



Evaluación de los aprendizajes en los modelos curriculares basados en competencias en educación superior

Jacqueline Páez - Herrera¹

jacqueline.paez@pucv.cl

<https://orcid.org/0000-0002-5189-8899>

Juan Hurtado - Almonacid

juan.hurtado@pucv.cl

<https://orcid.org/0000-0001-6278-4902>

Tomás Reyes - Amigo²

tomas.reyes@upla.cl

<http://orcid.org/0000-0001-6510-1230>

Grissel Rolle - Cáceres³

grissel.rolle@unab.cl

<http://orcid.org/0000-0002-6734-7557>

Rodrigo Yáñez - Sepúlveda⁴

rodrigo.yanez.s@unab.cl

<http://orcid.org/0000-0002-9311-6576>

RESUMEN

La evaluación en el contexto del modelo curricular basado en competencias asume una connotación diferente, dada por la utilidad que los estudiantes le otorgan, así como también por la diversidad de tareas de evaluación y evidencias que deben levantar para dar cuenta del propio desempeño. A partir de lo anterior, el propósito de este capítulo es describir las principales características de la evaluación de los aprendizajes en el contexto del modelo curricular basados en competencias en Educación Superior. Al respecto es posible advertir que la evaluación de los aprendizajes es la dimensión que mayor controversia genera, puesto que aún existe énfasis en evaluar la adquisición del contenido, su memorización, repetición y explicación. Por otro lado, la falta de vinculación con situaciones reales del campo laboral, adosan una mayor complejidad a su implementación. A partir de lo anterior, es necesario avanzar en formación y en espacios de mayor diálogo, que permitan identificar las oportunidades que otorgaría una evaluación de los aprendizajes más contextualizadas a la realidad profesional a la cual se enfrentarán los y las estudiantes.

Palabras clave: *evaluación; modelos curriculares basados en competencias; enseñanza; aprendizaje.*

¹Grupo de Investigación Efidac, Escuela de Educación Física, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, docente, correo electrónico

¹Grupo de Investigación Efidac, Escuela de Educación Física, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, docente, correo electrónico

² OCAF, Departamento de Ciencias de la Actividad Física, Universidad de Playa Ancha, docente,

³Escuela de Terapia Ocupacional. Facultad de Ciencias de la Rehabilitación. Universidad Andrés Bello, docente,

⁴ Escuela de Educación Física, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, docente, correo electrónico:

⁶ Faculty of Education and Social Sciences, Universidad Andres Bello, Viña del Mar, 2520000, Chile;

Evaluation of learning in competency-based curricular models in higher education

ABSTRACT

Assessment in the context of the competency-based curricular model assumes a different connotation, given by the usefulness that students give it, as well as by the diversity of assessment tasks and evidence that must be gathered to account for their own performance. Based on the above, the purpose of this chapter is to describe the main characteristics of learning assessment in the context of the competency-based curricular model in higher education. In this regard, it is possible to note that the evaluation of learning is the dimension that generates the most controversy, since there is still an emphasis on evaluating the acquisition of content, its memorization, repetition and explanation. On the other hand, the lack of linkage with real situations in the labor field adds greater complexity to its implementation. Based on the above, it is necessary to advance in training and in spaces for greater dialogue, which would allow identifying the opportunities that an evaluation of learning more contextualized to the professional reality that students will face.

Keywords: *evaluation; competency-based curricular models; teaching; learning.*

Artículo recibido 05 Mayo 2023

Aceptado para publicación: 20 Mayo 2023

INTRODUCCIÓN

La evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje consiste, según López (2011), en aquella etapa de búsqueda y recogida de información que permite describir la realidad, emitir juicios de valor y tomar decisiones en función de los objetivos trazados. En tal sentido para el autor antes mencionado, la evaluación posee dos finalidades:

- Una finalidad social, que está asociada a la calificación y certificación.
- La segunda, que corresponde a una finalidad pedagógica o reguladora, vinculada a re encausar los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Así mismo, De la Herrán & Paredes (2008), señalan que dentro de las tareas docentes, la evaluación es la actividad profesional que mayor contradicción puede generar, pues tiende a generar confusión entre las convicciones pedagógicas y lo que administrativamente se debe realizar. Un elemento interesante que incorporan los autores antes señalados, es que además de emitir juicios ante el desempeño del estudiantado, esta instancia del proceso de enseñanza- aprendizaje permite monitorear incluso la labor docente, puesto que si los resultados de aprendizaje no son los esperados, esto es responsabilidad de los docentes.

