



DISEÑO DE EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO PARA LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

Anabell Gómez Vidal¹, Iztaccíhuatl Suárez Varela¹ y Oscar Espinoza Ortega¹
Universidad Autónoma del Estado de México, Centro Universitario UAEM Valle de Teotihuacán

RESUMEN

Los modelos educativos basados en competencias profesionales plantean el reto del diseño de evidencias de desempeño que evalúen la adquisición de la competencia en el alumno. En el presente trabajo se analizan los criterios de desempeño propuestos en cuatro unidades de aprendizaje de créditos prácticos mismas que conforman la parte integral profesional del plan de estudios de la licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México. Entre los principales hallazgos se encontró inadecuación del criterio de desempeño al contexto y a la naturaleza de la competencia, así como, una inadecuada articulación entre las unidades de aprendizaje. Se concluye que es prioritaria la capacitación en el diseño de competencias y su evaluación. Finalmente se propone un modelo de articulación de estas unidades de aprendizaje.

Palabras clave: educación superior, competencias, criterios de desempeño, evaluación, evaluación.



INTRODUCCIÓN

Primero deseamos contextualizar en su particularidad al Centro Universitario UAEM Valle de Teotihuacán (CU), éste se ubica en la parte nororiente del Estado de México, se encuentra enclavado en una comunidad rural de clima árido y difícil acceso. La licenciatura en Psicología arranca con su primera generación en septiembre de 2001, su plan de estudios depende de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM, cuyas instalaciones se ubican en la ciudad de Toluca.

Las tres primeras generaciones de egresados se formaron en un modelo curricular rígido, que no permitía la flexibilidad curricular, a partir de la cuarta generación y hasta la fecha el plan de estudios se rige por una addendum que pretende favorecer la adquisición de competencias propias del psicólogo, sin embargo, destaca que los programas de estudio de las unidades de aprendizaje siguen estructurados por objetivos y no por competencias, de tal forma que el docente debe diseñar dichas competencias. El principal problema que se presenta está relacionado con la falta de formación docente en este modelo curricular. Otro problema importante, es el centralismo que predomina al momento de diseñar el currículo del programa educativo, pues aun cuando el CU está facultado por los órganos académico y de gobierno para la toma de decisiones académicas y administrativas, la Facultad de Ciencias de la Conducta sigue rigiendo los procesos de revisión, desde una postura centralista que no favorece la participación colegiada de los otros organismos académicos. Esto se observa particularmente en las estancias integrativa, integral metodológica y profesional, las cuales están diseñadas para fortalecer las actividades prácticas en tres momentos diferentes de la formación del psicólogo, articulados por la evaluación, el diagnóstico y la intervención; sin embargo, el programa de estas unidades de aprendizaje está estructurado desde la práctica en la ciudad de Toluca y sus alrededores, lo cual no corresponde con las características propias del entorno del CU.

Por lo anterior, el claustro docente que participa del área de docencia y el comité curricular, decidieron revisar y proponer una estrategia para el diseño de evidencias de desempeño que asegurarán la adquisición de la competencia en dichas unidades de aprendizaje.

Los modelos por competencias

No debemos olvidar que los modelos por competencias surgidos en México se derivan de la implementación del proyecto Tuning para América Latina. De acuerdo con Malpica (1996) la educación por competencias solo se concibe a partir del desempeño entendido como "la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe,



no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante" (Malpica, 1996). Por lo tanto, lo importante no sólo es adquirir los conocimientos disciplinarios, sino su aplicación, es decir, el uso que el profesionista hace de esos conocimientos. Entonces la institución educativa tiene la responsabilidad de determinar las competencias profesionales de sus estudiantes y egresados, considerando las condiciones reales en las que el desempeño tiene sentido en relación con el contexto.

Desde este lugar, el docente debe comprobar la adquisición de la competencia a través de criterios de desempeño claramente establecidos. Según Miklos (1999) los criterios de desempeño, deben entenderse como los resultados esperados en términos de productos de aprendizaje (evidencias), por lo que los criterios y las evidencias son la base para evaluar y determinar si se alcanzó la competencia. Por lo que, los criterios de evaluación deben relacionarse con las características de las competencias establecidas.

