



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 042**



**FACTORES QUE OBSTACULIZAN LA EVALUACIÓN
BASADA EN COMPETENCIAS EN EL
NIVEL MEDIO SUPERIOR**

ROSALÍA GUADALUPE GUTIÉRREZ CARO

CD. DEL CARMEN, CAMPECHE, 2014.



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 042**



**FACTORES QUE OBSTACULIZAN LA EVALUACIÓN
BASADA EN COMPETENCIAS EN EL
NIVEL MEDIO SUPERIOR**

TESIS

Que para obtener el Grado de:

MAESTRA EN PEDAGOGÍA Y PRÁCTICA DOCENTE

Presenta

ROSALÍA GUADALUPE GUTIÉRREZ CARO

Director de Tesis:

MTRO. FÉLIX HERNÁNDEZ DÍAZ

CD. DEL CARMEN, CAMPECHE, 2013.

DEDICATORIAS

A mi amado esposo Rubén Ledesma

Quien con su apoyo y ejemplo siempre mantuvo mis deseos de superación y permitió con paciencia el término de mi maestría.

Gracias mi amor por toda tu comprensión y apoyo.

A mis hijas Laura y Carla Ledesma

Por todas las veces que no pudieron tener una madre de tiempo completo.

Chiquitas las amo, gracias por todo.

A mi madre y hermanas

Por su valioso apoyo desde el inicio de mis estudios profesionales, y profesionalización.

A mis familiares y amigos

Que siempre tuvieron una palabra de apoyo para mí durante mis estudios.

A mis profesores e instructores

Que dieron luz y sabiduría a mis conocimientos contribuyendo de esta manera con mi formación profesional.

AGRADECIMIENTOS

A Dios y a la Santísima Virgen de Guadalupe

Que me han permitido llegar con vida, amor y salud al culmen de este proyecto profesional.

El darme un esposo e hijas tan amables y comprensivos que permitieron con su amor y paciencia la realización de este gran sueño.

Gracias a mi asesor de tesis profesor Félix Hernández Díaz por su apoyo e interés en la culminación de este trabajo.

A mis lectores que con sus sabios consejos lograron que esta investigación fuera posible.

ÍNDICE

		Pág.
INTRODUCCIÓN		7
CAPÍTULO I. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA		
1.1	Antecedentes del problema.....	10
1.2	Planteamiento del problema.....	18
1.3	Delimitación.....	20
1.4	Justificación.....	21
1.5	Objetivos	25
1.5.1	Objetivos específicos.....	26
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO		
2.1	La evaluación.....	28
2.2	La evaluación en la educación.....	29
2.2.1	Evaluación del aprendizaje.....	30
2.2.2	Tipos de evaluación.....	32
2.3	El nuevo enfoque en la evaluación.....	34
2.3.1	La evaluación basada en competencias.....	35
2.3.2	Estrategias y herramientas para evaluar por competencias.....	54
2.4	Factores que obstaculizan la evaluación por competencias.....	67
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA		
3.1	Enfoque de la investigación.....	71
3.1.1	Diseño de la investigación.....	72
3.1.2	Alcance de la investigación	73

3.2	Definición de la población y/o muestra.....	73
3.3	Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.....	74
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS		
4.1	Sistematización de la Información.....	77
4.2	Presentación y descripción gráfica de los datos.....	77
4.3	Interpretación de resultados	83
RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS.....		85
CONCLUSIONES.....		88
BIBLIOGRAFÍA.....		91
ANEXOS.....		94

INTRODUCCIÓN

Todas las actividades que realiza cotidianamente el ser humano son factibles de ser evaluadas, esto, para saber cual es el grado de efectividad que poseen y a la vez tomar las decisiones que se consideren pertinentes. Precisamente en el sector educativo la práctica de la evaluación es una actividad indispensable, pues es a partir de ella que se valoran los programas, se formulan los juicios de valor y se decide que acciones ejercer, sin embargo en México, los procesos evaluativos que se realizan, desde tiempos atrás y hasta la actualidad no han gozado de credibilidad suficiente como para medir realmente el nivel de calidad, señalamiento que han realizado organismos internacionales como la OCDE (2006), quienes a la vez han hecho recomendaciones para adoptar nuevas prácticas educativas, siendo la última, la Reforma que se basa en la enseñanza por competencias para el nivel Medio Superior, la RIEMS.

Lo que trajo como consecuencia reformar los planes y programas de estudio, desde la planeación hasta la evaluación, con la intención de proporcionar a los estudiantes herramientas útiles para la vida, mediante el desarrollo de conocimientos y habilidades.

En el documento Construcción de un Marco Curricular Común, elaborado por la Dirección General de Bachillerato (DGB), en agosto de 2009; se establece que el objeto de evaluación en el nivel Medio Superior, son las competencias en su conjunto y sus componentes de manera integral, que la función de la misma es formativa y es parte integral de la enseñanza y del aprendizaje, y que no pueden concebirse de manera aislada ni como partes separadas de un mismo proceso, razón por la cual, éstas deben considerarse frecuentemente en la planeación.

Como resultado de todo lo anterior, se asegura que los métodos de evaluación existentes pueden tener efectos completamente opuestos a los que se proponen. Afortunadamente, el tema de los vínculos entre competencia, aprendizaje y

evaluación han vuelto a ser colocados en el centro de la escena educativa, y es posible mirar otra vez los modos en que la evaluación puede completar dos requerimientos necesarios, el primero que mide la competencia, y el segundo que tiene un efecto beneficioso sobre el proceso de aprendizaje (Tobón, 2010).

Por lo mencionado anteriormente, el objetivo general de la presente investigación es el de identificar los factores que obstaculizan la evaluación por competencias en el Nivel Medio Superior del CESS, de Cd. Del Carmen Campeche durante el ciclo escolar 2012-B, del 19 de febrero al 7 de julio de 2012.

El presente trabajo se desarrolla en cuatro capítulos en los que se explicita la problemática, su posible solución y las acciones a seguir para mejorarla dentro del contexto que atañe a los docentes.

En el primer capítulo se explica el planteamiento de la situación problemática, en su contexto; así también, se analiza la justificación de la misma y se describe en forma clara y específica la hipótesis y las variables inmersas en dicha explicación.

En el capítulo segundo se analizan las diferentes teorías y conceptos que sustentan el trabajo de investigación, quedando al descubierto la posible solución y las acciones a seguir para la misma.

En el capítulo tercero se estudia el proceso de diseño metodológico que se siguió en la investigación así como su estructura.

En el capítulo cuarto se analizan los datos obtenidos durante la investigación, su manejo de información estadística y los resultados alcanzados.

Por último se citan las ideas concluyentes obtenidas del análisis minucioso de los resultados de la investigación, al mismo tiempo que se sugieren algunas acciones para neutralizar la problemática que origino el trabajo.

CAPÍTULO I
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes de la investigación

Una buena evaluación supone no sólo encontrar un método apropiado y usarlo adecuadamente en relación con la materia que se trabaja. En la evaluación siempre hay consecuencias no buscadas. En algunas circunstancias, los estudiantes, aprenderán a adoptar métodos superficiales o mecánicos para estudiar (tales como aquellos basados en la memorización) y, en otras, adoptarán métodos más profundos o significativos (esforzándose por dar sentido a lo que aprenden).

Bajo un sistema de evaluación centrado en competencias, los evaluadores hacen juicios acerca de si un individuo satisface un estándar o un grupo de criterios, basándose en la evidencia reunida de una variedad de fuentes. La idea de estándares de competencia es esencialmente un desarrollo de la evaluación referenciada en criterios que surgieron y evolucionaron en Norteamérica, pero con los añadidos, de una focalización en la evaluación del desempeño y de su aplicación a las particularidades de la formación profesional (Biggs, 2005).

Knus en 2008, reflexiona sobre el papel que han jugado los docentes en los diferentes tipos de evaluación, e indica que evaluar por competencias implica no sólo tener conocimiento de las competencias mismas; sino también concebirlas, conceptualizarlas y conceptualizarlas; ya que no se puede dar lo que no se tiene. (www.academia.edu/988782/Desafios_y_experiencias_de_evaluacion_en_la_formacion_basada_en_competencias_en_el_contexto_universitario)

Para Tobón (2006), evaluar las competencias conlleva a crear escenarios y diseñar instrumentos adecuados para que se evalúe el proceso y se valore la competencia. Con esto surge una interrogante, ¿Las competencias se valoran o se evalúan?

Este autor concluye que las competencias más que evaluarlas se hace necesario valorarlas y regularlas con base a juicios de valor: valoración del saber conocer, valoración del saber hacer, valoración del saber convivir y valoración del saber ser. Ya que no existe una propuesta de formación basada en competencias, esto dificulta

el proceso de evaluación de las mismas. Cabe aclarar que existen cursos, diplomados y especializaciones en competencias docentes donde el objeto de estudio es el modelo curricular centrado en el desarrollo de competencias; pero no precisamente en la formación del docente para las competencias.

A continuación se presentan los resultados de algunos estudios que abordan el tema de la evaluación por competencias: El primero es un estudio realizado en Argentina por el doctor Néstor Vargas Castro en el año de 1989, en tres diferentes Institutos de Educación Media y Superior de la provincia de Buenos Aires, logrando entrevistar a 1000 bachilleres, esto con el objetivo de dar a conocer cómo perciben los alumnos la metodología de una evaluación por competencias; el investigador toma como base para la investigación las experiencias previas y técnicas utilizadas en este país; la conclusión a la que llega Vargas sobre las prácticas en la institucionalización de la evaluación por competencias fue que los Sistemas de Educación que hasta el momento se conocen hacen uso del aprendizaje para estimular los dominios técnicos más que las áreas genéricas de los alumnos. (Martínez, 2008)

Especialistas en educación radicados en Argentina comparten sus observaciones en relación a que las Universidades e Instituciones de Educación Media y Superior se enfrentan constantemente a los desafíos que representa preparar a los estudiantes para la sociedad del conocimiento y poder así incrementar su empleabilidad. El sistema de formación necesita, por tanto, centrarse en proporcionar una base consistente de competencias también genéricas donde enmarcar no sólo la capacidad de innovar sino también la capacidad de adaptarse de forma rápida y eficaz a los cambios a través de utilizar y actualizar constantemente sus competencias requeridas en su vida laboral. En cuanto a la evaluación bajo el enfoque, los alumnos no ven reflejado en la ponderación el esfuerzo y trabajo invertido en cada una de las actividades realizadas.

El doctor concluye que este tipo de instituciones se enfrentan, en definitiva, no sólo al dilema de institucionalizar el modelo de formación por competencias sino también a

cómo crear un balance entre aprendizaje y desarrollo de competencias en concordancia con los sistemas de evaluación para que estos sean coherentes con los resultados que se esperan se demuestren al final de un proceso formativo.

Sin embargo y dentro de este contexto, ¿Cuál sería entonces el nuevo sentido de la evaluación? ¿Qué se evalúa y cómo se evalúa en otros países con este enfoque metodológica basada en competencias? ¿Qué herramientas e instrumentos de evaluación podrían ayudar a valorar, reconocer, certificar y promover competencias?

Esta nueva dinámica de la evaluación es analizada por la especialistas en educación, la consultora Sonia María Gómez Puente, quien desde hace más de diez años en Holanda, y cinco años en América Latina, ha experimentado la institucionalización del enfoque de un currículo por competencias y sorteado las dificultades de operar la evaluación con tal enfoque.

En esta segunda investigación la consultora realiza un trabajo en la Universidad de Ámsterdam en 2002, en donde el objetivo de la misma es dar seguimiento a las técnicas que utilizan los docentes de esta universidad para evaluar por competencias y concluye que los recursos técnicos que más utilizan los profesores para obtener la información necesaria para la valoración de las competencias adquiridas por los estudiantes, son:

- Observación directa: El evaluador en su calidad de docente-evaluador o supervisor externo, observa y registra información directa del desempeño de los estudiantes en el aula o en otros espacios de formación. Este tipo de evidencias pudieran ser de producto o de desempeño donde los resultados de aprendizaje se observan de forma directa o a través de un producto.
- Observación indirecta: Este tipo de recurso se basa en el análisis de documentos y otros productos del proceso de aprendizaje.

- Los recursos que el estudiante muestra a la hora de reaccionar a los estímulos orales o escritos que presenta el evaluador ya sea por medio de entrevistas, cuestionarios, encuestas, escalas, etc.

La consultora indica que los métodos de evaluación a utilizar, en definitiva, deben ser capaces de valorar una competencia de forma integral, al mismo tiempo que se combina con la evaluación del conocimiento, la comprensión, la solución de problemas, los niveles técnicos, las actitudes y principios éticos en la evaluación. La integración se consigue al utilizar métodos y estrategias que incorporen simultáneamente un número de resultados de aprendizaje y criterios de desempeño.

Es por lo anterior que una de las prácticas actuales dentro del panorama de transformación del sistema de evaluación en Europa, y concretamente en Holanda, es el involucramiento de evaluadores externos de otros institutos de educación o incluso ‘reclutados’ para tales tareas desde la misma empresa o puesto de trabajo. El objetivo fundamental es garantizar la independencia del evaluador y hacer del proceso evaluativo un elemento íntegro, objetivo y con enfoque laboral que pueda formar parte esencial del proceso de evaluación por competencias.

En este sentido, un sistema de evaluación por competencias requiere competencias específicas también del evaluador. Dentro de este contexto, existe una predisposición generalizada en Holanda a impulsar la especialización de docentes para que realicen tareas específicas como evaluadores. En otras palabras, la tendencia hoy en día es la de potenciar la separación del papel de docente como evaluador (“asesor”) con la del facilitador o tutor con competencias y atribuciones muy concretas.

Gómez Puente de acuerdo con los resultados obtenidos en su estudio determina que se podrían enumerar un sin fin de métodos para evaluar las competencias, pero los más utilizados en Holanda son la evaluación del desempeño del estudiante en el aprendizaje por proyectos, en el aprendizaje por tareas y por resolución de

problemas. Algunas de las técnicas más comunes a todos los contextos donde se aplica la evaluación por competencias son el portafolio, la técnica de 360 grados, la entrevista por competencias, la simulación y el simulacro. (Hernández, 2005)

El siguiente estudio plantea algunas cuestiones claves de comprensión y discusión sobre el concepto de competencias y sus implicaciones para la evaluación académica de los estudiantes en la Universidad y en el Nivel Medio Superior, fue realizado por J. Biggs en el año de 2005 en Australia en la Universidad de Sidney; 82 alumnos matriculados en el Programa para Graduados del Teachers College, fueron entrevistados con el objetivo de conocer el nivel de comprensión y satisfacción al ser evaluados bajo el enfoque por competencias; Biggs estipula que uno de los elementos ideológicos e históricos que influyen en la evaluación es la ausencia de formación en evaluación ya que ha sido una variable permanente que dificulta la aplicación del componente evaluativo. Casi todos los estudios y publicaciones sobre la docencia universitaria sugieren el carácter deficiente de la práctica evaluativa en la universidad y en general llegan al diagnóstico común de que es una competencia docente poco cualificada en todos los niveles de la educación.

El autor termina indicando que las tensiones, limitaciones y oportunidades, invitan a aprovechar el tiempo de cambio como tiempo de reflexión y de ajuste de las competencias no sólo de los estudiantes de las distintas titulaciones, sino también de las competencias de los gestores, directores, docentes universitarios y de la universidad en general como organización que aprende permanentemente. (Tejada, 2009)

El doctor Guillermo Torres Zambrano en 2010, revisa el modelo de Assessment Center como método originado en la psicología organizacional y que en la actualidad es utilizado en la Educación Universitaria para la Evaluación y Desarrollo de Competencias Profesionales. Torres presenta la experiencia de una Universidad Colombiana, en la cual se viene implementando como innovación un centro de evaluación para el seguimiento del modelo educativo basado en competencias.

El método del Assessment Center, recientemente es utilizado en el contexto universitario para evaluar, mediante tareas de simulación los desempeños específicos, la adquisición de competencias relevantes en un puesto de trabajo y práctica profesional. No obstante la existencia de variadas técnicas y procedimientos, el discurso de las competencias afronta diversas tensiones cuando se analiza su componente evaluativo, ya que la falta de un concepto claramente definido, le resta precisión y validez al proceso evaluativo mismo. Se señalarán dos cuestiones íntimamente interrelacionadas como resultado de sus observaciones: Una de las tensiones tiene que ver con el hecho de que no siempre ser buen estudiante permite predecir que se va a ser un buen profesional.

La otra es que el enfoque por competencias, en cierto sentido, ha tratado de disminuir la distancia que existe entre el ser estudiante y ser profesional en la educación universitaria, dado que el ser buen profesional no necesariamente está ligado a los altos desempeños estudiantiles en las universidades; se requiere que las habilidades se puedan transferir a contextos reales de desempeño profesional de manera idónea.

Por lo anterior, el desarrollo de las competencias no debe relegarse a lo que se ha llamado 'formación práctica', en un sentido reduccionista del concepto. Cuando un estudiante no logra desarrollar una competencia, no se trata solamente de aumentar sus prácticas. El problema está en su formación teórica y en la posibilidad de conectarla con situaciones profesionales específicas para ampliar su comprensión, pero esta conexión no se hace de manera automática, debe ser promovida intencionalmente.

La valoración de las competencias se ha centrado en los logros y resultados y no tanto en el proceso y enfoques de aprendizaje y en las acciones relacionadas con el pensamiento, la comprensión y la reflexión crítica.

Dado que se evalúa en contextos simulados para cumplir una serie de requisitos para la obtención de diplomas, no es posible garantizar que el estudiante sea competente en un contexto real.