Además, reconocen que existen diversas formas de evaluación en el campo educativo, dentro de las cuales reconocen: la evaluación holística, específica; cuantitativa, cualitativa; interna o externa. Por otra parte para el Centro de Inter Universitario de Desarrollo el año 2014 (en adelante CINDA), la evaluación es un concepto polisémico de alta complejidad conceptual, lo cual se acentúa por los diversos significados que asumen su traducción al inglés.

Ante esta amplitud conceptual producto del origen polisémico del término evaluación que se señala anteriormente, la OCDE en CINDA (2014), en una revisión sobre las tradiciones y enfoques de la evaluación en educación existente en diversos países, señala que se pueden distinguir las siguientes orientaciones:

- Amplitud y diversidad del proceso evaluativo, donde esta incluso se ha expandido a la evaluación de profesores y directores de establecimientos educacionales, con el propósito de levantar información sobre el desempeño de cada uno de ellos en sus respectivos ámbitos.

- Mayor importancia al uso de los indicadores, que permite comparar resultados desde una mirada local, e incluso supranacional.
- Los resultados de las evaluaciones sirven a distintos usos. A nivel escolar permite identificar aquellas áreas que están deficitarias, en tanto incluso permiten sustentar el levantamiento de políticas públicas educativas.
- Mayor confianza en estándares educacionales, lo cual se traduce en que diversos países establecen aquellos elementos que deben dominar una vez finalizado los períodos educacionales, lo cual ha impulsado la verificación de los niveles de logros alcanzados.

En este contexto se puede apreciar que la evaluación en el ámbito educativo, responde a una serie de concepciones e ideas, que vienen a orientar incluso cual es la concepción de aprendizaje que poseen tanto los profesores como los sistemas educativos. No obstante a lo anterior, la orientación social señalada en los párrafos iniciales tiende incluso a establecer la idea, de que tanto la enseñanza, así como también el aprendizaje y la misma evaluación, son términos independientes poco relacionados entre sí. A pesar de lo anterior, en Educación Superior, producto de las innovaciones curriculares que han sufrido los programas formativos, se ha hecho indispensable comprender este componente del proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera más holística, que permita establecer una relación directa en que el éxito de los modelos curriculares basados en competencias, dependen en gran medida, en como se evalúen sus resultados. Por lo anterior, el propósito de este capítulo de libro es describir las principales características de la evaluación de los aprendizajes en el contexto del modelo curricular basados en competencias en Educación Superior.

DESARROLLO

Evaluación de los Aprendizajes en el contexto del modelo curricular basado en competencias en Educación Superior.

La evaluación en Educación Superior, toma otra connotación principalmente por la utilidad que le otorgan los y las estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje, y la complejidad cognitiva de las propias tareas de evaluación (Wehlburg, 2014).

Por otra parte la transición de los modelos curriculares tradicionales a otros centrados en el estudiante, marcando claramente la opción de las instituciones de Educación Superior por implementar modelos curriculares basados en competencias, que proporcionen autonomía al estudiantado en la búsqueda de aprendizajes superiores, actualizados e integrados; da cuenta de la modificación que deben sufrir los procesos evaluativos en la enseñanza en la Educación Superior.

En tal sentido, incluso Pey y Chauriye (2011), indicaron que la evaluación de los aprendizajes es un elemento fundamental el cual es necesario revisar y colocar especial atención. Para López- Pastor (2014), dentro de los elementos que deben destacar en la práctica docente universitaria, se encuentran los procesos de auto evaluación, co evaluación y evaluación compartida. Sumado a esto, indican que es indispensable que los y las estudiantes desarrollen la habilidad para auto evaluarse, así como también de co evaluarse, dado que estos procesos son fundamentales para formar profesionales reflexivos, que posean la inquietud de aprender durante toda su vida.

