

Evaluación de competencias en estudiantes universitarios

Evaluation of competencies in university students

DOI: 10.46932/sfjdv3n4-105

Received in: April 14th, 2022

Accepted in: June 30th, 2022

Carlota Leticia Rodríguez

Doctora en Educación, Campo investigación y docencia

Institución: Universidad Autónoma de Sinaloa - Facultad de Medicina

Dirección: Calle Sauces, Los Fresnos, s/n, CP 80019, Culiacán - Sinaloa, México

Correo electrónico: letyr@uas.edu.mx y rodriguezcarlety@gmail.com

Dora Yaqueline Salazar Soto

Doctora

Institución: Universidad Autónoma de Sinaloa - Facultad de Medicina

Dirección: Calle Sauces, Los Fresnos, s/n, CP 80019, Culiacán - Sinaloa, México

Correo electrónico: dryaqueline@gmail.com

Irma Osuna Martínez

Doctora

Institución: Universidad Autónoma de Sinaloa - Facultad de Medicina

Dirección: Calle Sauces, Los Fresnos, s/n, CP 80019, Culiacán - Sinaloa, México

Correo electrónico: mimaosuna@hotmail.com

Nikell Esmeralda Zárate Depraect

Doctora

Institución: Universidad Autónoma de Sinaloa - Facultad de Medicina

Dirección: Calle Sauces, Los Fresnos, s/n, CP 80019, Culiacán - Sinaloa, México

Correo electrónico: senibaza@hotmail.com

RESUMEN

En este artículo se describen los resultados de una investigación llevada a cabo en una universidad pública mexicana, con el objetivo de identificar las técnicas, medios y/o instrumentos utilizados por docentes para evaluar las competencias de sus estudiantes, a éstos últimos se aplicaron 334,817 encuestas. Los resultados arrojan que las técnicas más implementadas para evaluar son los trabajos de investigación y los exámenes escritos, se identifica una escasa aplicación de medios como la rúbrica y lista de cotejo. En general se concluye que coexiste el uso técnicas tradicionales centradas en el manejo de información teórica y las de tipo formativo para evaluar a los estudiantes que participaron en el estudio.

Palabras clave: evaluación, competencias, educación superior, técnicas.

ABSTRACT

This article describes the results of an investigation carried out in a Mexican public university, with the objective of identifying the techniques, means and/or instruments used by teachers to evaluate the competencies of their students. 334,817 surveys were applied to students. The results show that the most commonly used techniques for evaluation are research papers and written exams, and a scarce application of means such as rubrics and checklists is identified. In general, it is concluded that the use of traditional

techniques focused on the management of theoretical information and formative techniques coexist to evaluate the students who participated in the study.

Keywords: evaluation, competencies, higher education, techniques.

1 INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, en educación superior se ha venido impulsando un modelo de enseñanza centrada en el aprendizaje y un enfoque curricular por competencias, que ha implicado y se ha visto reflejado en esfuerzos dirigidos al cambio en los procesos evaluativos. La formación integral es el propósito central del nuevo modelo educativo en la mayoría de las instituciones de educación superior mexicanas, y este es también el de la universidad en la que se realizó el presente trabajo, para lo cual se ha adoptado el concepto de competencias profesionales integradas que incorporan el saber (teórico), el saber hacer (práctico), así como el saber ser y convivir (actitudinal).

Como parte del diseño curricular, se definen las competencias a lograr durante el trayecto formativo de cada programa educativo descritas en el perfil de egreso, en tanto que cada uno de los cursos del plan de estudios perfila competencias y/o elementos de competencias que orientan la planeación y desarrollo didáctico, en lo cual es importante considerar formas de evaluación que trasciendan la función de acreditar cuya característica principal es entregar una calificación final asociándose a una evaluación sumativa.

En el ejercicio tradicional de evaluar al alumnado se destaca el clásico examen escrito, el cual continúa utilizándose hasta la actualidad. Sin embargo, en un modelo por competencias el asunto de la evaluación se ha planteado de manera diversificada y con más pertinencia para valorar el desarrollo de las competencias establecidas a lograr en el proceso educativo.

