

EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: USO DE LA HERRAMIENTA COMPETERE

KATHERINA EDITH GALLARDO CÓRDOVA

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

katherina.gallardo@itesm.mx

Monterrey, Nuevo León, México

MARÍA EUGENIA GIL RENDÓN

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

maru.gil@itesm.mx

Monterrey, Nuevo León, México

RESUMEN: La problemática que se vive en las instituciones de educación superior en cuanto al proceso de implementación de la evaluación de desempeño en el marco del Modelo educativo basado en competencias (MEBC) derivó en dos acciones: la primera, el diseño de una herramienta electrónica para llevar de una manera fundamentada y sistemática el proceso que este tipo de evaluación demanda. La segunda, relacionada con la indagación sobre la percepción de estudiantes en torno al proceso de evaluación de desempeño. Desde una perspectiva fenomenológica, se realizó un estudio con 35 estudiantes de dos cursos de posgrado en la modalidad en línea. Se realizó un proceso sistemático de evaluación que derivó en la entrega de reportes de desempeño. Se entrevistaron a 20 de los estudiantes luego de recibir sus respectivos reportes. De los resultados emergieron categorías en tres direcciones: el estudiante como centro del proceso de evaluación, el papel del docente como evaluador y la mirada del proceso de evaluación del desempeño vista de la perspectiva del estudiante. Entre los principales hallazgos se encuentran los aspectos más importantes percibidos por el alumno durante el proceso, tales como: cercanía con los docentes, personalización de la evaluación, señalamiento de áreas de oportunidad, seguimiento al desempeño, motivación por aprender, entre las principales.

PALABRAS CLAVE: *Desempeño, Competencias, Evaluación, Taxonomía de aprendizaje.*

HIGHER EDUCATION STUDENTS' PERFORMANCE ASSESSMENT:
USE OF COMPETERE SOFTWARE

ABSTRACT: Nowadays, higher education institutions are dealing with some difficulties related to the performance evaluation process in the frame of the Competencies Educational Model (MEBC for its acronym in Spanish). This situation derives in the implementation of two actions: first, the design of an electronic tool for implementing an informed and systematic process as performance evaluation demands. The second, related to the inquiry into the students' perceptions about their performance appraisal process. From a phenomenological perspective, a study was conducted with 35 students in two graduate online courses. A systematic evaluation process resulted in delivering performance reports for each student. Twenty (20) of the students were interviewed after receiving their reports. After the analysis some categories emerged in three directions: the student as the center of the evaluation process, the role of the teacher as evaluator and the view of the performance evaluation process from the student's perspective. The most relevant findings turned around: teachers accompaniment during the learning process, personalization of assessment, the pointing out of opportunity areas, performance tracking and motivation to learn.

KEYWORDS: *Performance, Competencies, Assessment, Learning taxonomy.*

1. *Introducción*

El Modelo educativo basado en competencias (MEBC) es considerado uno de los marcos de referencia contemporáneos de planeación, ejecución y evaluación en procesos de educación que permite la construcción de puentes sólidos entre la adquisición de conocimientos y su transferencia hacia el desarrollo de habilidades (Mulder et al., 2007). El MEBC es un modelo educativo que tiene como principio integrar en la formación de los estudiantes conocimientos, actitudes y valores esenciales que los llevarán a ejercer un buen desempeño en respuesta a necesidades del entorno o contexto. Podría afirmarse que el nivel educativo que más ha trabajado con el MEBC es el de educación superior (Fernández, 2010; De la Orden, 2011; Tobón, 2008). La sociedad espera que la formación técnica y universitaria rinda cuentas a través del desempeño de sus egresados en sus áreas laborales, donde los profesionales sean capaces de demostrar sus capacidades de orden disciplinar, pero también de orden personal y ético que repercutan en el fortalecimiento social.

Uno de los temas más discutidos sobre trabajo con el MEBC es el que concierne a la evaluación del desempeño de los estudiantes. En los últimos 15 años este tópico ha transitado por una serie de posturas y propuestas sobre cómo abrir opciones en las instituciones que aplican el MEBC para que el proceso

de evaluación sea coherente con el modelo (Cano, 2008; Castro, 2011). Sin embargo, en el proceso de cambio y sus implicaciones en la transformación de los modelos educativos y prácticas docentes no siempre es factible. Uno de los principales impedimentos es la inversión de tiempo. Los procesos de cambio exigen dedicación del cuerpo docente y autoridades institucionales a actividades estratégicas y de planeación que rebasan la operación académica (Craw, 2009; Bogo, Regehr et al., 2006; Roberts, Shadbolt et al., 2014). Lo anterior abre un campo fértil para que los mecanismos de instrucción y evaluación tradicionales sigan utilizándose.

Por esta razón, las instituciones de educación superior que deciden trabajar con el MEBC deberían considerar la inserción de sistemas de evaluación que permitan medir el desempeño, que integren aspectos teóricos y prácticos que soporten y perfilen el proceso según el MEBC o demanda. Este tipo de herramientas podría facilitar la sistematización y ahorro de tiempo en el proceso de toma de decisiones y operacionalización de la evaluación de desempeño.

Dada esta problemática que se vive en las instituciones de educación superior, se plantearon dos objetivos en el marco de este trabajo: uno, relacionado con la conducción de un proceso de evaluación de desempeño conforme lo requiere el paradigma explicativo del que parte el MEBC. El otro, que se fundamenta en la pedagogía tecnológica, estuvo relacionado con el diseño y uso de una herramienta computacional denominada Competere, basada en teorías del aprendizaje, diseñada con fines de recolección de información para la emisión escrita y gráfica de reportes de medición de desempeño de los estudiantes.

