

Evaluación por competencias. Entre la tradición y el cambio

Yasmín Ivette Jiménez Galán

Instituto Politécnico Nacional – Escuela Superior de Cómputo

jimenezgalan2008@gmail.com

Marko Alfonso González Ramírez

Instituto Politécnico Nacional – Escuela Superior de Cómputo

markogonzalez32@hotmail.com.mx

José David Ortega Pacheco

Instituto Politécnico Nacional – Escuela Superior de Cómputo

david82d@hotmail.com

Resumen

La Educación por Competencias a los estudiantes de Educación Superior no ha resultado de fácil implementación; no obstante, desde finales del siglo XX se le ha impulsado fuertemente a través de las políticas educativas. Diversos investigadores (Alsina, 2011; Tobón, 2006; Ruiz, 2009; Biggs, 2005; Cano, 2004), entre otros, enfatizan que la formación por competencias tiene base en el proceso de evaluación del desempeño de los estudiantes que realicen los docentes.

Por lo tanto; cualquier mejora al modelo educativo por competencias tiene que basarse en evaluaciones diagnósticas del proceso que siguen los docentes para evaluar el desempeño de sus estudiantes, esta investigación profundiza sobre este tópico mediante entrevistas semiestructuradas a 66 docentes. La evidencia empírica muestra que los docentes persisten en evaluar únicamente conocimientos (competencia técnica) y procedimientos (competencia metodológica), en detrimento de la valoración de la competencia social (valores) y de la competencia participativa (actitudes). Asimismo,

aunque han adoptado el lenguaje propio de las competencias, el cambio conceptual no ha modificado sus prácticas.

Palabras clave: Evaluación por competencias, rediseño curricular, educación superior, investigación cualitativa.

Introducción

Desde finales del siglo XX, la Educación Superior se presupone como desarrolladora de competencias profesionales; es decir que los estudiantes no sólo sepan realizar los procedimientos propios de un desempeño competente en un campo laboral determinado, con base en la apropiación de conocimiento; sino que desarrollen actitudes y valores que les permitan cuestionar, analizar y reflexionar sobre su actuación en la solución de problemas complejos (Jiménez, Hernández y González, 2014).

De acuerdo con Perrenoud (2002) una competencia profesional es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera: rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

Por lo tanto, la competencia profesional tiene cuatro componentes: *competencia técnica* que posibilita saber relacionar el procedimiento adecuado a las actividades a desarrollar; *competencia metodológica* que posibilita saber reaccionar eficazmente ante cualquier contingencia; *competencia social* que posibilita colaborar constructivamente; y *competencia participativa* que posibilita participar en una organización con ética y responsabilidad (Bunk, 1994).

Entonces, la educación basada en competencias (EBC) debe articularse desde un modelo educativo enfocado en el desempeño de los estudiantes; mediante el cual se puede lograr la integración de la teoría, la práctica y la acción reflexiva. Por lo tanto, el docente tendrá que determinar: por qué y para qué el estudiante está aprendiendo determinada unidad de aprendizaje; esta dialéctica le confiere significado (contextualizado) a lo aprendido y determina cuál será el desempeño esperado del estudiante una vez que termine el ciclo escolar (Jiménez, et al. 2014).

El desempeño manifestado por los estudiantes deberá evidenciar, tanto al docente como a los estudiantes, el grado de dominio de la competencia perseguida a través de la solución a una problemática real o con el desarrollo de productos integradores. Como la solución a problemáticas reales o el desarrollo de productos integradores requiere que los estudiantes movilicen conocimientos (competencia técnica), muestren determinado grado de destreza (competencia metodológica), colaboren constructivamente en grupos de trabajo (competencia social) y actúen conscientemente con ética y responsabilidad (competencia participativa); para cada uno de estos componentes se deberán establecer los criterios de evaluación adecuados al nivel de desarrollo de la competencia específica.

Esta transposición didáctica de la EBC, develó la necesidad de múltiples cambios en la práctica de los docentes universitarios. Desde el cambio en la forma de concebir el proceso de enseñanza – aprendizaje, hasta la forma de evaluarlo; pasando por cambios en las estrategias didácticas, en la implementación de diversas actividades de aprendizaje, y en las técnicas e instrumentos de evaluación utilizados (Cano, 2008). No obstante, diversos autores como Alsina (2011), Tobón(2006), y Biggs (2005) que la evaluación del desempeño de los estudiantes se erige como protagonista ya que es el motor del aprendizaje y de la innovación educativa.

