

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS: UN ESTUDIO DE CASO EN DOS PLANTELES DE BACHILLERATO UNIVERSITARIO.

ROCÍO ADELA ANDRADE CÁZARES

Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Querétaro

RESUMEN: En el presente texto se aborda la noción de competencia educativa y de los debates en torno a dicho concepto, se tiene como objetivo de investigación: analizar el tema de la evaluación del aprendizaje por competencias en el proceso enseñanza-aprendizaje en el contexto del nivel medio superior en dos planteles que trabajan con el bachillerato general con enfoque de competencias (Andrade, 2011). La pregunta a la que se da respuesta es: ¿cómo se lleva a cabo la evaluación del aprendizaje por competencias en dos planteles del bachillerato universitario de la Universidad de Guadalajara? El método que se utiliza es el estudio de caso, a partir de instrumentos

de recolección de datos como la entrevista a profundidad, la entrevista colectiva y los cuestionarios de tipo cualitativo, y se usa como apoyo para el proceso de análisis de datos, el software Atlas ti®, que sirve como herramienta para llevar a cabo el proceso de codificación de datos. Se hace énfasis en que el enfoque de competencias aun no opera al 100% en la práctica, pese a los esfuerzos de los profesores y de las autoridades universitarias de dichos planteles.

Palabras clave: Evaluación educativa, competencias, proceso enseñanza-aprendizaje, educación media superior

Introducción

El presente trabajo aborda el tema de la evaluación del aprendizaje por competencias en la educación media superior. El contexto de investigación se ubica en dos planteles de bachillerato universitario de la Universidad de Guadalajara (UdeG), uno de los cuales es de tipo metropolitano y el otro regional. Es una investigación donde se usa como método el estudio de caso y se utiliza el software Atlas Ti® como apoyo para el proceso de categorización y codificación de datos y se aborda como temática de estudio la evaluación del aprendizaje por competencias.

Contenido

En las escuelas preparatorias de la UdeG se expresa en el Documento Base (UdeG. SEMS, 2008), que se adopta un modelo centrado en el aprendizaje, con fundamento de tipo constructivista y enfocado al desarrollo de competencias, se enfatizan los procesos de mediación del aprendizaje y el uso de estrategias didácticas como: el aprendizaje basado en problemas y en proyectos, solución de casos, historias de vida, debates, aprendizaje entre iguales, bitácoras, líneas del tiempo, entre otras.

En cuanto a la evaluación, se enfatizan las actividades integradoras que den cuenta de los logros alcanzados durante el proceso educativo y se hace uso de ésta en sus tres momentos: Diagnóstica, formativa y sumativa, entre los instrumentos que se sugieren para su realización se encuentran los siguientes:

Rúbrica, matriz analítica, mapas conceptuales, mapas semánticos, organizadores gráficos, portafolios; estos deben planearse en función del tipo de competencia que se pretende lograr y considerar: los criterios de evidencia que se tomarán en cuenta, la escala de calidad de los trabajos y los puntajes que se asignarán (UdeG. SEMS, 2008, p. 80).

Aunque se hacen esfuerzos por parte del docente por llevar a cabo el proceso de reforma curricular por competencias y aplicar estrategias diversas para la evaluación, en la práctica el docente se enfrenta ante problemas difíciles de solventar de los cuales se dará cuenta en los resultados.

Método de investigación

El estudio de caso se ubica dentro de los métodos de tipo cualitativo de manera principal, aunque también puede hacer uso de datos cuantitativos, e incluso el uso de encuestas cuando se usa el estudio de multi casos como en esta investigación, donde el objeto de estudio no es un caso único, se trata de una investigación en dos planteles distintos, es decir, en contextos diferentes, en donde interesa tener una perspectiva global del caso, por lo cual se define como un diseño holístico (Gunderman, 2004).