2. Marco teórico y estado del arte

La evaluación de desempeño debe enmarcarse en teorías que den soporte a la interpretación de los resultados alcanzados en función de un perfil de egreso o de resultados esperados. A continuación se desarrollan los marcos de referencia que se utilizaron para este estudio.

2.1. PARADIGMA COGNOSCITIVO

El paradigma cognoscitivo posiciona la figura de ser humano como un aprendiz capaz de procesar activamente una serie de informaciones que lo faculta para realizar una serie de tareas, especialmente cuando las encuentran necesarias y retadoras de acuerdo a sus intereses y contextos. Se sabe que en

el proceso de aprendizaje se activan un conjunto de elementos inherentes al aprendiz, como son la memoria, la motivación, los procesos de pensamiento y la reflexión. La capacidad de procesamiento está relacionada con el esfuerzo realizado durante el proceso de aprendizaje, la profundidad con la que aprende aborda el estudio de los temas, así como la fortaleza y apertura de la estructura de sus conocimientos previos. Vale remarcar que desde este paradigma se reconocen las diferencias individuales en cuanto a cómo un aprendiz percibe y actúa en un determinado contexto (Baptista y Salazar, 2005; Pozo, 2003).

2.2. LA TEORÍA DE EXPERTOS Y NOVATOS

La Teoría de expertos y novatos surgió en los años '70 cuando el énfasis de la psicología cognitiva se enfocaba en comprender el modo en que se suscita el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de habilidades (Schunk, 1997). Al calificar a una persona como novata, se entiende que se habla de un aprendiz que no tiene experiencia ni conocimientos previos en el área o habilidad a la cual se haga referencia. Una persona experta, por el contrario, ha estado expuesta a diversas experiencias que le han permitido adquirir conocimientos y habilidades para actuar y resolver problemas con pericia en el área en cuestión.

No obstante, esta forma sencilla de expresar la diferencia entre expertos y novatos comenzó a hacerse más compleja conforme se integraron una serie de investigaciones y hallazgos sobre el proceso de pensamiento y su relación con el contexto (Glasser, 1987). Este proceso de evolución cuenta al día de hoy con más de 40 años de trabajo donde se han investigado los procesos de resolución de problemas desde los de tipo mecánico hasta los problemas complejos, la inteligencia artificial, la toma de decisiones y el pensamiento anticipado junto al conexionismo y el pensamiento analógico, entre otros tópicos de interés en el marco de esta teoría (Holyoak, 1991).

A lo largo de este tiempo, una serie de investigaciones han llevado a esclarecer los atributos de un experto en relación con un novato. Glasser y Chi, (1988), Pozo (1989) y Schunk (1997) afirman que los expertos se caracterizan por (1) desempeñarse mejor en sus áreas de dominio; (2) percibir patrones significativos y amplios en sus áreas de dominio; (3) agilizar su desempeño en actividades de sus áreas de dominio, lo que les permite resolver rápidamente problemas con pequeño margen de error; (4) contar con una capacidad superior de retención y atención que los pone en ventaja al enfrentar un problema; (5) representar un problema de manera más profunda; (6) destinar una mayor

cantidad de tiempo en analizar un problema de manera cualitativa y (7) contar con mayores habilidades para auto-monitoreo.

Lo afirmado, anteriormente, lleva a considerar a la Teoría de expertos y novatos como un marco amplio de referencia que permite comprender los estadios por los que pasa el ser humano como aprendiz activo, hasta llegar al dominio de una disciplina o una actividad. Es aquí donde el MEBC encuentra apoyos teóricos sustanciales para explicar y llevar a cabo el proceso educativo: los estudiantes están llamados a alcanzar los niveles de *expertise* o dominio que se requiere para satisfacer con sus intervenciones y soluciones las necesidades propias de sus contextos.

2.3. LA NUEVA TAXONOMÍA

Una de las postulaciones conceptuales emitidas desde el paradigma cognoscitivo para entender mejor el proceso de aprendizaje es la Nueva taxonomía (Marzano y Kendall, 2007). Esta taxonomía postula una propuesta que lleva a la comprensión de los procesos de pensamiento y el trabajo con diversos dominios de conocimiento para lograr el aprendizaje en sus diferentes niveles. La clarificación de la activación de sistemas de pensamiento relacionados con la motivación y la metacognición permiten preparar el terreno para ejercer procesos de aprendizaje en concordancia con la naturaleza del contenido a estudiar.

La Nueva taxonomía ofrece una explicación en el marco del sistema cognitivo sobre cómo los procesos de pensamiento se desarrollan, partiendo del denominado Recuperación considerado el más simple hacia el Uso del conocimiento, considerado el de mayor complejidad. Asimismo, se requiere entender a la par la naturaleza del contenido o conocimiento, haciendo una clara distinción entre el declarativo, procedimental y psicomotor.

De todos los elementos conceptuales y operativos en el proceso de formación que se desprenden de la aportación de Marzano y Kendall (2007) se estima que la puesta en práctica de la planeación en evaluación y en la didáctica, siguiendo los estadios que marca la Nueva taxonomía, son compatibles con lo que el MEBC requiere. En este modelo educativo, donde el desafío es llevar a los estudiantes a alcanzar el nivel de *expertise* que la sociedad demanda, es indispensable considerar las implicaciones y decisiones pedagógicas que se deben tomar para cubrir cada estadio de tal forma que se puedan desarrollar paulatinamente conocimientos y habilidades que se transferirán a situaciones complejas, donde el estudiante los utilizará para tomar decisiones y resolver problemas.