Dentro de este contexto, en la Escuela Superior de Cómputo (ESCOM) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), se inició un proceso de rediseño curricular, en el 2007, para alinear su estructura de acuerdo a la Reforma Educativa y Académica del Instituto que contemplaba, entre otros aspectos, la incorporación de los preceptos de la EBC; para el

año 2009 se empezó a impartir el nuevo programa de estudios de Ingeniería en Sistemas Computacionales (ISC).

Derivado del proceso de evaluación curricular, se tiene contemplado realizar modificaciones a dicho programa de estudios que permitan perfeccionar la formación proporcionada por esta Institución Educativa (IE). Esta investigación se inserta en la necesidad de realizar un diagnóstico que permita clarificar cuáles han sido los logros en la formación por competencias y cuáles continúan siendo las áreas de oportunidad. Así, se estableció el siguiente planteamiento del problema ¿cómo se evalúa, actualmente, el desempeño de los estudiantes?

Objetivo general

Analizar el proceso que siguen los docentes de la ESCOM – IPN para evaluar el desempeño de sus estudiantes.

Objetivos específicos

1. Conocer cuáles son los criterios que establecen los docentes para evaluar los componentes de las competencias profesionales.
2. Examinar cuáles son las técnicas utilizadas para evaluar el desempeño de los estudiantes.
3. Indagar sobre los diferentes instrumentos de evaluación que utilizan los docentes para evaluar el desempeño de los estudiantes.
4. Analizar las estrategias de enseñanza – aprendizaje que siguen los docentes para el desarrollo de sus clases.
5. Detectar áreas de oportunidad para mejorar el proceso de evaluación del desempeño de los estudiantes

Marco teórico

Las competencias profesionales presentan tres características que cobran especial importancia para los docentes de educación superior al momento de evaluar a sus estudiantes (Mastache, 2007; Tobón, 2006; Perrenoud, 2004; Le Boterf, 2001; Tejada, 1999; Reis, 1994):

1. Las competencias son multidimensionales porque articulan conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Por lo tanto, no constituyen una suma de conocimientos y capacidades; más allá de esto, suponen un carácter combinatorio de saberes, procedimientos, destrezas, actitudes y valores.
2. Tienen un carácter complejo; es decir, que las competencias no pueden entenderse individualmente sino en la interacción individuo–sociedad–contexto; de esta interacción se podrá reconocer y analizar patrones, tendencias, situaciones, significados específicos que se orienten a la solución más eficiente y efectiva.
3. Se ponen de manifiesto en la acción reflexiva y contextualizada. La competencia no reside en los recursos, sino en la movilización de estos para la resolución de problemas complejos; es decir, respuestas mecánicas e irreflexivas no evidencian competencia.

Debido a estas características, las competencias solo pueden ser evaluadas a través del desempeño ante soluciones que ofrezca el estudiante a problemáticas planteadas o con el desarrollo de productos que les permitan demostrar sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores en determinadas situaciones.

Finalmente, si el currículum establece la intersección entre la declaración de los principios generales educativos (nivel macro) y su operacionalización (nivel micro); entonces, el currículum por competencias establece el proyecto cultural que el gobierno y las instituciones pretenden que se aplique y establece la parte nuclear del quehacer docente en el aula de clases (Díaz Barriga, 2003).

Técnicas para la evaluación del desempeño

De acuerdo con Díaz Barriga (2002), las técnicas más eficientes para la evaluación del desempeño del estudiante son:

1. Observación se convierte en una potente técnica para evaluar el desempeño de los estudiantes en situaciones donde éste necesite interactuar con el grupo o al desarrollar procedimientos; para lograr la objetividad, se deben pre-establecer los aspectos a observar en los estudiantes y los criterios de evaluación y comunicarlos claramente.
2. Elaboración de Portafolios de evidencias de aprendizaje ya que uso permite al profesor y al estudiante monitorear la evolución del proceso de aprendizaje, de tal manera que puedan introducirse los cambios o ajustes necesarios durante dicho proceso.
3. Método de casos donde el estudiante pone en juego su razonamiento, su habilidad para comunicarse, su capacidad de argumentación, los valores que enfatiza en las soluciones propuestas y la forma de transferir lo aprendido a una situación real.
4. Desarrollo de proyectos que implica que el estudiante despliegue una actividad compleja durante un largo periodo. Con este tipo de actividades se pueden evaluar habilidades de orden superior que impliquen ejercer responsabilidades, adquirir compromisos personales, poner en práctica hábitos de trabajo individuales o de grupo, aplicación interdisciplinaria de los conocimientos y destrezas adquiridos en otras materias, habilidad de obtener información relevante y organizarla, tomar decisiones y demostrar habilidades comunicativas, entre otras.
5. Debates o discusiones dirigidas mediante ésta se observan las habilidades del estudiante para argumentar sobre sus puntos de vista, su capacidad de atención de los compañeros, su actitud de respeto y tolerancia hacia otras posturas, habilidad de razonamiento crítico, su capacidad de escuchar, su flexibilidad, su empatía y la utilización del vocabulario.