Para Foster (2017), la auto evaluación y la co evaluación son tipos de evaluación que responden a la clasificación de los agentes que implementan esta instancia. En tal sentido, indica que las razones para poder incluir a diferentes actores en el proceso se justifica en:

- La cultura evaluativa es mucho más transparente, del mismo modo permite que los y las estudiantes estén mucho más al tanto de los aspectos que se requiere de ellos.
- La participación en procesos de evaluación otorga a los y las estudiantes un sentido de pertenencia con el propio aprendizaje.
- El analizar y juzgar son habilidades superiores y más complejas que escuchar pasivamente.

A partir de lo anterior, indica las siguientes ideas con respecto a los tipos de evaluación en la cual participan los y las estudiantes:

Auto evaluación: corresponde al proceso mediante el cual los y las estudiantes emiten un juicio sobre su propio desempeño. Este proceso es reflexivo, analítico y les permite identificar fortalezas y debilidades, en cuanto a las metas o criterios previamente establecidos.

La vinculación existente con los modelos curriculares basados en competencias, se observa en que la implementación de este tipo de evaluación prepara al estudiantado a resolver diferentes problemáticas.

Así mismo, indica que al fomentar la reflexión constante y la independencia del estudiante, este vuelca

los procesos de enseñanza – aprendizaje hacia él. Para Foster (2014), la implementación de la auto evaluación debe considerar las siguientes condiciones:

- a) Deben existir razones claras para su implementación, así como también actividades de aprendizaje que justifiquen la emisión de un juicio por parte de los y las estudiantes.
- b) Los estudiantes deben tener claridad sobre aquellos criterios de evaluación mediante los cuales serán evaluados, de esta forma estas dimensiones a evaluar permite incluso orientar la reflexión.
- c) Otorgar los espacios necesarios para que los y las estudiantes puedan transparentar la información que se espera reporten.
- d) Generar los espacios y el ambiente para que todos y cada uno de los integrantes del curso sean honestos al momento de emitir un juicio frente a su propio desempeño.
- e) La auto evaluación debe responder a las particularidades propias del contexto en el que será aplicada. En este sentido, es necesario incluso evitar aquellas pautas de evaluación generales, por lo cual también es necesario construir instrumentos de evaluación que respondan a los resultados de aprendizaje y contenidos particulares de cada disciplina.

Finalmente indican con respecto a la auto evaluación, que su implementación está vinculada a tareas complejas, tales como levantamiento de informes, desarrollo de procesos investigativos, análisis de fuentes o diseño de proyectos.

Evaluación entre pares: este tipo de evaluación responde a la emisión de un juicio sobre el desempeño que lleva a cabo un individuo del mismo nivel jerárquico que quien efectúa la tarea. Para Foster (2014), es necesario distinguir entre evaluación entre pares y la co evaluación, pues esta última según su apreciación, se reduce a la emisión de un juicio entre integrantes de un mismo grupo de trabajo, en tanto la primera (evaluación entre pares) se amplía a todos quienes poseen la idoneidad de emitir un juicio sobre los desempeños establecidos.

Implementar la evaluación entre pares, viene a favorecer la distribución de los tiempos, ante la gran cantidad de tareas docentes; a su vez fomenta el aprender a aprender producto del nivel de asociatividad existente entre quienes participan de este proceso. Además queda en evidencia que su aplicación favorece habilidades cognitivas superiores y la metacognición; pues para orientar el desempeño de un par es necesario ordenar la información, verificar individualmente su veracidad, para luego entregar

información. La evaluación entre pares puede ser aplicada en presentaciones orales temáticas, informes, diseños y planificación de ensayos, trabajos prácticos, actuaciones o simulaciones de diversas situaciones.

