**FORO INTERINSTITUCIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

**“La Educación Superior de Durango, una visión de futuro”**

**PERCEPCIONES DE LOS ALUMNOS SOBRE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS**

**Claudio Bailón Cruz**

**Tel. cel. 618 1237322**

[claudio\_bailon@yahoo.com.mx](mailto:claudio_bailon@yahoo.com.mx)**.**

*Colegio de Ciencias y Humanidades*

Resumen

La presente Ponencia analiza las percepciones del alumnado sobre las prácticas de evaluación por el enfoque de competencias, de los profesores universitarios, aplicando un inventario de conocimientos previos al estudio. (Knowledge and Prior Study Inventory), en relación con los instrumentos de evaluación utilizados por sus profesores durante su ciclo semestral. La evaluación sumaria de los alumnos en cada asignatura está integrada por un conjunto de datos que le provee la evaluación formativa, por normatividad del Sistema nacional de Educación Media Superior. Para abordar la evaluación por competencias, se referencia la concepción de evaluación y competencia. La evaluación auténtica representa una reacción ante una tradición pedagógica muy extendida en la que el alumno se limita a escuchar, repetir, copiar y memorizar. “La evaluación es ante todo sumativa y responde a criterios de uniformización, que pretenden clasificar a los alumnos en función de los resultados obtenidos en exámenes basados en la repetición de contenidos transmitidos durante las clases”. Los resultados ponen de manifiesto que las prácticas evaluativas según la percepción de los alumnos, en la mayoría se siguen utilizando estrategias evaluadoras centradas en competencias, aunque no tan profundas como los lineamientos del sistema nacional de la Educación Media Superior nos demanda.

**Palabras clave**: evaluación, competencias, Inventario Conocimiento Previos.

I. INTRODUCCIÓN

La presente Ponencia analiza las percepciones del alumnado sobre las prácticas de evaluación por el enfoque de competencias, de los profesores universitarios. Esta tarea incluye a profesores “normales” (en el sentido de ser los más habituales), es decir, profesores con muchos alumnos y hasta con varias asignaturas, seguramente sobrecargadas además de contenidos teóricos más que prácticos, que tradicionalmente vienen utilizando el examen como primera y a veces única fuente de evaluación, lo que continuarán haciendo y que, aún sin negarse a trabajar colaborativa y colegiadamente con sus colegas, única garantía para el desarrollo de un currículo coherente ante los alumnos, lo más frecuente es que trabajen solos y que en soledad lo acometan. (Estudios sobre Educación, 2012). Además de cumplir con el imperativo para las instituciones educativas acreditadas en el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), por cada unidad de aprendizaje curricular (UAC) que acrediten, así como cada certificado de bachillerato que expidan, tendrá como complemento las respectivas anotaciones de los avances que el estudiante logre en el desarrollo de las competencias genéricas.

La evaluación sumaria de los alumnos en cada asignatura o UAC está integrada por un conjunto de datos que le provee la evaluación formativa. Estos datos se van recabando a lo largo de las diferentes etapas de evaluación que se realizan durante determinados periodos (bimestres, trimestres, cuatrimestres, semestres). Si se considera que la evaluación sumaria permite la verificación del cumplimiento de los objetivos educativos planteados, en este caso, el logro de las competencias genéricas, y la medida en que fueron obtenidos por cada uno de los estudiantes, resulta de particular importancia que la institución, dependencia o plantel manifieste de manera explícita cómo el valor cualitativo del desarrollo de cada una de las competencias genéricas ha contribuido a la construcción del perfil del egresado. (Manual COPEEMS versión 4.0, 2017)

**Justificación.**

Debido a las necesidades de solventar las observaciones realizadas por el Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior A.C. (COPEEMS) a nuestro Plantel para permanecer en el Nivel III, y aspirar al Nivel II del sistema Nacional de Educación Media Superior, en cuanto a estrategias de evaluación y su proceso de implantación en la actividades docentes del plantel, se diseñó este proyecto para observar su viabilidad de aplicación en la observación antes mencionada.

**PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Las prácticas de evaluación que implementan los docentes son discordantes en relación con la evaluación formativa propuesta por el Modelo de Educación por Competencias. De acuerdo a la última observación de COPEEMS, para dar seguimiento a los avances en el logro de las competencias del perfil de egreso de los estudiantes a través del proceso de aprendizaje en cada unidad de aprendizaje curricular por cada ciclo lectivo, se solicitó al Plantel del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en cuanto al proceso de evaluación por el enfoque por competencias, que actividades se realizan, como se documentan, cual es el procedimiento para dar el seguimiento del logro de estas competencias, quienes son los responsables (docentes, academias, tutores, orientadores), las técnicas o instrumentos que se emplean, las estrategias que se implementaron para determinar el avance, así como las estrategias para realimentar los procesos y proporcionar apoyos a los estudiantes. Esta tensión, al operar en la cotidianeidad del aula, nos exige a los docentes, una mayor indagación y análisis sobre estas prácticas evaluativas, asimismo nos da píe a formular la siguiente:

**PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Cuáles son las prácticas de evaluación que desarrollan los profesores en el aula sobre la promoción de competencias por los alumnos?

II. Marco Teórico Para abordar la evaluación por competencias, deseamos hacer referencia a un doble marco: la concepción de evaluación y la concepción de competencia. Respecto a la evaluación en la educación media superior, tomamos como puntos de partida las siguientes consideraciones. Al tratar de incorporar las competencias al nivel medio superior, las diferentes instancias (expertos, autoridades, escuelas, academias, etc.) tienen que hablar de infinidad de competencias, de muchos tipos y a diferentes niveles. Algunos autores las catalogan como competencias básicas, genéricas, específicas y laborales; otros hablan de competencias generales, disciplinares y profesionales, las cuales pueden ser básicas o extendidas; otros las clasifican como metodológicas, técnicas, individuales y sociales; para otros, hay competencias técnicas, cognitivas y formativas; según otra tipología, hay competencias técnicas, metodológicas, sociales, participativas y de la acción; según otros, existen competencias transferibles, transversales, etc. Como estamos en el campo de la formación para la vida, nos encontramos con un número casi infinito de posibles competencias que los estudiantes pueden adquirir o desarrollar. De pronto, nos encontramos con que todo son competencias.

Además del concepto de competencias, se adoptan también de manera mecánica otros elementos de carácter metodológico-operativo, como la forma de definir y redactar las competencias, la manera de descomponer dichas competencias, o los mecanismos y procedimientos para evaluarlas.

La relación que se establece entre el instructor, el trabajador y la empresa es cualitativamente diferente a la relación que se establece entre el profesor, el estudiante y la escuela. No es posible incorporar procedimientos de uno al otro ámbito, de una manera acrítica y automática.

Las escuelas del sistema educativo formal no son instituciones certificadoras, sino instituciones formadoras. Su función no consiste en certificar las competencias de los futuros operarios o profesionistas, sino en desarrollar las capacidades y las competencias necesarias para que éstos, posteriormente, puedan certificar sus competencias en alguna institución calificada para esto. La misión, los objetivos y las metas del sistema educativo formal no siempre coinciden con los de la capacitación para el trabajo; que no es lo mismo proporcionar una formación integral para la vida, que proporcionar una capacitación específica para realizar un trabajo determinado.

A pesar de estas notables diferencias, se ha adoptado en el sistema educativo formal el modelo de las competencias, el cual fue originalmente diseñado para el ámbito de la capacitación para el trabajo. (Zarzar Charur, C. 2010).

La evaluación auténtica como alternativa didáctica representa una reacción ante una tradición pedagógica muy extendida en la que el alumno se limita a escuchar, repetir, copiar y memorizar. Una tradición, explica Bélair (2000), en la que “la evaluación es ante todo sumativa y responde a criterios de uniformización, que pretenden clasificar a los alumnos en función de los resultados obtenidos en exámenes basados en la repetición de contenidos transmitidos durante las clases”. A lo que añade, por si esto fuera poco, que ese resulta ser además el mejor modo de controlar, de mantener la disciplina y de “motivar” (sic) a un grupo de alumnos.

Es pues en esta línea que Vera y Esteve (2001) sostienen que se abusa de un tipo de exámenes, algunos estandarizados de lápiz y papel, en los que se exige un dominio de conocimientos memorísticos, sobre contenidos que se ofrecen atomizados y despedazados en unas materias en las que no se preocupan de relacionarlos o aplicarlos para entender con ellos los hechos de la vida real que podrían explicar. Y, citando a Pozo (1987), concluyen que “la mayor parte de los profesores no transmite los contenidos de enseñanza como una forma de entender el mundo que nos rodea, sino como datos aislados en los que el estudiante aprende hechos, clasificaciones, definiciones y convenciones que luego no sabe cómo utilizar. El estudiante, así, se limita a memorizarlos hasta llegar el momento del examen y luego los olvida”. Pues bien, esa es la situación de partida para la que se propone como alternativa el modelo de evaluación auténtica. La idea básica es que si realmente deseamos enseñar a los estudiantes para que piensen, decidan y actúen en el mundo real, la tarea de evaluación que les apliquemos debe requerir en algún momento una demostración activa de su capacidad de poner en acción el conocimiento en contraste con hablar o escribir de él ( Biggs, 2005). (Trillo Alonso F. 2005).

