si existe diferencia significativa en la práctica evaluativa de dos grupos de profesores (A y B) que pertenecen a una misma institución de Educación Superior pública pero adscritos en distintos campus y que participaron en la evaluación de sus competencias docentes en el periodo Primavera 2015.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación es cuantitativa, no experimental y transversal. La población estudiada está constituida por 40 profesores que laboran en dos campus de una misma institución de Educación Superior pública, quienes participaron en un programa de evaluación de sus competencias docentes en el periodo Primavera 2015 y que se constituyen en la fuente secundaria de investigación. La fuente primaria son los resultados obtenidos en el instrumento de evaluación (gráfico 1 y gráfico 2).

El instrumento de evaluación consiste en una guía de observación en situ conformada por 11 desempeños: planeación de los criterios de evaluación, reconocimiento de los momentos de evaluación, realización de evaluaciones con base en los criterios presentados al inicio del curso, verificación de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes, registro de aprendizajes a través de diferentes instrumentos, comparación de los resultados con los aprendizajes esperados, calificación de los productos de aprendizaje con base a los criterios de evaluación planeados, aplicación de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, aplicación de rúbricas y listas de cotejo. La escala que se utilizó fue dicotómica, esto es, se registró la presencia o ausencia del desempeño observado al momento de la evaluación.

HIPÓTESIS

Hipótesis 1: *Existe diferencia significativa en la planeación de los criterios de evaluación de los profesores que pertenecen a los grupos A y B.*

Hipótesis 2: *Existe diferencia significativa en el reconocimiento de los momentos de evaluación de los profesores que pertenecen a los grupos A y B.*

Hipótesis 3: *Existe diferencia significativa en la realización de evaluaciones con base en los criterios y formas planeadas por los profesores que pertenecen a los grupos A y B.*





Hipótesis 4: Existe diferencia significativa en la verificación de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes de los profesores que pertenecen a los grupos A y B.

Hipótesis 5: Existe diferencia significativa en el registro de aprendizajes a través de diferentes instrumentos de los profesores que pertenecen a los grupos A y B.

Hipótesis 6: Existe diferencia significativa en la comparación de los resultados con los aprendizajes esperados de los profesores que pertenecen a los grupos A y B.

Hipótesis 7: Existe diferencia significativa en la aplicación de evaluación diagnóstica de los profesores que pertenecen a los grupos A y B.

Hipótesis 8: Existe diferencia significativa en la aplicación de evaluación formativa de los profesores que pertenecen a los grupos A y B.

Hipótesis 9: Existe diferencia significativa en la aplicación de evaluación sumativa de los profesores que pertenecen a los grupos A y B.

Hipótesis 10: Existe diferencia significativa en la aplicación de rúbricas de los profesores que pertenecen a los grupos A y B.

Hipótesis 11: Existe diferencia significativa en la aplicación de listas de cotejo de los profesores que pertenecen a los grupos A y B.

RESULTADOS

Una vez recolectados los datos se procedió a probar las hipótesis planteadas, utilizando la Chi Cuadrada, considerando un nivel de significancia del 0.05.

Prueba para la Hipótesis 1: Existe diferencia significativa en la planeación de los criterios de evaluación de los profesores que pertenecen a los grupos A y B.

El resultado obtenido de la Chi Cuadrada calculada es de 0.1025 y Chi Cuadrada de tabla es de 3.84. Como la primera es menor a la segunda, **la hipótesis se rechaza.**

Prueba para la Hipótesis 2: Existe diferencia significativa en el reconocimiento de los momentos de evaluación de los profesores que pertenecen a los grupos A y B.





El resultado obtenido de la Chi Cuadrada calculada es de 1.025 y Chi Cuadrada de tabla es de 3.84. Como la primera es menor a la segunda, **la hipótesis se rechaza.**

Prueba para la Hipótesis 3: *Existe diferencia significativa en la realización de evaluaciones con base en los criterios y formas planeadas por los profesores que pertenecen a los grupos A y B.*

El resultado obtenido de la Chi Cuadrada calculada es de 0.533 y Chi Cuadrada de tabla es de 3.84. Como la primera es menor a la segunda, **la hipótesis se rechaza.**

Prueba para Hipótesis 4: *Existe diferencia significativa en la verificación de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes de los profesores que pertenecen a los grupos A y B.*

El resultado obtenido de la Chi Cuadrada calculada es de 0.476 y Chi Cuadrada de tabla es de 3.84. Como la primera es menor a la segunda, **la hipótesis se rechaza.**