Evaluación compartida: Para López - Pastor (2014) este tipo de evaluación constituye procesos dialógicos que ocurren entre los docentes y el estudiantado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza – aprendizaje que se desarrollan en el aula. Este tipo de diálogos pueden ser individuales o grupales. Asimismo se destaca porque profesores y profesoras asumen un rol de tutor en los procesos de auto evaluación y evaluación entre pares. Otro elemento distintivo, es que existe incluso un diálogo entre profesores y profesoras de una misma comunidad educativa para establecer los criterios e instrumentos con los cuales evaluarán en sus diferentes asignaturas.

Para la evaluación de los aprendizajes en el contexto de la enseñanza basada en competencias, se hace indispensable diversificar el tipo de evaluación en la Educación Superior, apuntando a procesos que impliquen mayormente al estudiantado.

A lo anterior Castillo & Cabrerizo (2010), señalan que uno de los elementos esenciales de los modelos curriculares basados en competencias, específicamente en el área de la evaluación, es verificar el grado de adquisición de las competencias, para lo cual es necesario modificar el modo tradicional en el cual el profesorado emite juicios sobre el desempeño de sus estudiantes. Así mismo indican que para evaluar competencias es necesario considerar cada uno de los componentes de las competencias:

- Contenidos
- Habilidades
- Actitudes
- Valores
- Estrategias de aprendizaje

Señalan que estos componentes son fundamentales, pues permitirían emitir un juicio en un momento y contexto específico de la formación. Con esto se asegura información, tanto cuantitativa como cualitativa, lo cual permitiría identificar el grado de adquisición de todas y cada una de las competencias hasta el momento, lo cual constituye el nivel de desempeño.

En tal sentido Wehlburg (2014), indica que el enfoque de la evaluación auténtica es fundamental para avanzar en los procesos de verificación de aprendizajes en el contexto de los modelos curriculares basados en competencias, señalando que los resultados que obtienen los estudiantes son evaluados de la forma más directa y apropiada posible. Por esto, es que suele basarse en el desempeño real del estudiante, para lo cual el proceso de enseñanza requiere que estos apliquen contenidos específicos de una asignatura en particular a situaciones reales.

En definitiva para Castillo & Cabrerizo (2014), la evaluación de las competencias se caracteriza por los siguientes puntos:

- Se basa ante la actuación en actividades de aprendizaje y problemas del contexto.
- Es un proceso multidimensional, pues debe considerar diferentes factores (saberes previos, la competencia evaluada, el contexto, entre otros) para comprender el aprendizaje del estudiante.
- Considera tanto el proceso como los resultados de aprendizaje adquiridos.
- La retroalimentación se lleva a cabo considerando los criterios de evaluación de la competencia, los niveles de desarrollo de las competencias y los porcentajes de logro establecidos.
- La valoración del aprendizaje debe ser un proceso intersubjetivo e intrasubjetivo, que debe considerar los requerimientos del contexto disciplinar, social y profesional.
- Finalmente indican que la evaluación de las competencias incluso es una forma de concebir los aprendizajes de forma institucional, pues es una nueva forma de monitorear y seguir los aprendizajes de los y las estudiantes, colocando énfasis en el nivel de desarrollo alcanzado de la competencia, los criterios cumplidos y las evidencias que dan cuenta de aquello.

A partir de lo anterior, queda en evidencia que es esencial modificar las prácticas evaluativas, sobre todo en la Educación Superior donde la forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje se ha modificado en los últimos años dando prioridad principalmente a los aprendizajes de los y las estudiantes. Se ha señalado anteriormente, la importancia de poder verificar el nivel de desempeño de los estudiantes, para lo cual se hace indispensable el establecimiento, tanto de actividades como de criterios de evaluación, además de la retroalimentación de los aprendizajes.

Proceso de Evaluación en el contexto de los modelos curriculares basados en competencias.