En este artículo se presentan los resultados de una investigación llevada a cabo en una universidad pública mexicana, con el objetivo de identificar las formas utilizadas por los docentes al evaluar a sus estudiantes, donde la evaluación formativa es entendida como aquella que incorpora lo diagnóstico, procesual y sumativo, desarrollado con diversas estrategias, técnicas, medios, instrumentos y/o herramientas, en variados contextos, y con la participación tanto del docente como de los estudiantes.

2 MARCO TEÓRICO

Evaluar a los estudiantes implica obtener evidencias, elaborar juicios y brindar realimentación sobre los logros de aprendizaje a lo largo de la formación, es parte constitutiva de la enseñanza-aprendizaje (Castañeda, 2014). Sin embargo, también es uno de los elementos curriculares que demanda mayor esfuerzo y responsabilidad del docente y los alumnos. Zabalza (2019) afirma que, en la universidad, la evaluación forma parte del currículo como si fuese una estrella que guía a estudiantes y profesores sobre

lo importante a seguir. Es un componente transversal de todo el proceso formativo ya que sirve de conexión entre fases consecutivas e incluye acreditar acercándose lo más posible a la objetividad.

Diversos autores consideran que la evaluación debe ser formativa, es decir, propiciar la autorregulación e independencia del alumno para incidir en un aprendizaje profundo, el cual tiene la ventaja de motivar a los estudiantes (López-Pastor, 2009, Black y William, 2009; Vallés, Ureña y Ruiz, 2011). Por su parte, Mella, 2009 afirma que, al evaluar, el profesor debe enfatizar más en los procesos de integración, modificación y coordinación de conocimientos previos con nueva información, y permitir participar a los estudiantes, en quienes, según Boud & Associates (2010), la evaluación influye poderosamente en cómo aprenden y su nivel de logro.

Díaz Barriga y Hernández (2002) han señalado también que el profesor debe interesarse por el nivel de construcción de los estudiantes, y que es necesario que el aprender significativamente se valore cualitativamente, considerando los indicadores que evidencien el grado con que se ha aprendido algo.

Moreno (2016) considera que el éxito de la evaluación formativa en el aula también se relaciona con los conocimientos y habilidades de los docentes, quienes deben tener conocimiento del campo disciplinar, de lo pedagógico, del aprendizaje previo de sus alumnos y de la evaluación, lo que concuerda con lo expresado por Zabalza (2019) respecto a la importancia de que los docentes dominen la evaluación como parte de sus competencias pedagógicas.

La evaluación tiene dos funciones principales, una social, que consiste en acreditar el nivel de rendimiento obtenido por el alumno al finalizar un proceso de aprendizaje, y otra pedagógica, que promueve los cambios en el proceso educativo (Anton, 2012), en el cual debe evaluarse el aprendizaje desde que se inicia hasta obtener una calificación final, visualizando la evaluación como un elemento integrador que busca mejorar el nivel de aprendizaje de los alumnos. (Raposo y Martínez, 2014)

La evaluación como actividad social se encuentra íntimamente relacionada con la cultura y el contexto, por lo que influye en lo que consideramos valioso, en lo que aprendemos y cómo lo aprendemos. Esta puede limitar o promover aprendizajes, o “condicionar su sentido, significado y funcionalidad.” Evaluar competencias en educación superior es útil cuando se “valoran sistémicamente procesos de construcción de conocimiento, solución de problemas o generación de respuestas creativas ante tareas complejas”. Además, debe aportar a reflexionar y comprender los aprendizajes situados, así como a reconsiderar los ciclos siguientes de formación y práctica profesional con un sentido social y no solo laboral. (Díaz Barriga, 2019)