2.4. UN MODELO DE RETROALIMENTACIÓN

Los procesos de evaluación formativa se caracterizan por entregar al aprendiz información sobre sus progresos respecto a las metas de aprendizaje. En obras diversas se ha manifestado la importancia de brindar retroalimentación con oportunidad y detalle (Sadler, 2010; Shute, 2008). Hattie y Timperley (2007), además de coincidir en la importancia de la retroalimentación, postularon un modelo basado en un meta-análisis sobre procesos didácticos y de evaluación que reveló la importancia de la retroalimentación y los elementos sustanciales que debe incluir para darle soporte y relevancia a los datos otorgados.

Este modelo de retroalimentación contiene elementos que se vinculan con los principios del paradigma cognoscitivista: (1) enfoca y reorienta al estudiante hacia las metas de aprendizaje; (2) integra una serie de elementos que relacionan la tarea o problema con las expectativas de su ejecución; (3) vincula la tarea realizada con la siguiente, dado que la secuencia de tareas está planeada para llevar al logro de las metas de aprendizaje y, por lo tanto, la siguiente tarea cobra sentido como parte de la estrategia para alcanzarlas; (4) inserta elementos sobre autorregulación, autodirección y autogestión del aprendizaje para reforzar la autonomía del aprendiz; e (5) integra elementos de motivación y reconocimiento de logro.

Se estima que el modelo de Hattie y Timperley (2007) integra elementos orientadores al relacionar la tarea con los elementos de competencias. Para el MEBC el modelo resulta útil en tanto los estudiantes requieren entender el alcance de sus desempeños con miras hacia el logro de las metas educativas.

3. *Material y métodos*

Para trabajar con el primer objetivo de esta investigación se optó por un diseño de tipo cualitativo obedeciendo al enfoque fenomenológico (Merriam, 2009; Tojar, 2009). Se juzgó conveniente dada la necesidad de indagar con los estudiantes en una serie de elementos relacionados con el proceso de evaluación de desempeño, además de coleccionar opiniones alrededor de la utilidad y precisión (JCSEE, 2014) de los reportes entregados para comprender, desde su perspectiva, cómo experimentan y viven dicho proceso.

Contexto. Se trabajó en dos cursos de posgrado, en el área de educación, de una universidad privada ubicada al noreste de México. Los programas se

ofrecen 100% en modalidad virtual. A partir del 2013 todos los planes de estudio del área de educación se diseñaron en el marco del MEBC. Se definió la coexistencia de dos tipos de competencias: disciplinares y transversales, con sus respectivas subcompetencias. De las 25 materias ofertadas en el semestre enero-mayo 2015, se seleccionaron dos cursos de primer semestre, que en lo sucesivo se denominan cursos “A” y “B”. Participaron 75 y 41 estudiantes en cada curso. El equipo docente del curso “A”, lo conformaron tres docentes y en el curso “B”, dos docentes.

Participantes. Del total de estudiantes mencionados, se seleccionaron al azar un total de 35 estudiantes a quienes se les evaluaría su desempeño a partir de dos tareas consideradas complejas o integradoras en los cursos “A” y “B”, respectivamente. En cuanto a la participación de los docentes, estos efectuaron el proceso de evaluación en el marco del MEBC.

Instrumentos. El segundo objetivo de esta pesquisa, llevó a las investigadoras a trabajar en el diseño e implementación de la herramienta Competere; trata de una aplicación en Web que permite emitir reportes de desempeño (www.competere.com.mx) Cabe mencionar que su diseño se justifica, ya que actualmente existen pocas alternativas tecnológicas disponibles en el mercado para la evaluación de desempeño en ambientes educativos (Codina, 2000; Jorba y Sanmarti, 1993). Las herramientas disponibles se centran más en dar servicio a ámbitos empresariales (por ejemplo, competencias.net, HRider, Sistema de Toeder, etc.). Con apoyo de la herramienta fue posible diseñar dos perfiles experto. Estos perfiles fueron los puntos límites mínimos esperados que se establecieron para valorar el desempeño de los estudiantes en las tareas complejas o integradoras según las competencias disciplinares y transversales establecidas para cada curso. Su delimitación se realizó en el marco de la Nueva taxonomía. El perfil experto sirvió como parámetro para estimar el nivel de desempeño esperado en los estudiantes en cada curso. Por lo anterior, se definieron dos perfiles, para los cursos “A” y “B”. La definición del perfil se realizó de manera colegiada con las docentes. Para conocer la percepción de los estudiantes, luego de haber recibido los reportes de desempeño, se diseñó una entrevista semiestructurada con preguntas alrededor de la utilidad y precisión de dichos reportes.

Procedimiento. El proceso de evaluación de desempeño requirió decidir, en primera instancia, en qué actividades debería realizarse. En los cursos “A” y “B” se optó por tareas integradoras que abarcaran una serie de subcompetencias

disciplinares y transversales declaradas en los cursos. La tabla 1 muestra dichas competencias.