Esta investigación se considera un estudio de caso múltiple y es de tipo cualitativo, de acuerdo con Stake (2007), puede caracterizarse como un estudio de caso instrumental

y colectivo, debido a que interesa comprender un hecho o fenómeno a partir del estudio de éstos, colectivo porque se toma en cuenta a dos planteles de bachillerato y a 16 profesores a partir de entrevistas individuales a profundidad y dos de tipo colectiva (una en cada plantel) con el conjunto de los docentes, además de la aplicación de cuestionarios cualitativos a profesores.

Resultados de investigación

Respecto al tema de la evaluación del aprendizaje por competencias, en los planteles analizados *el enfoque de competencias no opera aun al 100%*, se han hecho esfuerzos notables por parte de los profesores y de las autoridades universitarias, pero en realidad, dicho enfoque se encuentra operando en un nivel híbrido que se ubica en la transición entre un modelo tradicional a uno con el enfoque de competencias con sustento constructivista.

Caso 1. Plantele metropolitanoⁱ

La evaluación es uno de los aspectos que más trabajo les ha costado a los profesores con este enfoque de competencias sustentado en el constructivismo, debido a la cantidad de estudiantes por grupo y al tiempo limitado que se tiene para el trabajo en aula, además de que requiere implementar estrategias metodológicas diferentes para la evaluación como el uso del portafolio, las rúbricas, listas de cotejo, demostraciones, resolución de problemas, entre otros.

Cuadro 1. La evaluación por competencias preparatoria metropolitana

Código: abordaje de las competencias preparatoria metropolitana
Dimensión: Evaluación de competencias
<i>EF3PMⁱⁱ</i> . “Y en competencias, mire en competencias es cada vez más trabajo para el maestro porque no nos podemos hacer tontos, si tú dejas trabajo, tienes que leerlo...” (249:249 ⁱⁱⁱ)
“y tienes que corregirlo... porque no puedes pedir tareas y no revisarlas...” (253:253).
<i>EF5PM</i> . “La evaluación me ha costado muchísimo trabajo, todavía no logro sistematizarla, creo que requiere muchísimo más horas de trabajo este enfoque que el

anterior, igual y a lo mejor no hay tanta diferencia, pero ahora si se hace evidente la necesidad de que tiene que haber planeación, seguimiento, un trabajo más organizado y sistematizado por parte del profesor y la verdad, yo bueno no estoy acostumbrada a trabajar de esa manera, entonces si me está costando mucho trabajo” (15:15)

EF5PM. “Bueno se supone que es evaluación continua, pero vamos no es sistemática, por ejemplo les digo: hacer la actividad tal de tarea y ellos la hacen, entonces por cuestiones de tiempo, de cantidad de alumnos tú llegas y firmas” (19:19)

EF5PM. “En esa parte es donde se pierde la retroalimentación, entonces realmente las condiciones en las que trabajamos no se prestan para poder dar esa retroalimentación de alguna manera traté de resolverlo con la rúbrica de evaluación, darle a los alumnos y autoevalúate, pero lo cierto es que no, creo que los estudiantes no se si no tengan los elementos suficientes, o no sean los suficientes honestos como para decir aquí estoy bien, aquí estoy mal” (20:20)

Como se puede apreciar en los comentarios del cuadro 1, la evaluación es uno de los aspectos que más trabajo les ha costado a los profesores con el enfoque de competencias sustentado en el constructivismo, las razones son las siguientes: que el proceso de evaluación debe incluir la retroalimentación a los alumnos, lo cual implica que si se encargan tareas, trabajos, investigaciones, el profesor deberá leerlas, revisarlas y retroalimentarlas, de otra manera no tiene sentido para los estudiantes la entrega de trabajos que no le reportan beneficio alguno para la mejora de su aprendizaje.