6. Elaboración de ensayos dado que fomenta la capacidad creativa de los estudiantes, permite obtener información acerca de cuánto y cómo ha aprendido, así como valorar su capacidad para transmitir mensajes en forma escrita.

Las técnicas de evaluación deberán ser variadas y acordes con la intencionalidad educativa de la unidad de aprendizaje impartida.

Instrumentos para la evaluación del desempeño

Diversos investigadores afirman que la evaluación del aprendizaje nunca será totalmente objetiva. No obstante, cada día se aboga más por que ésta sea realizada lo más objetivamente posible; por lo tanto, los docentes deben diseñar y aplicar instrumentos de evaluación que cumplan con los criterios de: transparencia, validez y confiabilidad; adicionalmente se deberán emplear varios instrumentos para valorar en forma integrada: conocimientos (competencia técnica), procedimientos (competencia metodológica), valores (competencia social) y actitudes (competencia participativa).

Algunos de los instrumentos que se pueden utilizar para tal efecto son:

1. Rúbrica que consiste en determinar en un listado el conjunto de criterios específicos y fundamentales que permitirán valorar el desarrollo de las competencias logrado por el estudiante; para lo cual, el profesor deberá establecer una gradación de la calidad de los diferentes criterios con los que se pueden desarrollar estos. La rúbrica es un instrumento valioso para realizar observaciones eficaces y enfocadas sobre determinados resultados que logran los estudiantes. Principalmente se recomiendan para el desarrollo de productos integradores.
2. Lista de comprobación o de cotejo en éstas se especifican los pasos o condiciones que deben estar presentes durante una presentación o en un producto, para que luego los estudiantes puedan verificar la presencia o ausencia de las características enlistadas. Las listas de cotejo para evaluar las competencias metodológicas proporcionan a los estudiantes la responsabilidad

de sus progresos, les permite priorizar las tareas y administrar su tiempo eficientemente.

3. Guía de observación consiste en un instrumento que describe los aspectos a evaluar y los criterios de la misma; permite concentrar diferentes observaciones a lo largo del ciclo escolar para posteriormente valorar el grado del logro de la competencia observada. Su utilización es recomendable sobre todo para valorar áreas del currículo que son complejas o que tienden *per se* a la subjetividad como lo sería el desarrollo de la competencia social o la participativa.

Es importante enfatizar que todas las técnicas e instrumentos de evaluación que utilicen los docentes tienen que tener por meta el desarrollo de la competencia pretendida en cada unidad de aprendizaje y deben fundamentarse en estrategias de enseñanza – aprendizaje, durante todo el ciclo escolar. La base de la actuación docente será el perfil de egreso de los estudiantes; la comprensión del mapa curricular de la IE; y el programa de las UA que se estructura con los contenidos temáticos necesarios para el logro de la competencia pretendida; y cada uno tiene una estructuración lógica, que va de lo simple a lo complejo (Jiménez, et al. 2014).

Método de investigación

La estrategia de investigación elegida fue el estudio de caso dada la importancia de la percepción docente de su actuación para comprender a fondo los procesos que siguen para evaluar el desempeño de sus estudiantes. La unidad de estudio fue una unidad académica del IPN que fue pionera en la implementación del modelo educativo por competencias y que actualmente se encuentra en un proceso de rediseño curricular.

El diseño de la investigación fue cualitativo, por lo que la técnica fue la entrevista semiestructurada y el instrumento de recolección de la información fue un guión de entrevista, cuyo diseño estuvo estructurado en tres categorías de análisis como se muestra en la tabla 1.