Tabla 1. Competencias disciplinares y transversales que enmarcaron el proceso de evaluación de desempeño

	Curso "A"	Curso "B"
Competencias disciplinares	Ejercer un liderazgo que promueva la movilización de los miembros de la comunidad educativa hacia el logro de las metas institucionales.	Analizar el hecho educativo, sus teorías y fundamentos y sus interrelaciones con otras disciplinas que inciden en el desarrollo humano en un contexto global, para crear proyectos educativos de forma colaborativa.
Sub-competencias disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> a. Construya una visión compartida que permite establecer la dirección que debe tomar la institución educativa a su cargo. b. Comunica con claridad las metas institucionales y las formas de alcanzarlas. 	<ul style="list-style-type: none"> a. Incorporar su experiencia como instrumento de autoevaluación para participar en la construcción del proyecto escolar como organización aprendiente. b. Reflexionar sobre el quehacer docente, matizado por la tensión entre la práctica real y el contexto global.
Competencias transversales	Ejercer pensamiento crítico para el análisis de la realidad de su ámbito profesional, tomando en cuenta variados puntos de vista, conceptos, teorías y explicaciones.	
Sub-competencias transversales	<ul style="list-style-type: none"> a. Utilizar la información de manera eficaz y ética para realizar tareas de su ámbito laboral. b. Evaluar la congruencia interna de la información. c. Evaluar los procesos de inferencia que conducen a conclusiones. d. Emitir juicios de valor acerca de la información. 	

En cuanto a las condiciones iniciales del proceso de evaluación del desempeño, fue esencial contar con el perfil de egreso y con la declaración de competencias y subcompetencias que contempla el plan de estudios. La definición de los alcances de cada una de las competencias se pudo determinar en uno de los cuatro estadios que corresponden a los niveles de procesamiento que conforman el sistema cognitivo en la Nueva taxonomía: (1) recuperación, (2) comprensión, (3) análisis y (4) utilización del conocimiento. La declaración del nivel dependió de los alcances que se esperaba lograrán los estudiantes según el momento o segmento del plan de estudios. En este caso, se trató del primer semestre por lo que se esperaba en la mayoría de las competencias niveles de comprensión y análisis principalmente.

Una vez realizado el proceso de seguimiento y evaluación de las actividades integradoras, se procedió a emitir retroalimentación con base en el modelo de retroalimentación: (a) el objetivo/competencia(s) que se deben lograr trabajar en el curso o materia denominado como el *Feed Up*; (b) comentario general sobre la ejecución de la tarea o *Feedback*; y (c) juicio sobre cómo esta tarea repercutirá posteriormente, o será de utilidad en la siguiente fase de aprendizaje en la misma línea de consecución o *Feedforward*. La segunda parte del proceso exigió emitir juicios sobre los niveles alcanzados (1, 2, 3 y 4, respectivamente). El señalamiento de los niveles alcanzados se complementó con comentarios breves, por escrito, que justificaron la razón por la que se juzgó haber alcanzado un cierto nivel de desempeño.

Una vez realizados estos pasos de evaluación, los docentes ingresaron los datos en la herramienta para obtener los reportes. La herramienta tiene la facultad de generar un reporte escrito acompañado de una gráfica de radar para que, en un solo golpe de vista, el estudiante visualice sus resultados en relación con lo esperado en el perfil experto para competencias evaluadas.

EVALUACIÓN COMPETERE			
Profesor:	Maria	Fecha:	3/19/2015
Perfil:	Semestre enero-mayo 2015	Evaluación:	1
Alumno:	TL_Lady		
Comentario:	Contribuiste con tus compañeros de equipo a la realización de un buen trabajo.		
FeedUp:	Alcanzaste los objetivos de aprendizaje determinados en esta actividad. Demostraste un nivel de comprensión de las competencias de pensamiento crítico y trabajo colaborativo que se buscan desarrollar en el curso.		
FeedBack:	Cumpliste con todos los puntos solicitados en el trabajo. Presentaste puntualmente tu situación laboral describiendo en esta con claridad el contexto, los involucrados, los beneficios, y la misión de la institución. Revisaste y comentaste las aportaciones de tus compañeros para seleccionar la situación laboral que representarías a tu equipo, apoyándote en los enfoques propuestos por los autores de la Unidad 4.		
Feedforward:	Los procesos de pensamiento y reflexión que desarrollaste en este trabajo te servirán para realizar los trabajos de la Unidad 5, donde además aprenderás a utilizar la metodología del ABP para resolver problemas.		

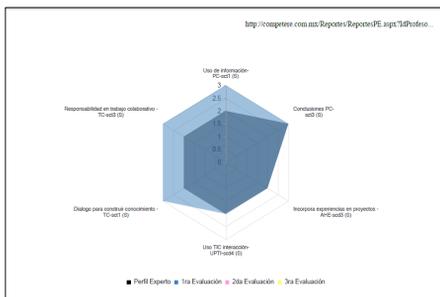


Figura 1. Vista parcial del reporte elaborado con COMPETERE

De los 35 alumnos que recibieron su retroalimentación, se invitó a 20 a una entrevista. Todos aceptaron y se llevaron a cabo las interacciones por videoconferencia. La duración promedio fue de 15 minutos. Se obtuvo el consentimiento de los participantes para su grabación, transcripción y análisis.

