

PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LOS APRENDIZAJES POR COMPETENCIAS Y EL FORTALECIMIENTO DE LAS PRUEBAS EXTERNAS: CASO UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA COLOMBIA.

Assessment practices of learning by competences and the strengthening of external tests: the University of la Guajira Colombia case.

Carlos Alberto Alfaro Camargo. *Universidad de La Guajira. (Colombia)*

Rosyaira Meza Contreras. *Universidad de la Guajira. (Colombia)*

Fecha recepción: 13/08/2023 - Fecha aceptación: 20/09/2023

RESUMEN

Este artículo tiene por objeto analizar los aprendizajes de los estudiantes frente al desempeño de las pruebas Externas saber Pro, las prácticas de aulas en docentes y el seguimiento a los resultados de aprendizajes en la universidad de La Guajira sede Maicao. Metodológicamente, fue un estudio mixto de tipo descriptivo bajo un diseño no experimental, transeccional, las técnicas utilizadas fueron la encuesta, y entrevista, donde se analizaron los datos en atención a las variables, dimensiones e indicadores. Se analizó como la evaluación por competencia puede mejorar las prácticas pedagógicas y se concluyó, que las prácticas evaluativas puede influenciar en el cumplimiento de esa promesa de valor llamado resultados de aprendizajes y con ello al mejoramiento de los aprendizajes frente a las prácticas pedagógicas.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje, competencias, enseñanza, evaluación, práctica pedagógica.

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the learning of the students against the performance of the External Saber Pro tests, the classroom practices in teachers and the monitoring of the learning results at the University of La Guajira, Maicao campus. Methodologically, it was a mixed study of a descriptive type under a non-experimental, transectional design, the techniques used were the survey, interviews, where the data was analyzed in attention to the variables, dimensions and indicators. It was analyzed how the evaluation by competence can improve the pedagogical practices. It was possible to conclude that the evaluative practices can influence the fulfillment of that promise of value called learning results and with it the improvement of learning compared to pedagogical practices.

KEYWORDS

Learning, skills, teaching, evaluation, pedagogical practice.

INTRODUCCIÓN.

De acuerdo, al Foro Mundial sobre la Educación (2015), la Unesco, el Banco Mundial, el Pnud, Onu y el Acnur, acordaron mejora de los resultados de aprendizaje, para lo cual es necesario fortalecer los insumos, los procesos y la evaluación de los resultados y los mecanismos para medir los progresos. De esa misma forma, manifestaron que la educación de calidad fomenta la creatividad y el conocimiento, garantiza la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, así como de aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel.

En Colombia, el tema de la educación superior según lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (2016), requiere un análisis en su proceso evolutivo dentro de un país abatido por las guerras civiles del siglo XVIII y el conflicto armado que de manera continua se encuentra vigente desde mediados del siglo XIX hasta nuestros días. En esa misma medida, la educación colombiana adopta una perspectiva política la cual trae necesariamente consigo un perfil determinado de escuela, universidad, docente y estudiante como se ha podido evidenciar en las profundas reformas actuales curriculares con las que la calidad y eficiencia, se posicionan como elementos constitutivos de la pedagogía y la didáctica; así lo demuestra la afanada preocupación por la estandarización de los contenidos, investigación, número de doctores, evaluación y monitoreo del aprendizaje.

De acuerdo al MEN (2016), cada vez se reconoce más la necesidad de una formación en educación superior que sea pertinente para la sociedad, por ello la formulación de competencias genéricas, que derivan en otras más especializadas, constituye el horizonte de acciones de formación deseables en educación superior y a la vez son un referente de gran importancia para poder monitorear la calidad de la formación en todos los programas académicos de pregrado. Por lo anterior, es

claro que las competencias genéricas no pueden suplantar las competencias específicas que se forman en los distintos programas de educación superior, pues su desarrollo, con respecto a estas últimas, tiene un carácter a la vez complementario e integrador.

Es por ello, que en los últimos veinte años las instituciones escolares, universitarias y técnicas profesionales enfrentan los desafíos del siglo XXI. Específicamente, el cómo reorientar las prácticas pedagógicas, las didácticas, los sistemas evaluativos y la articulación curricular para entregar las herramientas y habilidades necesarias a los estudiantes para que puedan desenvolverse positivamente en la sociedad (TEJADA, 2016). Se requiere con ello significar, que las universidades deben asumir críticamente con responsabilidad herramientas que garanticen el aumento de una educación con calidad para desenvolverse en el mundo laboral y en emprendimiento de acuerdo a las nuevas exigencias frente a la globalización económica.

Así mismo, Zabalza & Lodeiro (2019), expresa que la evaluación por competencia puede ser vista como un elemento del desarrollo de la práctica pedagógica y docencia. Según las ideas del mismo autor, estas pueden estructurarse en seis puntos. El primero de ellos tiene relación con la selección de competencias como resultados esperados de aprendizaje, basado en el perfil de egreso del estudiante. En segundo lugar, el establecimiento de objetivos acordes a lo estipulado en el proyecto de titulación y que faciliten el proceso de adquisición o desarrollo de competencias.

En ese mismo orden, en tercer lugar, el establecimiento de niveles o indicadores de logros como criterios de evaluación. En cuarto lugar, la definición de actividades o tareas que permitan el desarrollo de las competencias. En quinto lugar, la planificación y confección de herramientas que permitan la recogida de datos en los distintos momentos de la evaluación; y finalmente, la emisión de una reflexión sobre el desarrollo del sistema de evaluación, lo que permite analizar y valorar

información para sistematizar la toma de decisiones.

Por consiguiente, desde el accionar docente los procesos evaluativos por competencias deben alinearse con los lineamientos planteados por el Sistema Institucional de Evaluación del estamento universitario en la que este se lleve a cabo. No obstante, los estudiantes a través de este accionar educativo deben tener control de sus propios desempeño académico teniendo en cuenta el ser como son sus actitudes, compromiso, valores, errores, fortaleza y debilidades, de esa misma forma, el saber que parte desde los conocimientos obtenidos de los contenidos conceptuales y por último el hacer que va encaminado al desempeño realizado por el estudiante cuando alcanza el desarrollo de sus capacidades. De acuerdo, a esto se puede manifestar que estos son los pilares de la evaluación por competencias.