Las conclusiones del doctor Guillermo Torres Zambrano exponen que la definición y formulación demasiado genérica de las competencias no permite la realización de evaluaciones sólidas con poder discriminante. Hay discrepancia entre las tradicionales pruebas de evaluación y las formas alternativas de evaluación de las competencias. Entre éstas, se destaca el poco o casi nulo uso de instrumentos participativos centrados en el desarrollo del estudiante. (Martínez, 2008)

La doctora Fabiola Cabra Torres en 2011, dentro de sus actividades como consultora de la ONU en Latinoamérica; asesoró a diferentes Universidades e Institutos de Educación Media y Superior en Guatemala, Perú, Bolivia y Chile, sobre la institucionalización de la educación con enfoque por competencias. Ella explora en cada uno de los países anteriores la metodología que siguen los docentes para evaluar bajo un enfoque por competencias y basándose en que las situaciones y contextos en los cuatro países son muy distintos, pudo observar y enumerar una serie de elementos a modo de sinergias que se encuentran en los cuatro casos encontrando en común las siguientes:

1. Haciendo un análisis general, se podría decir que la introducción de un sistema de evaluación con enfoque por competencias se aplican de forma distinta e incompleta. Es decir, las prácticas de evaluación como los métodos aplicados son elementos que se aplican como parte de la introducción de un currículo por competencias dentro de las instituciones. Sin embargo, la forma de aplicarlo abre muchos interrogantes sobre la gestión innovadora en las instituciones y lo que ello implica. Los procesos de cambio, por tanto, se ejecutan de forma incompleta o directamente no llegan a encajar con la mentalidad cambiante que debe generarse.

2. La ejecución incompleta de la introducción de un sistema de evaluación con enfoque por competencias infiere la transformación de una “cultura de examen ponderativo y acumulativo” que contrasta fuertemente con el concepto de “apto, no apto”. A pesar de que se ha optado por cambiar e implementar un currículo por competencias, las políticas internas de la universidad o centro educativo siguen propiciando la evaluación con ponderación acumulativa.
3. Las estructuras administrativas de gestión y renovación de las administraciones universitarias y preuniversitarias no están preparadas para asumir tales niveles de transformación drásticos. Además, la falta de claras políticas y/o agencias de acreditación que marquen las pautas de la gestión de la calidad impide que las instituciones tomen decisiones coherentes con los procesos de cambios que están introduciendo, quedan estos procesos a “medio hacer” o resultan ser productos de baja calidad.
4. En general no se ha implementado bien la introducción del modelo de educación por competencias y por lo tanto tampoco la evaluación por competencias. Los planes de estudios son en general inconsistentes con los perfiles de egreso en algunos aspectos, y se mantienen en el formato tradicional de asignaturas centradas en la transmisión de conocimientos. Se da un notorio divorcio entre perfiles de egreso y estructura y contenidos de los planes de estudios.

La doctora infiere que las evaluaciones de las asignaturas no miden las competencias, sino los conocimientos. Además lo que se mide tiene poca relación con los perfiles definidos anteriormente. Resulta más fácil definir un perfil que pone en marcha los mecanismos de cambio que implican las consecuencias de introducir el nuevo perfil. Esto último se refiere a la necesidad de reforzar las competencias didácticas del profesorado y motivación de éstos para cambiar y aplicar los cambios.

5. En los casos en que sí se ha trabajado con el enfoque por competencias en los aprendizajes, los autores han observado diferentes dificultades y obstáculos:

- El reglamento de evaluación/ examen del instituto de educación a menudo no permite un sistema de evaluación por competencias.
- El sistema de puntaje basado en un sistema ponderativo no permite una aplicación adecuada de educación por competencias. Este ejemplo presenta de forma ilustrativa una situación generalizada y hallada en muchos planes de evaluación en Institutos de Educación Media y Superior. Con las prácticas (20%) se puede compensar los resultados del examen (60%). No obstante, este ejemplo deja abiertos muchos interrogantes a las instituciones. ¿Qué se pretende medir en el examen y en las prácticas? ¿Conocimientos en el examen y habilidades en las prácticas? El 60 % del examen significa que la teoría tiene más peso que las prácticas (20%)? ¿El contexto del examen en que el estudiante tiene que demostrar su competencia es lo mismo como en la práctica? ¿Cómo se mide la competencia que es una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes/destrezas dentro de un contexto? (<www.academia.edu/988782/Desafios_y_experiencias_de_evaluacion_en_la_formacion_basada_en_competencias_en_el_contexto_universitario>)

1.2 Planteamiento del problema

El proceso de evaluación constituye parte fundamental del proceso de enseñanza y de aprendizaje, esta función de retroalimentación que necesitan tanto el docente como el alumno, es muchas veces obviado por estos actores, en donde la responsabilidad principal de esta deficiencia se encuentra en el docente, que ve la evaluación como un simple ejercicio administrativo; que debe cumplir con las exigencias de un mínimo de notas por alumno en un período de tiempo.

En el marco de una docencia preocupada en poner un énfasis especial en el aprendizaje del alumno y en la mejora de su calidad, se deben de utilizar nuevos procedimientos de evaluación acordes con el enfoque actual por competencias.

En el CESS, (Centro de Estudios Superiores del Sureste) los procesos de evaluación deben tener como horizonte el cumplimiento del perfil de egreso, logrando en los estudiantes la capacidad de decisión, autonomía, y potenciando así la autoestima laboral que les permita enfrentar el complejo mundo del trabajo.

Analizando los resultados de las observaciones realizadas en últimas fechas sobre la manera de evaluar de cada uno de los profesores en el nivel preparatoria, se identifica que la evaluación no se está realizando de manera congruente con el enfoque por competencias; ya que al entrevistar al alumnado, ellos indican que la mayoría de las veces no saben cómo fueron evaluados además de encontrarse inconformes pues es poca información que los profesores les dan al respecto.

El nuevo enfoque en la evaluación, implica asumir como uno de los requisitos fundamentales, que los docentes conozcan a profundidad los instrumentos de evaluación y sepan prepararlos en forma adecuada para aplicarlos en el aula y que estos mejoren los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por lo que se creería que conociéndose lo anterior, sería un hecho que la evaluación estuviera sustentada en los elementos de una evaluación por competencias; pero diversas situaciones evidencian la falta o inadecuada aplicación de este enfoque:

1.- Algunos profesores evalúan al alumno asignándole un porcentaje mayor del 40% al examen objetivo, dándole poca importancia a la parte cualitativa del proceso, con lo que los alumnos evitan el trabajo en clase, las tareas en casa y sólo estudian para la evaluación final.

2.- Por lo contrario otros maestros le otorgan un porcentaje mínimo a examen cuantitativo y le dan mayor peso a las prácticas en la escuela, a los trabajos o bien a los proyectos del alumnado, por lo que los alumnos se conforman con la connotación obtenida y no estudian para el examen.

3.- Algunos profesores ya no realizan la prueba objetiva, evaluando solamente con el portafolio de evidencias, o bien con las participaciones de los alumnos en clase, de tal manera que se obvia el sustento teórico de las temáticas.

4.- Existen también profesores que aplican sus actividades bajo el enfoque pero estas son evaluadas de manera tradicional, es decir, sin aplicar ninguna de las herramientas para dicha evaluación como lo son la lista de cotejo, la escala estimativa o bien la rúbrica, ellos solamente califican la actividad asignándole un criterio subjetivo, el alumno en este caso ha manifestado el no saber cómo fue evaluado y estar inconforme con la calificación obtenida.

Lo anterior da la pauta para tratar de responder el siguiente cuestionamiento:

¿Qué factores obstaculizan la evaluación por competencias en el Nivel Medio Superior del CESS, de Cd. Del Carmen Campeche durante el periodo escolar febrero - julio de 2013?

1.3 Delimitación

La problemática sobre la falta de evaluación bajo el enfoque por competencias, se identifica en el Centro de Estudios Superiores del Sureste de México (CESS), ubicado en la calle 55 número 1992 de la colonia Miami en Ciudad del Carmen Campeche.

Esta institución educativa fue fundada en 1992 y tiene énfasis marista. El nivel económico estándar del alumnado es medio alto, las condiciones del inmueble son bastante aceptables, y sus planes y programas se encuentran sujetos a la Dirección General de Bachillerato (DGB).

El colegio está conformado por los niveles secundario y medio superior, ambos con tres grupos (primero, segundo y tercero). El profesorado de la institución lo integra

25 docentes, de los cuales 3 de ellos sólo laboran en el nivel secundario y el resto en ambos niveles.

La presente investigación se realizará en el periodo febrero-julio de 2013 y considerará a la población total de maestros (22) que se desempeñan en la preparatoria. De estos profesores el 31.8 % tiene estudios de maestría, el 40.9 % están certificados por PROFORDERMS (Programa de Formación Docente de Educación Media Superior) y el 27. 2 % poseen ambas condiciones.

Las unidades que se analizaran en este estudio son los factores causales y la evaluación por competencias en el aprendizaje de los alumnos de nivel preparatoria.

Concretamente esta investigación se enfocará a identificar qué factores y de qué tipo propician que los docentes no evalúen adecuadamente el aprendizaje de sus alumnos siguiendo el esquema basado en competencias.

El procedimiento metodológico que se aplicará en el análisis de estas unidades es cuantitativo y descriptivo.

Algunos posibles inconvenientes que pudieran presentarse están relacionados con la resistencia o bien negativa de los docentes a ser observados e entrevistados sobre la manera en que realizan el proceso de evaluación del alumnado.

Otro posible obstáculo sería la inconformidad de parte de los profesores a seguir recomendaciones o sugerencias al respecto.

1.4 Justificación

La evaluación tiene como propósito determinar en qué medida se están cumpliendo las metas de calidad que se fijan en los estándares, asociadas a los aprendizajes que se espera logren los estudiantes a su paso por la escuela. Por tanto, la

evaluación brinda retroalimentación a las instituciones educativas, a los alumnos y padres de familia y por último al Sistema Educativo Nacional, detectándose fortalezas y debilidades, y valorando el impacto de los procesos educativos sobre el desarrollo de competencias básicas por parte de los estudiantes de todos y cada uno de los niveles educativos del país, en este caso de México. En este sentido, la evaluación es un instrumento para el mejoramiento que permite obtener información válida y confiable sobre las consecuencias de acciones específicas, para así optimizar los esfuerzos.

Al mismo tiempo los resultados de la evaluación son también un referente concreto para analizar el funcionamiento y los procesos internos de las instituciones, y así organizar y diferenciar el grado de participación y responsabilidad de distintos actores y sectores. Además, al ajustar los planes de mejoramiento a la luz de los resultados de la evaluación, las instituciones pueden revisar el currículo, el Plan de Estudios y las mismas prácticas de aula, siempre en pro del desarrollo de las competencias de cada uno de los alumnos.

Los resultados son entonces insumos fundamentales para tomar decisiones, fijar responsabilidades, establecer metas, definir criterios y determinar acciones que garanticen el avance en un proceso de mejoramiento coherente, pertinente y sostenible.

La evaluación es quizás el más vital de todos los procesos involucrados en el proceso de enseñanza y en el de aprendizaje. Con un sistema de evaluación de alta calidad, los estudiantes pueden confiar en la calidad de su formación y los empleadores pueden tener confianza en los estudiantes calificados; sin ésta, ambos se sienten amenazados. Muchas prácticas de evaluación siguen siendo tan válidas hoy como lo fueron siempre. No obstante, también es cierto que han surgido nuevos desafíos en este campo y que los enfoques tradicionales no siempre logran darles respuesta. La evaluación es el estímulo más importante para el aprendizaje. Cada acto de evaluación da un mensaje a los estudiantes acerca de lo que deberían estar

aprendiendo y cómo deberían hacerlo. Las tareas de evaluación necesitan ser elaboradas teniendo esto en mente.

El proceso de evaluación debe tender a una evaluación personalizada, aun cuando se vea dificultada con una excesiva cantidad de alumnos por sala, y, debe estar basada en los intereses y aptitudes de cada uno de ellos. Con el objetivo de estructurar evaluaciones que realmente apunten a un proceso y no sólo a una calificación que muchas veces es subjetiva y al estudiante no le proporciona claridad, con lo que muchas veces la consideran una crítica en vez de una valoración.

Los estudiantes pueden, con dificultad, escapar de los efectos de una mala enseñanza, pero ellos no pueden (si quieren tener éxito en el curso) escapar de los efectos de una mala práctica en evaluación. Esta actúa como un mecanismo para controlar a los estudiantes que los afecta mucho más que de lo que la mayoría de los formadores o directivos están dispuestos a reconocer. Sabiendo que los estudiantes estructuran sus técnicas de estudio de acuerdo con las necesidades y requisitos instituidos por el profesor, es responsabilidad de este último habituar al alumnado en buenas técnicas de estudio.

Todas las decisiones acerca de los métodos de evaluación incluyen una consideración de riesgo: aunque no siempre se vislumbra en estos términos, los formadores y evaluadores deben preparar procedimientos y métodos de evaluación tales que el riesgo de una evaluación incorrecta sea aceptablemente bajo. Las características que deben reunir las herramientas de evaluación que se usen dependerán, así, de la precisión requerida y la cantidad de “riesgo” que es aceptable.

Así, además de principios de evaluación, los formadores y evaluadores necesitarán diseñar sus estrategias de evaluación por competencias, para cumplir con la exigencia de ser congruentes en todos y cada uno de los pasos del proceso enseñanza-aprendizaje bajo el enfoque antes mencionado; de no ser así la evaluación como tal no cumplirá con uno de sus principales objetivos que es

desarrollar en el individuo habilidades de autorregulación e inteligencia metacognitiva, y se estaría hablando únicamente de una evaluación sumativa y no formativa como la que se pretende.

La función de este tipo de evaluación es la de brindar información sobre los cambios que se producen y los que se deberían introducir para que el aprendizaje sea significativo. Sí bien esta información le resulta útil al docente para mejorar la tarea, también le sirve al alumno. En la medida en que éste reflexiona sobre sus propios aprendizajes, la evaluación se convierte en una herramienta pedagógica para su propia formación. Por ello se dice que, además de formativa, esta evaluación también es formadora.

Por lo tanto es prioritario asumir la responsabilidad, la cual implica que la institución educativa promueva de manera congruente acciones en los ámbitos pedagógico y didáctico que se traduzcan en modificaciones de las prácticas docentes; de ahí la importancia de que el docente participe de manera continua en las acciones de formación y capacitación que le permitan desarrollar competencias similares a aquellas que se busca formar en los alumnos; en este caso específico sobre la evaluación por competencias.

Al evaluar por competencias y hacer uso de diversos instrumentos se está evolucionando a un concepto de evaluación más objetivo, en donde no solo el profesor tiene el poder de evaluar sino que se le da al alumno la oportunidad de participar en dicho proceso.

De acuerdo con esto, el interés por realizar la presente investigación nace de la responsabilidad de dar cumplimiento a la normatividad que exige la DGB (Dirección General de Bachillerato), con la constante de promover entre los maestros del plantel procesos de formación para el desarrollo de las competencias docentes, y de dar seguimiento a la buena ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje bajo un enfoque por competencias, sugerido por la Dirección antes mencionada, además de

reparar en la necesidad de indagar las condiciones de evaluación de cada uno de los integrantes del profesorado y medir de alguna manera las condiciones del proceso evaluativo institucional.

Realizar esta investigación beneficiará, tanto a los docentes, directivos y alumnos de la institución, ya que uno de los objetivos de la misma es que los maestros visualicen la importancia de tener congruencia entre la planeación y la evaluación bajo el enfoque por competencias; una vez que el profesor evalúe bajo esta tendencia, el alumno se sentirá mejor evaluado y justamente calificado, creándose un ambiente cordial y de confianza entre el profesor y los alumnos; ahora bien los directivos estarán seguros de que se siguen los lineamientos exigidos por las instituciones oficiales a las que pertenece.

Sin duda, las razones antes mencionadas son suficientes para que los profesores analicen su práctica docente y reflexionen sobre ella, para que puedan mostrar una verdadera congruencia entre lo que planifican y la manera en que evalúan lo antes programado.

Los resultados serán altamente provechosos, ya que permitirán la toma de decisiones sobre las estrategias a implementar para la mejora en el proceso de evaluación por competencias, ya que las acciones a seguir por parte de los directivos y maestros estarán estrechamente relacionadas con las inclinaciones de los resultados obtenidos.

1.5 Objetivo general

El estudio tiene como aspecto central Identificar los factores que obstaculizan la evaluación por competencias en el Nivel Medio Superior del CESS, de Cd. Del Carmen Campeche.

1.5.1 Objetivos específicos

Para el logro del objetivo anterior se pretende:

-Realizar observaciones de los docentes del Centro De Estudios Superiores del Sureste sobre su trabajo frente a grupo para conocer el tipo de evaluación que aplican en las asignaturas que imparten.

-Encuestar a los docentes para identificar qué conocimiento tienen sobre la evaluación por competencias.

-Entrevistar a los docentes sobre los factores que piensan limitan la aplicación de la evaluación por competencias

-Clasificar los factores que interfieren en la aplicación de la evaluación por competencias

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

2.1 La evaluación

Todos los seres humanos desarrollan paulatinamente la facultad de evaluar, de emitir juicios, valorar, comparar, tomar decisiones, la evaluación como proceso cognitivo, es inherente a todos los humanos, es uno de los procesos psicológicos superiores más importantes, se relaciona con la capacidad de juicio que toda persona desarrolla a lo largo de su vida, se inicia en la infancia, extendiéndose hasta la adolescencia y la vida adulta casi al mismo tiempo que el pensamiento lógico. (Frola, 2010)

El acto de evaluar, se realiza cotidianamente aún sin darse cuenta; se evalúa el guardarropa, el transporte para ir a trabajar, la ruta que se sigue para llegar al trabajo, entre otras cosas; ello permite tomar decisiones, trascendentes o triviales si se quiere, pero finalmente el proceso cognitivo de evaluar y tomar decisiones se realiza día con día.