Barberá (1999), Allen (2000), McDonald et al. (2000) Dochy et al. (2002) o Bain (2006), nos han ayudado a entender que la evaluación no puede limitarse a la calificación (sino que ésta es un subconjunto de la evaluación); no puede centrarse en el recuerdo y la repetición de información (sino que se deben de evaluar habilidades cognitivas de orden superior) y que no puede limitarse a pruebas de “lápiz y papel”, sino que se requieren instrumentos complejos y variados.

La evaluación debe de constituir una oportunidad de aprendizaje y utilizarse no para adivinar o seleccionar a quien posee ciertas competencias, sino para promoverlas en todos los estudiantes. Esta dimensión formativa formulada por Scriven ha sido abordada ampliamente en los últimos años por Hall y Burke(2003) y Kaftan et al. (2006). (WEB ESCOLAR, 2016).

La evaluación por competencias nos obliga a utilizar una diversidad de instrumentos y a implicar a diferentes agentes. Tenemos que tomar muestras de las ejecuciones de los alumnos y utilizar la observación como estrategia de recogida de información sistemática. Ésta puede acompañarse de registros cerrados (Lista de cotejo, escalas, rúbricas) o de registros abiertos, y puede hacerse por parte del profesorado, por parte de los compañeros o por parte del propio estudiante (o por todos ellos, en un modelo de evaluación de 360º), pero en cualquier caso debe proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora. En este sentido, autores como McDonald et al (2000), Stephen y Smith (2003), Scallon (2004), Gerard (2005), Laurier (2005), De Ketele (2006) o Gerard y Bief (2008) han realizado un análisis de lo que son los diseños por competencias y de lo que implica la evaluación por competencias.

Por ello las experiencias metodológicas más coherentes con los diseños por competencias, como son las simulaciones, los proyectos, el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), llevan asociadas actividades evaluativas muy relevantes para la evaluación por competencias. La evaluación ha de hacer más conscientes a los estudiantes de cuál es su nivel de competencias, de cómo resuelven las tareas y de qué puntos fuertes deben potenciar y qué puntos débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras. Este proceso de autorregulación va a ser esencial para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida (Life Long Learning) y, constituye en sí mismo, una competencia clave.

Respecto a lo que entendemos por competencia, de las múltiples definiciones aportadas podemos extraer los elementos más reiterativos. Una competencia implica:

1. La integración de conocimientos que puede hacerse de modo especialmente interesante en los proyectos finales o en las experiencias de prácticum o prácticas externas (de titulación). El prácticum constituye un escenario privilegiado para que el alumnado integre y aplique conocimientos (Méndez, L. 2011), aunque debemos estar atentos para que no suponga la reproducción de roles estereotipados y mecánicos. En este marco se pueden aplicar modelos de evaluación de 360 grados, donde se combina la autoevaluación con la evaluación del supervisor, del tutor, de los compañeros e incluso, si procede de los usuarios que reciben las consecuencias de la actuación del estudiante en prácticas

2. Las ejecuciones, que deberán evaluarse, en su proceso y como producto. Por ello la observación, acompañada tanto de registros cerrados (listas de control, escalas de valoración, rúbricas) como de registros abiertos (diarios, registros anecdóticos, registros observacionales sistemáticos, actividades de integración, de retroalimentación, con el uso del portafolio de evidencias) (Padilla, 2002), puede ser una estrategia de recogida de información indispensable para la evaluación de ciertas competencias. Es decir:

La mejor forma de evaluar competencias es poner al sujeto ante una tarea compleja, para ver cómo consigue comprenderla y conseguir resolverla movilizando conocimientos. Los instrumentos de evaluación empleados no pueden limitarse a pruebas para ver el grado de dominio de contenidos u objetivos sino proponer unas situaciones complejas, pertenecientes a la familia de situaciones definida por la competencia, que necesitará por parte del alumno, asimismo, una producción compleja para resolver la situación, puesto que necesita conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico (Bolívar, 2008, 184).