Para Tobón et al., (2010), la evaluación de las competencias es un proceso complejo que requiere ser planificado. En este contexto presentan un modelo matricial de planificación de la evaluación de las competencias, cuyos elementos se describen en el cuadro 1:

Cuadro 1:

Modelo Matricial de planificación de la evaluación de competencias

Componente del modelo matricial para planificar la evaluación de las competencias.	Características esenciales.
Identificar y comprender la competencia que se pretende evaluar.	la definición de las competencias a evaluar dependerá del análisis que se realiza del contexto laboral, de los problemas presentes y futuros que surgen. en este primer punto, es indispensable identificar los problemas que son necesarios a resolver a partir de la competencia que se desea evaluar.
Proceso de evaluación a llevar a cabo.	Posterior a la identificación de la competencia y los problemas que surgen o se determinan; es necesario avanzar en el tipo de evaluación, según su función (diagnóstica, formativa o sumativa), según su finalidad (para promover, para acreditar o certificar), según agente que participa (auto evaluación, evaluación de pares o hetero-evaluación).
Criterios.	constituyen los aspectos a evaluar o parámetros que establecen que el desempeño de los individuos ha sido adecuado. Los autores Tobón et al., (2010) indican que el levantamiento de criterios debe ser sometido a un proceso de revisión social (colegas y otros agentes del contexto) con el objetivo de validar el contenido de lo que se espera evaluar; su redacción debe estar elaborada en términos concretos, así como también deben hacer énfasis en aquellos elementos esenciales de la competencia. finalmente indican que los criterios de evaluación deben considerar todos los dominios del saber.
Evidencias	Corresponden a las pruebas concretas que dan cuenta del aprendizaje de la competencia. las evidencias levantadas deben considerar desempeños, conocimientos y comprensión por parte de los individuos, así como también el producto. si bien pueden existir varias evidencias, también es necesario tener claridad con aquellas que son centrales; caracterizadas principalmente por ser pertinentes con los criterios de evaluación.

Indicadores por nivel de dominio.	Los indicadores de evaluación permiten dar cuenta del nivel de dominio en el cual se desarrolla una competencia, en base a los criterios levantados. Para lo anterior, es necesario comprender los niveles de dominio de las competencias y las evidencias que surgen a partir de cada uno de ellos.
Ponderación y puntaje	Consiste principalmente en cuantificar los criterios de evaluación. En este sentido, se le otorgará un mayor peso al o los criterios que sean más relevantes en la adquisición de la competencia.
Criterios e indicadores obligatorios para acreditar una competencia.	Los criterios e indicadores que reciben la denominación de fundamental, constituyen aquellos elementos esenciales que permiten la promoción de los estudiantes a niveles superiores de formación.
Retroalimentación	Para los autores antes señalados, la retroalimentación consiste en reportar información a los y las estudiantes sobre el dominio que han alcanzado con respecto a la competencia que se evalúa.

Nota: Componentes para planificación de la evaluación en Educación Superior, y sus características esenciales.

Fuente: Información recopilada de Pimienta (2012); Pimienta y García (2012).

Técnicas e Instrumentos de Evaluación en el contexto de los modelos curriculares basados en competencias.

Se ha señalado en líneas anteriores, que la evaluación de los aprendizajes en el contexto del modelo curricular basado en competencias, demanda una nueva mirada que traslade las formas de concebir la enseñanza, dejando atrás prácticas pedagógicas tradicionales. Esto incluso queda en evidencia al momento de utilizar uno u otro instrumento de evaluación. De este modo Pimienta (2012), indica que la evaluación en el contexto de las competencias posee técnicas esenciales, dentro de las cuales se aprecian la observación, la entrevista, la encuesta, test y los portafolios. En tanto Tobón et al., (2010) suman a los anteriores, los proyectos formativos. A continuación cada una de las características de las técnicas de evaluación se presentan y describen en el cuadro 2.