Cabe considerar por otra parte, que ante la implementación de los exámenes de calidad del estado para evaluar la educación básica y superior, el tema de las competencias toma gran relevancia lo que ha obligado a los grandes pedagogos a repensar en la educación de los estudiantes bajo un modelo de formación por competencias donde surgen ciertas inquietudes como por ejemplo el tipo de jóvenes que se está formando, como trasciende los procesos de formación por competencias en los jóvenes en los procesos de aprendizaje etc.

Dentro de este orden de ideas, la Universidad de la Guajira aún esfuerzos para la mejora del desempeño en las pruebas del estado en todas sus sedes, partiendo que el estudiante debe tener los niveles apropiado, pertinentes y alcanzados por los conocimientos primordiales en lectura crítica, comunicación escrita, razonamiento cuantitativo, competencias ciudadanas e inglés, y para ello es importante contextualizar los procesos de formación que vayan orientados a transformar las prácticas pedagógicas lo que permitirá el mejoramiento de los aprendizajes y el buen desempeño de las pruebas del Estado. De esa misma forma, se determina como el

conocimiento y manejo de un Sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias incide en la mejora de las prácticas evaluativas de los docentes de la Universidad de la Guajira sede Maicao.

Por otra parte, los resultados de aprendizajes se han convertido en un tema reciente en las Universidades de nuestro país. Desde la óptica de la OCDE en el caso de Colombia las universidades vienen documentando su experiencia, sin embargo a un se sigue en la construcción de esa ruta que les permita evaluar y hacerle seguimiento los resultados de aprendizajes establecidos. En este punto se hace imperativo que todo el proceso cognitivo se centre en el rendimiento académico de los estudiantes. (Alvares & Lopez, 2018, p. 144).

El proceso de enseñanza- aprendizaje está orientado hacia el saber y con ello hacia la adquisición de conocimientos en relación a lo que se aprende; es decir, la enseñanza se debe promover desde el desarrollo del estudiante hasta las capacidades generalizar y transferir los conocimientos en las distintas situaciones del aprendizaje, más aún en el contexto universitario, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje está orientado hacia la adquisición y desarrollo de competencias.

Por tanto Baque & Portilla (2019), señalan que el aprendizaje parte de una serie de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. La responsabilidad recae sobre el estudiante (comprensión de textos académicos, composición de textos, solución de problemas, etc.). Los estudiantes pasan por procesos como reconocer el nuevo conocimiento, revisar sus conceptos previos sobre el mismo, organizar y restaurar ese conocimiento previo, ensamblarlo con el nuevo y asimilarlo e interpretar todo lo que ha ocurrido con su saber sobre el tema.

Cabe señalar, además, que el aprendizaje es un proceso de conocimiento donde el sujeto adquiere nuevas conductas a partir de unos conocimientos previos con la finalidad de adaptarlo a su medio teniendo en cuenta que

estos procesos son utilizados a partir de diferentes ópticas vinculándolo al hecho de aprender hacer dentro de su contexto superando las habilidades cognitivas de acuerdo a sus necesidades.

Al hilo de este concepto, la Comisión Europea, en su comunicación de Noviembre de (2011), afirma que el aprendizaje se puede concebir como un proceso presente a lo largo de nuestra vida (aprendizaje permanente), en el cual se adquiere y/o reestructura conocimientos, actitudes, habilidades, nuevas formas de pensar, de manera formal, no formal o informal (constructivismo), con el fin último de ser capaces de conocer la propia manera de trabajar y aprender (metacognición) y que nos ha de conducir a una mayor capacidad de “aprender a aprender”.

PRÁCTICA EVALUATIVA.

Hablar de revolución educativa implica, que se debe generar espacios en las aulas de clases dentro de los procesos pedagógicos en donde se desempeña las prácticas evaluativas que dan cuenta de los procesos de formación de los estudiantes, en el para qué, el cómo, por qué y con quienes se realizan los procedimientos de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, las prácticas evaluativa hacen referencia al desenvolvimiento de los contenidos programáticos del proceso de formación de los estudiantes, por lo que se debe valorar que es un procedimiento para obtener un control del saber hacer teniendo en cuenta la responsabilidad, compromiso y trabajo para dar lo mejor de su labor académica.

Ahora bien, la definición establecida por el Ministerio de Educación Nacional (2014), manifiesta que las prácticas evaluativas son “herramientas que permiten reconocer lo que los estudiantes saben hacer y cuáles competencias han logrado desarrollar como fruto de su trabajo en las instituciones escolares, es así como de esta visión del proceso la evaluación desde un enfoque medible y comprobable, es todo aquello que se pueda verificar partiendo de unas metas establecidas para certificar los resultados del aprendizaje por los estudiantes.

En ese mismo orden de ideas, según la concepción pedagógica establecida por la (ley 115), las evaluaciones es un proceso continuo, global y globalizante, donde hay que tener en cuenta todos los aspectos del estudiante en lo volitivo, afectivo, cognitivo y psicomotor, como también lo referente al docente en cuanto a sus prácticas y metodologías pedagógicas, como también a los estamentos administrativos que deben crear los ambientes propicios para una adecuada actividad educativa y deben utilizar los resultados de las evaluaciones para encaminar correctamente el proceso, elevando y buscando la excelencia en la calidad del servicio educativo.

Con respecto al término evaluación hace referencia al seguimiento que realizan los y las docentes con el alumnado. Es un seguimiento dialógico, personalizado sobre la evolución del estudiantado en las tareas encomendadas. Hay sesiones individuales y grupales ya que se recomienda trabajar en equipos de no más de cinco estudiantes. Somervell (1993), y más tarde Cebrián de la Serna, Serrano-Angulo, Ruiz-Torres (2014), relacionan estas prácticas a lo que denominan evaluación colaborativa y cooperativa. En la postura de Barrera & Lamprea (2020) argumentan que las prácticas evaluativas se derivan de un cúmulo de actividades desarrolladas en el salón de clases o en aquellos espacios que dan cuenta del currículo en acción, cuyo objetivo de evaluación depende de la manera que se conciba. Así mismo, la única manera de cambiar las prácticas evaluativas es a través de la motivación a un cambio de actitud del docente, en donde se promueva un mayor sustento teórico y conceptual sobre la evaluación.