Respecto a los registros de actividades, donde se valora el cumplimiento o no de la tarea, se lleva un record mediante firmas, sellos o directamente con la anotación en la lista de los que cumplen con la entrega, sin embargo, queda en este sentido pendiente a lo que Barberà (2003) denomina *la corrección*, concepto que hace alusión a la:

Corrección para el *cambio y la mejora en las actuaciones de los alumnos*, en lugar de referirlo al hecho de señalar las deficiencias de los alumnos en sus actividades. Es decir, el que corrige o debe corregir es el alumno, porque es quien debe enmendar su actuación fallida o incompleta (Barberà; 2003, p. 53).

Pero el estudiante no puede corregirse solo, debe contar con la guía de su profesor, que es quién detecta los errores o carencias que tiene, y se lo hace saber (a esto se le

conoce como retroalimentación), para que entonces pueda darse el proceso de corrección por parte del mismo alumno, bajo la supervisión de su maestro.

En el cuadro 1, se dejan entrever las prácticas evaluativas, así como las dificultades para retroalimentar, registrar, y llevar a cabo acciones como la autoevaluación y coevaluación, por el hecho de que los estudiantes no están acostumbrados a formas diferentes de evaluar, sin embargo, el examen tradicional ha perdido fuerza, ahora se pondera el aprendizaje práctico y la evaluación de la competencia, tanto en lo individual como en lo grupal, en la resolución de problemas y demostraciones, en este plantel se destaca la labor de la profesora de *autoconocimiento y personalidad*, porque ha hecho una práctica más apegada al enfoque de competencias.

Caso 2. Plantel regional^{iv}

En el plantel regional, sobre todo en los grupos del turno matutino, se tiene por parte de los profesores problemas similares a la preparatoria metropolitana, en lo que refiere el registro de las actividades realizadas por los estudiantes como tareas y su posterior corrección y retroalimentación, en cambio, en el turno vespertino, como son menos estudiantes se puede llevar una evaluación más apegada a lo que se propone desde el enfoque de competencias.

Como se puede observar en las viñetas textuales (ver cuadro 2), que se obtuvieron de las entrevistas a profundidad, en el plantel regional como tiene menos estudiantes en los grupos, es más fácil para los profesores implementar diversas estrategias de evaluación, como los portafolios, el uso de rúbricas, actividades de autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, así como el uso de la plataforma Moodle para aplicar instrumentos evaluativos.

Cuadro 2. La evaluación por competencias preparatoria regional

Código: abordaje de las competencias preparatoria regional
Dimensión: Evaluación de competencias
<i>EM2PR.</i> “Con rubricas para valoración, y si es un examen escrito utilizamos lo que sería la plataforma de Moodle, para que ellos vayan viendo las opciones, para que en el momento en que se termina el examen ya aparezca su calificación...” (52:52).
<i>EM3PR.</i> “Y empecé a utilizar la técnica del portafolio, es un trabajo de evaluación

continua. Sesenta por ciento el portafolio, treinta por ciento trabajo en equipo y el examen diez puntos, diez por ciento que es nada ¿no? O sea ya no hay terror” (31:31)

EM4PR. “Incorporar al estudiante a lo que es la conciencia de su aprendizaje a través de actividades de auto evaluación y coevaluación cosa que antes no se hacía mucho, de una manera objetiva, ¿Cuánto te pondrías? con qué criterios te vas a evaluar y con qué rango ¿sí? Y son los puntos que básicamente yo he pulido de acuerdo a una manera ya bien sustentada ya con ciertos criterios que nos sugieren autores como Frida Díaz Barriga, este señor... de la alineación constructivista John Biggs, que muchas personas lo cuestionan por sus niveles pero lo importante de ahí es recuperar esa visión de alinear competencias con las estrategias, con los instrumentos de evaluación” (90:90).

EM5PR. “Mi preocupación vino en el momento en el que al saber que íbamos a tener que llevar muchos registros y pensando en la carga horaria que yo tengo, que son 33, 36 horas ante grupo que estamos hablando entre 10 y 11 grupos cada semestre, y hablando más o menos de 50 alumnos por grupo, yo si sentí que el mundo se me venía encima y se me sigue viniendo” (8:8).