Cuadro 2:*Técnicas de Evaluación en Educación Superior*

Técnica de evaluación	Características
Observación	Constituye un proceso de levantamiento de observación que según Pimienta (2012) debe ser producto de una secuencia que debe contener los siguientes elementos: un objeto o situación a observar, establecer los criterios e indicadores que orientarán la observación, los niveles de desempeño que permitirán ubicar a los y las estudiantes, los cuales permitirán ubicar a los y las estudiantes, según el nivel de logro alcanzado. La observación se concreta en instrumentos tales como: listas de cotejo, escalas de apreciación, mapas de progreso o rúbricas y guías de observación estructuradas.
Entrevista	Las entrevistas se definen como aquellos procesos de interacción, entre dos individuos o más, donde cada uno de ellos asumen un rol (entrevistado o entrevistador). Pimienta (2012), señala que pueden existir entrevistas semi estructuradas cuyo objetivo es justificar la información levantada mediante otras técnicas; en tanto las entrevistas no estructuradas permiten descubrir o explicar la información, así como también maximizar los significados que surgen en el diálogo que se establece.
Encuesta	Las encuestas son utilizadas con el propósito de describir situaciones o relacionar diferentes variables de una situación. Se sugiere su uso para aquellos contextos integrados por un gran número de personas, pues generalmente son de rápida aplicación. Se utilizan principalmente para recabar opiniones, creencias y actitudes. Esta técnica se aplica mediante cuestionarios, escalas y/o exámenes.
Test	Los test corresponden a pruebas o exámenes que permiten analizar, comprobar y descubrir a partir de diferentes actividades de evaluación. Dentro de los instrumentos que son parte de los test se pueden señalar: test de personalidad, pruebas de adaptación, pruebas de desempeño, escala de actitudes, test de rendimiento, de aplicación y exámenes.
Portafolios	Los portafolios cobran mucha relevancia, pues es un método que permite recabar información por un período de tiempo considerable. Los y las estudiantes deben sintetizar las principales evidencias que dan cuenta de la adquisición de las competencias. Esta estrategia de evaluación, no consiste en acumular información y documentos sin sentido, sino más bien consiste en recopilar y sistematizar evidencias que sean coherentes con el proyecto pedagógico a realizar. Uno de los elementos más interesantes de la elaboración de los portafolios, es que permiten avanzar en que los estudiantes evalúan no solo su desempeño, sino que también el nivel de progreso que ha presentado.

<p>Proyectos formativos</p>	<p>Se definen, tanto como una estrategia didáctica, así como también de evaluación; constituyendo una instancia valiosa para la evaluación de las competencias. Los proyectos son sumamente pertinentes para resolver problemas sociales, personales, ambientales, culturales, organizacionales o de otro tipo; teniendo como punto el común el levantamiento de un producto. Otros elementos relevantes para esta estrategia es el planteamiento de actividades que definen las acciones que conducirán a la resolución del problema presentado, la evaluación que indica que los criterios, evidencias y niveles de desempeño que se deben alcanzar; gestión de los recursos, que consiste en indicar aquellos materiales que permitirán llevar adelante el proyecto. Un elemento interesante, es que los proyectos formativos pueden constituir una instancia de evaluación integradora entre una o más asignaturas, lo cual entrega las posibilidades para verificar el logro de una competencia que sea transversal. Finalmente, para Tobón, et., al (2010), esta estrategia posee un alto valor, pues permite mediar entre la formación y evaluación de competencias, ya da la posibilidad de resolver problemas del contexto, elemento característico de la formación por competencias.</p>
------------------------------------	--

Nota: Descripción de técnicas de recogida de información, aplicadas en la educación superior.

Fuente: Información recopilada de Pimienta (2012); Pimienta & García (2012).

Si bien en este capítulo se han presentado de manera resumida, las técnicas más pertinentes a la enseñanza basada en competencias, también es necesario colocar atención en aquel instrumento de evaluación que permite reunir los elementos esenciales de la evaluación de competencias, como lo son los criterios e indicadores de evaluación y niveles de desempeño. A partir de lo anterior, Frade (2009) indica que la rúbrica es un instrumento que define los criterios de evaluación y permite establecer claramente qué es lo que se observará en el momento de evaluar el desempeño de los estudiantes.

A continuación se indican los pasos esenciales para levantar una rúbrica de evaluación:

- Definir si la evaluación es formativa o sumativa.
- Definir el instrumento que utilizará, esto considerando el propósito de la tarea, las tareas de evaluación, las necesidades de los profesores y profesoras, la cantidad de estudiantes y el tiempo disponible para implementar la evaluación.
- Posteriormente se seleccionan los aspectos a evaluar mediante a rúbrica.