3. El hecho de que la competencia sea contextual, implica que se promuevan resoluciones en diversos contextos (Villardón, 2006). Las empresas simuladas, las simulaciones con la ayuda de la tecnología, la resolución de casos, el aprendizaje por resolución de problemas, pueden ubicarnos en escenarios diferentes y ayudarnos a proyectar nuestros conocimientos y a mostrar, en consecuencia, nuestro grado de competencia.

4. Como la evaluación de competencias es difícil que pueda evaluarse únicamente con pruebas escritas (requeriría observación, toma de muestras de ejecuciones del alumnado), quizá la evaluación diagnóstica deba hacerse, sobre todo, a través de procesos de autoevaluación (Estudios sobre educación, 2012).

5. La competencia requiere la capacidad de gestionar la información. Esta competencia incluye la conciencia de las necesidades y procesos del propio aprendizaje, la identificación de las oportunidades disponibles, la habilidad para superar los obstáculos con el fin de aprender con éxito. Incluye obtener, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades, así como la búsqueda y utilización de una guía (Martín y Moreno, 2007). Esta capacidad de autorregulación del propio proceso de aprendizaje, tratada sobradamente por Boekaerts et al. (2000), nos lleva a reflexionar cuál puede ser nuestro rol como profesores, que podemos desagregar en dos tareas principalmente:

Por una parte, tendremos que articular mecanismos de retroalimentación valioso (Nicol y Mac Farnale-Dick, 2006) que ayude a nuestros alumnos a aprender.

Por otra parte, tendremos que establecer mecanismos y estrategias que ayuden al alumnado a este proceso de tomar conciencia de qué aprende y cómo lo hace. Establecer procesos de autoevaluación, de evaluación entre iguales (López, 2007), narrar sus principales aprendizajes, llevar un diario, tener que verbalizar sus principales dificultades, levantar actas de las sesiones de trabajo, trabajar con cuestionarios KPSI ( Knowledge and Prior Study Inventory) y retomarlos al final de cada unidad didáctica, establecer relaciones entre las actividades y los objetivos de la asignatura, o elaborar portafolios (Giné, 2007) pueden ser algunas propuestas que mejoren esta capacidad de autorregulación. (Estudios sobre Educación, 2012).

**Hipótesis**

Si los docentes de bachillerato del área de ciencias experimentales aplican las estrategias de evaluación por el enfoque por competencias, entonces los alumnos conocen esas estrategias de evaluación.

III. Metodología

Consiste en aplicar un cuestionario de conocimientos Previos al estudio. KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory, Young & Tamir, 1977), a una muestra aleatoria simple, compuesta de 36 alumnos de una población de 8 grupos, conformados cada grupo por 15 a 20 alumnos, de un total de 160, del cuarto semestre del turno vespertino, en relación a los instrumentos de evaluación utilizados por sus profesores durante su ciclo semestral, como: La ejecución de listas de cotejo, escalas de valoración, rúbricas, simulaciones, prácticas, estudio de casos, uso del portafolio de evidencias, aprendizaje basado en problemas (ABP) Aprendizaje basado en proyectos (ABP), diarios de clase, registros anecdóticos, registros observacionales sistemáticos, aplicado en sus clases de ciencias experimentales, al finalizar su semestre lectivo, del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

**CUESTIONARIO KPSI.**

Clase de: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Turno :\_\_\_\_\_\_Grupo: \_\_\_\_\_Fecha:\_\_\_\_

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente las siguientes preguntas y en las columnas de la derecha tacha (X), la respuesta que tu consideras que es la adecuada. (solo una) En la parte posterior de la hoja, describe brevemente en qué consiste la pregunta, colocando el número de la pregunta y la respuesta. gracias.