Dicho instrumento fue sometido a un proceso de validación interjueces, con la participación de: 1 experto en pedagogía y didáctica, 1 psicóloga, 1 miembro del comité de acreditación del programa de estudios, 1 coordinadora del Diplomado de innovación, planeación y evaluación por competencias, 2 docentes y, finalmente por el subdirector académico de dicha institución.

Tabla 1. Categorías de análisis

Categoría	Objetivo	Núm. de preguntas
I. Evaluación por competencias	Conocer los criterios de evaluación del desempeño que establecen los docentes con base en la concepción de la EBC	10
II. Técnicas e instrumentos de evaluación	Indagar sobre las técnicas y los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes y la función de cada uno de ellos.	4
III. Gestión de la evaluación por competencias	Analizar las estrategias de enseñanza – aprendizaje que siguen los docentes para el desarrollo de sus clases.	4

Fuente: Elaboración propia

La población docente de la unidad académica se encuentra asignada a 9 diferentes académicas, es importante mencionar que solo se consideró a los docentes que están frente a grupo. La distribución de docentes por academia y la muestra representativa, elegida mediante el método no probabilístico intencional se describe en la tabla 2.

Tabla 2. Población muestra representativa deseada

Academia	Núm de profesores	Muestra 30%
Proyectos estratégicos	19	6
Ingeniería de software	30	9
Sistemas digitales	17	6
Sistemas distribuidos	18	6
Fundamentos de diseño electrónicos	16	5
Ciencias de la computación	28	9
Ciencias sociales	11	4
Ciencias básicas	54	16
Total	163	52

Fuente: Elaboración propia

No obstante de haber concertado citas con los docentes, algunas de éstas fueron reprogramadas varias veces y en ocasiones, no se logró la entrevista. Tal fue el caso de la academia de sistemas digitales. Por lo que se tuvo que ajustar la muestra deseada, como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. Población muestra representativa real

Academia	Núm de profesores	Muestra 30%	Muestra lograda
Proyectos estratégicos	19	6	9 (47%)
Ingeniería de software	30	9	9 (30%)
Sistemas digitales	17	6	1 (17%)
Sistemas distribuidos	18	6	7 (33%)
Fundamentos de diseño electrónicos	16	5	7 (43%)
Ciencias de la computación	28	9	14 (50%)
Ciencias sociales	11	4	5 (45%)
Ciencias básicas	54	16	17 (31%)
Total	163	52	66 (40%)

Fuente: Elaboración propia

Como se observa, la muestra total fue del 40% de los docentes que tienen plaza docente y están frente a grupo en la unidad académica analizada.

Para aumentar la validez interna de la investigación, el análisis de la información se basó en la técnica de análisis propuesta por Yin (1994) llamada *patern matching* que consiste en comparar un patrón basado en la teoría con uno pronosticado. Dicha comparación puede sustentarse en un criterio cuantitativo o bien en la capacidad interpretativa del investigador; en la presente investigación se empataron patrones desprendidos del marco teórico con patrones encontrados en la recolección de datos mediante las entrevistas semiestructuradas a los docentes.

Información general de los entrevistados

De los profesores entrevistados se observó que por género se dividen en 64% hombres y 36% mujeres; el 58% tienen una edad que fluctúa entre 25 y 40 años. Sólo el 16% tiene más de 45 años. En comparación con la edad promedio de los docentes, del Instituto Politécnico Nacional, que es de 52 años, podría considerarse como una planta docente joven.

Los profesores entrevistados tienen pocos años de experiencia docente, el 26% cuenta con menos de 5 años y sólo el 21% tiene más de 20 años de experiencia docente. Por otro lado, el 98% de los entrevistados es profesor de base y su plaza es de 40 horas; la categoría del 59% es de titular y el 39% tiene categoría de asociado.

El 20% de los encuestados imparte solo una unidad de aprendizaje (UA); el 50% dos y el 24% tres. En relación a la capacitación docente sobre la evaluación por competencias se encontró que solo el 9% no había tomado ningún curso o diplomado; que el 54% ha tomado algún diplomado relacionado con el tema y el 21% de los docentes encuestados ha tomado tanto diplomados como cursos intersemestrales.

Análisis y discusión

La evidencia empírica se presenta agrupada por cada una de las tres categorías de análisis, en las tablas 4, 5 y 6.