Cuando los procesos de evaluación se trasladan hacia otros objetos (objetos de evaluación) o hacia otras personas (sujetos de evaluación) la situación se torna más compleja y requiere de tiempo y esfuerzo; sobre todo porque en ese caso se necesita una sistematización más o menos convencional de ciertos pasos metodológicos para realizar tales evaluaciones fuera de la psique.

El proceso de evaluación en su expresión más general siempre inicia con la obtención de información, y para hacerse llegar la información el evaluador puede utilizar múltiples y variadas vías, como por ejemplo una encuesta o bien simplemente la observación.

Formalizando el concepto, se tiene que la evaluación es un proceso destinado a obtener información sobre un fenómeno, sujeto u objeto; emitir juicios de valor al respecto y, con base en ellos tomar decisiones, de preferencia, tendientes a la mejora de lo que se evalúa.

2.2 La evaluación en la educación

En el ámbito educativo el proceso de evaluación implica también la obtención de información, a través de instrumentos (encuestas, inventarios, cuestionarios, pruebas, entre otros), la emisión de juicios una vez procesada la información y la consecuente toma de decisiones tendientes a la mejora de los procesos y servicios.

La evaluación educativa entonces puede dirigirse a cualquier componente o segmento del sistema educativo ejemplo: la eficiencia terminal, el nivel de participación de padres de familia en la escuela, el rendimiento escolar estatal, municipal o nacional, la planta física de los jardines de niños del Municipio, el proceso administrativo en los bachilleratos de una delegación, la gestión directiva, el proceso de titulación, entre otros. Además, la evaluación educativa debe ser funcional, sistemática, continua, integral, orientadora y cooperativa:

- **Funcional.** En tanto que se realiza para alcanzar o cumplir con ciertos propósitos, se evalúa para tener información relevante, enjuiciarla y tomar decisiones mejor fundamentadas, es decir, cumple una o varias funciones, previamente definidas.
- **Sistemática.** Porque requiere de cierta organización, control, regulación y evidencias de los pasos metodológicos necesarios para realizarla; también resulta sistémica pues siempre se inserta o se concatena con otros sistemas de evaluación más amplios y globales, donde pasa a formar parte de los insumos para éstos últimos.
- **Continua.** No solamente al final de un ciclo escolar o unidad temática, sino como una actividad en diferentes momentos y con diferentes propósitos ya explorar como llegan los estudiantes o bien para medir de que contenidos curriculares se apropiaron después de un bloque temático.

- **Integral.** Considerando no solamente los aspectos cognoscitivos sino también los psicomotrices y los afectivos, es decir a través de las competencias que logre construir a partir del programa educativo.

- **Orientadora.** Que sirva para mejorar, reorientar y remediar la práctica educativa, solo se puede mejorar aquello que se evalúa. Debe servir para guiar el proceso de los alumnos en lugar de eliminar o excluir a algunos de ellos.

- **Cooperativa.** Debe ser un proceso socializado desde su concepción, sus fases y procedimientos; la definición de propósitos, objeto de medida, perfil de referencia, selección y validación de los reactivos son hoy por hoy tareas de colegio y de academia, no procesos hechos en tinieblas, rebuscados o de dudoso fundamento técnico.

2.2.1 Evaluación del aprendizaje

Se define también como un proceso funcional, sistemático, continuo, integral, orientador y cooperativo, que implica la obtención de información, sobre el logro de los objetivos curriculares o programáticos por parte del estudiante; que se enjuicia o valora con parámetros previamente establecidos en el plan curricular o programa de estudio para llegar a una toma de decisiones educativas tales como la acreditación, titulación, nivelación pedagógica, medidas remediales, ingreso que tiendan a una mejora del proceso mismo de la enseñanza y el aprendizaje.

Este ámbito de la evaluación se divide en dos grandes áreas, la evaluación cualitativa y la evaluación cuantitativa del aprendizaje, cada área tiene su propia metodología, sus antecedentes históricos, sus principales exponentes, sus instrumentos, sus herramientas, que las diferencian una de la otra con cabal precisión, existe una metodología cualitativa para evaluar el aprendizaje escolar, y

una metodología cuantitativa para medir los conocimientos que al final de un periodo el estudiante retiene, ambas están diferenciadas y notablemente definidas; históricamente cada metodología tiene un origen distinto, surgen en décadas diferentes, la metodología cuantitativa cobra un impulso relevante en la década de los cincuenta con la taxonomía del dominio cognoscitivo de Benjamín Bloom (1953), mientras la metodología cualitativa aplicada a la evaluación del aprendizaje se ubica en la década de los años setenta al utilizar escalas estimativas o rangos de calidad.

Evaluar el aprendizaje ha sido tradicionalmente un proceso polémico y complejo, principalmente porque sus fines han sido desvirtuados por los propios maestros que la llevan a cabo. Permeado por la naturaleza humana de la práctica docente, ha sido utilizada como medio de desquite ante la indisciplina y la falta de compromiso por parte algunos alumnos o como vía para recompensar la dedicación y el “buen comportamiento” de otros, esto, aún a pesar de que la normatividad explícitamente lo prohíbe.

El momento de la evaluación ha sido investido a lo largo de la historia de la educación, con el velo de la amenaza; y a su puesta en práctica casi siempre a través de instrumentos cuantitativos, se le ha dado más importancia que a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, como si no se tratara del medio a través del cual se obtiene información valiosa y relevante para tomar decisiones que lleven a la mejora.

La evaluación de los aprendizajes en el ámbito educativo es un elemento que se da en coordinación con el diseño curricular y la docencia, en donde se especifica qué aprendizajes se esperan, y cómo se logran a través del currículum y los cursos.

La evaluación se construye con base en tres elementos fundamentales:

1. los aprendizajes,
2. la observación o medición y
3. la interpretación.

Estos elementos se interrelacionan para lograr una evaluación coherente que deberá ser objetiva y válida.

2.2.2 Tipos de evaluación

La evaluación es un proceso permanente, ya que se efectúa a lo largo de las distintas fases del proceso educativo, hecho que permite evaluar en diferentes momentos, citado por (Camacho, 2010). (Ver anexo 1)

Al inicio del proceso (evaluación diagnóstica). Esta evalúa los distintos saberes previos que ya posee el estudiante y que sirven de base para construir la nueva red de saberes que requiere para seguir creciendo en todos sus aspectos. En este momento se pueden acreditar competencias adquiridas.

Durante el proceso (evaluación formativa). Esta evaluación permite valorar el grado de avance del aprendizaje basado en competencias durante el desarrollo de las diversas actividades de aprendizaje que realiza el estudiante bajo la adecuada orientación del docente facilitador. Es el momento de hacer los ajustes convenientes para orientar la metodología, las estrategias de enseñanza, las herramientas de aprendizaje del estudiante y los resultados esperados.

Al final del proceso (evaluación sumativa). Con esta se determina el grado de desarrollo de la competencia, pudiendo asignar una calificación al aprendizaje del estudiante que permite la acreditación de una determinada asignatura.

Al concluir un nivel educativo (evaluación de certificación). Esta evaluación se realiza al terminar un nivel educativo para acreditar académicamente la competencia alcanzada por el estudiante como resultado de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se tiene la opción de que la acreditación se realice por medio de un centro externo.

Continuando con el mismo autor en el proceso de evaluación del aprendizaje por competencias existen varios actores que participan y que tienen responsabilidades que cubrir. Ya no es sólo el profesor el encargado de asignar la calificación a una asignatura basándose en las pruebas de conocimientos y en sus percepciones subjetivas sobre el rendimiento de los alumnos, sino ahora es toda una estructura de valoración de los logros obtenidos, con referencia a un determinado criterio, para calificar una competencia y, en su momento, acreditar la asignatura. Es un trabajo colectivo, pero principalmente, es un trabajo de autoconciencia de cada estudiante.

Cuando la evaluación la realiza el mismo alumno se trata de una autoevaluación, es un instrumento para atender, respetar y valorar los distintos ritmos de aprendizaje, según las diferentes características del alumno; las capacidades, los distintos estilos de aprendizaje, las estrategias cognitivas, las experiencias y los conocimientos previos, la motivación, la atención, el ajuste emocional y social, etc. Esta es la estrategia por excelencia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar, y reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual.

Las ventajas de este tipo de evaluación son entre otras:

- Conciencia del proceso individual.
- Autonomía y autodirección.
- Capacidad de autogobierno.
- Responsabilidad y motivación sobre el proceso de aprendizaje.

Cuando la evaluación se realiza entre alumnos se habla de la coevaluación. Esta es la capacidad y disposición de evaluar y ser evaluado por los compañeros o pares. Es la oportunidad de aprender de otros y de apoyar a los demás, en esta el aspecto más importante es la relación que se tiene con la transversalidad.

Las ventajas que ofrecen entre varias son:

- Los evaluados/evaluadores se ven como un grupo.
- Se aprende a trabajar en equipo.

Se aprende a opinar con absoluta libertad sobre lo realizado y contrastarlo con los resultados esperados. Sí la evaluación la realiza el docente se habla de una heteroevaluación. Es la forma de evaluación que con mayor frecuencia se utiliza en el medio educativo, consiste en que una persona evalúa lo que otra ha realizado, respecto a su trabajo, actuación, rendimiento, etc. La lleva a cabo el profesor con base a los aprendizajes de los alumnos; sin embargo, ésta también puede ser realizada por el alumno hacia el profesor.

2.3 El nuevo enfoque en la evaluación

La educación actual en México exige a los profesores de todos los niveles educativos conocer, ejercitar y dominar formas de evaluación congruentes a la enseñanza y al currículo. Para lo cual es necesario romper paradigmas tradicionales como evaluar sólo conocimientos y utilizar únicamente pruebas objetivas. El profesor evalúa sin participación del alumno, no se evalúa el proceso e interesa más el resultado final, por mencionar algunos puntos de los muchos que regulan esta actividad tan importante en el proceso enseñanza-aprendizaje (Martínez, 2008).

La tendencia actual se centra en orientar la atención en la valoración de los resultados de los aprendizajes de los alumnos; la evaluación puede ser formativa o sumativa. El propósito de la evaluación formativa es proveer retroalimentación a los estudiantes, como parte del proceso de aprendizaje. La evaluación sumativa refiere a acciones tales como la calificación o la acreditación, en las que el foco está puesto en hacer un juicio sobre el trabajo del estudiante (Tobón, 2006).

La expresión evaluación formativa es utilizada desde el año 1967, cuando Michael Scriven la empleó por primera vez (Tobón, 2005), en esta, puede ocurrir que el

docente sea el único depositario de la información y quien vigile los mecanismos de regulación. Sin embargo, hay autores que señalan la necesidad de otras vías complementarias en las que la regulación de los aprendizajes, no requiera la intervención constante del docente. Es decir, que se base en la propia reflexión del alumno y contribuya a una mayor autonomía en su proceso de aprendizaje.

La evaluación formativa se concibe como una actividad integrada en la secuencia de actividades de un curso, que cumple importantes funciones en lo relativo a la adaptación de la enseñanza a las características de cada sujeto, sin que se modifiquen los objetivos propios del curso; da la posibilidad de adaptar los niveles de desempeño.

En la autoevaluación, cada estudiante reflexiona sobre su aprendizaje; en la coevaluación, los compañeros se brindan retroalimentación entre sí acorde con determinadas pautas, y en la heteroevaluación, es el docente quien da retroalimentación a los estudiantes. Estos tres procesos de la evaluación de las competencias deben articularse con la evaluación de diagnóstico, la evaluación continua, la evaluación de promoción y la evaluación de certificación.

2.3.1 La evaluación por competencias

Según Cázares (2010), el tema de las competencias irrumpió, casi sin avisar, en el mundo de la educación, son múltiples las razones por las cuales es preciso estudiar, comprender y aplicar el enfoque de la formación basada en competencias. En primer lugar, porque es el enfoque educativo que está en el centro de la política educativa actual en sus diversos niveles, y esto hace que sea necesario que todo docente aprenda a desempeñarse con idoneidad en este enfoque. En segundo lugar, porque las competencias son la orientación fundamental de diversos proyectos internacionales de educación.

En el enfoque por competencias, la evaluación del aprendizaje cobra otra dimensión, es parte inherente de la misma práctica y se hace explícito desde el momento mismo del diseño de situaciones didácticas, se convierte de esa manera en un proceso abierto, compartido, transparente, cuyos resultados se conocen de inmediato y va enfocado a la toma de decisiones pertinentes en el momento más propicio. (Frola, 2010)

Para esta misma autora la evaluación basada en competencias:

- 1) Se orienta a evaluar las competencias en los estudiantes teniendo como referencia al desempeño de estos ante las actividades y problemas del contexto profesional, social, disciplinar e investigativo (producto integrador).
- 2) Toma como referencia evidencia e indicadores, buscando determinar el grado de desarrollo de tales competencias en tres dimensiones (afectivo-motivacional, cognoscitiva y actitudinal).
- 3) Brinda retroalimentación en torno a fortalezas y aspectos a mejorar, por eso siempre tiene carácter formativo, independientemente del contexto en que se lleve a cabo (inicial, final o en un determinado proceso de certificación) por eso siempre debe ser participativa, reflexiva y crítica (de ahí el valor de los procesos de autorregulación y de la evaluación en diferentes momentos de la secuencia didáctica).
- 4) Aun cuando la evaluación se hace con fines de promoción y certificación, allí debe tenerse presente la discusión con los estudiantes y la posibilidad de revisarla para que se ajuste a las evidencias del proceso y de los aprendizajes obtenidos, siempre teniendo como referencia los indicadores previamente concertados en el proceso de normalización.

5) La evaluación con base en competencias no es una tarea puntual como ocurría en la evaluación tradicional, sino que es un proceso que implica: definir con exactitud las competencias a evaluar con sus respectivas dimensiones, construir los indicadores para evaluar las competencias de forma integral con criterios académicos y profesionales, definir el tipo de evidencias que se deben presentar para llevar a cabo la evaluación, establecer las estrategias e instrumentos con los cuales se llevará a cabo la evaluación, analizar la información mediante indicadores, determinar fortalezas y aspectos a mejorar, retroalimentar de forma oportuna a los estudiantes y generar un espacio de reflexión en ellos tanto sobre el proceso como en torno a los resultados de la evaluación, con la posibilidad de cambiar los resultados de acuerdo a los argumentos que ellos presenten.

Dado que la evaluación por competencias privilegia el desempeño de los estudiantes se emitirán algunas consideraciones sobre esa ejecución. Una de las razones para la consolidación de este tipo de valoración es que privilegia la práctica del estudiante ante actividades reales o simuladas propias del contexto, más que en acciones enfocadas a los contenidos académicos como es el caso de la evaluación tradicional.

Sin embargo la evaluación basada en competencias también analiza los contenidos teóricos, pero lo hace teniendo como base el desempeño, es decir, la actuación ante actividades y problemas. En general deben buscarse estrategias de evaluación que tengan como base el desempeño, como por ejemplo, la realización de proyectos, demostraciones clínicas, análisis de casos contextualizados; se trata de estrategias que permitan evidenciar y valorar integralmente las competencias particulares y genéricas.

Las evidencias de desempeño son pruebas del manejo que el sujeto hace de procedimientos y técnicas para realizar una actividad o tarea o para resolver un problema. Se debe recordar que en el desempeño los sujetos deben poner en acción recursos cognitivos (del conocer), recursos procedimentales (del hacer) y recursos afectivos (del ser); todo ello en una integración que evidencia de que no se

está frente a un hacer por hacer, sino en una actuación que evidencia un saber hacer reflexivo (porque se puede verbalizar lo que se hace, fundamentar teóricamente la práctica y evidenciar un pensamiento estratégico, dado en la observación en torno a cómo se actúa en situaciones impredecibles, es decir, situaciones que requieren de alternativas propias de un pensamiento divergente).

Dentro de las evidencias de desempeño se puede y se tiene el compromiso de atender a lo siguiente, éstas deben de estar relacionadas con el control emocional y la motivación para enfrentar la tarea y afrontar posibles fracasos o frustraciones. Tienen que mostrar actitud creativa e imaginación, como una manera de percibir el medio (Ramírez, 2009).

Continuando con la misma autora los testimonios de conocimiento deben proyectarse en dos direcciones fundamentales, en la de los niveles de la competencia a nivel interpretativo, argumentativo y propositivo; y el del conocimiento y comprensión de conceptos, teorías, procedimientos, técnicas y todo aquello que evidencia que el desempeño no ha sido casual, para lo cual debe demostrar además, que está informado, que ha buscado información para hacer juicios multidisciplinares y combinar el conocimiento, que puede comunicarse de manera fluida, coherente y en función de los receptores; que tiene técnicas de estudio, reflexión y autoevaluación.

Tanto las evidencias de desempeño como las de conocimiento deben atender a testimonios actitudinales relacionados con el espíritu autocrítico, la adaptación a circunstancias cambiantes, control emotivo, actitud curiosa y observadora, capacidad de abstracción que le permita interpretar y valorar con pensamiento lógico y crítico, así como actuar con responsabilidad y flexibilidad, mostrando cooperación, socialización, respeto a los otros y a la diversidad y todo aquello que eleve los niveles de empatía y comunicación interpersonal.

Sobre las evidencias de producto se ha limitado a creer que consiste en la entrega del producto en sí. Esto conduce a un error lamentable en el proceso de formación y afecta la verificación de las evidencias de aprendizaje, pues no se trata de que se

entregue un ensayo, un plano o una maqueta, por ejemplo, sino de permitir que el producto evidencie que hay dentro de ello para poder determinar cómo se ha dado el aprendizaje en relación con el contexto de aplicación y específicamente cómo se ha dado la congruencia entre contexto de aprendizaje y contexto de aplicación, que no es más que el logro de correspondencia entre lo que se enseña y lo que se aprende. Los testimonios de producto están implicados en las finalidades de la competencia, por tanto no es cualquier producto, sino aquel que tiene que ver con el campo de acción y los requerimientos del contexto de aplicación. Este cuerpo de evidencias debe ser del dominio de los alumnos y constituye la fuente de la cual se podrán elaborar rúbricas, las cuales están dadas por una matriz de valoración muy útil para la evaluación de tipo promocional y de certificación.