CRITERIOS EVALUATIVOS.

Shohamy (2001) citado por López (2014), escribe que las practicas evaluativas se utilizan para diversos propósitos: para medir el conocimiento, para mejorar el aprendizaje, para promover o dinamizar cambios o políticas nuevas, e incluso para ejercer poder y control. Retomando la postura de Shohamy, se puede afirmar que la evaluación puede tener

diferentes objetivos, según el criterio del maestro y los criterios expuestos por la institución. Sin embargo, el principal uso que se daría a la evaluación es el de facilitar el proceso de aprendizaje. En la figura 1. se presenta una síntesis propuesta por López (2014),



Figura 1: uso primordial de la evaluación para el aprendizaje. **Fuente:** López (2014).

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

Según Lopez (2022), algunos aspectos generales que determinan los criterios, técnicas e instrumentos de evaluación son:

- a. La posibilidad de recoger información para tomar decisiones que optimicen el trabajo didáctico, pedagógico e incluso administrativo.
- b. La correspondencia entre las competencias, los RA (resultados de aprendizajes), las actividades de aprendizaje y el contexto sociocultural de los estudiantes.
- c. La coherencia entre el análisis cualitativo de los desempeños y la calificación cuantitativa.
- d. La definición de los momentos y clasificación de la evaluación durante el proceso. (retroalimentación)
- e. Las posibilidades de involucrar la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.
- f. La consideración de los estilos de aprendizaje, las capacidades lingüísticas y las

experiencias culturales y educativas de los estudiantes.

En armonía con lo anterior las prácticas evaluativas para Álvarez (2005), Biggs (2005), Bonsón y Benito, (2005), Brown y Pickford, (2013), Polo (2022), Casanova (1998), Dochy et al., (2002), López (2009), Sanmartí (2007), Santos Guerra (2003), Gómez, Muñoz, & Londoño (2019), es el arma más poderosa que tienen los profesores para influir en el modo en el que los estudiantes responden a las asignaturas y se comportan como alumnos. Se reconoce en estos procesos como un elemento inherente al conflicto, en un movimiento dialéctico que otorga un estatus, una legitimidad. La evaluación, en tanto construcción permanente y continuamente inacabada del referente y de sentido, no puede conducirse más que a un movimiento de *per- fa ir y venir*, al filo de artimañas y de evasiones de los sujetos. Según el mismo autor, señala cinco elementos relevantes con la finalidad de diferenciar entre evaluación y Control:

- 1) La norma y la transgresión. La acción de control parte de una norma preestablecida, moral, económica o cultural, y lo importante es medir los resultados en función de la norma, Por otro lado, las prácticas de evaluación trabajan sobre múltiples niveles de comprensión y se enfrentan a situaciones imprevistas v contradictorias.
- 2) La lógica analítica y el marco sistémico. Las prácticas de control requieren jerarquizar los componentes de la realidad, privilegiando algunos en detrimento de otros, a diferencia de la evaluación, en la que se busca un sentido de totalidad y de comprensión de la realidad.
- 3) El respeto a La jerarquía y a la democracia. Las prácticas de control prefiguran un dispositivo jerárquico y separan las tareas entre el controlador y el controlado. A la inversa, el dispositivo relacional de la evaluación es esencialmente democrático: centra su atención en la expresión de todas las partes presentes, con sus diferencias, sus contradicciones, sus conflictos, sus alianzas; deja lugar a la posible modificación en el tiempo de las expresiones de un individuo de un grupo.

4) La sanción y la autorización. Las prácticas de control tienen como finalidad sancionar, lo que paraliza la realidad y la anquilosa. Las prácticas de evaluación tienden a dar cuenta del acontecer en un proceso de autorización política para apoderarse del porvenir.

5) El conservacionismo y la historia. Las prácticas de control y de evaluación están estrechamente ligadas con el poder y con el tiempo: el control, vinculado a lo instituido, a la jerarquía y a la norma, tiende al conservadurismo, mientras que las prácticas de evaluación tienden a ser instituyentes, se construyen en y durante los procesos. Es por lo expuesto anteriormente que la evaluación en el aula constituye un reto para los docentes, por la complejidad y las múltiples determinaciones del objeto a evaluar.

LOS MEDIOS, LAS TÉCNICAS Y LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.

A continuación, se presenta la revisión de la literatura especializada sobre el tema de los medios, las técnicas y los instrumentos de evaluación del aprendizaje de manera cronológica. Castejón et al. (2009) las técnicas e instrumentos de evaluación, se proponen y exponen una serie de herramientas que sirvan al profesorado para poder recoger la información necesaria en el proceso de evaluación, pero también se reconoce que es difícil separar los instrumentos de las estrategias y técnicas de evaluación. Aquí se clasifican los instrumentos de evaluación en función de su manifestación oral, escrita u observacional. Así, algunos ejemplos de cada uno de ellos son:

1) instrumentos habituales con predominio de la expresión escrita: examen, trabajo escrito, ensayo, póster, informe, recensión, proyecto, cuaderno de campo, fichas prácticas, diario, carpeta o dossier, portafolio y memoria.

2) instrumentos habituales con predominio de la expresión oral: exposición, debate, entrevista, entrevista en grupo, grupo de discusión, mesa redonda, panel de expertos, ponencia y comunicación.

3) instrumentos habituales con predominio de la expresión práctica: representación, demostración o actuación, simulación, desarrollo de proyectos con parte práctica, búsquedas y prácticas supervisadas. Posteriormente se explica que es imprescindible que el profesorado utilice "algún tipo de registro que permita constatar cómo se está realizando en un marco de evaluación formativa y continua, y se hace alusión a las listas de control (cuya utilidad es saber si están o no determinadas adquisiciones) y a las escalas de comprobación (para reflejar los diferentes grados de adquisiciones).

Buscà et al. (2010) establecen tres categorías para los "procedimientos e instrumentos" de evaluación utilizados por los docentes de docencia universitaria que llevan a cabo prácticas de evaluación formativa y compartida.

1) procedimientos de evaluación basados en la observación: listas de control.

2) charlas con el profesorado y discusiones en grupo: diálogos grupales, entrevistas con grupos de trabajo, entrevistas individuales, foros virtuales, etc.