4. Resultados

El total de entrevistas se ingresaron al programa Atlas.ti para su análisis. Emergieron ocho categorías: (a) Cercanía con la profesora; (b) Evaluación objetiva; (c) Señalamiento de áreas de oportunidad; (d) Motivación para el aprendizaje; (e) Personalización de la evaluación; (f) Conocimiento de alcances del desempeño; (g) Herramienta de seguimiento y (h) Desconocimiento del tipo de evaluación. El análisis de las ocho categorías llevó a formar tres principales familias de códigos, apoyadas con una serie de citas a partir de las declaraciones de los estudiantes en las entrevistas. Las tres familias que se determinaron como cohesionadoras de las categorías fueron: (1) Alumnos como receptores de evaluación; (2) Profesora como evaluadora y (3) Proceso de evaluación. A lo largo del análisis también se seleccionaron 68 citas relacionadas con las familias y categorías respectivamente.

Familia 1: Alumnos como receptores de evaluación.

La primera familia emerge a partir de entender que, dentro de las declaraciones sobre el proceso de evaluación por parte de los alumnos, éstos se perciben como el eje central del proceso: de quienes parten los juicios sobre el desempeño y a quienes beneficia directamente contar con esta información. Se integran a esta familia tres categorías: (b) Evaluación objetiva; (d) Motivación para el aprendizaje; y (e) Personalización de la evaluación.

La categoría “Evaluación objetiva” fue la más mencionada (8 citas). En ella se integran aspectos que van más allá de lo que regularmente se entiende por una evaluación objetiva la cual, según Santibáñez (2001) se puede definir como el grado en que determinadas manifestaciones conductuales, solicitadas y registradas mediante un instrumento, son corregidas y puntuadas de manera uniforme e imparcial. Así, por ejemplo, un examen es objetivo cuando sus resultados son independientes de la actitud o apreciación del maestro.

Luego del análisis, se comprendió que los estudiantes integraron en esta categoría aspectos que van mucho más allá de lo que la literatura reporta referente a la objetividad de la evaluación, resaltando aspectos como: sinceridad,

reflejo del propio esfuerzo, vista amplia de su propio desempeño, asertividad, puntualidad en señalamiento de áreas de oportunidad, entre las principales. Las siguientes citas reflejan la percepción de los alumnos:

Cita 1: Es objetiva y me da un panorama general del cómo voy en el curso. [Alumno 18].

Citas 2: Pero esta me gustó que hayan hecho este tipo de evaluación, ¿no? Porque te dan otra forma de ver cómo vas trabajando y es una manera un poco más objetiva de ver tu trabajo. [Alumno 19].

En cuanto a la categoría “Motivación para el aprendizaje”, se analizaron e incluyeron un total de 7 citas. A partir de ellas emergen componentes que los estudiantes traducen como sus alicientes para perfeccionar sus aprendizajes. Se aprecia que los estudiantes valoran el señalamiento, tanto los aspectos positivos como las áreas de oportunidad para mejorar, por ejemplo: cambios en estrategias para aprender, valoración del esfuerzo del alumno, integración del nivel experto como referente para mejorar, entre los principales.

Cita 1: Aumenta los niveles de motivación porque uno siente que no es uno más de cualquier cantidad de estudiantes. [Alumno 5].

Citas 2: Recibir esta retroalimentación que pues afortunadamente fue positiva me generó más motivación a decir, lo estoy haciendo bien y, finalmente, los esfuerzos se están viendo...lo está viendo alguien más allá de mi misma, alguien puede observar que estoy realizando esfuerzos y que esos esfuerzos tiene una validez para alguien más. [Alumno 1].

De acuerdo a la categoría “Personalización de la evaluación”, el análisis se sustentó en un total de 5 citas, donde destacan los siguientes elementos: los estudiantes sienten que son tomados en cuenta gracias a sus esfuerzos, valoran la dedicación que imprimen en sus trabajos como en el desarrollo de las competencias. Sin duda, aprecian el recibir este tipo de evaluación detallada y consideran que hay un seguimiento por parte de sus profesoras en relación con sus procesos de aprendizaje.

Cita 1: Yo creo que lo más positivo para mí, es que me siento como muy tomada en cuenta en el sentido de que hubo un seguimiento muy a detalle. [Alumno 9].

Citas 2: Sentir que realmente soy más que una nota para una institución, representa que signifique algo para esa institución desde el punto de vista del aprendizaje. [Alumno 1].

La figura 2 muestra el árbol de la familia Alumnos como receptores de evaluación con categorías y citas.

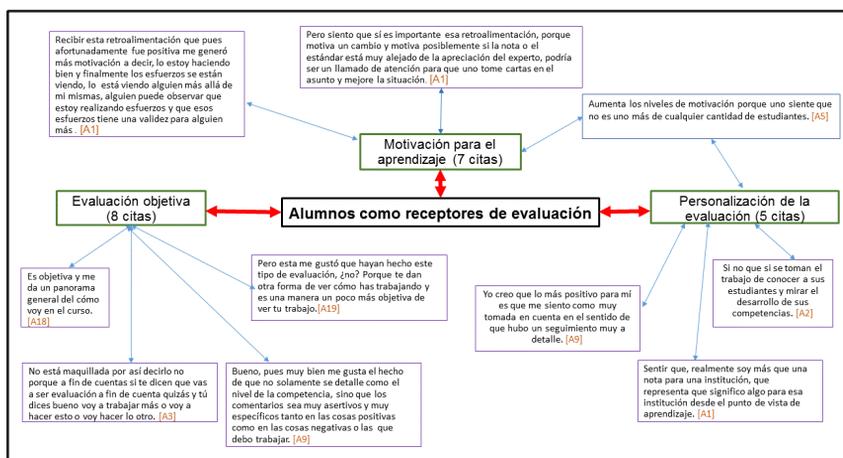


Figura 2. Alumnos como receptores de evaluación: categorías y citas

Familia 2: Profesora como evaluadora.