En cuanto a los procesos evaluativos, los profesores refieren que siguen utilizando al examen como uno de los criterios para evaluar, pero que el valor en puntos se redujo en algunos casos al mínimo y en otros sigue teniendo un valor importante de aproximadamente el 50% de la calificación, para dar oportunidad a considerar aspectos como trabajo en equipo, tareas, exposiciones, participación en clase, entre otras.

Sin embargo, un profesor (EM2PR) refiere que es una actividad compleja evaluar cuando eres maestro de más de 30 horas, cuando piensas que debes evaluar por competencias a diez grupos de 45 ó 50 muchachos cada uno, *“yo si sentí que el mundo se me venía encima y se me sigue viniendo, porque si es complicado tener que llevar todos éstos registros”* (8:8’).

Una profesora (EF1PR) dijo durante la entrevista que ella les pone exámenes a libro abierto, es decir, que pueden hacer uso de formularios, apuntes, incluso de la guía de estudio, porque de lo que se trata es de resolver ejercicios que tienen que ver con el razonamiento, no con la memoria, además de que son problemas diferentes a los que realizaron en sus guías de estudio, se requiere estimular su competencia en la resolución

de problemas, por ejemplo: ¿de qué sirve tener la fórmula si no sabe cómo aplicarla?. Por tanto, como el examen es un ejercicio que implica poner en práctica todo lo que se aprendió (transferir lo aprendido a la resolución de problemas), tiene un valor importante en la evaluación del aprendizaje. En la preparatoria regional, destaca la profesora de *Matemática y vida cotidiana*, por hacer una práctica más apegada a lo que sería la propuesta del enfoque de competencias con sustento constructivista.

A pesar de los problemas que se tienen en el proceso de evaluación, se han implementado acciones que van enfocadas a usar diferentes estrategias para evaluar y no quedarse únicamente en el examen, pues como bien dice el profesor EM5PR *“un buen examen, un buen cuello y una buena vista le pueden dar una buena calificación”* (31:31), por lo que él ha optado por implementar el portafolio de evidencias, que permite llevar un seguimiento del proceso evaluativo, algunos otros docentes refieren el uso de actividades de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, así como la utilización de exámenes de tipo diagnóstico al inicio del semestre para valorar cómo llegan los muchachos, otra cosa que algunos profesores comentan es el uso de la plataforma Moodle para aplicar los cuestionarios de autoevaluación o ejercicios y de esta manera se hace el proceso más rápido al concentrar todos los datos de manera electrónica.

Como parte complementaria a las entrevistas a profundidad realizada con los profesores de los dos planteles de bachillerato, se hizo la aplicación de los cuestionarios cualitativos^{vi}, en donde se les preguntó a los profesores: ¿cómo puedo saber si mis estudiantes desarrollan (o desarrollaron) competencias en mi materia?, a lo cual respondieron lo siguiente: “Mediante actividades integradoras, actividades preliminares, examen, etc.” (Cu.3^{vii}), “Una manera de conocer si se obtuvo una competencia es mediante la demostración personal de la misma” (Cu.6), “haciendo evaluaciones permanentes que involucren las competencias deseadas” (Cu.9), “en la presentación de sus trabajos integradores, por metacognición, por cambios en actitudes” (Cu.15).

Los profesores en la regional, enfatizan el uso de las actividades integradoras para poder hacer las evaluaciones del aprendizaje y valorar el logro de las competencias, así como los exámenes prácticos (en el caso de las materias de ciencias experimentales), las demostraciones, el uso del portafolio, así como el contexto de la vida cotidiana donde la competencia se pone en acción.