- A continuación, se definen los elementos que componen los aspectos a evaluar, donde se especifican los criterios de evaluación.
- Finalmente se incorpora el valor de cada nivel de desempeño y el puntaje total del instrumento.

En síntesis, Frade (2009) indica que las rúbricas permiten otorgar claridad y transparencia al proceso evaluativo de los estudiantes, puesto que permite entregar con anticipación el qué, el cómo, cuándo y dónde serán evaluados. Sus propósitos son dar conocer los criterios de evaluación, así como también estimular los procesos metacognitivos de los estudiantes, a partir de cómo es capaz de emitir juicios sobre su propio desempeño.

Lo anterior, refleja la pertinencia de la implementación de la rúbrica como instrumento de evaluación en los modelos curriculares basados en competencias, ya que permite identificar claramente el nivel de desempeño que han alcanzado los estudiantes en función de las competencias que se encuentran desarrollando en cada uno de los espacios formativos.

Finalmente, al propiciar espacios para la metacognición, los estudiantes pueden ser partícipes de su propio aprendizaje, satisfaciendo entonces, uno de los propósitos esenciales de la formación basada en competencias.

DICUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el contexto de este capítulo, es posible advertir que la evaluación de la enseñanza es una de las dimensiones que más controversia genera, esto debido a las diferentes connotaciones que se le otorgan, así como también a las resistencias que provoca el asumir nuevos modelos curriculares que demandan de la evaluación posiciones centradas en el estudiantado. Al respecto Monarca et., al (2016), señala que la idea de “Currículo evaluado”, en el contexto de la evaluación de las competencias, el profesorado se encuentra entre los viejos conceptos que ya tiene incorporados y una nueva terminología sobre la que no tiene fundamentación conceptual. De esta manera se aprecia un importante nivel de confusión. Esto provoca indudablemente que aún existan profesores que se centran en medir el contenido, así como también aquellos en que la resistencia, radica principalmente en el trabajo adicional que puede producir modificar las prácticas docentes.

Al respecto, nuevamente Monarca et., al (2016) señalan que aparece con fuerza un dualismo entre competencias y contenidos; y que la evaluación no es ajena a esta dualidad, pues que aún sigue enfocada en los contenidos curriculares, con un alto énfasis en la memorización de conceptos, repetición y/o explicación.

Por otra parte, Monarca & Rappoport (2013), indican que el contexto universitario no permite evaluar si el alumno posee o no ciertas competencias, ni el grado en el que las ha adquirido porque se trabaja sobre situaciones no reales. Un punto totalmente contrario al desarrollo del modelo curricular basado en competencias, que demanda de las instituciones de educación superior proveer de situaciones activas para promover aprendizajes.

En cuanto a los instrumentos de evaluación que comúnmente son utilizados en el contexto del modelo curricular basado en competencias, Medina et., al (2019) indican que los docentes reconocen ampliamente en el instrumento de evaluación rúbrica, un excelente procedimiento para valorar el desempeño de los estudiantes. En este sentido, justifican su implementación, dado que les permite transparentar los criterios de evaluación con los estudiantes, así como también los estándares que deben cumplir para cada uno de ellos.

En este contexto, Leiva (2010), quien estudio la formación del profesorado en base a competencias, en cinco carreras de pedagogía de una Universidad tradicional en Chile, indica que el estudiantado reconocen que en menor medida (81,7% de los y las estudiantes) se utilizan los exámenes para verificar su adquisición de los aprendizajes, en tal sentido rechazan la idea que la evaluación esté asociada única y exclusivamente a las calificaciones.

No obstante, no es posible indicar en esta investigación el impacto de la utilización del instrumento rúbrica en el aprendizaje de los y las estudiantes. En este sentido, López Pastor (2014), indica que no es posible apreciar diferencias estadísticamente significativas para quienes reciben retroalimentación a partir de la utilización de las rúbricas como instrumentos de evaluación. Esto independiente de las instancias de evaluación en las que se haya implementado (evaluación de pruebas teóricas con un p valor = ,390; evaluación continua en laboratorio con un p valor = ,680; pruebas finales con un p valor = ,420).