3) aportaciones y producciones del alumnado: diario de clase y cuaderno de campo, informe de autoevaluación, informe de sesión práctica, recensiones, monografías, carpetas colaborativas, portafolio electrónico.

Tejada (2010) habla de "dispositivos" e "instrumentos" de evaluación, utilizándolos como sinónimos. Los divide en:

1) instrumentos relacionados con "sabe" y "cómo", entre los que se encuentran las pruebas orales, las de ensayo, las de libro abierto, las objetivas y los mapas conceptuales.

2) instrumentos relacionados con el "demuestra cómo", entre los que se encuentran las pruebas de desempeño (proyectos, estudios de caso), las rúbricas y las entrevistas.

3) instrumentos relacionados con el "hace", entre los que se señalan la observación, la evaluación 360°, el balance de competencias y los portafolios (carpetas de aprendizaje, dossiers, etc.), se percibe que a pesar de ser una clasificación coherente, se entremezclan

ciertos criterios, por ejemplo, se mezclan evidencias que se recogen del alumnado (como pruebas o portafolios), con la observación (que es una técnica para evaluar esas evidencias que ha producido el alumnado).

Para Rodríguez e Ibarra (2011), "los procedimientos de evaluación". Ahí se definen de manera muy clara y precisa los medios, las técnicas y los instrumentos de evaluación de la siguiente manera:

- Medios para evaluar: "pruebas o evidencias que sirven para recabar información sobre el objeto a evaluar". Estas evidencias, productos o actuaciones realizadas por los estudiantes son los medios que nos informan sobre los resultados de aprendizaje, y que son utilizados por el evaluador para realizar las valoraciones correspondientes. Varían en función del tipo de competencia o aprendizaje que se pretende evaluar.
- Técnicas de evaluación: "estrategias que utiliza el evaluador para recoger sistemáticamente información sobre el objeto evaluado. Pueden ser de tres tipos, la observación, la encuesta (entrevistas) y el análisis documental y de producciones.
- Instrumentos de evaluación: "herramientas reales y tangibles utilizadas por la persona que evalúa para sistematizar sus valoraciones sobre los diferentes aspectos.

Desde este contexto, los instrumentos de evaluación son herramientas que utiliza el docente para esculpir de manera fundada la información mediante una determinada técnica para orientar a los estudiantes de manera asertiva, lo cual permite evaluar los saberes orientados de manera sistémica y precisa los contenidos programáticos.

Tabla 1. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación.
 Fuente: Alfaro, Meza (2023)

| Método | Escrito | | | |
|--------|--------------------------|--------------------|----------------------|--|
| | Talleres escritos | Notas de cuadernos | Foros virtuales | |
| | Parciales escritos | Proyectos | posters | |
| | Quiz | Trabajos escritos | Pruebas diagnósticas | |
| | Portafolios de evidencia | Módulos | ensayos | |

| | | | | |
|---------------|--|---|-------------------|-------------------------|
| | | Revisión de carpetas | Informes escritos | Marca-dores gráficos |
| | Orales | Pruebas orales | Ponen-cias | Confere-ncias |
| | | conversa-torios | Mesa re-donda | Discu-sión de feed-back |
| | | Paneles | Phillips 66 | Exposi-ciones |
| Técni-cas | No parti-cipa el es-tudiante | Aplicable al producto (Revisión de trabajos individuales y grupales, artículos, ensayos) Observación de actividades del estudiante | | |
| | Participa el estu-diante | Pruebas de conocimiento (prueba individual, pruebas grupales auto-evaluación). | | |
| Ins-tru-mento | Listado de asistencia | Contro-les de clases | prope-déutica | Rubrica |
| | Escala de medición cualitativa y cuantita-tiva | Control de se-guimi-ento in-dividual | Pruebas objetivas | Cuestio-narios |

EVALUACIÓN DE CONTENIDOS CON DIFERENTES TÉCNICAS

La práctica formativa debe entenderse como aquella evaluación puesta al servicio de quien aprende, aquella que ayuda a crecer y a desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente al sujeto Cerón & Cossio (2020) , por medio de la cual el profesor aporta al alumno las informaciones relevantes complementarias de las cuales puede ampliar información o puede profundizar conocimientos y también por medio de las cuales advierte de la necesidad de corregir su representación del problema o de aclarar cuestiones confusas o equivocadas, los instrumentos a utilizar:

1) La elección de técnicas de evaluación depende directa y exclusivamente de qué se quiere evaluar.

2) Un esfuerzo por evitar separar a la evaluación de los tiempos de enseñanza y de aprendizaje.

Según el citado autor, pueden utilizarse una serie de estrategias, incorporando preguntas clave, Programando unidades de contenido o

tareas concretas con un calendario fijado, El seguimiento de las tareas académicas a través del explicitación de criterios, Favoreciendo la expresión a través de medios diversos, Fomentar el ejercicio de habilidades básicas mediante actividades interesantes, Formular preguntas diagnósticas, Planificar el trabajo y no la evaluación, Establecer

estrategias profesionales en los docentes para facilitar que el grupo de clase trabaje autónomamente, una vez que se ha marcado el plan y Quitando el carácter de examen final, dentro de un clima pedagógico adecuado.

Para el autor Morales (1995), las técnicas de evaluación son cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento para obtener información adecuada a los objetivos y finalidades que se persiguen. Cada técnica tiene una función curricular, es decir, está más capacitada para recoger un tipo de información; además a cada técnica se le deben exigir unas características que garanticen al máximo su validez y fiabilidad y, por último, todas las técnicas tienen sus ventajas y sus inconvenientes.

Por tanto, una evaluación integrada en el proceso de aprendizaje, que pretende evaluar todos los objetivos en un contexto realista y recogiendo como evidencias de aprendizaje las propias producciones de los alumnos, conlleva la utilización de las propias actividades de aprendizaje como fuente de información para la evaluación. Esto asegura, por un lado, la coherencia entre objetivos, metodología docente y evaluación, y por otro, una evaluación del proceso de aprendizaje y no solo de los resultados.