Así también, evaluar el desempeño de competencias implica que la persona evaluada integre y movilice conocimientos en la acción, por lo que es importante privilegiar las simulaciones situadas y los aprendizajes in situ, el aprendizaje basado en problemas y el de proyectos, entre otros, donde además del docente participen los sujetos de la evaluación mediante autoevaluación y coevaluación, cuyas reflexiones

sirvan de base para tomar decisiones de mejora. Este proceso debe ser cíclico y autocrítico, escuchando la voz de los implicados para estar en posibilidades de perfeccionar el sistema evaluativo. (Díaz Barriga, 2019)

Evaluar por competencias es un proceso complejo que requiere realizarse a través de múltiples formas; técnicas, actividades e instrumentos donde los estudiantes puedan demostrar su nivel de dominio al desempeñarlas. Para esto es necesario diseñar categorías e indicadores de desempeño contextualizados.

Para Frade (2012) la evaluación debe llevarse a cabo de manera permanente, mediante instrumentos y herramientas que permitan obtener la información y la evidencia que identifique si se alcanzan las competencias, en qué medida y en qué nivel, detectando qué sucede en el proceso. Brown por su parte (2015) propone elegir tareas de evaluación relevantes para los estudiantes de cara a su empleabilidad, investigación y desarrollo personal, apuesta a una evaluación eficaz y auténtica donde se aprenda a través del propio proceso de evaluación, y se asegure la demostración de conocimientos, conductas, cualidades y atributos.

La evaluación debe dirigirse a valorar el desempeño y productos de aprendizaje. Evaluar el desempeño puede realizarse de diversas maneras: atención a usuarios de servicios, intervenciones quirúrgicas, experimentos dentro de laboratorio, investigaciones, participación en congresos, desarrollo de una clase, actividades como reparación de aparatos o equipo, participación en congresos, construcción de prototipos y muchas posibilidades más que consideren su pertinencia en función de una profesión y contextos determinados.

Los productos para evaluar el aprendizaje también pueden ser de diversos tipos, por ejemplo, trabajos escritos, reportes, ensayos, artículos, maquetas, videgrabaciones, carteles, películas, y aparatos tecnológicos (Zarzar, 2010, p.29). Según Castañeda (2014) algunos instrumentos que pueden ser útiles para obtener evidencias son: rúbricas o matrices de verificación, listas de cotejo o control, registro anecdótico o anecdotario, observación directa, producciones escritas y gráficas, proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución, esquemas y mapas conceptuales, registros y cuadros de actitudes observadas en los estudiantes en actividades colectivas, portafolios y carpetas de los trabajos, pruebas escritas u orales.

De acuerdo con Hamodi, López y López (2015), en la evaluación se utilizan medios, técnicas e instrumentos. Los medios son las producciones de los alumnos que los docentes pueden recoger y muestran lo que han aprendido los estudiantes, éstos pueden ser escritos, orales o prácticos. Las técnicas son aquellas que los profesores utilizan para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por los alumnos (de los medios). Los instrumentos son los que usan maestros y discentes para plasmar organizadamente la información recuperada mediante una técnica de evaluación.

Zabalza (2019) señala que evaluar competencias en la universidad debe hacerse a través del componente ejecutivo del aprendizaje, al cual se accede por cuatro vías: observación de la realización y constatación de ajuste a lo esperado; la eficacia del desempeño; la contextualización; y la originalidad o modo singular de atender un problema.

Las competencias existen dentro y fuera del sujeto, para evaluarlas se requiere de evidencias y dispositivos que permitan documentar elementos clave en la acción del estudiante. Dichos dispositivos condicionan los resultados de la evaluación, por ejemplo, la observación sobre el desempeño de una competencia in situ puede arrojar datos diferentes cuando se registra lo observado a través de una lista de chequeo o una prueba estándar. Toda evaluación debe propiciar condiciones adecuadas para que la competencia pueda manifestarse sin limitaciones que la alteren. Al evaluar a estudiantes en formación profesional, el componente reflexivo es fundamental, tanto para que se den cuenta si lo hacen bien, como para que se den cuenta de qué deben corregir. (Zabalza, 2019)

Bizarro y Quispe-Coaquira (2019) consideran que para que la evaluación tenga un sentido formativo, es necesario evaluar usando distintos medios, técnicas e instrumentos para recolectar la información, lo que requiere de un esfuerzo por cambiar las prácticas tradicionales y evaluar los desempeños mediante producciones y actuaciones de los estudiantes, tanto a nivel individual como colectivo. Los criterios juegan un rol central en la evaluación formativa, son base para construir los instrumentos, analizar los trabajos de los estudiantes y retroalimentarles. El criterio es una norma para evaluar que contempla dimensiones y caracteriza la calidad que debe mostrar el evaluado.