I. Evaluación por competencias

Si atendemos a lo establecido por la teoría, las competencias representan un desempeño; una respuesta integrada al planteamiento de una problemática donde el estudiante tiene que hacer uso de recursos tanto cognitivos, procedimentales y socio-afectivos; la evidencia empírica muestra que los docentes siguen enfocándose en desarrollar solamente la competencia técnica y la metodológica.

La discusión gira en torno a las preguntas ¿se puede ser competente en un determinado campo laboral si no están alineados los valores y las actitudes para dar respuesta a problemáticas complejas eficiente y eficazmente? ¿los estudiantes aprenden lo que no se

evalúa o se concentran en lo que se evalúa y le restan importancia a otros aspectos, por demás importantes, para su desempeño?

Diversos investigadores educativos se manifiestan escépticos a la probabilidad de lograr desempeños competentes en los estudiantes si no se les evalúa integralmente.

Tabla 4. Resultados de la investigación para la categoría 1.

La teoría dice...	Implicaciones para la docencia	Resultados generales	La voz de los docentes y del investigador
<p>La competencia profesional tiene cuatro componentes:</p> <p>a) <i>competencia técnica</i> b) <i>competencia metodológica</i> c) <i>competencia social</i> d) <i>competencia participativa</i> (Bunk, 1994).</p>	<p>Los docentes deben:</p> <p>1. Comprender cuáles son los componentes de la competencia que pretende desarrollar su unidad de aprendizaje.</p>	<p>En relación a las unidades de aprendizaje que imparten los docentes:</p> <p>a) 65/66 comprenden muy bien cuáles son las competencias técnicas, referidas a lo que los estudiantes deben conocer. b) 64/66 entienden claramente cuáles son los procedimientos, procesos, herramientas, programas, lenguajes, metodologías etc. que deben dominar los estudiantes (competencias metodológicas). c) 54/66 conocen cuáles son las competencias sociales que los estudiantes necesitan desarrollar. d) 60/66 conocen cuáles deben las competencias participativas a desarrollar.</p>	<p>Mientras que los docentes tienen muy claro qué es lo que el estudiante debe saber conocer y saber hacer para acreditar la unidad de aprendizaje que imparten; no sucede igual con las competencias sociales y participativas. Se observa que los docentes no responden con igual seguridad, hay un titubeo en sus respuestas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “si conozco cuáles son las competencias sociales, pero es muy complicado incorporarlas a la evaluación” (núm. 6). • “mmm.. de manera genérica, sí (núm. 24). • “es más fácil conocer las participativas que las sociales (núm. 64).
<p>La evaluación guía el proceso de enseñanza – aprendizaje (Biggs, 2005).</p>	<p>2. Otorgar una calificación a cada uno de los componentes porque la competencia se refleja en una actuación integrada.</p>	<p>Los criterios de evaluación para cada uno de los componentes de las competencias profesionales:</p> <p>a) 14/66 otorgan 50 por ciento de la calificación a la competencia técnica y 50 por ciento a la competencia metodológica. b) 8/66 otorgan entre el 60 al 80 por ciento a la competencia técnica. c) 19/66 no le otorgan ningún puntaje de calificación a las competencias sociales y 15/66 a las competencias participativas. d) 26/66 docentes solo le otorgan entre un 5 a un 10 por ciento a las competencias sociales y 22/66 otorgan el mismo porcentaje a las competencias participativas</p>	<p>En promedio, 6 de cada diez docentes entrevistados otorgan desde cero hasta el diez por ciento a dos componentes de las competencias profesionales: las sociales y las participativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “más bien subo puntos si tienen actitudes y valores (por ejemplo, que los estudiantes pregunten sin reclamar, con humildad) (núm. 12)” y • “más bien les quito puntos si no son responsables o si son impuntuales, por lo que yo creo que les otorgo un 100% (núm. 10)” <p>Los docentes, sienten que los estudiantes ya deben tener dichas competencias; que a ellos no les corresponde desarrollarlas.</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Resultados de la investigación para la categoría 2.