En la siguiente tabla se presentan diversas actividades de aprendizaje y técnicas de evaluación clasificadas según el tipo de información que ofrecen. Aunque las categorías no son excluyentes, ya que la información recibida a través de las técnicas en gran medida depende de la guía para la realización de las actividades, la diferenciación se mantiene en aras de una mayor claridad. Ver cuadro 2.

Tabla 2. Técnicas informales, seminormales y formales. Fuente: Alfaro (2023)

| TECNICAS | INSTRUMENTOS |
|--|---|
| Reconocimiento del entorno del estudiante. | Fichas integrales del estudiante. |
| Exploración de saberes previos | Registro, formato o inventario de saberes previos |
| Observación sistemática | Escalas de valoración Escalas de estimulación Lista de cotejo Registro anecdótico Fichas de campo - Guías de observación |
| Análisis de producciones de los alumnos: a) Mapas conceptuales b) Mapas semánticos c) Resúmenes d) Esquemas e) Cuadernos de campo f) Textos escritos: literarios y no literarios g) Monografías h) Producciones orales: discursos, etc. i) Producciones gráfico - plásticas y musicales j) Informes k) Maquetas l) Murales | Se puede utilizar: Listas de cotejo Escalas de valoración o de observación o de calificación Fichas de seguimiento Fichas de autoevaluación y coevaluación Fichas de observación Ficha de trabajo individual / grupal Organizadores cognitivos (síntesis de información) |
| Intercambios orales de los alumnos: a) Diálogos b) Entrevistas c) Debates de grupo d) Asambleas e) Exposiciones temáticas f) Reactivos orales g) Simulación y dramatización | Guías de dialogo Guías de entrevista Escalas valorativas Fichas de coevaluación Cuaderno de actas Guion de prueba oral Protocolo audiovisual |
| Pruebas (test) de comprobación: a) Escritas b) Graficas c) Orales | Guía de prueba oral Pruebas de ensayo(escrita) Pruebas objetivas Pruebas mixtas |

| | |
|---|---|
| | Pruebas gráficas |
| Pruebas de actuación o de ejecución Expresión corporal | Listas de cotejo Escalas de valoración |
| Técnicas socio métricas | Formatos de cuestionarios Tablas sociométricas Sociogramas (gráficas) |
| Revisión y análisis de cuadernos de Trabajo | Escalas o Fichas Valorativas |
| Cuestionarios | Formatos de cuestionarios |
| Cumplimiento de normas | Fichas de escala de actitudes o escala de apreciación Lista de cotejos. |

Desde la perspectiva de los investigadores, las técnicas de evaluación las constituyen la manera como el docente integra el proceder de forma sistematizada, registra los avances logrados por el estudiante, realiza planes de mejora continua a su quehacer pedagógico, indaga sobre los nuevos paradigmas evaluativos, las clases y su forma de evaluar es coherente con el estilo de evaluación que se proponen para este nuevo siglo, las actividades pedagógicas como el producto de tareas u otras actividades propenden por el desarrollo cognitivo de los mismos .

METODOLOGÍA.

Metodológicamente, la investigación se encuentra fundamentada desde el enfoque cualitativo, de tipo descriptivo, diseño de campo, transversal y no experimental, la cual se basa desde la observación, entrevista y cuestionario, donde se llevó a cabo la reflexión y el análisis crítico sobre la pertinencia de las prácticas evaluativa para el aprendizaje formativo de los estudiantes en el aula de clase. La muestra estuvo constituida por 62 estudiantes y 90 docentes.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

Los resultados que a continuación se describen fueron productos de los programas de

Negocios internacionales, Administración de empresas, licenciatura en etnoeducación, licenciatura en pedagogía infantil e ingeniería de sistemas, donde se le aplicó un instrumento tipo cuestionario a los docentes de la sede Maicao, que indagó acerca del conocimiento y aplicación del enfoque por competencias ,y el conocimiento de las habilidades y destrezas evaluadas en las pruebas externas saber Pro.

Tabla 3. Análisis Cualitativo del cuestionario de corte Evaluativa. **Fuente:** Alfaro, Meza (2023)

| Análisis Cualitativo del cuestionario aplicado a docente de corte Evaluativa | |
|---|---|
| Conozco el significado de "Evaluación por competencias" en el contexto educativo. | Las respuestas emitidas en esta dimensión indican opiniones favorables a la pregunta Conozco el significado de "Evaluación por competencias" en el contexto educativo. Los resultados muestran a una gran población segura que conoce el significado con un 75.3 %, un 6.6% a firma no conocer, mientras que un 17.7%, muestran una alta inseguridad en su respuesta. |
| Tengo claro las competencias que Evalúa las pruebas Saber Pro | En esta segunda pregunta "Tengo claro las competencias que Evalúa las pruebas Saber Pro" se presenta más dispersión entre los docentes al momento de elegir su respuesta. Un 18% no tiene claro las competencias que evalúa las prueba saber, mientras un 28.1% se encuentra dudoso. La mayoría que se presenta en 53.9% según la moda, cree tener claro las competencias que evalúa la prueba saber pro. |
| Conoce los fundamentos lógicos y epistemológicos de la prueba saber pro en mi área. | Con base en las respuestas abiertas emitidas por los sujetos de investigación a la pregunta "Conoce los fundamentos lógicos y epistemológicos de la prueba saber pro en mi área" puede afirmarse que para esta tercera pregunta los docentes en un 26.7 %, no tiene claridad de conocer, un 25.5% presenta |

| | |
|--|---|
| | dudas, un 45.6.8% cree conocer los fundamentos lógicos y epistemológico. |
| En los exámenes de corte de mi programa lo realizo utilizando el enfoque por competencias articuladas con la prueba Saber Pro. | Las respuestas emitidas señalan un 28.1% de los participantes en el estudio que no alinean sus pruebas, mientras que un 28% de docentes dudosos de ejercer esta práctica, frente a un 44% que si piensa que si alinea sus pruebas. |
| Doy a conocer con anterioridad a mis estudiantes los dominios conceptuales y cognitivos a evaluar | En este apartado, cuya finalidad fue conocer si los docentes daban a conocer con anterioridad a sus estudiantes los dominios conceptuales y cognitivos a evaluar, un 6.8 % dimensiona que no lo hace, otro 30 % se comporta dudoso, y un 63.3 % cree poner en práctica ese ejercicio. La moda registra que la mayor población de docentes se muestra dudosa frente a esta pregunta. |
| Las preguntas formuladas en mis exámenes tienen igual valor en la calificación | En esta pregunta se centra la atención en conocer si los docentes al momento de diseñar sus pruebas en el caso de las preguntas, estas mismas tienen igual valor en la calificación, observamos en la tabla que solo un 12.8 % manifiesta que no, otro grupo que equivale al 33.7% se muestra dudoso y un 53.5 % sus preguntas tiene igual valor. |
| Valoración cuantitativa | Los resultados muestran que los docentes no tienen claridad sobre la evaluación por el enfoque por competencias, presentando ambigüedad frente a las respuestas de las preguntas número 1, 2, 3 y 4 dado que la moda registra que la mayoría de los encuestados está totalmente de acuerdo. |