En revisión de literatura sobre trabajos realizados en cuanto a las formas en que se instrumenta la evaluación y su congruencia con el modelo de competencias impulsado actualmente en las instituciones, se encontró que se encuentra a medio camino en términos del modelo teórico. Por ejemplo, Knust y Gómez (2009) en un estudio sobre su implementación en Holanda y diferentes países de América Latina, encontraron que la mayoría de las instituciones visitadas variaban en el grado de institucionalización e integración de una evaluación por competencias y que su implementación en general era parcial.

De otra parte, Brown (2015) identificó también que las buenas prácticas de evaluación y sus propósitos en las universidades varían considerablemente de unos países a otros. Ella observó que los métodos y enfoques utilizados son muy diversos, que algunos países utilizan un escaso número de procedimientos de evaluación, destacando los exámenes de tiempo limitado sin conocer previamente el contenido de las preguntas (EE.UU., países de la cuenca del pacífico), en tanto que en otros (p.ej. en Reino Unido) se usan una diversidad de métodos, aunque en ciertos países solo algunos de estos procedimientos se instrumentan de forma regular.

En cuanto al uso y pertinencia de técnicas, medios e instrumentos para evaluar competencias, Perdomo y Martínez (2010) obtuvieron evidencias de la utilidad del cuestionario, guías para

comprobación de competencias y la entrevista individual, que en su conjunto funcionan como estrategia para identificar problemas en el desempeño laboral relacionados con el nivel de dominio de una competencia.

Brown (2015) por su parte encontró un uso incipiente de portafolios impresos o electrónicos, bibliografías anotadas, blogs, diarios, análisis crítico de incidentes, informes de proyectos, disertaciones, estudios de caso, posters científicos, participación en evaluaciones en directo o en simulaciones virtuales o en juego de roles, exámenes orales, presentaciones, seminarios, simulación de actividad laboral, y examen clínico objetivo estructurado.

La rúbrica es un medio que diversas investigaciones han evaluado obteniendo como resultado que constituye un instrumento de evaluación formativa que orienta la calidad en el desempeño, lo hace transparente, apoya la realimentación y autorregulación para un proceso más reflexivo, fomenta la mejora del aprendizaje y permite la evaluación de los niveles de dominio de las competencias. (Fernández, 2010; Solsona, 2013; Castañeda, 2014; Urías, Rodríguez y Zárate, 2018)

Cano (2019) concluye sobre la importancia de diseñar entornos para la evaluación auténtica de competencias, como el examen clínico objetivo estructurado, asignaturas de prácticas, trabajos de integración, o formación en alternancia; emplear sistemas de registro evolutivo y alcance competencial; e incorporar mecanismos de reflexión sobre la práctica por parte de los estudiantes (diarios reflexivos y portafolios).

Como se puede observar tanto en el marco teórico como en la revisión de investigaciones sobre el uso de técnicas, medios e instrumentos, éstas constituyen un cúmulo de posibilidades a utilizar para evaluar al estudiantado universitario en el contexto de un modelo de formación por competencias. Además, se tiene la alternativa de innovar o al menos de adecuar a las necesidades más específicas de lo que se evalúa.

Sin embargo, la revisión de investigaciones sobre la evaluación de competencias desde la visión formativa en el contexto de una formación integral por competencias a nivel institucional son escasas, e indican que los avances son parciales, aunque exista una diversidad de posibilidades para instrumentarla, por lo cual se consideró relevante llevar a cabo el presente trabajo, cuyo objetivo fue identificar las técnicas, medios e instrumentos utilizados por docentes para evaluar competencias a sus estudiantes.