Los tres momentos de la formación

Partiendo del planteamiento de un esquema de formación que pasa por tres momentos, a saber, el teórico, metodológico e instrumental, que a su vez son atravesados por un eje transversal axiológico, la institución educativa debe dirigir la praxis del psicólogo en formación (esquema 1).



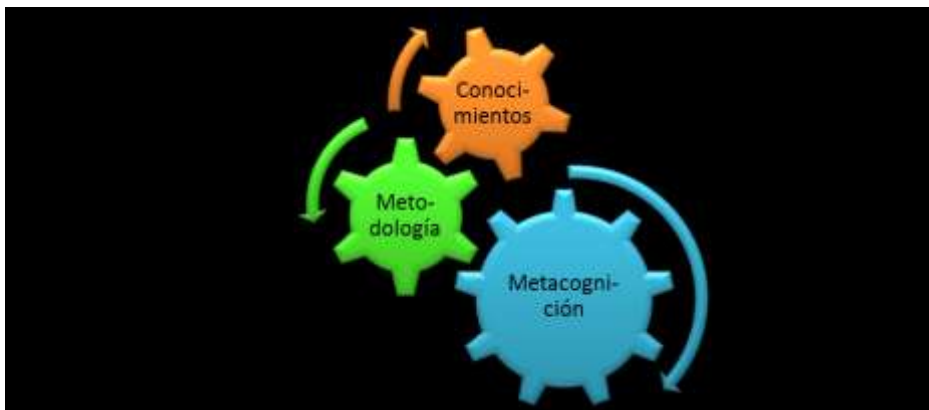


De acuerdo con Guzmán y Velázquez (2010) las competencias generales del quehacer profesional del psicólogo se estructuran en torno al diagnóstico, intervención, evaluación, interrelación y comportamiento ético, mismas que abarcan las diversas gamas en las que se sitúa el ejercicio profesional, es necesario aclarar que los componentes de todas ellas interactúan entre sí, por lo que no se deben abordar de manera aislada o estática. Por lo tanto, el claustro docente utilizó el esquema anterior para ubicar la interacción de la competencia y sus respectivas evidencias según la naturaleza de la primera.

Acerca de la evaluación del aprendizaje en el modelo por competencias

De acuerdo con Carreño (2005) al evaluar el aprendizaje es importante considerar los objetos de evaluación utilizando diversos criterios y valoraciones, tales como la utilidad, el rendimiento, la eficiencia, adecuación, flexibilidad y orientación; así mismo, se han de tener en cuenta a los sujetos de la evaluación (los alumnos), sus intereses (motivación respecto del área disciplinar), posiciones (momento de la formación) y preparación (conocimientos previos, inter relación de unidades de aprendizaje), de tal forma que evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje significa ponderar los resultados obtenidos de la actividad con relación a la adquisición de competencias, por lo que el proceso de evaluación puede responder a preguntas tales como si se está logrando la adquisición de la competencia; en qué medida; han sido adecuados los procedimientos y estrategias de enseñanza; están los alumnos en condiciones de avanzar hacia la siguiente unidad de aprendizaje; la planeación del programa de estudios fue adecuada, cuáles son sus áreas de mejora; fueron realistas las competencias propuestas.

Por lo tanto, gracias a la evaluación es posible conocer los resultados de la metodología empleada; retroalimentar el aprendizaje; dirigir la atención cognitiva; orientar la participación del alumno en las estrategias de aprendizaje; lograr en el alumno la metacognición; identificar oportunamente áreas de oportunidad para los alumnos; planear las subsiguientes experiencias de aprendizaje de los alumnos. De tal forma que todos estos elementos se encuentran inter relacionados por lo que se construyen mutuamente.





MÉTODO

Este es un estudio de tipo descriptivo que busca especificar el proceso para la construcción de evidencias de desempeño para la evaluación en el modelo por competencias de la UAEM.