Esta segunda familia nace al reconocer el seguimiento y acompañamiento por parte de las profesoras. Los estudiantes establecen los beneficios que obtienen al recibir una retroalimentación detallada referente a sus procesos de aprendizaje y desempeño en las actividades solicitadas. Reconocen que sus profesoras dan a conocer, a través de las retroalimentaciones, sus áreas de mejora para trabajar en ellas y obtener un mejor desempeño académico. Se integran a esta familia tres categorías: (a) Cercanía con las profesoras; (b) Evaluación objetiva; y (c) Señalamiento de áreas de oportunidades.

En la categoría sobre “Cercanía con la profesora”, el análisis se realizó sobre la base de 6 citas. Los alumnos comentaron acerca de la importancia de sentirse acompañados por los docentes, puntualizando que se sintieron involucrados y apoyados durante el proceso.

Cita 1: Ustedes [las profesoras] están realmente haciendo un seguimiento de cada uno de nosotros, y pues se siente uno apoyado. [Alumno 2].

Cita 2: Me siento como muy tomada en cuenta en el sentido de que hubo un seguimiento muy a detalle del trabajo que yo estuve desarrollando, que fue sobre lo que se midió en las competencias. Es decir, realmente en este caso mi profesora estuvo al día con la forma en que yo me estaba desempeñando y eso me gusta mucho, porque no es solamente lo que académicamente cumplí o no cumplí, sino el cómo llegue a ese nivel de cumplimiento. [Alumno 9].

En segundo lugar, se encuentra la categoría “Evaluación objetiva”, donde se integraron un total de 8 citas. Esta categoría se comparte con la familia anterior, es decir “Alumnos como receptores de evaluación”. En ésta también se clasificaron una serie de citas que se relacionan con acciones de la profesora que llevan a darle al alumno información sobre su desempeño, la cual él percibe como objetiva. Se muestran a continuación comentarios que aluden a las áreas que se tienen que trabajar para mejorar los aprendizajes.

Cita 1: Bueno, pues muy bien, me gusta el hecho de que no solamente se detalle el nivel de la competencia, sino que los comentarios sean muy asertivos y muy específicos tanto en las cosas positivas como en las cosas negativas o en las que debo trabajar. [Alumno 9].

En la categoría “Señalamiento de áreas de oportunidades”, el análisis arrojó un total de 12 citas. En ésta los estudiantes mencionaron que el proceso de retroalimentación por parte de sus profesoras, fue “sencillo y claro” para ellos, en tanto describen sus logros y sus áreas de mejora.

Cita 1: Entonces encontré en él [el reporte de evaluación de desempeño] el beneficio...no solamente una nota sino poder dar alguna cualidad adicional a ese esfuerzo educativo que yo estoy haciendo. [Alumno 14].

Citas 2: Se proyecta de una forma muy sencilla y muy clara [la retroalimentación] qué es lo que tengo que trabajar y por supuesto cuáles son también los logros o las ventajas que tengo. [Alumno 16].

La figura 3 muestra el árbol de la familia “Profesora como evaluadora”

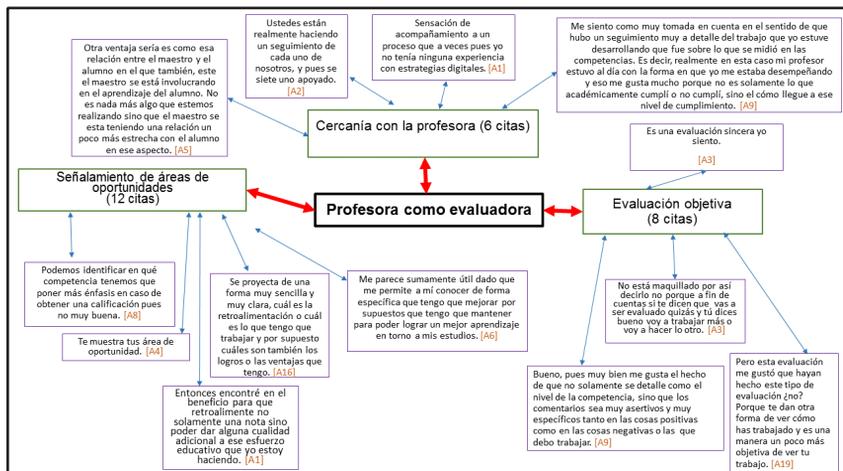


Figura 3. Profesora como evaluadora: categorías y citas.

Familia 3: Proceso de evaluación.

Esta tercera familia emerge a partir de una serie de declaraciones hechas por los estudiantes sobre el proceso de evaluación de desempeño en sí mismo y el uso de la herramienta. Se integraron las categorías (f) Conocimiento de los alcances de desempeño; (g) Herramienta de seguimiento; (h) Desconocimiento del tipo de evaluación y (c) Señalamiento de áreas de oportunidad.

En la categoría “Conocimiento de los alcances de desempeño” se identificaron 4 citas, de las cuales una se comparte con la categoría “Señala áreas de oportunidades”. En esta categoría los estudiantes expresaron que elementos gráficos como el radar permite visualizar el desempeño en relación con el perfil experto y clarifica qué tanto faltó o se rebasó la expectativa.