3 METODOLOGÍA

El método utilizado para el presente estudio fue la encuesta, el abordaje es de tipo observacional y descriptivo. Los datos se recabaron con un corte transversal y provienen de un total de 334,817 instrumentos aplicados y contestados en línea, rescatando la opinión de alumnos sobre el desempeño docente en una universidad pública mexicana, de la cual se analizó, para fines de este artículo, lo que

concierno al apartado de técnicas de evaluación que implementa el profesorado con alumnos de nivel medio-superior y superior. En dicho apartado se presenta un listado de técnicas y medios a los estudiantes y ellos señalan las que son utilizadas por sus profesores para evaluarles su aprendizaje.

Los datos se trasladaron a una escala de 0-100, con base en la cual se identifican puntuaciones obtenidas en cada una de las técnicas. La institución estudiada cuenta con programas educativos a lo largo de un Estado del país, para su atención se subdivide en unidades regionales: Sur, Centro, Centro-Norte y Norte. Los datos se analizaron por cada una de estas unidades regionales y de manera global.

4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En lo que corresponde a la Unidad Regional Sur (tabla 1), la forma de evaluar que puntúa \geq de 80 es la que corresponde al desarrollo de trabajos de investigación. Con puntuación $>$ a 70 se identifica el examen escrito y los cuadros comparativos o de concentración de datos. Por el contrario, las herramientas utilizadas con puntuaciones \leq a 60 corresponden a las rúbricas, listas de cotejo y el diario de campo.

En la Unidad Regional Centro (tabla 1) se identifican dos técnicas de evaluar que puntúan \geq de 80; los trabajos de investigación y el examen escrito. Con puntuación $<$ de 80 y $>$ a 70 están los cuadros comparativos o de concentración de datos. Por el contrario, las herramientas utilizadas con puntuaciones \leq a 60 son las rúbricas, listas de cotejo y el diario de campo.

En cuanto a la Unidad Regional Centro-Norte (tabla 1), los datos arrojan solo una técnica con puntuación \geq a 80 correspondiente a trabajos de investigación. Con puntuación $<$ de 80 y a 70 se encuentran: el examen escrito, los cuadros comparativos o de concentración de datos, el portafolio, los mapas mentales o conceptuales, y otras no especificadas. Con puntuación $<$ a 60 se identifican las listas de cotejo, rúbricas y el diario de campo.

En la Unidad Regional Norte (tabla 1), son los trabajos de investigación y el examen escrito las formas de evaluar el aprendizaje con puntuación \geq a 80. Con puntuación $<$ de 80 y $>$ a 70 están los cuadros comparativos o de concentración de datos, el portafolio, los mapas mentales o conceptuales, y otras no especificadas. Con puntuación $<$ a 60 se identifica el diario de campo.

Tabla 1. Puntaje obtenido por Unidad Regional

Técnicas de evaluación	UR Sur	UR Centro	UR Centro Norte	UR Norte
Mapas mentales o conceptuales	69.28	67.97	72.5	75.75
Cuadros comparativos o de concentración de datos	70.71	70.02	74.4	77.25
Trabajos de investigación	84.85	83.52	85.66	89.04
Examen escrito	78.47	80.32	77.55	84.79

Diario de campo	55.56	54.92	56	58.95
Portafolio	66.88	66.86	73.08	76.06
Reportes de prácticas	65.75	67.33	68.28	69.47
Rúbricas	56.14	55.1	56.35	66.39
Listas de cotejo	56.01	55.39	58.12	62.74
Otras	65.78	66.18	71.68	70.04

Fuente: Elaboración propia con base en base de datos.

Como puede observarse en la tabla 1, en general, los estudiantes de la Unidad Regional Norte ofrecieron puntuaciones más altas en las técnicas de evaluación, que las demás unidades regionales en que se distribuye la oferta educativa de nivel medio-superior y superior de la universidad donde se llevó a cabo el estudio, lo que pudiera asociarse a una mejor atención a las orientaciones institucionales plasmadas en el modelo educativo.