La teoría dice...	Implicaciones para la docencia	Resultados generales	La voz de los docentes y del investigador
<p>Las técnicas de evaluación del desempeño deberán ser variadas y acordes con la intencionalidad educativa de la UA impartida. Entre las técnicas más representativas se tiene (Díaz Barriga, 2002):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación • Portafolios de evidencias • Método de casos • Desarrollo de proyectos • Debates • Elaboración de ensayos 	<p>Los docentes deben:</p> <p>1. Implementar técnicas de evaluación que permitan valorar el desarrollo de la competencia que pretende desarrollar su unidad de aprendizaje.</p>	<p>En relación a las técnicas de evaluación que implementan los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) 39/66 utilizan la observación b) 42/66 utilizan el portafolio de evidencias c) 26/66 implementan el método de casos d) 43/66 utilizan el desarrollo de proyectos e) 19/66 emplean la técnica del debate f) 15/66 implementan la elaboración de ensayos g) 1/66 sólo emplea una técnica de evaluación: observación h) 15/66 emplean dos técnicas de evaluación i) 8/66 emplean las seis técnicas mencionadas. 	<p>Los docentes encuestados manifiestan tener implementadas diversas técnicas de evaluación, lo cual resulta muy efectivo para evaluar el desempeño de forma integral; no obstante, al indagar sobre cómo las implementan se comprobó que muchos de ellos no siguen los procedimientos adecuados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “siempre los observo, siempre, siempre” (núm. 65). • “al final les pido que me entreguen sus evidencias; ellos tienen que guardarlas” (núm. 3) • “en el moodle suben sus evidencias y al final me las ponen en un CD” (núm. 63). • “a veces les pongo “casitos” para que se vayan entrenando” (núm. 21).
<p>El empleo de diversos instrumentos permite valorar en forma integrada la competencia: técnica, metodológica, social y participativa (Ruiz, 2009).</p> <p>Los instrumentos que se pueden utilizar para tal efecto son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica • Lista de cotejo • Guía de observación 	<p>2. Los docentes deben diseñar y aplicar instrumentos de evaluación que cumplan con los criterios de: transparencia, validez y confiabilidad.</p>	<p>Los instrumentos de evaluación que utilizan los docentes entrevistados:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) 24/66 la guía de observación b) 6/66 el guión de entrevista para interrogarlos sobre sus proyectos desarrollados. c) 35/66 la lista de cotejo, principalmente para prácticas de laboratorio y entrega de trabajos o reportes. d) 27/66 la rúbrica, principalmente para evaluar exposiciones orales de los estudiantes. e) 24/66 examen oral f) 58/66 examen escrito g) 19/66 examen práctico h) 10/66 sólo utilizan el examen para evaluar (teórico y/o práctico) i) 1/66 solo evalúa mediante listas de cotejo 	<p>Diez docentes entrevistados manifiestan que su único instrumento para evaluar es el examen (teórico y/o práctico). Algo que llamó la atención es que de los 39 docentes que manifestó seguir la técnica de la observación para evaluar el desempeño sólo 16 han desarrollado guías para observar el comportamiento de sus estudiantes, lo cual imprime mucha subjetividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • “la observación me sirve para, al final subir promedio a aquellos estudiantes que durante el curso se portaron bien, asistieron, mostraron interés... (núm. 40)”

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Resultados de la investigación para la categoría 3.