Cita 1: Sí [es útil] porque las gráficas me permiten conocer si voy bien en el desarrollo de las competencias planteadas en el curso. [Alumno 20].

Cita 2: Clarifica, porque una cosa es ver los comentarios, que a veces pueden ser a percepción o no de una persona contra un dato que sea muy duro, y digamos que muy objetivo... a la mejor [ver la gráfica], es un poco más neutral, porque se ve

reflejado ese conocimiento, esa habilidad y ese nivel de *expertise*. [Alumno 9].

En la categoría “Herramienta de seguimiento” se identificaron 2 citas donde se expresan las utilidades de Competere en cuanto al acompañamiento en el proceso de desarrollo de competencias.

Cita 1: ...y otra cosa que me pareció importante es que me permite [el reporte emitido por Competere] hacerle un seguimiento a mis propias actividades [Alumno 1].

En cuanto a la categoría “Desconocimiento del tipo de evaluación”, emergieron 4 citas. En ellas se plasma la extrañeza por parte de los alumnos evaluados en cuanto al uso de la herramienta y la forma en que se clarifica la utilidad de la información emitida sobre sus alcances.

Cita 1: Es algo nuevo para mí, nunca había visto una gráfica de una evaluación hacia mí. [Alumno 5].

Cita 2: Es un poquito más fácil de apreciar, qué tanto estamos cubriendo la rúbrica que ellos [las profesoras] están utilizando aquí en este sistema. [Alumno 4].

Por último, se vio necesario vincular, también, a esta familia la categoría “Señalamiento de áreas de oportunidad”, dado que se halló que el estudiante realiza procesos de reflexión sobre sus áreas de oportunidades pero, a la vez, en ciertos casos, se reconoce que esto fue posible gracias al proceso de evaluación que se realizó con apoyo de la herramienta Competere.

Cita 1: [El reporte indica] hasta qué nivel de competencia alcancé y dónde debo de enfocar mis esfuerzos, es decir, donde enfocarme más para seguir avanzando dentro de la maestría. [Alumno 7].

Cita 2: Me parece sumamente útil dado que me permite conocer, de forma específica, qué tengo que mejorar ... qué tengo que mantener para poder lograr un mejor aprendizaje en torno a mis estudios. [Alumno 6].

Cita 3: El poder tenerlos [los reportes] como en un banco digamos personal, para yo poder ir midiendo esos avances que puedo o no tener. [Alumno 9].

La figura 4 muestra el árbol de la familia Proceso de evaluación

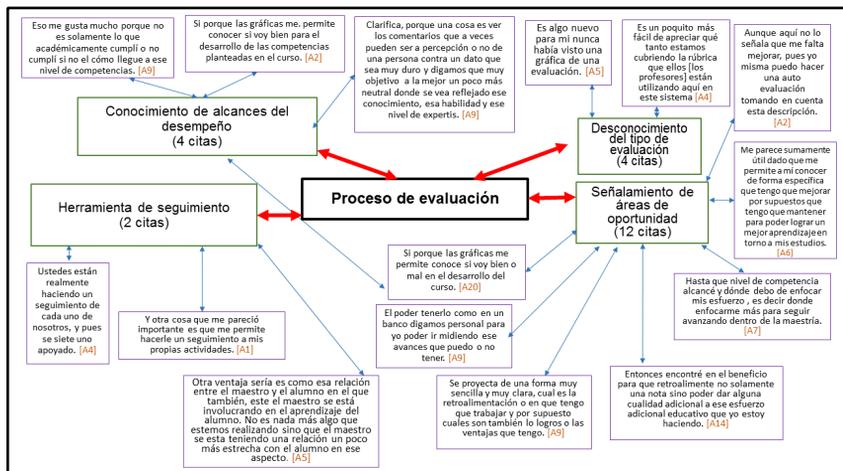


Figura 4. Proceso de evaluación: categorías y citas

5. Discusión y conclusiones

Este estudio abordó la conducción de un proceso de evaluación de desempeño con estudiantes de posgrado, en el marco del MEBC. Los resultados emergentes señalan que se distinguieron tres aspectos clave que enriquecen su proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de este tipo de evaluación: la percepción del aprendiz como centro del proceso de evaluación, el rol de la profesora como evaluadora y la forma en que se conduce y da soporte al proceso de evaluación.

La primera conclusión es que los estudiantes valoraron percibirse como el centro del proceso, en tanto se emitieron juicios de tipo cualitativo a partir de sus aciertos y debilidades, integrando además sugerencias sobre cómo seguir desarrollando sus capacidades para enfrentar los retos de aprendizaje. Se infiere que recibir esta información de forma personalizada elevó su motivación para aprender (Fernández, 2010; Castro, 2011). Este hallazgo se relaciona con lo que Anaya-Durand y Anaya-Huertas (2010) determinaron acerca de los factores que en el proceso de evaluación pueden desmotivar al estudiante. En su investigación, los autores afirmaron que los alumnos de nivel profesional se sentían constantemente preocupados y tensos por asegurar la obtención de una calificación aprobatoria. Esto se considera un factor superficial en relación

con otros factores como el sentido de seguridad y autopercepción positiva como aprendiz, elementos necesarios para desarrollar un genuino interés por el aprendizaje. Por lo anterior, el proceso de evaluación que brinda al aprendiz información sobre su desempeño, que trasciende un juicio numérico, podría coadyuvar en la elevación de la motivación por aprender.