Prueba para la Hipótesis 5: *Existe diferencia significativa en el registro de aprendizajes a través de diferentes instrumentos de los profesores que pertenecen a los grupos A y B.*

El resultado obtenido de la Chi Cuadrada calculada es de 0.102 y Chi Cuadrada de tabla es de 3.84. Como la primera es menor a la segunda, **la hipótesis se rechaza.**

Prueba para la Hipótesis 6: *Existe diferencia significativa en la comparación de los resultados con los aprendizajes esperados de los profesores que pertenecen a los grupos A y B.*

El resultado obtenido de la Chi Cuadrada calculada es de 8.286 y Chi Cuadrada de tabla es de 3.84. Como la primera es mayor a la segunda, **la hipótesis se acepta.**

Prueba para la Hipótesis 7: *Existe diferencia significativa en la aplicación de evaluación diagnóstica de los profesores que pertenecen a los grupos A y B.*

El resultado obtenido de la Chi Cuadrada calculada es de 2.105 y Chi Cuadrada de tabla es de 3.84. Como la primera es menor a la segunda, **la hipótesis se rechaza.**

Prueba para la Hipótesis 8: *Existe diferencia significativa en la aplicación de evaluación formativa de los profesores que pertenecen a los grupos A y B.*

El resultado obtenido de la Chi Cuadrada calculada es de 0 y Chi Cuadrada de tabla es de 3.84. Como la primera es menor a la segunda, **la hipótesis se rechaza.**





Prueba para la Hipótesis 9: *Existe diferencia significativa en la aplicación de evaluación sumativa de los profesores que pertenecen a los grupos A y B.*

El resultado obtenido de la Chi Cuadrada calculada es de 0.439 y Chi Cuadrada de tabla es de 3.84. Como la primera es menor a la segunda, **la hipótesis se rechaza.**

Prueba para la Hipótesis 10: *Existe diferencia significativa en la aplicación de rúbricas de los profesores que pertenecen a los grupos A y B.*

El resultado obtenido de la Chi Cuadrada calculada es de 0 y Chi Cuadrada de tabla es de 3.84. Como la primera es menor a la segunda, **la hipótesis se rechaza.**

Prueba para la Hipótesis 11: *Existe diferencia significativa en la aplicación de listas de cotejo de los profesores que pertenecen a los grupos A y B.*

El resultado obtenido de la Chi Cuadrada calculada es de 0.113 y Chi Cuadrada de tabla es de 3.84. Como la primera es menor a la segunda, **la hipótesis se rechaza.**

CONCLUSIONES

La evaluación es una actividad que realiza el docente en forma cotidiana. Con la apreciación de los datos obtenidos, se reconoce que el 92.5% del total de los docentes de los dos grupos aplican la evaluación diagnóstica; el 62.5% la formativa y el 62.5%, la sumativa. Sin embargo sólo el 65% aplican los tres tipos de evaluación a lo largo de su curso.

En relación a los criterios de evaluación solamente el 42.5% del total de los docentes los dan a conocer en la planeación del curso, sin embargo el 57.5% lleva a cabo la evaluación con base a criterios previamente determinados.

En referencia al uso de los instrumentos, se pudo percatar que cerca del 67.5% del total de los docentes utilizan rúbricas y el 65%, listas de cotejo.

El 67.5% del total de los docentes verifican el aprendizaje obtenido por sus estudiantes a través de productos y desempeños derivados de la actividad, el 42.5% registran los aprendizajes adquiridos en algún tipo de instrumento y el 57.5% compara los resultados obtenidos en la evaluación con los aprendizajes esperados.





Con respecto a las hipótesis, la mayoría de ellas fueron rechazadas, eso es, que no existe diferencia significativa en los desempeños observados en los profesores de los dos campus.

A excepción de la hipótesis 6, que hace referencia de la comparación que hacen los docentes de los resultados obtenidos en la evaluación con los aprendizajes esperados, se detecta una diferencia significativa entre los dos grupos.

Todo lo expuesto anteriormente nos indica que los docentes de los dos grupos se encuentran en un proceso de adquisición de los componentes de la evaluación de competencias. Sin embargo, la forma en que trabajan este tipo de evaluación tiene características similares en ambos campus ya que no se observa diferencia significativa en los desempeños de cada uno de los docentes, a excepción de que los profesores de un campus que se preocupan por comparar los resultados obtenidos en la evaluación con los aprendizajes esperados al inicio del curso.