La teoría dice...	Implicaciones para la docencia	Resultados generales	La voz de los docentes y del investigador
<p>El currículum establece la intersección entre la declaración de los principios generales educativos (nivel macro) y su operacionalización (nivel micro); entonces, establece la parte nuclear del quehacer docente en el aula de clases articulada con el proyecto cultural que el gobierno y las instituciones pretenden que se aplique (Díaz Barriga, 2003).</p>	<p>Los docentes deben:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Articular el currículum de su IE educativa con estrategias orientadas al logro del perfil de egreso de los estudiantes. 	<p>En relación a las estrategias y actividades que implementan los docentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) 49/66 vinculan el perfil de egreso de los estudiantes con su estrategia de enseñanza. b) 23/66 diseñan actividades que permitan la solución innovadora de problemas. c) 50/66 diseñan actividades que les permiten a los estudiantes aprender mediante la práctica. d) 35/66 propician el aprendizaje autónomo. 	<p>La mayoría de los docentes gestionen su UA con base en el perfil de egreso de los estudiantes; lo cual lleva a una enseñanza más situada para los estudiantes. Sin embargo, dos de cada tres docentes todavía no implementan actividades que fomenten la capacidad creativa e innovadora de los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “la solución de problemas sí, pero ellos no tienen la capacidad de innovar” (núm. 60). • “pongo problemas de la vida real; pero no es una solución innovadora solo problemas reales” (núm. 21). <p>Lo mismo pasa con el aprendizaje autónomo y el fomento a la responsabilidad del estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “yo les doy todo; ellos nada más tienen que estudiar” (núm. 2). • “eso sí me ha fallado mucho, ya tengo todo lo que necesitan en el moodle” (núm. 17) • Si, yo desde el primer día, reparto el temario para que expongan por equipos” (núm. 14).
<p>El programa de las UA se estructura con los contenidos temáticos necesarios para el logro de la competencia pretendida; y cada uno tiene una estructuración lógica, que va de lo simple a lo complejo (Jiménez, et al. 2014). Las competencias no son cuestión de todo o nada; se evidencian por niveles de logro (Zabala y Arnau, 2007).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 2. Integrar la calificación final del estudiante asignando diferentes porcentajes a cada uno de los tres periodos de evaluación. 3. Considerar la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. 	<p>La integración de la calificación final es realizada por los docentes de la siguiente manera:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) 49/66 la conforman con un promedio de los tres periodos. b) 7/66 manifiesta que cada unidad temática tiene un peso diferente. c) 9/66 argumenta que cada periodo tiene un peso diferente. d) 44/66 incluyen aspectos que corresponden a la evaluación continua o formativa y a la sumativa. e) 2/66 solo se basan en evaluación formativa f) 10/66 solo evalúan mediante evaluación sumativa (examen) 	<p>Solo uno de cada cuatro docentes tienen claro que cada unidad temática aporta un valor diferente al desarrollo de la misma, y por lo tanto los diferentes periodos de evaluación no contribuyen de la misma forma a la calificación final que obtiene el estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “eso ya viene establecido en el programa de la UA” (núm. 45). <p>No obstante, aunque un docente sabe que el programa establece diferentes ponderaciones para cada unidad temática, manifiesta que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “mejor promedio porque después me hago muchas bolas” (núm. 9).

II. Técnicas e instrumentos de evaluación

Para evaluar por competencias a los estudiantes es imprescindible utilizar diversas técnicas, porque cada una de ellas responde a variados objetivos; no obstante, su utilización debe seguir los procedimientos establecidos para ello; de lo contrario se pierde la riqueza que cada una de estas técnicas proporciona.

La técnica del portafolio de evidencias no consiste en “guardar las actividades, tareas y trabajos durante todo el ciclo escolar” esa conceptualización puede derivar de la palabra “portafolio”. En realidad esta técnica requiere que el estudiante haga algo más que guardar sus trabajos; requiere que estructure y se haga consciente de cómo ha ido aprendiendo a lo largo del ciclo escolar, que manifieste qué es lo que ha aprendido y por qué lo considera así; que reflexione sobre sus obstáculos y argumente el por qué de los mismos.

Lo mismo pasa con la técnica de la observación que se erige como una técnica importante de evaluación del desempeño del estudiante; como ya se estableció la competencia tiene un desarrollo gradual y los docentes tenemos la responsabilidad de valorar dicho desarrollo. Considerar cómo llegó el estudiante en relación a determinada competencia y qué tanto avanzó; pero para que realmente esta técnica sea efectiva se requiere tener muy claro qué se va a observar, cuándo, dónde y cómo se va a valorar dichas observaciones.

Por otro lado, hay un avance en relación a los instrumentos de evaluación, los docentes han empezado a incorporar listas de cotejo y en menor medida las rúbricas. Sin embargo, el examen (oral, práctico y/o escrito) sigue siendo el instrumento que mayor reconocimiento tiene entre los docentes para evaluar a los estudiantes. Se reconoce que un examen bien desarrollado; es

decir, que cumpla con los requisitos de validez y confiabilidad, es un potente instrumento para evaluar por competencias, sobre todo aquellos de pregunta tipo ensayo o de reflexión; pero se insiste en que las rúbricas permiten valorar diferentes niveles de desempeño.

El debate gira en torno a la cuestión ¿la adopción del lenguaje propio de las competencias en educación logrará generar los cambios conceptuales en la práctica docente? Nuestra propuesta se dirige a lograr cambios conceptuales a través del diseño de cursos de formación más reflexivos que abarquen pocos cambios; en lugar de aquellos diseños atiborrados de conceptos, estrategias, actividades que dejan a los docentes exhaustos pero sin cambios reales en su práctica.