Conclusión

Referirnos a la evaluación del aprendizaje, remite a distintas visiones acerca de cómo, cuándo, qué, por qué y para qué evaluar, lo cual implica necesariamente tener como base una teoría educativa o del aprendizaje. Como bien es sabido, la evaluación del aprendizaje puede realizarse en tres momentos: diagnóstica, formativa y sumativa, en el caso de la educación por competencias, también se alude a la evaluación para la certificación y a la evaluación auténtica, pero sin duda, lo más importante es llevar a cabo un proceso sistemático de evaluación que dé cuenta del avance en el proceso de aprendizaje y permita hacer una retroalimentación de tipo pedagógica encaminada a la mejora.

Pero en la realidad del aula educativa, básicamente el problema de la evaluación del aprendizaje por competencias toma dimensiones complejas, cuando se hace referencia a grupos numerosos de 50 estudiantes, entonces ¿cómo hacer para evaluar la teoría y la práctica a tal cantidad de alumnos?, pensando que un docente que dé clases sólo en cinco grupos tiene en promedio 250 estudiantes.

La evaluación del aprendizaje por competencias implica del docente mayor planeación y sistematización de las actividades, así como de inversión de tiempo para retroalimentar los trabajos que solicita a los estudiantes. Aunque hay estrategias como la coevaluación y la autoevaluación que requieren de honestidad por parte del estudiante, además no todas las actividades pueden o deben evaluarse de esta manera, en algún momento el docente deberá él mismo evaluar los trabajos y hacer las correcciones, dar las retroalimentaciones a los estudiantes ya sea de manera individual, en equipo o grupal.

La evaluación del aprendizaje requiere de mayor esfuerzo y de una mejor planeación institucional para hacer frente a los requerimientos que implica, por una parte para que el enfoque de competencias funcione en plenitud se requieren adaptaciones pedagógicas como: la reducción del número de estudiantes por grupo, situación que a la administración educativa le generaría mayores gastos en infraestructura, salarios docentes, equipamiento, entre otras cosas, pero sólo de esta manera se podrá garantizar una verdadera evaluación del aprendizaje por competencias a cada uno de los participantes en el proceso de aprendizaje.

Referencias

- Andrade, R. (2011). "El currículum del bachillerato general y el desarrollo de competencias. Estudio de caso en dos planteles del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara". *Tesis Doctoral*. Doctorado en Educación. Universidad de Guadalajara. 266 p.p.
- Barberà, E. (2003). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje* (2a. ed.). Barcelona, España: Edebe,
- Gundermann, H. (2004). El método de los estudios de caso. En M. L. Tarrés (Ed.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 251-288). México, D. F. Miguel Ángel Porrúa grupo editorial, FLACSO México y Colegio de México.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4a ed.). Madrid, España: Morata.
- Universidad de Guadalajara. SEMS. (2008b). *Bachillerato general por competencias del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. Documento base*. Guadalajara. Jal. Universidad de Guadalajara.

Notas

ⁱ Se trata de un bachillerato universitario de tipo público ubicado en la zona metropolitana de Guadalajara.

ⁱⁱ Este código se refiere a la Entrevistada Femenina 3 Preparatoria Metropolitana (éstas abreviaturas designan al informante, número, masculino o femenino, preparatoria regional o preparatoria metropolitana).

ⁱⁱⁱ Se indica el número de párrafo en donde se ubica la cita textual en el documento de la entrevista.

^{iv} Se hace referencia a un bachillerato universitario de tipo público, ubicado a 1 hora de Guadalajara en una población suburbana.

^v Estos números indican que esta cita fue sacada del software Atlas ti, en el párrafo 8 del informante referido.

^{vi} Cuestionarios de preguntas abiertas mismos que estaban integrados por un total de 10 planteamientos.

^{vii} Cuando referimos la acepción Cu y un número (ejemplo Cu.3 o Cu.6), lo que nos indica es que se trata de un cuestionario, y el número nos refiere al cuestionario al que estamos aludiendo.

Agradecimientos

Al CONACYT, por el apoyo brindado como becaria del programa de retención en la convocatoria 2012.