Estos resultados indican que para que exista un incremento significativo en los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes, es necesario que exista una continuidad metodológica y un acuerdo profundo de todos aquellos que participan de la formación del profesorado; con el propósito de sistematizar cada una de las prácticas pedagógicas asociadas a la identificación del nivel de desempeño.

Otro elemento de suma relevancia en la evaluación de los aprendizajes, es la retroalimentación. Sin embargo en Domínguez et., al (2013), se señala que aquellas prácticas pedagógicas vinculadas a la retroalimentación no son reconocidas como importantes. En tal sentido, profundizan señalando que analizar los resultados de las evaluaciones con los estudiantes, es una práctica poco abordada.

Finalmente es necesario señalar que la evaluación de los aprendizajes es una dimensión fundamental en el desarrollo del modelo curricular basado en competencias, puesto que permite identificar el nivel de desempeños alcanzados, así como también las evidencias que son capaces de levantar a lo largo de su proceso formativo. Avanzar en su implementación, y modificar las concepciones que se poseen con respecto a esta dimensión es uno de los desafíos más relevantes en la Educación Superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2014). Evaluación educativa y de aprendizajes y competencias. Editorial Pearson.
- Centro Interuniversitario de desarrollo. CINDA. (2014). Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la Educación superior. (1º Edición). MINEDUC.
- De la Herrán, A. & Paredes, J. (2008). Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, primaria y secundaria. Ediciones McGraw Hill.
- Domínguez, C., Levi, C., Medina, A. y Ramos, E. (2013). Las competencias docentes: diagnóstico y actividades innovadoras para su desarrollo en un modelo de educación a distancia. Revista de docencia universitaria. 12(1), 239-257.
- Foster, C. (2014). El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizaje. Colección Educación UC.
- Frade, L. (2009). La evaluación por competencias. (3º edición). Editorial Inteligencia Educativa.
- Leiva, M. V. (2010). La formación del profesorado en base a competencias. Un punto de vista desde las carreras de pedagogías de la PUCV. 38(1), 81-96. Revista Aula Abierta.
- López, V. (2011). Evaluación Formativa y compartida en Educación Superior. Narcea Ediciones.
- López, V. (2014). La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. Niño y Dávila

Ediciones.

- Medina, A., Ruiz, A., Pérez, E. y Medina, M. (2019). Diagnóstico de un programa de formación de docentes en competencias para el primer año de universidad. *Revista Aula Abierta*. 48(2), 239-250. Doi: 10.17811/rifie.48.2.2019.239-250.
- Monarca, H. y Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista Educación*. N° extraordinario, 54-78. doi. 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-256
- Pey, R. y Cheuriye, S. (2011). Innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores 2000-2010.
http://sctchile.consejodirectores.cl/documentos_WEB/Innovacion_Curricular/2.Informe_I_NNOVACION_CURRICULAR.pdf
- Pimienta, J. y García, J. (2012). Estrategias de enseñanza – aprendizaje. Docencia Universitaria basada en competencias. (1° Edición). Editorial Pearson.
http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_pimiento_0.pdf
- Pimienta, J. (2012). Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes. Editorial Pearson.
- Sáiz, M. C. y Bol, A. (2014). Aprendizaje basado en la evaluación mediante rúbricas en educación superior. *Revista Suma Psicológica*. 21(1), 28-35. doi.org/10.1016/S0121-4381(14)70004-9
- Tobón, S. , Pimienta, J. y García, J. (2010). Secuencias Didácticas. Aprendizaje y Evaluación de competencias. (1° Edición). Editorial Pearson.
<http://files.ctezona141.webnode.mx/200000004-8ed038fca3/secuencias-didacticastobon-120521222400-phpapp02.pdf>
- Wehlburg, C. (2014). El futuro de la evaluación transformadora en la Educación Superior: En Garrido, J., Arenas, A. y Contreras, D. Mejorando las prácticas de Evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria. Análisis y Experiencias. Editorial Ediciones Universitarias.