III. Gestión de la evaluación

En los programas de las UA diseñados por competencias ya se tiene establecido cómo se habrá de evaluar el desempeño del estudiante; en ellos se ha reconocido el hecho de que cada unidad temática contribuye de diferente forma al desarrollo de la competencia pretendida; en este sentido, resalta el hecho de que siete de cada diez docentes continúen sacando promedio de los tres periodos de evaluación para otorgar una calificación final a los estudiantes.

Las preguntas que se abren en este sentido son varias ¿Será que prefieren evitar trabajar? ¿lo hacen por costumbre? ¿creerán que, al final, es lo mismo? Dentro de esta categoría, un logro importante es que cada vez más docentes toman aspectos formativos para evaluar a sus estudiantes, aunque el porcentaje que les asignan es muy bajo.

Conclusión

A la luz de nuevos rediseños curriculares en las IES, esta investigación devela que a pesar de que los docentes implementan esquemas muy variados para la evaluación del desempeño de sus estudiantes; todavía quedan áreas de oportunidad para hacer este proceso más eficiente y efectivo. Dentro de las más importantes están:

1. El diseño de rubricas para evaluar la competencia pretendida por la UA; este trabajo deberá ser colegiado para que todos los docentes se pongan de acuerdo en cuáles serán los niveles de desarrollo de dicha competencia y se logre alinear los criterios de evaluación para los diferentes componentes de las competencias profesionales.
2. La enseñanza basada en problemas que permita a los estudiantes ir más allá del aula para empezar a pensar en su entorno; en el abanico de oportunidades que tienen para insertarse en el campo laboral; en la variedad de contribuciones que pueden hacer para coadyuvar a solucionar problemas que nos afectan a todos. Una recomendación importante, es que los problemas que se trabajen en clase permitan a los estudiantes ejercitar su creatividad, y en la medida de lo posible, explorar diversas alternativas de solución.
3. Transitar de la evaluación cuantitativa a una cualitativa que permita a los docentes percibir la importancia de lo formativo para evaluar el desarrollo de la competencia pretendida en su UA. Para esto se tendrá que modificar el reglamento que obliga a

los docentes hacer tres cortes artificiales al proceso de evaluación. Estos cortes dan la sensación de que, en cada uno hay un trabajo finalizado.

4. Insistir con cursos de formación y desarrollo profesional docente que promuevan la reflexión sobre la práctica (antes, durante y después de la misma); es decir, cambios conceptuales. Lo importante de estos cursos es que se conviertan en una opción de desarrollo profesional para el docente y no sean de carácter obligatorio estableciendo medidas de control o promoción.

Bibliografía

- Alsina, J. (coord.) 2011. *Evaluación por competencias en la universidad. Las competencias transversales*. Cuadernos de docencia Universitaria, núm. 18. Barcelona: Octaedro.
- Biggs, J. 2005. *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bunk, G. 199). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA*. Revista CEDEFOP, N° 1/94. Consultado el 15 de mayo de 2008 : <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>
- Cano, E. 2004. *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y desarrollo de las competencias del profesorado*. España: Grao.
- Díaz Barriga, Á. 2003. "El Currículo. Tensiones conceptuales y prácticas". *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Universidad Autónoma Baja California, Vol. 5, Núm. 2*. Recuperado de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Díaz Barriga, F.; Hernández, G. 2002. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Jiménez, Y.; Hernández, J.; González, M. 2014 Educación superior y competencias profesionales ¿Qué debe saber el docente? Revista Iberoamericana de Producción Académica y

Gestión Educativa, núm. 1 enero- junio 2014. Recuperado de
<http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/50>

- Le Boterf, G. 2001. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gedisa.
- Mastache, A. 2007. *Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*. Buenos Aires Argentina: Noveduc.
- Perrenoud, P. 2002. *Prácticas pedagógicas, profesión docente y formación: perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.
- Perrenoud, P. 2004. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Reis, O. 1994. *Cualificación contra competencia: debate semántico ¿Evolución de conceptos o baza política?*, Berlín: Ed. Cedefop.
- Ruiz, M. 2009. *Cómo evaluar el dominio de las competencias*. México: Trillas.
- Tobón, S. 2006. *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Chile, Talca: Proyecto Mesesup.
- Tejada, J. 1999. *El formador ante las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: nuevos roles y competencias profesionales*. México: UNAM Comunicación y Pedagogía.
- Zabala A. y Arnau L. 2007. *El aprendizaje y la enseñanza por competencias*. Colec. 11 ideas clave para educar. Barcelona: Graó.