Para Frola (2010), las rúbricas serán objeto de tratamiento en el texto dedicado a la evaluación de competencias. No puede olvidarse que el acopio de evidencias forma parte de un proceso de verificación que ha de posibilitar medir y luego valorar, pues verificar, medir y valorar forman parte de las habilidades del docente para resolver problemas relacionados con la calificación y la evaluación de los niveles de competencia alcanzados por sus alumnos.

Por tanto, se establecerán evidencias de producto con signos de demostraciones tangibles en el nivel de los resultados (lo que el alumno puede entregar), siempre teniendo en cuenta la acción finalizada sobre la base del contexto de aplicación. Es recomendable consensuar una guía que permita recolectar de mejor manera las evidencias para acreditar y certificar las competencias.

Los criterios de evaluación deben derivarse de las evidencias o criterios de realización esos criterios deben responder a lo siguiente según Cázares (2010):

a) Ser pertinentes (que evalúen lo que realmente pretenden evaluar, si son competencias no se pueden limitar a evaluar solamente contenidos).

- b) Ser independientes (el fracaso de uno no puede llevar al fracaso de otros).
- c) Ser jerarquizados (hay criterios priorizados, porque determinan el éxito y otros que son complementarios porque influyen en la excelencia).
- d) Ser pocos (pues de lo contrario serían impracticables para el trabajo del aula).

No debe olvidarse que la evaluación por competencias se basa en estándares y que las evidencias de entrada, los criterios de evaluación, las evidencias de desempeño, de conocimiento y de producto, todos son estándares, dado que un estándar es un criterio público.

También es importante recordar que las evidencias son el producto de dicha evaluación, a ese producto integrador no se puede llegar “de golpe y porrazo”, se necesita planificar las acciones que conduzcan a ese desempeño resultante o producto integrador como manifestación de la competencia (Tobón, 2010).

A partir de ello se debe orientar la docencia, con metas, evaluación y estrategias didácticas. Lo que corresponde a un enfoque de créditos, en el cual se debe planificar no sólo la enseñanza presencial sino también el tiempo de trabajo autónomo de los estudiantes.

Puede apreciarse entonces un cambio en la enseñanza; cambio que no es hacer más práctico el saber, o integrar la teoría con la práctica, u orientar la educación hacia la empleabilidad. El enfoque de formación con base en competencias es mucho más que eso. Pretende orientar la formación de los seres humanos hacia el desempeño idóneo en los diversos contextos culturales y sociales, esto requiere hacer del estudiante un protagonista de su vida, de su proceso de aprendizaje, a partir del desarrollo, fortalecimiento y regulación de sus habilidades cognitivas.

La evaluación basada en competencias trasciende la esfera cognitiva, y atraviesa contextos tanto personales como situacionales, su esencia es la metacognición.

En el sentido de que las competencias son invisibles, se infieren dado su carácter subyacente, la evaluación se basará en evidencias; que son actuaciones o construcciones de los alumnos relacionadas con las competencias previstas en la planeación (Cázares, 2010).

La evaluación de las competencias se propone como un proceso continuo que se hace a medida que se llevan a cabo las actividades de aprendizaje. En contra de lo que se ha hecho de manera tradicional en la educación, la evaluación no está al final, sino que se planifica en forma paralela, y así es como se desarrolla en los estudiantes; es por eso que en el formato de la planeación o secuencia didáctica, la evaluación y continúa a las actividades, y no de manera aislada.

La explicación del modo como se construye y representa el conocimiento y se desarrolla la competencia sirve para definir los objetivos de aprendizaje complejo y diseñar, a partir de ellos, las experiencias de aprendizaje y de evaluación. Los estudiantes procesan los contenidos y se los apropian, y con ello se transforman en tanto generan nuevos esquemas de pensamiento y acción a partir de la misma información, pero sobre todo de lo que aprenden respecto a sus aplicaciones

Sin duda, esa transformación personal se puede considerar producto del aprendizaje, pero es reconocible sólo por el mismo estudiante, pues es un producto interno. Por ello, se requiere hacer inferencias con base en productos y observaciones en los que se identifican evidencias que sean la expresión de ese proceso interno producto de la intervención educativa (Frola, 2010).

La evaluación del desempeño se basa en una variedad de tareas y situaciones en las cuales se da oportunidad a los estudiantes de demostrar su comprensión y la aplicación reflexionada del conocimiento, habilidades y estrategias de pensamiento en una variedad de contextos. Para que la evaluación propicie el crecimiento y mejorar el desempeño de los alumnos es importante promover la autoevaluación y revisión, con base en los criterios para calificar los diferentes grados de desempeño.

Es responsabilidad del profesor contar con instrumentos pertinentes en este caso formatos de evaluación que le permitan dar un seguimiento al proceso evaluativo. Es aquí que la retroalimentación juega un rol importante en el aprendizaje que los estudiantes experimentan. Aun en un sistema basado en competencias, la calidad y naturaleza de la evaluación es vital en los pasos intermedios. Cuando el foco está puesto en el logro de un resultado estandarizado, la importancia del proceso de aprendizaje es a menudo minimizada. Prestar atención al proceso involucra, entre otras cosas, diseñar actividades de retroalimentación bien estructuradas.

Los alumnos necesitan ser capaces de hacer juicios confiables acerca de lo que saben y lo que no, y de lo que pueden y no pueden hacer. Frecuentemente, la evaluación conducida por los formadores refuerza la dependencia de los estudiantes para tomar decisiones respecto a lo que saben, y no aprenden a hacerlo por ellos mismos. Por lo que es necesario implementar estrategias específicas para apoyar el proceso de autoevaluación. Las dos más comunes son el uso de guías escritas y de actividades grupales estructuradas.

La autoevaluación es la finalidad de la aplicación de este instrumento evaluatorio, ya que hace referencia a la contemporaneidad de la evaluación respecto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Señala que la información recogida debe servir para mejorar los procesos evaluados. A las posibilidades reales del alumno. La autorregulación de orden metacognitivo es uno de los pilares de una nueva forma de considerar el aprendizaje y la evaluación en el aula. Las habilidades comunicativas resultan fundamentales para la regulación y la autorregulación de los procesos de aprendizaje.

El Mejoramiento continuo se convierte en una herramienta de crecimiento académico, con la cual es posible reorientar el camino de los aprendizajes hacia unos propósitos y resultados acordados, ahora bien tocante a la evaluación el enfoque nos debe guiar hacia la autoevaluación.

Un tema que no ha recibido suficiente atención es cómo usar mejor las capacidades y habilidades de los estudiantes para evaluarse a sí mismos. A largo plazo, esto es más importante que el aprendizaje de cualquier materia en particular. Los estudiantes deben salir de un curso de formación profesional equipados para autoevaluarse a lo largo de sus vidas profesionales.

Según Perrenaud (2000), actualmente bajo el enfoque por competencias, el docente evalúa no sólo los conocimientos declarativos, sino los valorales y actitudinales también. Es por esto que los docentes necesitarán una formación adicional en evaluación, y el dominio en las siguientes acciones:

- Establecer qué evidencia es requerida y organizar la evaluación.
- Recoger la evidencia.
- Elaborar decisiones de evaluación (a través de la comparación de la evidencia con los resultados requeridos de aprendizaje).
- Registrar los resultados.
- Revisar los procedimientos.

De esta manera a los contenidos académicos clásicos se añaden los contenidos procedimentales y actitudinales, y a todos estos se les complementa con un conjunto de capacidades, habilidades y valores de tipo transversal, que también deberán ser objeto de evaluación.

Se debe recordar que las competencias representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo.

Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida.

Un enfoque de evaluación basado en competencias es altamente apropiado para la formación profesional, dicho por Tobón (2006), en virtud de que:

- Asegura que la enseñanza y la evaluación estén al servicio de los resultados requeridos (en lugar de basar la enseñanza y la evaluación, por ejemplo, en los cursos realizados, o en el tiempo utilizado).
- Facilita el otorgamiento de créditos por la competencia adquirida en otros lugares.
- Ayuda a los estudiantes a comprender claramente lo que se espera de ellos si quieren tener éxito en el curso.
- Informa a los empleadores potenciales qué significa una calificación particular.

En este contexto es en donde la evaluación de los aprendizajes toma una dimensión especial y focaliza su atención en la comprobación de su aceptación por parte de los estudiantes; lo que se busca con esto es incidir en la mejora de este último. (Biggs, 2005).

Como ha señalado Tobón (2010), normalmente se realizan juicios basados en una pequeña cantidad de evidencias. En formación profesional se utiliza evaluación para realizar predicciones de largo plazo acerca de la habilidad de una persona para satisfacer las necesidades futuras de una ocupación o profesión. La selección y el uso de herramientas de evaluación está relacionado con la pregunta acerca de qué y cuánta evidencia es suficiente para evaluar aquello que necesita ser evaluado.

Para este autor los principios básicos de la evaluación por competencias son: validez, confiabilidad, flexibilidad e imparcialidad. A continuación se mencionan los cuatro principios de la evaluación basada en competencias:

- **Validez**

Las evaluaciones son válidas cuando evalúan lo que pretenden evaluar.

- **Confiabilidad**

Las evaluaciones son confiables cuando son aplicadas e interpretadas consistentemente de estudiante a estudiante y de un contexto a otro.

- **Flexibilidad**

Las evaluaciones son flexibles cuando se adaptan satisfactoriamente a una variedad de modalidades de formación y a las diferentes necesidades de los estudiantes.

- **Imparcialidad**

Las evaluaciones son imparciales cuando no perjudican a los alumnos particulares por ejemplo, cuando todos los estudiantes entienden lo que se espera de ellos y de qué forma tomará la evaluación.

Los criterios de evaluación permitirán reunir evidencia, en cantidad y calidad suficiente, para hacer juicios razonables acerca de la competencia de un individuo. Estos juicios no pueden ser absolutos.

Según Biggs (2005), existen dos grandes principios que, si se siguen, ayudan a los evaluadores a realizar juicios razonables acerca de la competencia:

1.- Usar los métodos de evaluación que son más adecuados para evaluar la competencia de manera integrada. “Competencia” incluye conocimiento, comprensión, resolución de problemas, habilidades técnicas, actitudes y ética.

Los métodos integrados evalúan una cantidad de elementos de competencia y todos sus criterios de desempeño simultáneamente. Por ejemplo, las observaciones del desempeño en el aula de un maestro de escuela pueden ser usadas para evaluar en

un mismo evento su capacidad para conducir grupos, el conocimiento de la materia enseñada, los principios éticos, la planificación.

No obstante, es peligroso inferir demasiado de la observación del desempeño, ya que los profesionales se enfrentan a una amplia variedad de contextos. Casi inevitablemente habrá ocasiones en las que el conocimiento necesitará ser evaluado independientemente del desempeño.

2.- Seleccionar los métodos que sean más directos y relevantes para aquello que está siendo evaluado. Las razones para seleccionar los métodos más directamente relacionados con lo que se pretende evaluar son: asegurar que los esfuerzos de aprendizaje de los alumnos estén apropiadamente dirigidos; y asegurar que los criterios que se usarán para el juicio de evaluación estén claros para los alumnos.

Hay una creencia extendida en quienes siguen un enfoque basado en competencias, acerca de que el uso de evaluaciones de desempeño es condición suficiente para una mejor evaluación. Aún si el uso de tales tipos de evaluación ayuda a los formadores a reflexionar en cómo conseguir que los alumnos formulen y resuelvan problemas esto es, estimular un aprendizaje real, un énfasis tal en la evaluación de desempeño no es en absoluto suficiente para incrementar el logro del estudiante.

Una mezcla de métodos deberá ser usada para proveer evidencia suficiente de la cual inferir el logro de competencias. Mientras más estrecha es la base de la evidencia, menos generalizable es para el desempeño de otras tareas. Por ejemplo, en la mayoría de las profesiones, el desempeño en pruebas con papel y lápiz será probablemente estrecho para una evaluación de la competencia ocupacional.

Algunos autores señalan que la información recogida debe servir para mejorar los procesos evaluados. La evaluación por competencias es una evaluación que cumple en cierto modo una función reguladora, pues permite ajustar las acciones de acuerdo con un objetivo establecido. A esta característica, Jorba y Sanmartí (1993) citados

por Ramírez (2010), le añaden la importancia de trabajar con los errores y además, con procedimientos para promover aprendizajes significativos.

Para esta autora la información que provienen de la evaluación de procesos de aprendizaje es valiosa porque:

- Posibilita reflexionar sobre lo que se hace.
- Ayuda a comprender lo que sucede, a detectar dificultades y a descubrir los posibles motivos.
- Permite tomar decisiones vinculadas con el mejoramiento.
- Promueve el diálogo y la participación.
- Posibilita corregir errores.
- Ayuda a intensificar el esfuerzo en lo esencial.
- Permite aprender cosas nuevas.
- Contribuye a obtener mayor coherencia en el trabajo de equipo.
- Ayuda al perfeccionamiento de los docentes.
- Contribuye a que los alumnos sean más autónomos.

Desde esta perspectiva, la regulación (reconocimiento de los errores y utilización de los mismos para propio beneficio) es básicamente responsabilidad del alumno en tanto se pretende que sea él quien detecte sus errores, reconozca por qué los comete y encuentre los propios caminos de mejora con la ayuda del docente y del grupo. “Si éste es quien, en último término, construye el conocimiento, la auténtica corrección de los errores sólo puede llevarla a cabo él” (Tobón, 2006).

Cuando la regulación es realizada por el mismo alumno, suele utilizarse la expresión evaluación formadora. El alumno logra aprendizajes significativos cuando es capaz de autorregular sus procesos.

Sin embargo según este autor, para que los alumnos puedan regular sus procesos de aprendizaje tienen que:

- Representarse los objetivos que se pretenden conseguir. Es necesario que comprendan y compartan los objetivos para que puedan darles sentido a los aprendizajes. Para ello, deberían ser capaces de elaborar una representación sobre cuál es el resultado esperado en las distintas actividades que se van a realizar y de las razones que han llevado al docente a plantear dichas actividades.
- Reconocer las operaciones necesarias para anticipar y planificar la acción, orientando su actividad en un determinado sentido. Es preciso que sean los propios alumnos quienes, con ayuda del docente, construyan una representación cada vez más ajustada de las acciones que han de realizar para tener éxito en la resolución de las tareas de aprendizaje. Anticipar supone identificar las distintas estrategias que podrían resultar adecuadas para realizar una tarea y el orden de ejecución de las operaciones en cada estrategia; asimismo, ser capaz de realizar una predicción de los resultados que se obtendrían si se llevaran a cabo determinadas acciones. Esto contribuirá a la autonomía del alumno en la medida en que comprenda por qué se ha producido tal resultado.
- Apropiarse de los criterios de evaluación de estos logros. Es necesario que los docentes expliciten los criterios que van a utilizar para valorar un aprendizaje. También es necesario que los alumnos construyan su propia representación de los mismos. Conocer los criterios le permite al alumno identificar aquellos aspectos relevantes de la tarea y centrar su atención y esfuerzos en ellos.
- Además, le ayuda a movilizar los esquemas que tienen relación con la tarea. Autogestionar los errores a partir de la apropiación de los criterios de

evaluación, implica identificarlos, tomar conciencia de sus causas e intentar corregirlos, planificando acciones para superarlos.

En la evaluación de los procesos de aprendizaje, se tiene que tener en cuenta que ésta constituye una comprensión y mejora de los mismos. El diálogo y la reflexión compartida que, directa e indirectamente, se da entre todos los implicados en la actividad evaluada, se consideran caminos que permiten construir el conocimiento de los procesos que se evalúan. La evaluación, desde esta perspectiva, se interroga sobre diversos aspectos, entre los que se encuentran: El sentido y el valor de las realidades que son objeto de evaluación y el modo de recoger evidencias que permite desarrollar la comprensión.

Su finalidad no es la de comprobar logros, sino de entender por qué las cosas han llegado a ser como son. A su vez, la evaluación no se cierra sobre sí misma. Pretende una mejora de procesos y consecuentemente, de resultados que considere la dinámica de las acciones en sus propios contextos, en los que se interrelacionan expectativas, motivaciones, intereses, deseos, sentimientos y valores.

La evaluación de competencias y por competencias es un proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con las competencias de referencia, mediante el análisis del desempeño de las personas en tareas y problemas pertinentes.

Esto tiene como consecuencia importantes cambios en la evaluación tradicional, pues en este nuevo enfoque de evaluación los estudiantes deben tener mucha claridad del para qué, para quién, por qué y cómo es la evaluación, si esto no se cumple, no va a tener la significación necesaria para contribuir a formar profesionales idóneos. Es así como la evaluación debe plantearse mediante tareas y problemas lo más reales posibles, que impliquen curiosidad y reto.

La evaluación por competencias es tanto cualitativa como cuantitativa. En lo cualitativo se busca determinar de forma progresiva los logros concretos que van teniendo los estudiantes a medida que avanzan en los módulos y en su carrera.

En lo cuantitativo, los logros se relacionan con una escala numérica, para determinar el grado de avance. De esta manera, los números indicarán niveles de desarrollo, y tales niveles de desarrollo se corresponderán con niveles de logro cualitativos. Las matrices de evaluación de competencias son las que permiten evaluar a los estudiantes tanto de forma cualitativa (en sus logros) como cuantitativa (niveles numéricos de avance).

Una de las grandes transformaciones que implica la evaluación por competencias es que ésta ya no es por promedio, sino por indicadores y niveles de logro. Un estudiante tiene una competencia cuando está en condiciones de desempeñarse ante una situación o problema con motivación, ética, conocimiento teórico y habilidades procedimentales.