De acuerdo con la figura 1, los datos a nivel global con base en una puntuación \geq a 80, indican que los trabajos de investigación y el examen escrito son las formas de evaluar el aprendizaje que más implementan los profesores. Con puntuación $<$ de 80 y $>$ a 70 están los cuadros comparativos o de concentración de datos, los mapas mentales o conceptuales y el portafolio. La puntuación $<$ a 60 se obtuvo en las rúbricas, el diario de campo y las listas de cotejo.

Figura 1. Puntuaciones obtenidas en la utilización de técnicas de evaluación.



Fuente: Elaboración propia con datos de campo

Los datos a nivel institucional mostrados en la tabla 2 indican que, de acuerdo con el intervalo de confianza (59.5, 78.6) las formas que predominan para evaluar el aprendizaje con los alumnos encuestados son los trabajos de investigación y el examen escrito. Aunque con menor incidencia, los cuadros comparativos, mapas mentales o conceptuales, el portafolio y reportes de prácticas constituyen opciones que también son usadas.

Por el contrario, el diario de campo, listas de cotejo y rúbricas, que constituyen instrumentos clave para evaluar en el modelo por competencias, se encuentran aún en la región de rechazo para ser utilizadas por los docentes en el proceso de evaluación de los estudiantes universitarios considerados en este trabajo.

Tabla 2: Predominancia en las técnicas utilizadas

	Puntuación
Trabajos de investigación	85.8
Examen escrito	80.3
Cuadros comparativos o de concentración de datos	73.1
Mapas mentales o conceptuales	71.4
Portafolio	70.7
Otras	68.4
Reportes de prácticas	67.7
Rúbricas	58.5
Lista de cotejo	58.1
Diario de campo	56.4
Media aritmética	69.0
Desviación estándar	9.6
Límite superior	78.6
Límite inferior	59.5

Fuente: Elaboración propia con base en datos de campo

Los resultados descritos anteriormente muestran que la evaluación que se practica a los estudiantes que participaron en este trabajo, se encuentra en desarrollo intermedio respecto al modelo teórico de competencias y evaluación formativa que se impulsa en la universidad estudiada, lo que coincide con los hallazgos de Knust y Gómez (2009) sobre una implementación parcial en las instituciones de educación superior, así como los de Brown (2015) quien encontró que sólo algunos procedimientos se instrumentan de forma regular.

En lo que respecta al examen escrito, la ponderación alcanzada induce a considerar la permanencia de una forma tradicional para evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje, sin embargo, de frente a que los trabajos de investigación constituyen la forma de evaluar con ponderación más alta en este estudio, permite deducir que se vive un proceso de transición entre dos enfoques de evaluación; el tradicional basado en resultados con enfoque sumativo, y el de evaluación formativa (López-Pastor, 2009; Vallés, Ureña y Ruiz, 2011) que incorpora la evaluación como parte del proceso de formación integral en el que se utilizan la estrategia didáctica y la evaluativa como dos caras de una misma moneda. Siendo los trabajos de investigación un elemento importante en el modelo educativo de la institución, ello se convierte en un indicio de que se está atendiendo dicho aspecto.

Así mismo, las puntuaciones en nivel intermedio obtenidas en el uso del portafolios y los reportes de prácticas, son un indicador de que se están desarrollando actividades que conllevan el desarrollo y evaluación de competencias pero que deben fortalecerse, ya que según (Cano, 2019) ello favorecería lograr una evaluación auténtica de competencias donde se incorporen mecanismos de reflexión sobre la práctica, como es el caso del portafolio el cual hipotéticamente contendría los reportes de práctica.