1.    Lo sé bastante bien y lo puedo explicar a alguien. 2.    Lo sé, pero no sé si podría explicárselo a alguien. 3.    Lo sé un poco. No estoy seguro de saber . 4.    No lo entiendo. No lo sé.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **PREGUNTAS** | **1** | **2** | **3** | **4** |
| 1. **¿para qué sirve una evaluación diagnóstica?** |  |  |  |  |
| 1. **¿Qué son los mapas conceptuales y para qué sirven?** |  |  |  |  |
| 1. **¿Cuál es el propósito para utilizar la V de Gowin en tus clases de ciencias?** |  |  |  |  |
| 1. **¿Qué necesitarías para poder aplicar una lista de cotejo?** |  |  |  |  |
| 1. **¿Qué necesitarías para poder desarrollar un mapa mental?** |  |  |  |  |
| 1. **¿En qué momento registrarías una anécdota en la clase de ciencias?** |  |  |  |  |
| 1. **¿Cuál es la finalidad de usar una Rubrica?** |  |  |  |  |
| 1. **¿Qué lugar obtuviste en relación a tus compañeros de equipo en las escalas de valorización aplicadas por tu profesor de ciencias?** |  |  |  |  |
| 1. **¿Cuál es el camino para resolver un caso (problema)?** |  |  |  |  |
| 1. **¿Cuándo se usa el portafolio de evidencias durante las clases?** |  |  |  |  |
| 1. **¿Es necesario que todos los temas de ciencias se reproduzcan en el laboratorio de ciencias?** |  |  |  |  |
| 1. **¿Cómo evitarías la observación sistemática del profesor en tu persona?** |  |  |  |  |
| 1. **¿Cómo diseñarías un diario de clase?** |  |  |  |  |
| 1. **¿Podrías explicar a un compañero los pasos para realizar un proyecto escolar?** |  |  |  |  |
| 1. **¿podrías explicar a un compañero, como resuelves un problema planteado en la clase de ciencias?** |  |  |  |  |

Fuente: KPSI, Knowledge and Prior Study Inventory, Young & Tamir, 1977.

IV. Resultados

Calificación del Inventario KPSI (1.-= Lo se bastante bien y lo puedo explicar a alguien; 2. =Lo sé, pero no sé si podría explicárselo a alguien; 3. = Lo sé un poco; 4. = No lo entiendo. No lo sé).

**Resultados Totales en % 1. =24.72%; 2. =59.17%; 3. =34.17 %; 4. =22.78 %**

V. Conclusiones y Discusión

Los resultados ponen de manifiesto que las prácticas evaluativas según la percepción de los alumnos, en la mayoría se siguen utilizando estrategias evaluadoras centradas en competencias, aunque no tan profundas como los lineamientos del sistema nacional de la educación media superior nos demanda. Los resultados ofrecen un marco general sobre la situación de las prácticas evaluadoras empleadas en las universidades y puede constituir un punto de referencia a la hora de poner en marcha procesos de formación continua de los docentes como estrategia de mejora de las prácticas docentes, así como cumplir los requisitos de COPEEMS.

Bibliografía

El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica. Recuperado el 3 de marzo del 2013 en: http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/

Estudios sobre Educación. Revista semestral del departamento de educación. Facultad de filosofía y letras. Jun. 2012. Recuperado el 9 de junio del 2017 de:

<http://docplayer.es/3404324-Estudios-sobre-educacion-revista-semestral-del-departamento-de-educacion-facultad-de-filosofia-y-letras.html>.

Guía para el registro, evaluación y seguimiento de las competencias genéricas COPEEMS, (Versión 4.0). Recuperado el 9 de junio del 2017 de:

<http://www.copeems.mx/docs/guia_copeems.pdf>.

Instrumento de evaluación KPSI

Recuperado el 7 de junio del 2017 en:

<https://es.scribd.com/doc/157650247/KPSI-Ventajas>

KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory). Recuperado el 5 de enero del 2015 en:

<http://www.ieslaaldea.com/UserFiles/File/pdf%20competencias/Doc.%201%20KPSI.pdf>.

La evaluación por competencias en la educación superior, citado por (Bolívar, 2008, 184) pensamiento metacognitivo y estratégico. Recuperado el 9 de junio del 2017 en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>.

Méndez, L. (2011). Prácticum de Psicología. La formación de profesionales en la enseñanza no presencial. Madrid: Sanz y Torres, pp. 210

Trillo Alonso F. (2005) Competencias docentes y Evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista?, recuperado el 9 de junio del 2017 de: <http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1N8NKN2B8-26X6T3X-1YG0/Evaluaci%C3%B3n%20competenciasdocentes.pdf>.

WEB ESCOLAR, Ciencias de la Educación. (2016). Evaluación por competencias en el ámbito educativo. Recuperado el 7 de junio del 2017 en:

<http://www.webscolar.com/evaluacion-por-competencias-en-el-ambito-educativo>.

Zarzar Charur, C. (2010). Planeación didáctica por competencias, (pp. 8-9), México: Ed. Didaxis.

**Anexos**