Si falta alguno de estos aspectos, no se puede certificar la competencia en su nivel de desarrollo respectivo, y por tanto, no puede promoverse en el módulo. Es por ello que en los módulos, los estudiantes deben demostrar que han aprendido todos los aspectos esenciales de la competencia en el nivel de desarrollo esperado, acorde con unos indicadores de referencia.

La evaluación por competencias se aborda mediante matrices, en cuyo formato se integran las competencias a desarrollar, los criterios, evidencias, la ponderación y los niveles de dominio.

Las matrices de evaluación de las competencias son matrices que nos permiten determinar el nivel de logro de los estudiantes con respecto a las competencias propuestas para un módulo, con referencia al producto o productos de dicho módulo.

Se han desarrollado a partir de las rúbricas de evaluación de logros. Se componen de los siguientes aspectos según Tobón (2006):

- Competencia o competencias a evaluar: son las competencias que se van a evaluar con la matriz.
- Producto o productos del módulo: son los resultados que permiten determinar el nivel de calificación o idoneidad de los estudiantes al final del proceso formativo.
- Indicadores: son parámetros concretos de desempeño para evaluar los productos.
- Logro: son niveles de calidad en los indicadores.
- Puntuación: a veces es necesario darle una puntuación diferente a los niveles de logro para dar cuenta de su importancia.
- Actividades de evaluación: son actividades que se hacen para verificar los indicadores.
- Niveles de dominio: Por cada criterio y evidencia se formulan indicadores, con el fin de medir con claridad los niveles de logro de los estudiantes a medida que se vayan realizando las actividades de aprendizaje. (Ver anexo 2)

Son varias las estrategias propias del proceso de evaluación que hay que planearlas con detalle en un módulo. Algunas son: pruebas de observación, pruebas escritas y portafolio. En las pruebas escritas por competencias se buscan determinar procesos de interpretación, comprensión, argumentación y proposición de soluciones a problemas.

Se formarán competencias en la escolaridad Básica, Medio Superior y Superior, sí se exigen competencias en el momento de la certificación. La evaluación es el verdadero programa, ya que indica "lo que cuenta". Es necesario pues evaluar competencias seriamente.

Con todo lo anteriormente expresado se debe asumir la evaluación por competencias como una valoración integral, con sus requerimientos, cultura, saberes previos, expectativas, dudas, etc. De esta manera se posibilita el crecimiento personal del alumno, desde su proyecto ético de vida.

Este tipo de evaluación, es una experiencia significativa de aprendizaje y formación, que se basa en la determinación de los logros y los aspectos a mejorar en una persona respecto a cierta competencia, según criterios acordados y evidencias pertinentes, en el marco de desempeño personal del individuo.

Para Tobón (2010), existen siete criterios básicos que se deben tener en cuenta en la evaluación por competencias:

- 1.- La evaluación se lleva a cabo para tomar decisiones que mejoren y aumenten el grado de idoneidad.
- 2.- La evaluación se realiza tomando en cuenta el contexto profesional, disciplinar, social e investigativo.
- 3.- La evaluación por competencias se basa esencialmente en el desempeño.
- 4.- La evaluación también es para el docente y la misma administración de la institución.
- 5.- La evaluación desde el enfoque competencial integra lo cualitativo y lo cuantitativo.
- 6.- Es importante la participación de los estudiantes en el establecimiento de las estrategias de evaluación.
- 7.- La evaluación debe acompañar todo proceso formativo.

Se debe recordar que cuando se realiza una evaluación atendiendo a los actores participantes, ésta puede ser: una autoevaluación, una coevaluación o bien una heteroevaluación; cuando se realiza según su funcionalidad: puede ser formativa o sumativa; si se atiende al tiempo en que se realiza: inicial, procesal o final; si se implica la intencionalidad: de promoción, de acreditación académica, de certificación o de mejora de procesos.

Se concluye que la información derivada de un sistema refinado de evaluación gradual conducirá a la transformación de los entornos de aprendizaje y de sus estructuras de apoyo en las instituciones.

Tal sistema encontraría los parámetros de "la mejor práctica", contra los cuales pueden medirse los progresos en el desempeño institucional en términos de aprendizaje.

Ese es el fundamento para crear una capacidad institucional para desarrollar vías cada vez más efectivas y eficientes para fortalecer el aprendizaje. Se convierte en la base para obtener subsidios o financiamiento de acuerdo con los resultados del aprendizaje, más que de acuerdo con la clave para que el colegio y su personal hagan suya la responsabilidad y el disfrute de los logros en la educación de cada estudiante.

En resumen, el enfoque de la evaluación basada en competencias: enfatiza el desempeño, exige una mayor variedad de evidencia que la requerida por los enfoques tradicionales y busca métodos de evaluación directa.

Para sistemas de formación profesional de amplia escala, este enfoque tiene un problema obvio: su aplicabilidad. Ya que es más fácil evaluar con exámenes escritos que planear una o varias evaluaciones por desempeño.

2.3.2 Estrategias y herramientas de evaluación por competencias

En la literatura educativa, la recogida de datos del aprendizaje se asocia al uso de los instrumentos de evaluación, y en este contexto se entremezclan instrumentos e indicadores de evaluación que pretenden diagnosticar cuando ha aprendido el alumno, Tobón (2010).

Se observa que existe una diversidad amplia de instrumentos para utilizar en el proceso de evaluación, de manera que, además, de servir como diagnóstico de lo aprendido, sea utilizado como una retroalimentación para el proceso de aprendizaje, sin embargo, es común ver que la evaluación se transforma en un paso administrativo más que el profesor realiza en su tarea como docente, citado por Ramírez (2003).

En la clasificación de los instrumentos se empleará el criterio de dividir entre aquellos instrumentos que requieren un conocimiento o comunicación directa del evaluador-evaluado para su aplicación, de aquellos que no necesitan estos requisitos.

Este nuevo criterio es más operativo y está más en concordancia con la EMS (Educación Media Superior), pues la aprehensión de capacidades en este tipo de educación abarca no sólo aspectos cognitivos, sino también aspectos actitudinales y valóricos para su rápida y adecuada inserción en el mundo laboral. No obstante, es preciso enfatizar que todo instrumento, además, de diagnosticar y servir para una calificación, debe ser punto inicial de acción para mejorar el proceso de aprendizaje.

La evaluación de competencias requiere de instrumentos cualitativos acordes con los desempeños requeridos por el programa de estudios, así como una exacta definición de los indicadores que evidencian estos desempeños y no solamente los que corresponden a la esfera conceptual. Es necesario, conocer y dominar una gama de instrumentos y herramientas cualitativos, para lograr evaluar verdaderamente las competencias.

La evaluación del aprendizaje con instrumentos cuali-cuantitativos es normativa.

“...Que de conformidad con la Ley General de Educación, la evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio...” (Frola, 2010:26).

Siguiendo con la misma autora y partiendo del concepto de competencia, donde se sabe que ésta, surge de una necesidad que lleva al individuo a movilizar sus conceptos, sus procedimientos y sus actitudes en exhibiciones reales y con criterios de calidad o exigencia previamente definidos conocidos como indicadores evaluables. Entonces se puede definir a la evaluación de competencias como la recopilación de información, sobre la manera en que el estudiante evidencia la movilización conceptual, procedimental y actitudinal a través de desempeños, observables, referidos al programa o plan curricular, para que se emitan juicios valorativos sobre dichas evidencias y se tomen decisiones educativas al respecto.

Por lo que la parte cualitativa evalúa competencias (actitudes, procedimientos y conceptos movilizados frente a necesidades en 1 sola exhibición y con criterios de exigencia). Para Frola (2010), estos son los instrumentos más significativos para evaluar en cada rubro:

a) Con formas cualitativas:

- Proyecto.
- Portafolio.
- Debate.
- Dramatización.
- Programa radiofónico.
- Utilizando herramientas de calificación.
- Lista de verificación, escala estimativa y rúbricas.

- A través de indicadores.
- Conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- De proceso y de producto.

b) Con instrumentos cuantitativos:

- Mide conocimiento retenido.
- Como las pruebas objetivas.
- A través de multirrectivos o reactivos simples.
- De opción múltiple y respuesta cerrada.
- Utilizando taxonomías cognoscitivas nivel 1 a 3 de B. Bloom.
- Jugando con los formatos.
- Respuesta directa.
- Canevá.
- Selección de elementos.
- Jerarquización.
- Relación de columnas.

Es importante comprender y hacer operativa la clasificación arriba descrita de las dos grandes áreas de la evaluación del aprendizaje: cualitativa y cuantitativa, ya que en términos normativos, da origen al elemento llamado ponderación, la ponderación es un elemento normativo e institucional, cada instancia educativa la define, y se refiere al peso específico que otorga a cada área para fines de acreditación, en el caso del Sistema Nacional de Bachillerato la ponderación es 60% lo cuali y 40% lo cuanti. Para Díaz (2010), los instrumentos de evaluación cualitativa más comunes son:

El mapa conceptual es un diagrama que sirve para representar significados conceptuales y las relaciones que existen entre ellos. A través del mapa, la persona dirige su atención sobre las ideas importantes en las que debe concentrarse para poder aprender y le servirá como un resumen, precisamente de lo que ha aprendido.

Ayuda a retener conceptos claves y a realizar conexiones entre los nuevos conocimientos y los previos. De esta manera se separa la información significativa de la que es menos importante.

Características del mapa conceptual:

- Dirige la atención hacia un reducido número de ideas importantes en las que se debe centrar la atención.
- Debe ser jerárquico, los conceptos más generales e inclusivos situarlos en la parte superior del mapa y los más específicos y menos inclusivos, en la parte inferior. En un mapa conceptual sólo aparece una vez el mismo concepto.

En ocasiones, conviene terminar las líneas de enlace con una flecha para indicar el concepto derivado, cuando ambos están situados a la misma altura o en caso de relaciones cruzadas.

- La tarea de construir y reconstruir un mapa conceptual constituye un ejercicio muy positivo y creativo. Es bueno dialogar, intercambiar y compartir.
- La elaboración de un mapa conceptual potencia la capacidad de aprendizaje y recuerdo.
- Proporciona un resumen esquemático de todo lo estudiado.

Es importante hacer notar que el mapa conceptual es distinto al mapa mental pues muchas veces se les maneja como sinónimos, pero tienen fundamentos distintos y procesos de elaboración también diferentes.

Este instrumento es también muy versátil para evaluar diversas situaciones y evidenciar el avance de una o varias competencias, consiste en la exposición de contenidos conceptuales echando mano de habilidades y actitudes para trabajar en

equipo y producir ideas creativas que deberán poner en juego para la elaboración de un producto final que reúna criterios de calidad exigibles.

Es un medio que permite visualizar ideas o conceptos graficados de acuerdo a una relación jerárquica que existe entre ellos; entre sus características más importantes se encuentran las siguientes:

- a) Permiten apreciar el conjunto de información que contiene un texto y las relaciones entre sus componentes.
- b) Son considerados como organizadores de contenido para diversas actividades académicas y de la vida práctica.
- c) Determina la jerarquía de ideas
- d) Establece las relaciones entre ellas.
- e) Expresa esquemáticamente los conceptos anteriores buscando relaciones.

Un mapa conceptual se utiliza básicamente para esquematizar la claridad de las construcciones conceptuales que van haciendo los alumnos puesto que permite clarificar la forma en que se establecen las relaciones entre los contenidos conceptuales que se van construyendo, lo cual por la naturaleza misma de este instrumento, hace énfasis en el aspecto conceptual, sin embargo, es posible evidenciar a través de su elaboración en binas o en equipos, aspectos procedimentales y actitudinales.

El mapa mental es una forma gráfica de expresar los pensamientos en función de los conocimientos que han sido almacenados en el cerebro; su elaboración considera básicamente los siguientes aspectos:

- a) Las ramas forman una estructura conectada.
- b) El asunto o concepto que es motivo de nuestra atención o interés se expresa en una imagen central.
- c) Los principales temas del asunto o concepto irradian la imagen central de forma ramificada.
- d) Las ramas tienen una imagen y/o palabra clave impresa sobre la línea asociada.
- e) Los puntos menos importantes también se representan como ramas adheridas a las ramas de nivel superior.

Un mapa mental es útil para recuperar los aprendizajes logrados por los equipos de trabajo y para evidenciar habilidades y actitudes durante su elaboración, abarcando con ello los tres campos de una competencia en virtud de que en su diseño participan dos o más personas que deben echar mano de lo que han construido en un proceso previo y al hacerlo utilizan determinados criterios que son fácilmente evidenciables al realizar el trabajo.

El mapa mental se basa en los principios del pensamiento radiante, fue ideado por Tony Buzán en Inglaterra y responde a la forma natural como el cerebro procesa información.

El radio escolar es un recurso didáctico que permite evidenciar las competencias desarrolladas por los alumnos en vista de que su diseño, organización y realización requiere de la movilización de recursos conceptuales, procedimentales y actitudinales por parte de los alumnos que intervienen en tal tarea.

Es aquí donde se enfatiza la necesidad de la actualización por parte de los profesores en la utilización de las nuevas tecnologías. Los recursos técnicos no son un impedimento para hacer un programa de radio escolar, hay experiencias muy valiosas de maestros que han hecho programas de radio con los recursos más elementales.

El periódico escolar es un instrumento que permite activar diversos recursos en los alumnos al organizar su elaboración dando cuenta de los acontecimientos relevantes que se dan en la comunidad escolar de forma tal que se despierte el interés en la población que es destinataria de este medio de comunicación que al mismo tiempo potencia y diversifica las posibilidades de expresión de ideas por medio del lenguaje escrito.

Para posibilitar la expresión escrita, poner en juego las habilidades organizativas y evidenciar actitudes al trabajar en equipo diseñando y elaborando un medio de comunicación hecho por y para los alumnos quienes a través de este elemento dan a conocer lo que sucede en la escuela visto desde la perspectiva estudiantil.

El debate como forma de evaluación es útil para propiciar en primer término la búsqueda de información sobre una temática determinada con lo que se movilizan los recursos conceptuales, por otra parte su relevancia estriba en que brinda a los participantes la posibilidad de exponer en forma oral sus ideas y puntos de vista con lo que se puede verificar el grado de desarrollo de esta habilidad, además, en el desarrollo del mismo es posible evidenciar las actitudes de los participantes ante las posturas que los demás adoptan, este mismo aspecto puede ser evaluado a partir de indicadores de proceso durante la preparación del debate por parte de los miembros de un equipo.

Es una alternativa metodológica que permite a los integrantes de un equipo exponer ante un público los conceptos construidos previamente a partir de indagaciones y consultas en diversas fuentes, en igualdad de circunstancias dado que los tiempos y las intervenciones están reguladas por un moderador cuya participación es aceptada por los participantes en el debate. La relevancia de esta técnica como forma de evaluación radica en la posibilidad de confrontar puntos de vista sobre temas que en ocasiones resultan polémicos y por lo mismo es una fuente importante para valorar además de los aspectos conceptuales construidos, actitudes, habilidades y estrategias en el abordaje de los temas.

El cartel es un producto gráfico que sirve para enseñar, informar o hacer anuncios a distancia o cuando las personas se encuentran en movimiento. Su intención es que el observador capte un mensaje y se acuerde de la información transmitida. La tarea de un cartel es llamar la atención, su visibilidad y tamaño son significativos, así también debe impactar al espectador, para que el mensaje perdure. Es una herramienta para decir algo y no un mero adorno.

Los carteles generalmente están compuestos por imágenes atractivas y textos breves, los cuales se complementan para que el mensaje tenga mayor fuerza. El color, el tamaño y el formato también son elementos que comunican por sí mismos.

Algunas características que distinguen al cartel son:

Simplicidad. Transmite un mensaje concreto y fácil de digerir.

Unidad. Los elementos del cartel se perciben como una totalidad y no como piezas sueltas.

Balance. Sus componentes están dispuestos de una manera equilibrada.

En el cartel la creatividad del alumno es aprovechada al máximo, cualidad que actualmente se considera indispensable para que se dé al aprendizaje.

La exposición oral permite que los alumnos desarrollen sus habilidades para comunicar ideas, opiniones, sentimientos y emociones a través de las palabras, lo cual es una excelente oportunidad para que el docente pueda evaluar la evolución de las competencias relacionadas con la comunicación que está presente de manera transversa en todas las formas de evaluación ya que una de las últimas fases consiste precisamente en que los miembros de un equipo den a conocer al grupo sus puntos de vista y/o expliquen ante los demás lo que elaboraron previamente.

Esta forma de evaluación es una de las más conocidas y utilizadas, su puesta en práctica permite evidenciar las competencias desarrolladas por los alumnos relacionadas con la expresión oral de ideas, conocimientos construidos y puntos de vista adoptados, debido a que su preparación previa y su ejecución en vivo pone en

juego recursos conceptuales, procedimentales y actitudinales por parte de los alumnos que intervienen al expresarse oralmente ante el público.

Es un recurso bastante versátil en cuanto a la variedad de temas que se pueden abordar y respecto a las habilidades y actitudes que les es posible verificar a partir de su planeación, desarrollo y ejecución. Básicamente consiste en una investigación realizada por un pequeño grupo de alumnos sobre un tema de interés, su puesta en práctica implica la movilización de múltiples recursos a partir de que las personas que van a desarrollar el proyecto se ponen de acuerdo acerca de la forma más viable de llevar a cabo las acciones, y de cómo van a dar a conocer a los demás los resultados obtenidos. Por todo lo anterior, esta forma de evaluación es una de las más completas.