Sin embargo, algo que llama la atención en los resultados es la escasa aplicación de instrumentos como las rúbrica, listas de cotejo y diarios de campo que, de acuerdo a diversas investigaciones (Fernández, 2010; Solsona, 2013; Castañeda, 2014; Urías, Rodríguez y Zárate, 2016), constituyen un medio que facilita la evaluación formativa, en tanto que proporciona las cualidades deseables en el

desempeño de una tarea, que bien puede ser la investigación u otra estrategia, por lo que esto debe colocarse como un foco rojo en los mecanismos de evaluación para ser atendido.

Respecto a esto último cabe mencionar la importancia concedida por Bizarro y Quispe-Coaquira (2019) a la elaboración de criterios y dimensiones que constituyen normas con las cuales se construyen instrumentos que establecen objetividad y calidad en los desempeños. Recordemos que entre este tipo de instrumentos se encuentran las rúbricas y listas de cotejo, mismas que facilitan procesos de autoevaluación y coevaluación, así como de retroalimentación a los estudiantes sobre aspectos a mejorar, a lo que podemos agregar el elemento de la transparencia sobre lo que se evalúa.

En cuanto al diario de campo que obtuvo la menor puntuación, Cano (2019) le concede gran importancia y lo clasifica dentro de la evaluación auténtica de competencias en tanto que puede utilizarse como un mecanismo de reflexión sobre la práctica, es decir, trasladarlo a un diario reflexivo. Esto es particularmente relevante ya que, de acuerdo con Díaz Barriga (2019) implicaría un proceso contextualizado y metacognitivo que por lo general conlleva un aprendizaje significativo y profundo, el cual, a su vez, puede coadyuvar a un mejor desempeño de competencias en los estudiantes.

En suma, los resultados permiten observar que la evaluación en la institución donde se recabaron los datos está avanzando, pero que aún no podemos afirmar que se está concretando mediante una evaluación auténtica de competencias; formativa y contextualizada de manera general y sistemática.

5 CONCLUSION Y RECOMENDACIONES

En la presente investigación se observaron las técnicas, medios e instrumentos que utilizan los docentes para evaluar a estudiantes universitarios, en un contexto donde el enfoque formativo por competencias, mediante enseñanza centrada en el aprendizaje y evaluación formativa son el marco teórico que debe reflejarse en las formas mediante las cuales se evalúa.

Con base en el análisis estadístico, se encuentra que los trabajos de investigación y los exámenes escritos son los medios predominantes para evaluar el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, ellos también reportan el uso regular de los cuadros comparativos o de concentración de datos, los mapas mentales o conceptuales y el portafolio. De forma contraria, el diario de campo, rúbricas y listas de cotejo son escasamente usadas en el proceso de evaluación de los estudiantes.

En general se concluye que coexiste el uso técnicas tradicionales centradas en el manejo de información teórica y las orientadas a una evaluación auténtica de competencias, formativa y contextualizada de los estudiantes que participaron en el estudio.

En consecuencia, se recomienda lo siguiente. Es importante ampliar los puntos de investigación, como parte de ello indagar con más profundidad el tipo de trabajos de investigación que realizan y la forma en que evalúan el proceso y producto de dichas investigaciones, lo mismo aplica para otras técnicas

y medios utilizados, como el portafolio y los reportes de práctica, lo cual permitiría demarcar mejor el enfoque de evaluación utilizado.

Con base en los datos arrojados por el presente estudio, se considera pertinente promover en la institución un plan de capacitación docente para el diseño, implementación y evaluación de la eficacia en técnicas, medios e instrumentos para evaluar a los estudiantes, con el propósito de promover una evaluación más adecuada al enfoque de competencias.