Tabla 4. Análisis Cualitativo del cuestionario de corte Evaluativa. Fuente: Alfaro, Meza(2023)

| Análisis Cualitativo del cuestionario de corte Evaluativa | |
|---|---|
| Aplico instrumentos de evaluación sometidos a una validez confiable (análisis de las preguntas, comportamiento del grupo frente a cada ítem, la pertinencia semántica y sintáctica de la misma) y los mejoro. | Los resultados arrojados sobre la pregunta “Aplico instrumentos de evaluación sometidos a una validez confiable (análisis de las preguntas, comportamiento del grupo frente a cada ítem, la pertinencia semántica y sintáctica de la misma) y los mejoro”, la moda presenta a un grupo muy significativo que se muestran dudoso frente a la pregunta, el 12.2 % manifiesta no validar sus instrumentos de evaluación mientras que 49.9 % afirma hacerlo. Esta pregunta una vez más evidencia la falta de conocimientos que tienen los docentes frente al enfoque por competencias. |
| Al formular una evaluación por competencias, identifico los niveles cognitivos de mis estudiantes | Con base en los resultados podría considerarse que a pesar que la moda corresponde a que la mayor parte de los docentes identifican los niveles cognitivos de sus estudiantes, presenta ambigüedad, dado que para saber en qué nivel cognitivo están los estudiantes es indispensable variar el grado de dificultad de las preguntas. En esta pregunta, la mayoría de los docentes manifestaron tener el mismo valor para sus preguntas. Los resultados ponen en evidencia una vez más que los docentes de la Universidad de la Guajira Sede Maicao no tiene claridad del enfoque por competencias ni la formulación, ejecución y evaluación de los instrumentos de medición. |
| Realizo planes de mejoramiento al obtener los resultados de las calificaciones de mis estudiantes | Para esta pregunta en su mayoría los docentes afirman que sí realiza planes de mejoramiento al interior de sus procesos pedagógicos con un 44%, un 27.8 % que afirma hacerlo a medias, mientras que un 16.7% está de acuerdo. En la tabla se puede evidenciar que un porcentaje muy reducido manifiesta no hacerlo. |

| | |
|---|--|
| <p>Creo que los bajos resultados de las pruebas que aplico a mis estudiantes son resultado del poco interés que evidencian los jóvenes de hoy en su formación</p> | <p>Para esta pregunta los docentes están de acuerdo en un 50.5%. Pero un conjunto muy significativo de docentes que equivale al 23% piensa que no es la causa y que posiblemente deber existir otros elementos que contribuyen al bajo desempeño, mientras que 26.4% se muestran inseguros.</p> |
| <p>Socializo en clase con los estudiantes las pruebas de desempeño aplicadas</p> | <p>El comportamiento de los docentes frente a esta pregunta evidencio que un 46% de forma permanente socializa con sus estudiantes las pruebas de desempeño, un 21 % no lo hace permanentemente, un grupo muy reducido manifiesta no hacerlo.</p> |
| <p>Estoy dispuesto a participar en procesos de formación sobre evaluación por competencias</p> | <p>En esta pregunta la mayoría de docentes por más del 90 % de la población encuestada tiene la intención y disponibilidad de participar en proceso de formación relacionados con el enfoque por competencias.</p> |
| <p>Valoración cuantitativa</p> | <p>La Universidad de la Guajira debe reconocer esta realidad, tratando de identificar posibles debilidades y de promover la reflexión manifestada por el profesional de la educación, desde el ámbito académico y disciplinar, para que al interior de la misma se pueda formar con calidad y pertinencia.</p> |

También se quiso saber la opinión de los estudiantes sobre su desempeño, después de realizar una prueba externa (Saber Pro en los programas de Negocios Internacionales, Administración de empresas, Promoción social, Licenciatura en Etnoeducación. Los resultados se muestran a continuación.

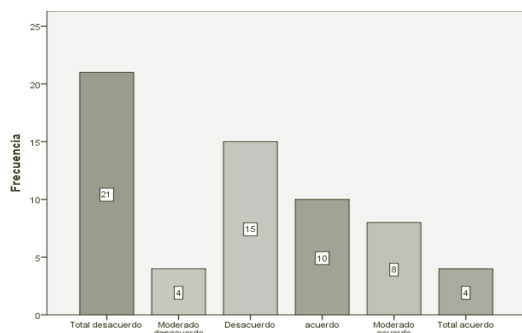


Figura 1: responde a la pregunta "Hay Pertinencia entre"

las clases orientas por tus profesores y los dominios conceptuales evaluados en la prueba de estado Saber Pro

Para los estudiantes no existe una concordancia entre lo que evalúan sus docentes y o que la prueba externa demanda.

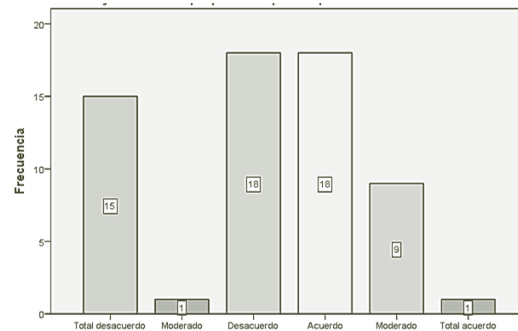


Figura 2: responde a la pregunta "Los dominios conceptuales y el desarrollo de procesos cognitivos en clase ayudaron a mi preparación para la prueba de estado"

En esta pregunta hay una alta afirmación que tanto los dominios conceptuales y el desarrollo de procesos cognitivo no contribuyeron como preparación, hay una reducida población que si está de acuerdo.