La segunda conclusión se relaciona con el reconocimiento del papel de las profesoras como evaluadoras y el valor del acompañamiento dentro de los aspectos que conforman la evaluación de desempeño. Éste se refleja en la puntualización de los comentarios emitidos por ellas en la retroalimentación en relación con las subcompetencias y niveles de ejecución que se declararon en el perfil experto. Este hallazgo se relaciona con lo reportado por Ruland (2011) en relación con el proceso de evaluación y uso de la herramienta computacional como apoyo para el registro de resultados y emisión de reportes. Este investigador trabajó con 337 estudiantes divididos en grupos experimental y control. En su estudio, los estudiantes del primer grupo recibieron periódicamente reportes, apoyados en la tecnología. Los resultados apuntaron a que los estudiantes del grupo experimental apreciaron la compatibilidad del uso de la tecnología con las intenciones de la evaluación, en tanto les permitió tener una visión holística de sus alcances, así como de sus áreas de oportunidad en el seguimiento a su desempeño.

Limitantes del estudio y futuras investigaciones: Es preciso señalar que esta fue la primera vez que se utilizó la herramienta Competere para realizar el proceso de evaluación de desempeño en el marco del MEBC. Una limitante es que se haya utilizado sólo a nivel de posgrado en la modalidad en línea. Se requiere replicar en otras modalidades educativas, verbigracia, en presencial y de aprendizaje combinado, así como explorar su implementación en disciplinas diferentes a la Educación. Para futuras investigaciones se requerirá complementar la evaluación de desempeño integrando otras taxonomías que se ajusten a las demandas de las competencias declaradas.

Referencias

- ANAYA-DURAND, A. y ANAYA-HUERTAS, C. ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación* 25(1), 5-14. Disponible en: <http://goo.gl/9K3r2L> [Consulta: 2015, septiembre 22].
- BAPTISTA, L. y SALAZAR, J. (2005). Hacia la consolidación de un enfoque ecléctico en la enseñanza de idiomas extranjeros. *Paradigma* (26), 1, 55-88. Disponible en:

- <http://goo.gl/1we8TW> [Consulta: 2015, octubre 09].
- BOGO, M., REGEHR, C., et al. (2006). **Beyond competencies: field instructors' descriptions of student performance.** *Journal of Social Work Education*, 42(3), 579-593.
- CASTRO, M. (2011). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias. *Bordon*, 63(1), 109-123. Disponible en: <http://goo.gl/CNZKSD> [Consulta: 2015, octubre 09].
- CANO, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(3), 2-12. Disponible en: <http://goo.gl/HcQKNf> [Consulta: 2015, septiembre 24].
- CHI, M. T. H., GLASER, R. y FARR, M. (Eds.) (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- CODINA, LL. (2000). Evaluación de recursos digitales en línea: conceptos, indicadores y métodos. *Revista Española de Documentación Científica*, 23(1), 9-44.
- CRAW, K.G. (2009). *Performance assessment practices: A case study of science teachers in a suburban high school setting* (Disertación doctoral) (Order No. 3368395). Disponible en ProQuest Education Journals.
- DE LA ORDEN, A. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(2), 1-21. Disponible en: <http://goo.gl/24VsFc> [Consulta: 2015, noviembre 01].
- FERNÁNDEZ, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34. Disponible en: <http://goo.gl/7BBLts> [Consulta: 2015, septiembre 30].
- HATTIE, J., y TIMPERLEY, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* 77(1): 81-112.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (2014). *The Student Evaluation Standards*. Recuperado de: <http://www.jcsee.org/ses> [Consulta: 2015, septiembre 15].
- JORBA, J. y SANMARTÍN, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. En Aula 20. *La evaluación en el proceso de Enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Graó, 20-30. Disponible en: <http://goo.gl/8j4Jdb> [Consulta: 2015, octubre 01].
- MARZANO, R. J. y KENDALL, J.S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. California, EE.UU.: Corwnin Press.
- MERRIAM, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MULDER, M., WEIGEL, T., y COLLINS, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member status: a critical análisis”, *Journal of Vocational Education & Training*, 59 (1), 2-23 Disponible en: <http://googleWnV6P> [Consulta: 2015, noviembre 01].
- POZO, J.I. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid, España: Editorial Morata.

- PUDDESTER, D., MACDONALD, C., CLEMENTS, D., GAFFNEY, D. y WIESENFELD, L. (2015). Designing faculty development to support the evaluation of resident competency in the intrinsic CanMEDS roles: practical outcomes of an assessment of program director needs. *BMC Medical Education*, 15(100), 2-9. DOI: 10.1186/s12909-015-0375-5. Disponible en: <http://goo.gl/W4B8UK> [Consulta: 2015, octubre 10].
- ROBERTS, C., SHADBOLT, N., CLARK, T., & SIMPSON, P. (2014). The reliability and validity of a portfolio designed as a programmatic assessment of performance in an integrated clinical placement. *BMC Medical Education*, 14(197), 2-11.
- RULAND, J. W. (2011). *The impact of using formative assessment attributes in daily instruction on student affect*. (Disertación doctoral) (Order No. 3368395). Disponible en: ProQuest Education Journals.
- SANTIBÁÑEZ, (2001). *Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil*. México: Trillas.
- SHUTE, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.
- SADLER, D.R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550. DOI: 10.1080/02602930903541015. [Consulta: 2015, octubre 10].
- TOBÓN, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara. Disponible en: <http://goo.gl/JQPxZS> [Consulta: 2015, septiembre 29].