TABLAS Y FIGURAS

Gráfico 1

Resultados del instrumento de evaluación en porcentajes de la presencia del desempeño

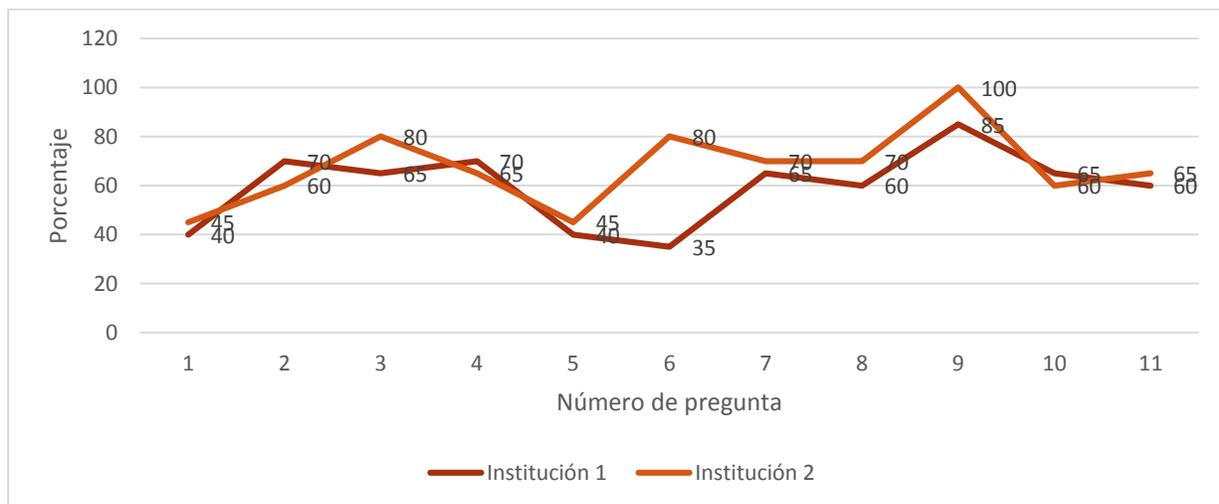
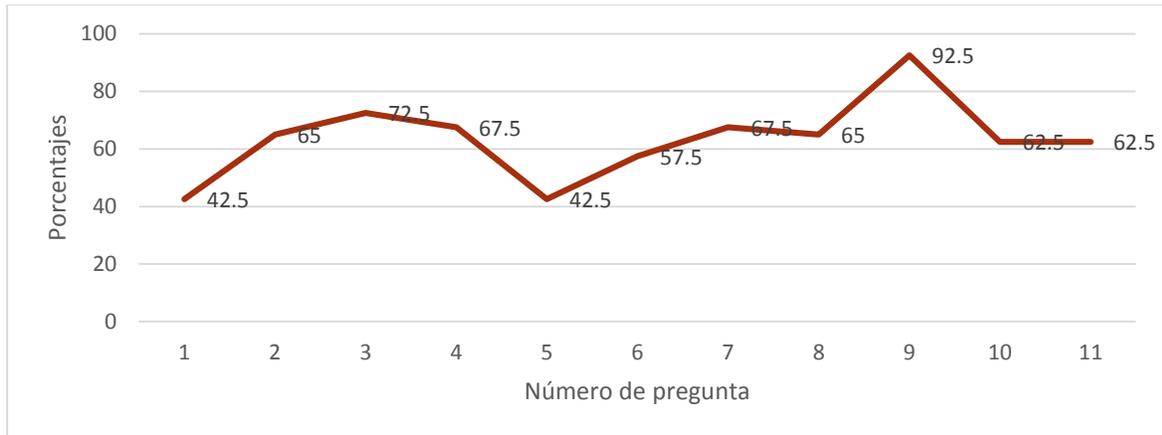




Gráfico 2

Resultados totales en porcentaje de la presencia del desempeño





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Bordas y Cabrera, (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. Departamento de didáctica y organización educativa. Departamento de investigación y diagnóstico en educación. Universidad de Barcelona. Año LIX, enero-abril, num. 218 pp. 25-48.

Coll, C., Miras, M. Onrubia, J. & Solé, I. (1998) Psicología de la educación. España: Edhasa.

Díaz, F. (2006). Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida. México: Mc Graw Hill.

Díaz, F. y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. (3a. Ed.). México: Mc Graw Hill.

Frade Rubio, (2013). Planeación por competencias. México: Inteligencia Educativa.

Jorba, J. & Sanmartí, N. (2004). Evaluación como ayuda al aprendizaje. Barcelona: Graó.

Levin, J. (1979). Fundamentos de Estadística en la investigación social. México: Harla