El proyecto es útil como forma de evaluación porque permite evidenciar con claridad diversos aspectos de la evolución de las competencias que van construyendo los educandos debido a que implica tomar decisiones, desarrollar acciones diversas, interactuar con otros y exponer los resultados y el proceso ante el grupo con lo que se movilizan necesariamente elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El portafolio de evidencias no es un cúmulo de trabajos escolares, ni un archivo de ejercicios acumulados durante un periodo, sin mayor precisión curricular, contrario a lo que generalmente se entiende por el portafolio de evidencias, éste se define como un instrumento para evaluar el proceso evolutivo de una o varias competencias previamente definidas, en un período; de preferencia aquellas que son genéricas, por ejemplo las del perfil de egreso o las competencias disciplinares.

De tal suerte que si se ha diseñado para evaluar la competencia de utilizar el lenguaje escrito con fluidez y claridad en diferentes contextos y situaciones entonces, desde la planeación se define que ésa es la competencia que se va a evidenciar en un trayecto evolutivo. Además, debe diseñarse desde la planeación la

herramienta con la que se va a calificar el portafolio y definir desde ese momento los indicadores que se van a considerar para evaluarlo.

Como menciona (Frola, 2010), existen únicamente tres herramientas para evaluar por competencias y éstas son:

- Lista de Cotejo
- Lista de calificación o escala estimativa
- Rúbrica

La Lista de cotejo también se le puede reconocer por su término en inglés como checklist., esta herramienta se refiere a la presencia o ausencia de una determinada característica o conducta en el evaluado.

Lista de calificación o escala estimativa es un instrumento que contiene una lista de cotejo, pero enriquecida, pues no se limita a señalar la presencia o ausencia de una característica observada, sino que indica gradualidad de esa característica en el evaluado.

En términos generales, la rúbrica es un cuadro de doble entrada o matriz de evaluación en el cual se expresa de forma explícita, en el eje vertical (cabezas de filas) los aspectos que se evaluarán y nos darán noticia de la calidad de la tarea y, en el eje horizontal (cabezas de columnas,) los cuantificadores (10, 9, 8...) o calificativos (excelente, bien, regular, malo) que se asignarán a los diferentes niveles de logro. En las celdas de intersección entre categorías a evaluar y calificadores se expresa qué características tendrá la tarea para merecer la calificación correspondiente.

Los formatos que son utilizados para estructurar los criterios de evaluación conjuntamente con las evidencias requeridas y los logros de desempeño son las Matrices de evaluación, éstas servirán de base al docente para facilitar el proceso evaluativo.

Con base en lo mencionado anteriormente, la evaluación bajo el enfoque por competencias, no sólo evalúa de manera cualitativamente sino cuantitativamente al alumno, como se mostró la metodología de la parte cualitativa a continuación se mencionaran los reactivos específicos para evaluar la parte cuantitativa según (Frola, 2010).

Reactivo de respuesta directa simple.

Es el formato más difundido, para elaborar un reactivo, simplemente requiere de completar la afirmación y/o responder a la pregunta, atendiendo a las opciones que se ofrecen; resulta un medio útil para explotar conocimientos sencillos, en general aquéllos que pertenecen al nivel de conocimiento (1), y sólo en ocasiones y se prestan para explorar aprendizajes a nivel de comprensión (2) o aplicación (3).

Reactivo de canevá o de completamiento sucesivo.

Este formato se utiliza para rescatar información textual, o casi textual, donde el evaluado debe elegir de entre las opciones, el grupo de palabras que completan correctamente el canevá o las líneas entre frases, generalmente se trabajan para este formato nivel taxonómico (1) de conocimiento, sin que por ello se limite, un diseñador de reactivos puede jugar con el formato canevá y el nivel (2) de comprensión de la Taxonomía de B. Bloom.

Canevá es un tipo de hilvanado sobre tela que va dejando un espacio entre una y otra línea, es un bordado simple de líneas rectas _____

Reactivos de jerarquización u ordenamiento.

Este formato de reactivo se caracteriza por ofrecer al examinado una lista de elementos o datos, a los cuales debe dar un orden específico de acuerdo con el criterio (cronológico, lógico, evolutivo, inductivo, deductivo, por rangos, por complejidad etc.) que se indica en las instrucciones y en la base. Para regular el número de elementos a ordenar, se sugiere no emplear menos de cinco ni más de siete. Cabe recomendar este tipo de reactivos cuando los contenidos se desprendan

de un objetivo de aprendizaje en el que la conducta esperada en el estudiante es la discriminación, ordenamiento, establecimiento de secuencia, pasos de un procedimiento, etapas subsecuentes u otra operación similar.

Con este tipo de reactivos es posible explorar aprendizajes de distintos niveles, desde el conocimiento (como cuando se pide la ordenación de los datos que no guardan entre sí relación lógica que oriente sobre la secuencia a seguir; ordenar cronológicamente una lista de eventos pre-y post revolucionarios), hasta el de aplicación (como cuando se solicita el ordenamiento de elementos utilizando ciertos principios generales cuyo conocimiento se quiere poner a prueba: ordenar, según su momento de aparición, una serie de productos).

Reactivos de selección de elementos de un listado.

Este formato de reactivo es sencillo y para algunos novedoso, consiste en proponer al examinado la selección de elementos pertinentes y correctos de una lista que tiene también elementos incorrectos, pero no absurdos. Luego, en las opciones debe elegir la combinación correcta, ya que las demás son distractores. La selección de elementos de un listado agrega un componente de complejidad para el examinado ya que éste debe discriminar entre los que son correctos y los que funcionan como distractores. Se recomienda que los elementos del listado pertenezcan al mismo campo semántico o temático para que no ofrezca pistas y por eliminación sencilla, el examinado encuentre la correcta.

Formato de relación de columnas.

Este formato, representa un grado de complejidad mayor, ya que el examinado debe encontrar entre las opciones la que contiene la combinación correcta entre ambas columnas, en el entendido de que no puede rayar ni relacionar directamente los elementos sino señalando la opción correcta. Para el elaborador del reactivo también representa una elaboración más amplia y estructurada. Este formato es ideal para demostrar que se ha comprendido la relación entre conceptos y términos, entre

teorías y ejemplos, entre obras y sus representantes, en fin, una amplia gama de utilidades puede encontrarse al utilizar este formato.

Se recomienda lo siguiente: Las columnas no deben tener más de 6 elementos, cada columna debe tener su nombre y de preferencia enlistar una de las columnas con incisos en letras mayúsculas y la otra columna con números, ya que las opciones van con letras minúsculas y podría confundir al examinado.

La indicación va en el sentido de diferenciar, opciones de respuesta, elementos de la columna 1 y de la columna 2.

Los insumos para elaborar reactivos.

Para elaborar reactivos necesitamos una serie de elementos o precurrentes que, de asegurar su existencia, la elaboración será más fluida, estos insumos son básicamente:

1. El programa educativo, plan de asignatura del que se esperan resultados de aprendizaje a evaluar
2. El perfil de referencia acordado en colegiado o en academia de la prueba que va a contener tales reactivos
3. La tabla de especificaciones con el desdoblamiento temático
4. La taxonomía cognoscitiva con los niveles que cada reactivo.
5. Lineamientos estándar para la redacción de reactivos, como base, para las opciones y generales.

Ahora bien, una vez que se tienen las ponderaciones tanto de la evaluación cuantitativa que para el Nivel Medio Superior debe de ser de un 40% máximo y de la evaluación cualitativa para el mismo nivel será de un máximo de 60% se podrá obtener el total de la suma de éstas. (Ver anexo 3)

2.4 Factores que obstaculizan la evaluación por competencias

Según Campaño (2010), en un estudio realizado el mismo año, se puede determinar que todavía muy pocos profesores hacen uso de la evaluación por competencias, sin embargo, resulta interesante que los docentes que lo hacen, consideran que potencia el aprendizaje de los estudiantes, puesto que conlleva un mayor tiempo de dedicación a la asignatura y paralelamente les permite estar al día con la clase.

Afirma también que el aprendizaje es más exhaustivo y se desarrolla de manera gradual, asegurando, asimismo, la evolución del estudiante, lo que al mismo tiempo garantiza una gran satisfacción personal por el trabajo realizado. Algunos docentes encuestados señalan que “es una herramienta para la orientación del aprendizaje posterior”.

Otro aspecto a favor percibido por el profesorado guarda relación con la integración de las capacidades que pueden desarrollar los estudiantes al trabajar con este tipo de evaluación. Las competencias en sí mismas permiten a los alumnos adoptar una nueva visión y una nueva actitud ante la realidad, por lo mismo creen que esta forma de trabajar durante la formación es necesaria porque asegura la aplicabilidad profesional posterior.

Los docentes opinan también que la metodología en la evaluación por competencias les permite hacer uso de variados instrumentos, potenciando así las características individuales de cada estudiante. Y que la implicación de variados agentes en este tipo de evaluación apoya el sentido formativo que tiene todo este proceso.

Queda patente la visión del profesorado respecto a los aspectos negativos al evaluar por competencias. Existe una opinión unánime en los profesores, quienes manifiestan como principal aspecto negativo que este tipo de evaluación les exige demasiado trabajo, por lo mismo sienten que les falta tiempo para conseguir el “seguimiento estricto de cada uno de los alumnos”.

Otras opiniones apuntan a la exigencia con la que se ven enfrentados para trabajar con este tipo de evaluación, algunos profesores afirman que sólo trabajan la evaluación por competencias por ser lo que ha sido impuesto desde la normativa existente.

Para acabar y considerando la literatura consultada se puede sostener que el diseño de evaluación por competencias tiene que ser el resultado de la reflexión y de un trabajo colegiado y que responda en coherencia con los objetivos, contenidos y metodología.

Quedan en evidencia muchos aspectos positivos en esta práctica de evaluación por competencias. Al mismo tiempo, la necesidad de formación docente que posibilite superar ciertas inercias culturales y resistencias a los cambios que suponen una nueva visión de la evaluación y del papel de los docentes. Esto ayudará a superar visiones negativas tales como imposiciones políticas o normativas que no favorecen la mejora de los procesos educativos, sobre todo hablando de la evaluación.
<<http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/5/51/3.pdf>>

Los aspectos negativos según el mismo autor son:

1. Carga de trabajo: Mayoritariamente, los profesores opinan que un aspecto negativo al momento de evaluar por competencias, está dado por el hecho que supone mucho trabajo para ellos y también para los estudiantes.
2. Mucho tiempo: En relación con la carga de trabajo que expresan los docentes, muchos de ellos consideran que evaluar por competencias implica demasiado tiempo.
3. Exigencia: Consideran que se imponen exigencias a la hora de evaluar por competencias, es decir, preparar con más dedicación las clases, focalizar las actividades, se piden demasiados proyectos, etc.

4. La normativa: Algunos piensan que es una propuesta que no deja de ser impuesta y que por lo tanto, se resta la autonomía docente para trabajar, porque “generalizar las competencias en el diseño docente no está bien para todas las asignaturas, ni para todos los profesores”.

5. Resistencia al cambio/innovación: Afirman que existe inercia cultural y formativa que no permite asumir este cambio de propuesta.

6. Número de estudiantes: Un elemento que se considera como inconveniente está relacionado con el número de estudiantes en una clase y esto dificulta la evaluación por competencias.

7. Dificultad de coordinación: Existen opiniones en las que expresan la dificultad de coordinarse con sus pares, para poder desarrollar actividades de evaluación por competencias de forma conjunta.

8. Condiciones logísticas: Un aspecto negativo considerable en esta forma de evaluación, se debe al hecho de que no existe una organización adecuada a la hora de desempeñar las tareas propias de la evaluación por competencias.

9. Desconocimiento del estudiante: Afirman que los alumnos no conocen el proceso, por lo que evaluar de esta forma les resulta bastante difícil.

10. Ausencia de formación del profesorado: Se considera como un aspecto negativo también la falta de formación de los docentes para la evaluación por competencias, hay quienes opinan que “es una aberración implantar, sino se han formado los profesores para trabajar así.”

CAPÍTULO III
METODOLOGÍA

3.1 Enfoque de la investigación

La investigación científica es un proceso, dinámico, cambiante y continuo. Este proceso está compuesto por una serie de etapas, las cuales se derivan unas de otras, Hernández (2006).

Toda investigación se origina de una idea, un problema o situación problemática, la presente investigación se origina precisamente al observar que casi todos los profesores del Centro de Estudios Superiores del Sureste, planean bajo el enfoque por competencias pero las evaluaciones siguen siendo objetivas totalmente; manifestándose una incongruencia entre lo que se planea y lo que se evalúa.

Desde la segunda mitad del siglo XX las corrientes se polarizaron en dos enfoques principales: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo de la investigación.

La investigación sustentada en el enfoque cuantitativo es neutral, imparcial, e intenta asegurar procedimientos rigurosos y objetivos de recolección y análisis de los datos.

Dadas las características de la presente investigación el enfoque de la misma recae dentro del tipo cuantitativo, ya que se medirá el fenómeno de por qué los profesores del CESS no evalúan bajo el enfoque por competencias, se analizará la realidad de manera objetiva y con esto se permitirá la generalización de los resultados, al mismo tiempo que el planteamiento del problema se acotará.

Las características que justifican a esta investigación como cuantitativo son:

1. Se orientará hacia la explicación del fenómeno investigado.
2. Los instrumentos a aplicar son predeterminados (entrevista), y datos numéricos.
3. Se realizará un análisis estadístico, basado en la estadística descriptiva.
4. El reporte de resultados será estandarizado y fijo.

3.1.1 Diseño de la investigación

Cada tipo de diseño posee características particulares por lo que cada uno es diferente a cualquier otro y no es lo mismo seleccionar un tipo de diseño que otro.

La eficacia de cada uno de ellos depende de si se ajusta realmente a la investigación que se esté realizando. Los diseños experimentales son propios de la investigación cuantitativa, mientras los no experimentales se aplican en ambos enfoques (cualitativo o cuantitativo).

De este modo existen dos diseños de investigaciones principales, los experimentales o del laboratorio y los no experimentales que se basan en la temporalización de la investigación.

La investigación no experimental o *expost-facto* es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones”. De hecho, no hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad.

El diseño de la presente investigación es no experimental, ya que en esta no se manipularán deliberadamente variables, únicamente se observará el fenómeno de interés tal y como se da en su contexto natural, para después analizarlo.

En el presente estudio no se construye ninguna situación (tratamiento, condición o estímulo), para después analizar los efectos de esta, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador, las variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas, el investigador no tiene control directo sobre dichas variables, no puede influir sobre ellas porque ya sucedieron, al igual que sus efectos.

3.1.2 Alcance de la investigación

El alcance del trabajo compagina con una investigación descriptiva, ya que esta sólo proporcionará información detallada respecto a la problemática de por qué los profesores del CESS no evalúan bajo el enfoque por competencias, esto para describir sus dimensiones con precisión. Las características de este tipo de investigaciones son que describen el fenómeno especificando las propiedades, características y rasgos importantes del mismo.

3.2 Definición de la población y/o muestra

La población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones, es la totalidad del fenómeno a estudiar, en donde las unidades de población poseen una característica común la cual estudia y da origen a los datos. (Hernández, 2003)

Para el presente trabajo de investigación, se trabajará con el 100% de la población que es de 22 docentes adscritos al nivel medio superior del CESS.

De este total de profesores, el 40.9% son de tiempo completo y el 59.0 % son maestros por hora. Diez son maestras y 12 son maestros; la distribución por edades de los profesores se categoriza de la siguiente manera: 9 docentes que representan el (40.9%) están en el rango de 25 a 30 años, de los cuales 4 son mujeres y 5 hombres. Seis maestros que representan el 27.2% se encuentran entre 35 y 40 años, de estos 4 son damas y 2 caballeros. Por último se tienen 7 profesores de más de 45 años los cuales representan el 31.8%, de estos 2 son maestras y 5 son maestros.

Tomando en cuenta la preparación de cada uno de los profesores se tiene que 10 cuentan con su profesión únicamente (licenciatura o ingeniería), de los cuales 6 son del sexo femenino y 4 del masculino. Un solo maestro tiene especialización en la signatura que imparte, 4 profesoras tienen formación docente y maestría en

pedagogía y práctica docente, 3 profesores tiene maestría en pedagogía y práctica docente de estos dos son mujeres y un hombre, una maestra y un profesor poseen maestría en pedagogía y práctica docente y certificación en PROFORDEMS, una maestra cuenta únicamente con la certificación en PROFORDEMS; y por último una profesora cuenta con formación docente, maestría en pedagogía y práctica docente y con la certificación en PROFORDEMS.

3.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Instrumento es la herramienta o el medio organizado que se construye y se adapta para llevar a cabo un propósito específico. Los instrumentos constituyen los medios naturales, a través de los cuales se hace posible la obtención y archivo de la información requerida para la investigación. (Hernández, 2003)

Las técnicas de recolección de datos son las estrategias que utiliza el investigador para recolectar información sobre un hecho o fenómeno. Estas varían de acuerdo al tipo de investigación, pueden ser: encuestas, observación, análisis documental, entre otras. Los instrumentos son los medios para la aplicación de la estrategia de investigación a seguir, pueden ser presentadas en formatos, videos, fotografías, etcétera.

En el caso de este estudio se utilizará la entrevista como instrumento de recolección de datos. La entrevista es una forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una indagación. El investigador formula preguntas a las personas capaces de aportarle datos de interés, estableciendo un diálogo, donde una de las partes busca recoger informaciones y la otra es la fuente de esas informaciones. Su principal ventaja radica en que son los mismos actores sociales quienes proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes y expectativas. Nadie mejor que la misma persona involucrada para hablar acerca de aquello que piensa y siente, de lo que ha experimentado o piensa hacer.

Para que una entrevista tenga éxito, es preciso prestar atención a una serie de factores: es importante que la apariencia exterior del entrevistador resulte adecuada al medio social donde habrá de formular sus preguntas. La técnica que se utilizará es una entrevista no estructurada; pues en ella existe un margen más o menos grande de libertad para formular las preguntas y las respuestas.