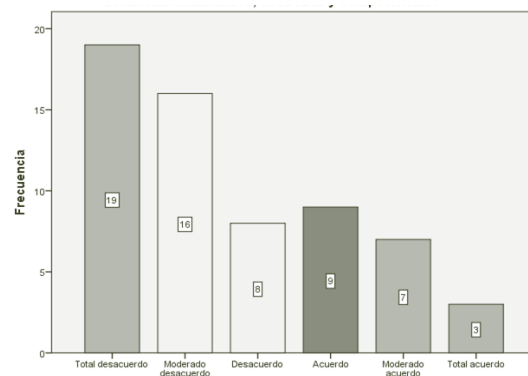


Figura 3: responde a la pregunta "Los procesos de retroalimentación permanente del docente contribuyeron a desarrollar habilidades, destrezas y competencias"

Para los estudiantes los procesos pedagógicos que se desarrollan en clase no impactan en el desarrollo de las habilidades, destrezas y competencias necesarias que permitan un buen desempeño en las pruebas saber pro.

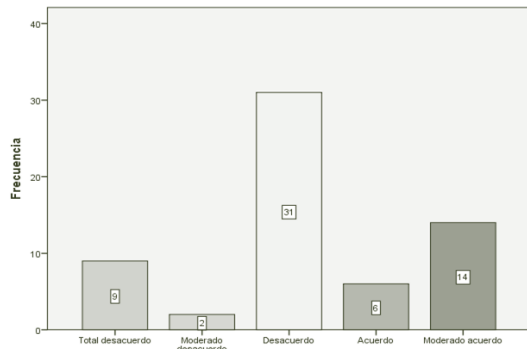


Figura 4: responde a la pregunta “Los conceptos y teorías abordados en la prueba Saber Pro, en su mayoría fueron discutidos en clase con los docentes”

En esta pregunta de forma unánime los estudiantes se muestran en desacuerdo dejan entrever que muchos contenidos evaluados en la prueba de estado no fueron abordados en el aula de clase.

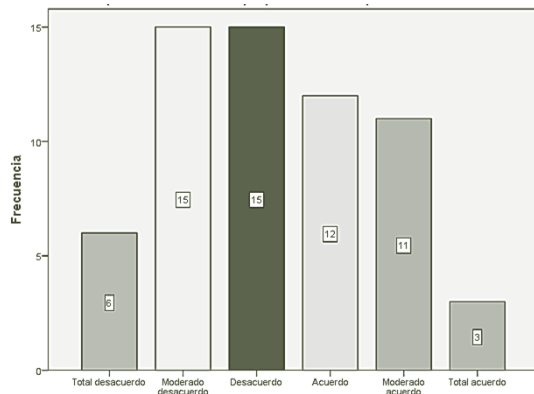


Figura 5: responde a la pregunta “El coordinador de tu programa mostró interés permanente en brindar procesos de acompañamiento hacia la preparación de la prueba Saber Pro”

Los datos emitidos en esta pregunta dejan claro que desde las coordinaciones de los programas hay un ausentismo total en estos procesos de las pruebas externas, y por ende no se presentan planes de mejora. Para el año 2018 se intervino el programa de Ingeniería de sistemas de la sede Maicao, con 14 estudiantes próximo a presentar la prueba externa Saber Pro. Se les abrió dos asignaturas extracurriculares lectura y matemáticas. En matemáticas se potenciaron habilidades para resolver problemas simples y complejos relacionados con números y operaciones, de espacios y forma, de magnitudes, medidas y tratamiento de información, en lenguaje se potenciaron habilidades lectoras y la producción de escritura de diferentes tipos de textos

como: instructivo, descriptivo, narrativo, argumentativo y el expositivo, desde los cuales se les da significación y sentido a la lengua escrita. Los resultados se muestran a continuación.

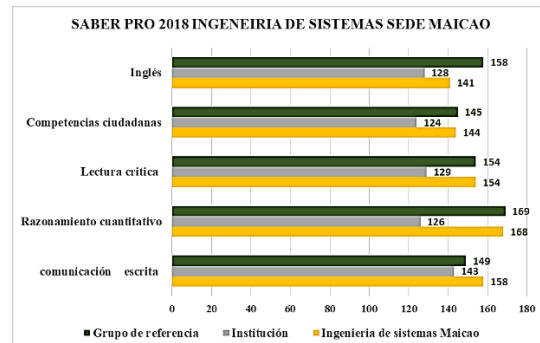


Figura 6: Resultados saber pro 2018 programa ingeniería de sistemas sede Maicao (grupo de referencia Sede principal, sede Maicao).

La tabla muestra los resultados de la Universidad de la Guajira con respecto al grupo de referencia para ingeniería, la sede principal e ingeniería de sistemas sede Maicao. Con respecto a inglés está por debajo del grupo de referencia debido que está por encima de los 6 puntos pero con respecto a la sede principal se muestra una mejor ponderación. En competencias ciudadanas, lectura crítica, razonamiento cuantitativo se considera similar dado que no supera los seis puntos; no obstante en comunicación escrita el promedio global de la sede Maicao con respecto al grupo de referencia es mejor. Lo anterior refleja que al implementar en el aula de clases acciones que conlleven al desarrollo de procesos cognitivos, podemos mejorar los desempeños de los estudiantes.

CONCLUSIONES.

El presente trabajo es el resultado de todo un proceso reflexivo por los investigadores, sobre la evaluación de los aprendizajes, siendo las prácticas de aula el accionar legítimo que garantiza el pleno desarrollo cognitivo en los estudiantes, generando cambios permanentes, de tal forma que dicho cambio impacte en la vida de los aprendices, desde un sustento constructivista, motivando un aprendizaje significativo que se transfiere a situaciones de la vida real y que implica la resolución de problemas.

La propuesta conllevó a una revisión de las líneas gruesas en cada programa ofertado por la sede Maicao, y la pertinencia de los mismos con respecto a la evaluación externa Saber Pro, la relación de las asignaturas con el perfil profesional y ocupacional, las competencias genéricas y específicas consignadas en el grupo de referencia de la prueba de estado o donde aplique. (CARRASCAL,2010). Al igual se concluye que es importante construir un sistema de evaluación fuerte al interior de la Universidad de La Guajira, que permita evaluar procesos cognitivos y no contenidos para que las pruebas externas no sean una preocupación para la universidad.