REFERENCIAS

- Antón Nuño, M.A. (2012). Docencia Universitaria: Concepciones y Evaluación de los aprendizajes. Estudios de Casos. (Tesis doctoral). Universidad de Burgos, Burgos España. <http://riubu.ubu.es/handle/10259/183>
- Black, P. & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. (“Black, P., & William, D. (2009). Developing the Theory of Formative ...”) Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21, 5- 31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Boud, D. & Associates (2010). Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education. Sydney: Australian Learning and Teaching. https://www.uts.edu.au/sites/default/files/Assessment-2020_propositions_final.pdf
- Bizarro, W. Sucaria W. & Quispe-Coaquira, A. (2019) Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. En Revista Innova Educación. Vol. 1 Núm. 3. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. RELIEVE, 21 (2), art. M4. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>
- Cano, E. (2019). Evaluación por Competencias en la Educación Superior: Buenas Prácticas ante los Actuales Retos. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(2). <https://revistas.uam.es/riee/article/view/11386>
- Brown, S. (2015). International perspectives on assessment practice in Higher Education RELIEVE, 21 (1), art. ME7. DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.6403>
- Castañeda L.M. (2014). Manual de estrategias de evaluación de las actividades de enseñanza-aprendizaje ¿Cómo y qué evaluar? México: Editorial Prado.
- Díaz Barriga, A.F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2ª. ed.). México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2019). Evaluación de Competencias en Educación Superior: Experiencias en el Contexto Mexicano. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(2), 49–66. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.003>
- Fernández-March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34. http://red-u.net/redu/documentos/vol8_n1_completo.pdf
- Frade Rubio, L. (2012). Competencias en el aula. Conceptos básicos, planeación y evaluación. De acuerdo con los nuevos planes y programas de la SEP de 2011 y del Marco Curricular Común 2008 del SNB. México: Inteligencia educativa. <http://educacionespecial.sep.gob.mx/escuela/documentos/formacionactualizacion/DesarrolloCompetenciasAulaPrimaria.pdf>
- Hamodi, C. López P. & López P.A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100009&lng=es&tlng=es.
- Knust Graichen, R. y Gómez Puente, S. (2009). La evaluación con enfoque por competencias: ¿se implementa realmente la evaluación por competencias? Experiencias en Holanda y diferentes países de

América Latina. Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias, 1(3), 104-25.
<http://redec.utralca.cl/index.php/redec/article/view/21/25>

López-Pastor, V. M. (Ed.) (2009). Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Madrid: Narcea.

Mella, L. (2009). Evaluación de los aprendizajes. Un estudio en la Universidad de Oriente. EDUCERE Investigación arbitrada, 13(44): 147-157. <http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v13n44/art18.pdf>

Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje Reinventar la evaluación en el aula (Primera ed.). México. http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf

Perdomo, I. & Martínez C. (2010). Methodological strategy for the evaluation of professional competencies in Hygiene and Epidemiology specialists. Revista Cubana de Salud Pública, 36(2), 142-147. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662010000200007&lng=es&tlng=en

Raposo-Rivas, M., y Martínez-Figueira, M. E. (2014). Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios. Educ. 17(3), 499-513. DOI: 10.5294/edu.2014.17.3.6 Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A Review of Rubric Use in Higher Education. Assessment & Evaluation in Higher Education, 35(4), 435– 448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>

Solsona Martínez, C. (2013). Evaluación formativa y compartida del aprendizaje cooperativo a partir de rúbricas. Uninvest 2013. <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/8192/151.pdf?sequence=>

Vallés Rapp, C., Ureña Ortin N. & Ruiz Lara, E. (2011). La evaluación formativa en docencia universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. Revista de Docencia Universitaria, 9(1), 135-58. <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/197/public/197-203-2- PB.pdf>

Urías Barreras, C.M., Rodríguez, C.L, & Zárate Depraect, N.E. (2018). Rúbrica para evaluar presentaciones de casos clínicos: instrumento que orienta la calidad en el desempeño. *Acta universitaria*, 28(6), 93-100. <https://doi.org/10.15174/au.2018.1689>

Zarzar Charur, C. (2010). Evaluación de competencias en el aula. Torreón, Coahuila: Instituto Didaxis de Estudios Superiores. <http://www.carloszarzar.com/libroevalcomp.htm>

Zabalza, M. A., & Lodeiro Enjo, L. (2019). El Desafío de Evaluar por Competencias en la Universidad. Reflexiones y Experiencias Prácticas. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(2), 29–48. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.002>