La estructura de la entrevista a aplicar a la población en esta investigación se encuentra dividida en dos secciones importantes, en la primera parte se solicita al profesor que identifique los obstáculos que le impiden evaluar por competencias; el desarrollo de esta, se basa en cuatro preguntas sencillas en donde se le cuestiona al docente si considera que él evalúa o no por competencias, si para ellos es importante evaluar bajo este enfoque, en caso de que consideren que no evalúan bajo el enfoque, se les requerirá digan cuáles consideran son los factores limitantes que no permiten una evaluación bajo dicho enfoque; todo lo anterior bajo la perspectiva de cada uno de ellos.

La segunda sección del instrumento pretende dilucidar si el docente evalúa o no bajo el enfoque por competencias; esta consta de cinco ítems sobre competencias y 11 preguntas relacionadas con los conocimientos que el profesor debe dominar para evaluar bajo dicho enfoque. (Ver anexo 4).

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Sistematización de la información

Con el fin de mostrar los resultados obtenidos en la investigación, se presentan éstos mediante cuadros descriptivos, porcentajes, y gráficos; esto con el objetivo de presentar la organización del análisis de los datos de forma clara, útil y comprensible.

Participaron 22 docentes de nivel Medio Superior del CESS, quienes fueron entrevistados acerca de su metodología de evaluación, y de si evalúan en base al enfoque actual por competencias. Las conclusiones permitirán consolidar un acertado diagnóstico de la situación actual de los docentes del CESS en su actividad evaluatoria.

Basado en las técnicas descritas como parte del desarrollo del marco metodológico, el procesamiento de datos se realizó mediante el uso de un computador con herramientas tales como: manejador de base de datos y una hoja de cálculo, que sirvió para agrupar actividades y procesos relacionados entre sí, en categorías.

En el manejo de las encuestas como instrumento de medición, se distinguieron los grupos y categorías de acuerdo a cada segmento objeto del estudio, tabulados adecuadamente en torno a las variables a considerar como parte del análisis.

4.2 Descripción gráfica de los datos

La información recolectada se organizó en dos tablas, la primera refleja la perspectiva de cada docente a cerca de sus habilidades evaluativas bajo el enfoque por competencias y los obstáculos para realizar dicha evaluación. Las ilustraciones de orden gráfico clasificadas en diagramas circulares (pastel), permiten ilustrar los hechos objeto de este estudio, considerando las características de los datos recopilados. En la segunda muestra el número de docentes que evalúan bajo el enfoque antes mencionado.

A continuación se muestra la tabla (A), la cual contiene los resultados de la primera parte de la encuesta; en ella se le pregunta al docente si considera que evalúa bajo el enfoque por competencias, si es importante para él evaluar bajo el enfoque, y por último si considera que la falta de información es un factor limitante para poder llevar a cabo este tipo de evaluación. En otro apartado el profesor enumera los obstáculos que él considera lo limitan para llevar a cabo esta evaluación.

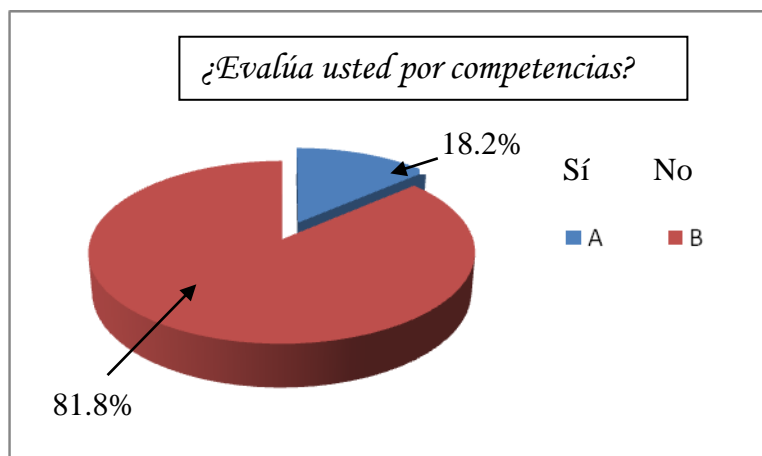
Tabla A

ENCUESTA			Obstáculo	Porcentaje
No. De ítem	Sí	No	Falta de tiempo	81.8%
1	18.2 %	81.8 %	Carga horaria	90.9%
2	68 %	32 %	Falta de información	63.6%
	Determinante	No determinante	Es complicado	27.2%
3	98.6 %	1.4 %	Las horas extraescolares no son remuneradas	22.7%
			Simplymente no le interesa	4.5%

Gráficas de la tabla A:

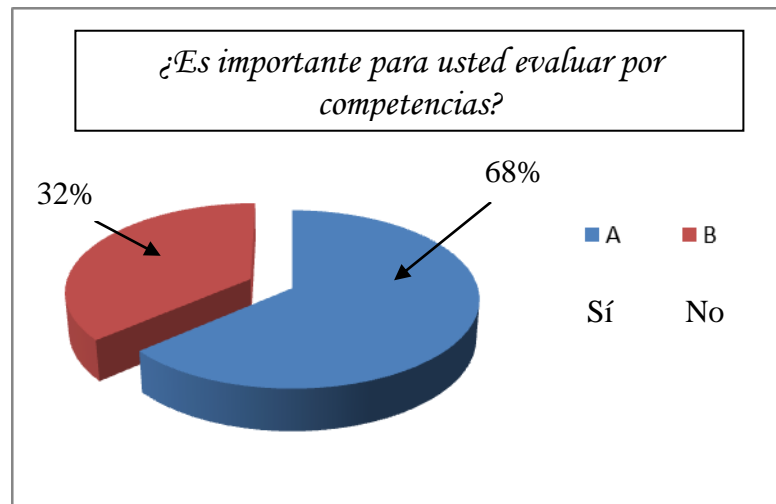
- 1) De los 22 maestros entrevistados cuatro afirman evaluar por competencias.

Ítem 1



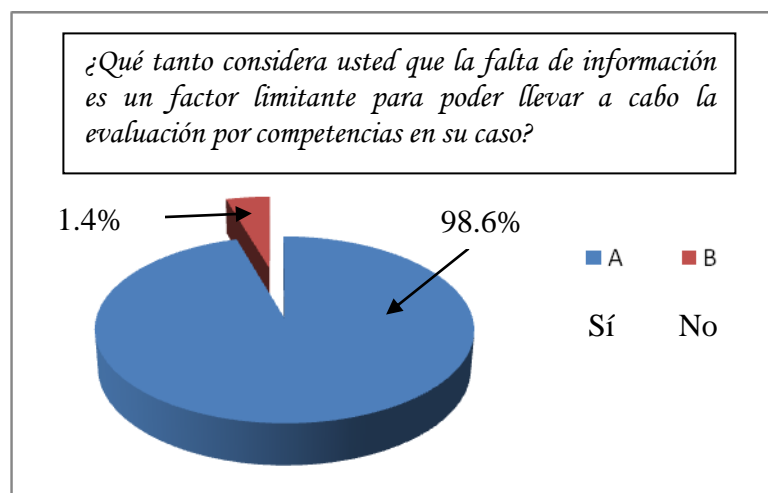
2) 15 profesores de los 22 indican que sí es importante evaluar por competencias.

Ítem 2

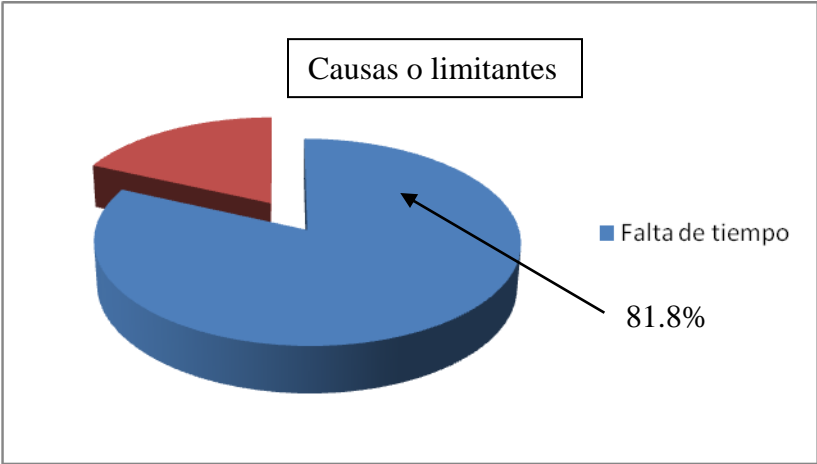


3) De los 22 docentes entrevistados solamente 2 creen que falta información al respecto.

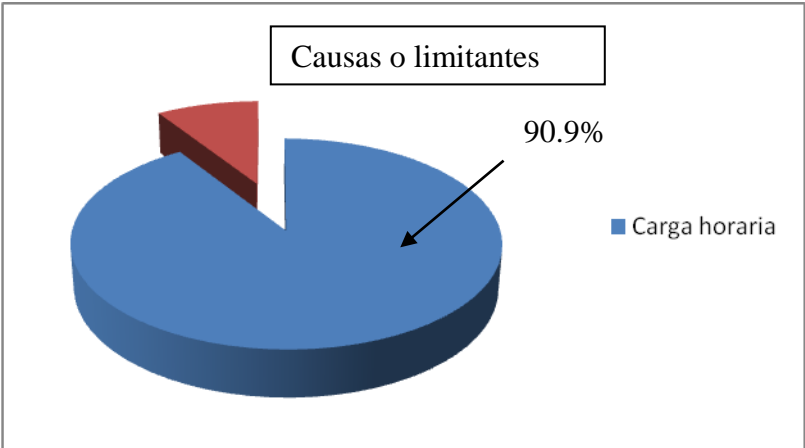
Ítem 3



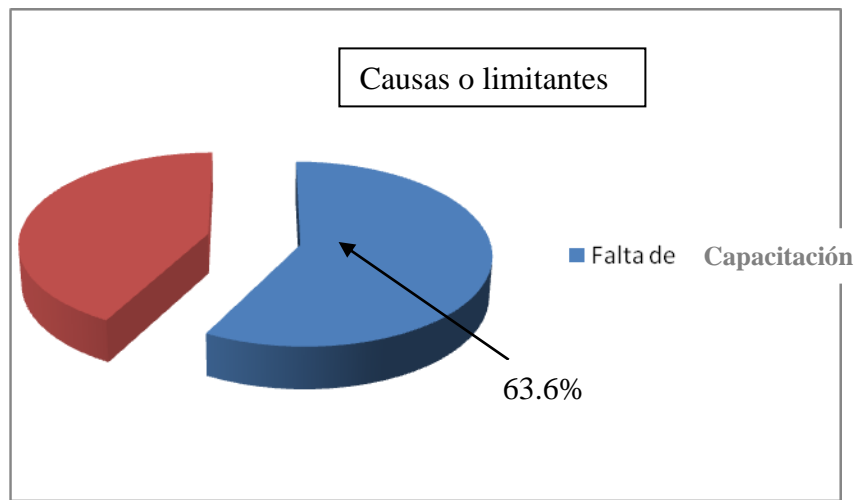
De los obstáculos se obtuvo que 18 docentes encuentran como limitante para evaluar bajo el enfoque por competencias la falta tiempo.



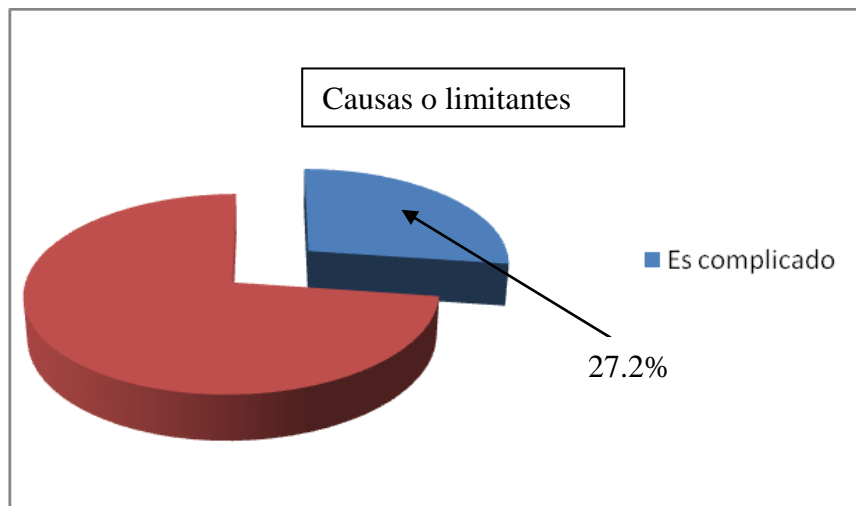
20 maestros del total de 22 indican que es demasiada carga horaria la que tienen y por lo tanto no pueden dedicarle tiempo a la evaluación por competencias.



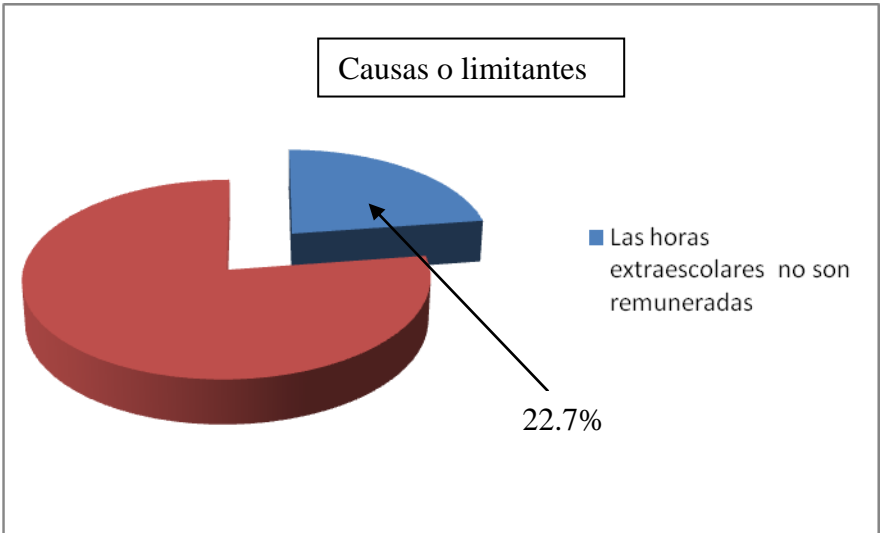
14 profesores aluden a que no están capacitados.



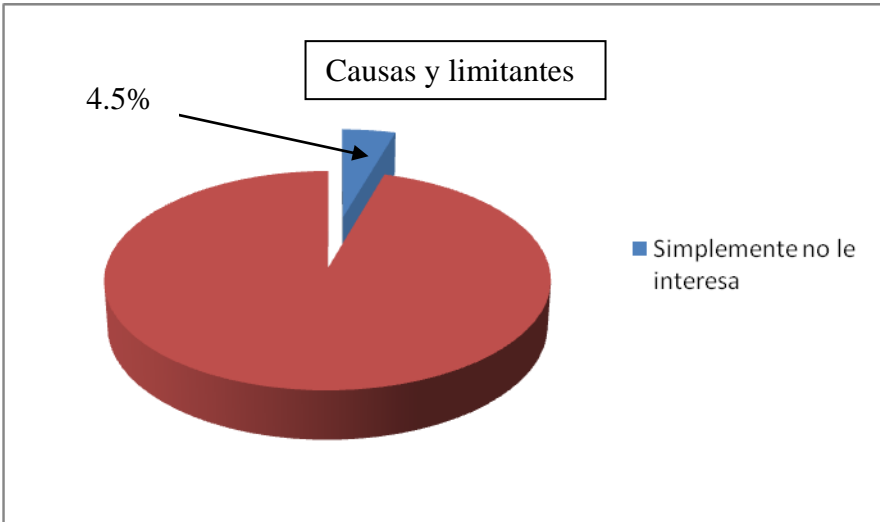
6 docentes de los 22 indican que es muy complicado.



5 maestros indican que el trabajo extra que implica el evaluar por competencias no se les remunera.



A un sólo profesor del total de 22, no le interesa, él cree que no es importante evaluar bajo este enfoque.

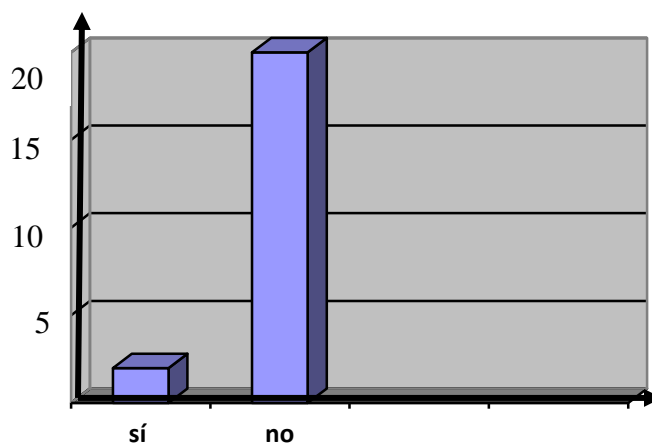


De igual forma se presenta la tabla (B), que muestra el número de docentes que evalúan bajo el enfoque por competencias según los datos arrojados en la segunda parte de la encuesta.

Número total de docentes.	Sí evalúan por competencias.	No evalúan por competencias.
22	2 (9%)	20 (91)%

De la tabla B:

Solo 2 docentes de los 22 evalúan bajo el enfoque por competencias realmente.



4.3 Interpretación de los resultados

La encuesta arroja como resultado que existen varios factores que limitan a cada uno de los 22 docentes encuestados para realizar una evaluación por competencias, los mismos que se muestran en la tabla de resultados. Ahora lo que llama la atención es que de los cuatro maestros que afirman evaluar bajo el enfoque, dos realmente lo hacen, debido a que de los cuatro sólo estos dos dominan los conocimientos que se requieren para evaluar bajo el enfoque; esto se fundamenta con la información obtenida en la segunda parte de la encuesta.