Se hace necesario un ajuste a la guía prope-
dética, instrumento de la planeación académica, que refleje desde la libertad de cátedra acciones encaminadas al desarrollo de habilidades destrezas y competencias. Las tareas deben ser contextualizadas que tengan toda una intencionalidad pedagógica hacia el pleno desarrollo de procesos cognitivos.

Para finalizar los procesos de aprendizaje requieren hoy en día tomar en cuenta perspectivas coherentes sobre cómo el aprendizaje se lleva a cabo y cómo debe ser influenciado por el profesor, desde esa mirada es fundamental establecer en la Universidad de la Guajira una taxonomía que permita que la evaluación del aprendizaje se vuelva fundamental para tomar decisiones en el proceso de formación de alumnos competentes. (GALLARDO, 2011, P 3).

De este estudio se concluyó, que es importante que el profesional docente universitario se apropie del enfoque por competencias, dado que no tiene claridad del mismo, siendo que es quien potencia las capacidades de los estudiantes a nivel funcional, lo que es aceptable puesto que prepara al mismo para la práctica e instrumentación de herramientas, con las cuales puede demostrar sus habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos, al momento de interactuar en el ámbito profesional y laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Méndez, J.M. (2010). "El currículum como marco de referencia para la evaluación educativa", en: Gimeno Sacristán, J. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, Morata, 2010: 355-371.
- Álvarez, Juan Manuel (2005), *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid, Morata.
- Baque, B., & Portilla, G. (2019). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje. *Polo del conocimiento*, 75-86.
- Barrera , L., & Lamprea, C. (28 de 07 de 2020). Pautas éticas para la reflexión de las prácticas evaluativas en el aula de ELE, una propuesta crítica. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/50846>
- Biggs, John (2005), *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid, Narcea.
- Bolívar Antonio. Un currículum común consensuado en torno al marco europeo de competencias clave: un análisis comparativo con el caso francés. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, Granada, n. 23, p. 1-35, 2015.
- Bonsón, Magdalena y Águeda Benito (2005), "Evaluación y aprendizaje", en Águeda Benito y Ana Cruz (coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Narcea, pp. 87-100.
- Brown, Sally y Ruth Pickforf (2013), *Evaluación de habilidades y competencias en educación superior*, Madrid, Narcea.
- Buscà, Francesc, Patricia Pintor, Lurdes Martínez y Tomás Peire (2010), "Sistemas y procedimientos de evaluación formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007- 2008", *Estudios sobre Educación*, núm. 18, pp. 255-276.

- Casanova, María Antonia (2012), “El diseño curricular como factor de calidad educativa”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 10, núm. 4, pp. 7-20, en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf> (consulta: 23 de noviembre de 2014).
- Castejón, Javier, Marta Capllonch, Natalia González y Víctor Manuel López Pastor (2009), “Técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida para la docencia universitaria”, en Víctor Manuel López Pastor (coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior*, Madrid, Narcea, pp. 65-91.
- Cebrián de la Serna, Manuel, Serrano-Angulo, José y Ruiz-Torres, Mayerly. (2014). eRubrics in Cooperative Assessment of Learning at University. *Comunicar*, 22(43), 153-161.
- Cerón, C., & Cossio, M. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar desempeño docente asociado a las prácticas evaluativas formativas. *Complutense de Educación*, 463-472.
- Contreras, G. y Prieto, M. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 245-262.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. 3a. Edición. México: Mac Graw Hill.
- Dochy, Filip., Mien Segers y Sabine Dierick (2002), “Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación”, *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 2, núm. 2, pp. 13-31, en: <http://revistas.um.es/redu/article/view/20051/19411> (consulta: 25 de noviembre de 2014).
- Gibbs, Graham (2003), “Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje”, en Sally Brown y Angela Glasner (eds.), *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*, Madrid, Narcea, pp. 61-75.
- Gómez, L., Muñoz, L., & Londoño, D. (2019). *Prácticas evaluativas en la escuela. Una ruta pedagógica hacia la construcción de aprendizajes significativo*. Aletheia, 37-68.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6a ed.). México: McGraw Hill Education.
- ICFES. (2018). INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Recuperado el 12 de 03 de 2023, de Reporte de resultados del programa académico por aplicación: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados-saber2016-web/pages/publicacionResultados/agregados/saberPro/prac/agregadosPrac.jsf#No-back-button>
- López Pastor, Víctor Manuel (coord.) (2009), *Evaluación formativa y compartida en educación superior*, Madrid, Narcea.
- Lopez, A. (27 de 01 de 2022). Documento seminario pedagógico departamento de estudios sociohumanísticos. Recuperado el 03 de 11 de 2023, de Universidad Autónoma de Bucaramanga: <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/17293>
- López, A. (27 de 01 de 2022). Documento seminario pedagógico departamento de estudios Sociohumanístico. Recuperado el 03 de 11 de 2023, de Universidad Autónoma de Bucaramanga: <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/17293>.
- López, M. A. (2014). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Ministerio de Educación. (26 de Junio de 2016). *Ministerio de Educación*. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article>.
- Naciones Unidas, 2015, *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformourworld>.
- Sanmartí, Neus (2007), *10 ideas clave: evaluar para aprender*, Madrid, Graó.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2003), *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*, Madrid, Narcea.

- Somervell, Hugh. (1993). Issues in assessment, enterprise and higher education: The case for self-peer and collaborative assessment. *Assessment and evaluation in Higher Education*, 18(3), 221-233.
- Tejada José; Ruiz, Carmen. Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educacion XXI*, Madrid, v. 19, n. 1, p. 17-38, 2016.
- Tejada, José (2011), “La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación”, *Revista de Educación*, núm. 354, pp. 731-745. DOI: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-018>.
- UNESCO, 2015, *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2015*, op. cit.
- Zabalza, M., & Lodeiro, L. (2019). El Desafío de Evaluar por Competencias en la Universidad. Reflexiones y Experiencias Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 29-47.