Analizando las respuestas de los encuestados se obtiene que los factores limitantes para la aplicación de una evaluación por competencias no sólo son de ámbito cognitivo sino que manifiestan falta de tiempo para planear, demasiada carga horaria como para realizarla en cada una de las asignaturas que imparte el profesor, además de que el tiempo empleado en este tipo de evaluación es excesivo y no se les remunera de manera económica. Conjuntamente con lo anterior se observa resistencia a la evaluación por competencias por ser muy complicada para algunos de los docentes; para estos profesores la evaluación tradicional es más sencilla y fácil de aplicar por lo que evaden la de por competencias.

Parece contradictorio que sólo dos profesores evalúen bajo el enfoque por competencias y que el 90.9% del total de los 22 docentes, maneje el portafolio de evidencias y un aprendizaje basado en proyectos; que son consideradas como dos de las estrategias de evaluación más relevantes de este enfoque.

Tomando en cuenta que el portafolio de evidencias muestra el tipo de producto, los materiales que lo documentan, la calidad del trabajo realizado, además ofrecer la oportunidad de observar, acompañar y guiar el aprendizaje en un período concreto con lo que la instrucción y la evaluación quedan vinculadas de forma coherente al proceso de adquisición de competencias; y que la evaluación del desempeño del estudiante en el aprendizaje basado en proyectos permite valorar las competencias generales/genéricas como son el nivel de análisis y la definición del problema, se infiere que lo anterior es indicativo de una utilización errónea tanto de las estrategias de la evaluación como de los instrumentos o bien herramientas específicas del enfoque.

RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS

El análisis de los resultados obtenidos en el proceso de investigación, arroja los factores limitantes que obstaculizan la evaluación por competencias según la opinión de los docentes encuestados, sin embargo, se puede considerar como otra limitante para desarrollar las competencias necesarias en el docente, requeridas para un buen desarrollo del proceso de evaluación por competencias, el compromiso individual de cada uno de los profesores para trabajar en el mejoramiento de los criterios necesarios y esperados en los diferentes niveles de logro, por lo que debido a esta situación se sugieren las siguientes acciones:

- Motivar al profesor mediante pláticas de ética docente, con el objetivo de crear en él conciencia de lo importante que es mantener una congruencia entre la planeación y la evaluación por competencias.
- Implementar talleres de planeación y evaluación por competencias, en donde se le proporcione al docente los criterios traducidos como información especializada en formas, tiempos y contenidos sobre el tema en cuestión, se desarrolle la estructura del mismo abarcando desde el origen del enfoque hasta la evaluación del proceso, esto con el propósito de reforzar los conocimientos que serán imprescindibles para que los profesores puedan realizar la actividad evaluadora con base en competencias.
- Ofrecer asesorías de manera individual para detallar matrices y planeación de actividades de evaluación por competencias.
- Dar seguimiento a los docentes sobre su actuar en la evaluación de cada parcial e invitarlos a evaluar y perfeccionar su proceso de evaluación por competencias.
- Para institucionalizar este sistema será necesario redefinir la carga horaria del docente: es importante reservar más tiempo para ejecutar el papel de evaluador; si el instituto no facilita al docente el tiempo para preparar y

ejecutar las evaluaciones por competencias, existe el riesgo de que el profesor pudiera tomar el camino de elegir las formas tradicionales (pruebas por escrito) para no perder mucho tiempo.

- Los instrumentos de evaluación deben ser válidos y medir lo que se quiere medir; confiables y consistentes. La estrategia de fortalecimiento del cuerpo docente pasa por trabajar más en la profesionalización y en las competencias del docente como evaluador.
- Sin embargo, un proceso de transformación sea del tipo que sea sin apoyar a los principales actores (directores de programas educativos y cuadro docente, mayoritariamente) del mismo, queda avocado de forma inmediata al fracaso. Por tanto, capacitar a los docentes en la aplicación de nuevas formas de evaluación como el portafolio, evaluación de 180 ó 360 grados, el simulacro, entre otros, significa invertir en calidad y sostenibilidad de los procesos.
- El papel del docente necesita ser reforzado de forma radical. Preparar adecuadamente los tutores y supervisores (coaches) para las nuevas formas de evaluación por competencias. Esto último guarda relación con los vínculos que se necesitan crear entre centro de estudios y sector productivo o empresarial. Preparar adecuadamente las empresas/institutos donde los estudiantes hacen sus prácticas para las nuevas formas de evaluación.
- Además, la institucionalización de este sistema pasa por cambiar políticas educativas desde las direcciones de los centros. Para institucionalizar esta metodología se precisa de una adaptación de las estructuras administrativas del centro. Para ello, acomodar el reglamento de evaluación/ examen del instituto de educación para que se permita implementar un sistema de evaluación por competencias, en particular con respecto al sistema de ponderación y notas.

- Las instalaciones y facilidades logísticas resultan ser fundamentales para apoyar la buena práctica de la evaluación por competencias. Adecuar las aulas para servir como puesto de trabajo para realizar las evaluaciones por competencia con nuevos métodos de evaluación.
- La reciente política educativa y la ideología del mercado subrayan, en particular, las ventajas que tienen las competencias como referente de la educación para el trabajo y de la formación profesional, ventajas que son objeto mismo del enfoque.

CONCLUSIONES

El momento de la evaluación ha sido investido a lo largo de la historia de la educación, con el velo de la amenaza; y a su puesta en práctica casi siempre a través de instrumentos cuantitativos, a los que se les ha dado más importancia que a todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, como si no se tratara del medio a través del cual se obtiene información valiosa y relevante para tomar decisiones que lleven a la mejora.

Cuando el docente realiza su planeación, por lo general en ella refiere la o las competencias que debe alcanzar el alumno con el manejo de un contenido curricular determinado, de manera implícita se supone que el maestro también debe desarrollar cierta o ciertas competencias; evaluar o valorar implica diseñar instrumentos, es menester poner a discusión si los instrumentos que diseña el docente son consecuencia lógica de lo que planea y, si es así, ¿cómo los diseña?, ¿Con qué orientación didáctico-pedagógica?, y si realmente el resultado que obtiene le ayuda a tomar nuevas y mejores decisiones.

En el enfoque por competencias, la evaluación del aprendizaje cobra otra dimensión, es parte inherente de la misma práctica y se hace explícito desde el diseño de situaciones didácticas, convirtiéndose de esa manera, en un proceso abierto, compartido, transparente, cuyos resultados se conocen de inmediato y va enfocado a la toma de decisiones pertinentes en el momento más propicio.

Dada la tipología de los contenidos que componen la educación por competencias, es necesaria la conjunción complementaria de dos tipos de evaluación: la cualitativa y la cuantitativa, la primera con formas e instrumentos que dan cuenta del nivel de avance de los procedimientos y las actitudes; y la segunda, más adecuada para calificar conocimientos retenidos. Normativamente deben contemplarse ambas formas de evaluación, pero cada una de acuerdo a su naturaleza, no pueden de

ninguna manera mezclarse debido a que su origen y fundamentos son diametralmente opuestos, pero que de alguna manera se complementan.

La evaluación de las competencias como tal, emerge de las interacciones individuo, grupo y entorno, es por esto que a nivel psicosocial el resultado de la misma contribuirá en la toma de decisiones acerca del saber, del hacer, y del ser, en su contexto; por lo que si los resultados mostrados a cada individuo no reflejan un proceso basado en estas necesidades, el alumno no estará bien informado acerca de su desarrollo cognitivo, procedimental y valoral.

Observando la realidad de la docencia del CESS, al evaluar las competencias se registra una incongruencia casi total entre este proceso y las actividades anteriormente planeadas; se observó que la falta de información sobre el enfoque, no fue la única limitante para los docentes de la institución.

Se concluye que, no es tanto la falta de información sobre dicha evaluación lo que impide a los docentes evaluar bajo este enfoque, sino que para algunos lo complicado y minucioso del proceso implica un tiempo excesivo, tiempo que no poseen pues es demasiada la carga horaria que tienen, o bien no les es retribuido de manera económica, además se observa que la falta de compromiso y responsabilidad por parte de los mismos docentes es en sí una limitante para llevar a cabo este tipo de evaluación.

Es por eso que el docente en su proceso de evaluación requiere de un gran profesionalismo, una actualización constante y un claro propósito de obtener la información suficiente y veraz sobre el nivel de competencia que ha adquirido cada uno de los estudiantes. Pero sobre todo es primordial que el profesor reafirme el compromiso moral y ético que contrajo al decidir formar parte de la docencia.

En la actualidad la mayoría de las escuelas se caracterizan por ignorar el lazo, la congruencia y la relación entre planeación por competencias y evaluación de las

mismas; aspecto, que desde un punto de vista didáctico es importante, pues tal vez se piensa que con el hecho de impartir las clases de la forma que se planea, se cumple con el objetivo de cubrir el enfoque, y se sigue evaluando de manera tradicional. Sin tomar en cuenta que la evaluación es realmente la que mostrará si el alumno ha adquirido las competencias necesarias para desenvolverse idóneamente en su realidad.

De los 22 profesores que se investigaron en el CESS, solamente 2 evalúan por competencias, lo que representa un 9%. Es de suma importancia que un docente que trabaja bajo el enfoque por competencias tenga como meta satisfacer los criterios, necesidades e intereses del proceso, ya que de otra manera la incongruencia se refleja no sólo en el trabajo del alumno sino en el de él mismo.

De tal manera que es prioridad el concebir a la evaluación por competencias como el nivel de logro más avanzado de todo el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que los instrumentos de evaluación dan cuenta del desempeño mostrado en una actividad significativa que previamente se planeó para desarrollar una competencia específica.

La presente investigación cumple con el objetivo para la cual fue creada, identificar los factores que obstaculizan la evaluación por competencias en el Nivel Medio Superior del CESS, de Cd. Del Carmen Campeche durante el período escolar febrero - julio de 2013, presentando en su realización algunos inconvenientes como lo fueron el malestar de tres de los veintidós docentes al ser encuestados sobre sus procesos de evaluación y la actitud negativa hacia la necesidad de llevar a cabo este tipo de evaluación por parte de 15 de los docentes investigados.

El estudio realizado, puede servir como base para la realización de futuras investigaciones sobre el tema o bien ser tomado como referente en contextos similares.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, J. Evaluar para conocer, examinar para excluir, Morata, Madrid, 2005.

BALLESTER, M. Evaluación como ayuda al aprendizaje, Laboratorio Educativo, Barcelona, 2006

BIGGS, J. Calidad del aprendizaje universitario, Narcea, España, 2005.

CÁZARES, L. Planeación y evaluación basadas en competencias, Trillas, México, 2010.

FROLA, P. Competencias docentes para la evaluación, Trillas, México, 2010.

HERNÁNDEZ, S.R. Metodología de la investigación, Mc Graw Hill, México, 2003.

MARZANO, R. Dimensiones del aprendizaje, ITESO, México D. F., 2005.

MARTÍNEZ, F. La evaluación alternativa de los aprendizajes, Octaedro, Barcelona, 2008.

RAMÍREZ, M. Guía para evaluar por competencias, Trillas, México, 2010.

PERRENAUD, P. Texto original de una entrevista El Arte de Construir Competencias, original en portugués en Nova ESCOLA (Brasil), Septiembre 2000.

TAGG, J. De la enseñanza al aprendizaje, SEP, México, 1995.

TEJADA, F. Competencias Profesionales, Lector, Granada, 1999.

TOBÓN, S. Aspectos básicos de la formación basada en competencias, Trillas, Madrid, 2006.

TOBÓN, S. Competencias, calidad y educación superior, Magisterio, Bogotá, 2006.

TOBÓN, S. Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica, ECOE Ediciones, Bogotá, 2005.

TOBÓN, S. Las competencias en la educación superior, Editorial Universidad Complutense, Madrid, 2006.

TOBÓN, S. Aprendizaje y evaluación de competencias, Pearson, México, 2010.

ZABALZA, M. Las competencias del profesorado universitario, Narcea, Madrid, 2003.

FUENTES ELECTRÓNICAS.

CAMPAÑO F. (2010) Lo positivo y lo negativo de la evaluación por competencias. Consultado el 12 de diciembre de 2012 en www.educandus.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/viewPDFInterstitial/41/44>

KNUST G. (2008) La evaluación por competencias. Consultado el 29 de noviembre de 2012 en

<[www.academia.edu/988782/Desafios y experiencias de evaluacion en la formacion basada en competencias en el contexto universitario](http://www.academia.edu/988782/Desafios_y_experiencias_de_evaluacion_en_la_formacion_basada_en_competencias_en_el_contexto_universitario)>

RAMÍREZ J. (2003) Instrumentos de evaluación a través de competencias. Consultado el 5 de julio de 2011 en <<http://www.pizarron.cl/TesisEvaluacionPDFVF.pdf>>

RUIZ I. M., (2008) MAESTRIA INTERNACIONAL DE COMPETENCIAS PROFESIONALES. Consultado el 10 de enero de 2011 en <[http://www.proyectos.dems.ipn.mx/antologia de competencias/aARCHIVOS%20PDFs/LA%20EVALUACI%C3%93N%20DE%20COMPETENCIAS.pdf](http://www.proyectos.dems.ipn.mx/antologia_de_competencias/aARCHIVOS%20PDFs/LA%20EVALUACI%C3%93N%20DE%20COMPETENCIAS.pdf)>

RUIZ M. LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS. Consultado el 30 de junio de 2011 en <http://servicios.encb.ipn.mx/tutorias/formatos/LECTURA_TUTO/LA%20EVALUACI%C3%93N%20DE%20COMPETENCIAS.pdf>

(2009) Planeación por competencias. Consultado el 2 de junio de 2011 en <<http://laemylastics.blogspot.com/>>


ANEXOS

Anexo 1



Anexo 2

Estrategias de evaluación



Portafolios	<ul style="list-style-type: none">• Permiten el seguimiento continuo• Estrategia de mejoramiento
Pruebas escritas	<ul style="list-style-type: none">• Se basan en casos y problemas• Evalúan procesos interpretativos, argumentativos y propositivos
Simulaciones	<ul style="list-style-type: none">• Simulan situaciones del contexto• Se busca que sean lo más reales posibles
Mapas	<ul style="list-style-type: none">• Son gráficos para procesar la información• Permiten evaluar el grado de apropiación del conocimiento por el estudiante

Anexo 3

Ejemplo

- Si para el nivel EMS el estándar es de 40% la prueba cuantitativa y el 60% la cualitativa, y tenemos que un alumno obtuvo en la cuanti un 8 y en la cuali un 45% tendremos:
- Si la cuanti equivale al 40% :
- $8 \times 4 = 3.2$
- Si la cuanti equivale al 60%:
- $45\% = 4.5$
- Por lo que al sumar tenemos:
- $3.2 + 4.5 = 7.7$ y según los criterios establecidos en consejo , se ajustara a 8 o bien se quedará así.

Anexo 4



Entrevista para docentes sobre su evaluación por competencias.



Institución Educativa: _____

Fecha: _____

Nombre: _____

Estimado docente se informa que los datos recabados en el presente documento serán utilizados exclusivamente con fines académicos y metodológicos de la institución misma; y para efectos estadísticos que formarán parte de la base de datos de un trabajo de investigación. El objetivo del instrumento es el cada docente identifique los obstáculos que le impiden evaluar bajo el enfoque.

I SOBRE HABILIDADES EVALUATIVAS BAJO EL ENFOQUE

1.- ¿Evalúa usted por competencias?

A) Sí B) No

2.- ¿Es importante para usted evaluar por competencias?

A) Sí B) No

3.- ¿Qué tanto considera usted que la falta de información es un factor limitante para poder llevar a cabo la evaluación por competencias en su caso?

A) Determinante B) No determinante

4.- ¿Qué otros factores considera usted son limitantes para llevar a cabo la evaluación por competencias en su caso particular?

II SOBRE COMPETENCIAS

1- ¿Cuál de las siguientes opciones considera usted que refleja el significado de un enfoque por competencias?

a) Competencia es la capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar un tipo de situaciones.

b) Competencia es la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto y refleja los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para la realización de un trabajo efectivo y de calidad.

2.- Indique la forma correcta en que se estructura una competencia:

a) Objeto + Condición + Verbo

b) Condición + Verbo + Objeto

c) Verbo + Objeto + Condición

3.- Defina competencia, con sus propias palabras.

4.- ¿Cuántos tipos de competencias conoce, defínalas?

5- Mencione los tipos de evidencia que conozca.

II.I- SOBRE TIPOS DE EVALUACIÓN

Mencione el tipo de evaluación del cual se trata.

1) Clasificación de los instrumentos Evaluativos por su función.	() Inicial, Intermedia y final.
2) Clasificación de los instrumentos Evaluativos por su temporalidad.	() Diagnóstica, formativa y sumativa
3) Clasificación de los instrumentos Evaluativos por su interpretación de resultados.	() Evaluación referida a criterios y evaluación referida a la norma.

4.- *¿Qué diferencia existe entre la evaluación cuantitativa y cualitativa?*

5.- *Mencione las ventajas y desventajas de una evaluación cuantitativa y de una evaluación cualitativa.*

6.- *¿Qué tipo de taxonomía cognoscitiva utiliza para la elaboración de sus reactivos y por qué utiliza esta?*

7.- *De los siguientes conceptos mencione cuales son estrategia de enseñanza y cuales instrumentos de evaluación*

- a) *Lista de cotejo*
- b) *Lista de aprendizaje*
- c) *Rúbrica*
- d) *Mapa mental*
- e) *Mapa conceptual*
- f) *Debate*
- g) *Lluvia de ideas*
- h) *Presentación*
- i) *Escala estimativa*

8.- *Defina Coevaluación.*

9.- *Defina heteroevaluación.*

10.- *Defina autoevaluación.*

11.- *¿Qué tipo de herramienta cualitativa ocupa para su evaluación y por qué?*