Como principal instrumento se utilizó la guía para el diseño de programas de estudios por competencias, documento institucional de la UAEM, mismo que contempla la competencia, su criterio de desempeño, el desempeño y el producto.

Se realizó un acercamiento al diseño de evidencias de desempeño para las estancias integrativa básica, integral metodológica e integral profesional, a través de responder las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué competencia debe adquirir / desarrollar el alumno?
- b) ¿Cómo demostrará la adquisición de la competencia?
- c) ¿Cuáles son los criterios de desempeño idóneos para la evidencia?

Así mismo, se desarrolló un esquema de competencias en la que se interrelacionan las estancias mencionadas.



RESULTADOS

La siguiente tabla presenta las competencias profesionales asignadas a cada estancia en tanto metodología e instrumentación.

	Competencia metodológica	Competencia instrumental
Estancia Integrativa básica	Entrevista Observación	Detección Diagnóstico
Estancia integral metodológica	Entrevista Observación Aplicación de instrumentos	Detección Diagnóstico Evaluación



Estancia integral profesional

Entrevista
Observación
Aplicación de instrumentos
Diseño de estrategias de intervención

Detección
Diagnóstico
Evaluación
Intervención

Considerando la tabla anterior, debemos cuestionarnos cuáles son las evidencias de desempeño idóneas para cada una de las competencias, particularmente si en las tres estancias se está considerando la entrevista, la respuesta se encuentra en el nivel de dominio que se espera tenga el alumno de cada competencia, así como por el grado de supervisión por parte del profesor, de tal forma que en los primeros momentos se espera que haya una practica básicamente supervisada, en los momentos intermedios se trabajaría una intervención guiada y supervisada, para finalmente lograr la práctica y la intervención independiente de la supervisión docente.

Es importante resaltar que las evidencias de desempeño utilizadas hasta el momento por los docentes adquirieron la forma de proyectos, sin embargo, para el alumno no ha quedado claro esto, particularmente porque al arribar a las instituciones éstas solicitan intervenciones que no encuentran cabida en un proyecto académico. Además de que dichos proyectos no aclaran la competencia metodológica y la instrumental.

Al realizar un análisis de las programaciones de actividades de los docentes, cabe destacar la importancia de contextualizar la estancia con las unidades de aprendizaje que simultáneamente está cursando el alumno, a fin de que a partir del trabajo colegiado los contenidos puedan articularse. Para esto contribuye el establecimiento de los conocimientos previos y las seriaciones que el alumno debe dominar para impulsar un buen desempeño.

Un hallazgo interesante en las programaciones de actividades en cuanto a los criterios de desempeño, desempeño y producto, es que suele confundirse el criterio de desempeño con el desempeño, mientras que el producto se plasma como un desempeño.

CONCLUSIONES

Es prioritario capacitar al personal docente no sólo en el modelo por competencias propio de la UAEM, sino también, promover la adquisición de habilidades didácticas y pedagógicas que favorezcan el diseño de evidencias y criterios de desempeño acordes a las competencias profesionales del psicólogo.

Así mismo, resulta relevante el trabajo colegiado entre los diferentes organismos que componen la UAEM y que ofrecen la licenciatura en Psicología, es obvio que no se desea contar con múltiples currículums, pero si es prioritario contextualizar los planes de estudio para lograr egresados capaces de desempeñarse en cualquier lugar.



Como resultado del trabajo colegiado del claustro docente, se logró la construcción de un modelo a partir del cual el docente ha de construir las evidencias de desempeño correspondientes.

Cada evidencia de desempeño, debe enunciar la adquisición de la misma, los criterios que se han de cumplir y los productos esperados de la misma.





Criterio de desempeño	Desempeño	Producto
Este criterio señala los procesos cognitivos relacionados con la competencia a desarrollar por el alumno.	Este criterio describe la actividad asociada al proceso cognitivo (criterio de desempeño).	El producto es la evidencia del logro del desempeño.
Su razón de ser se explicita a partir de un verbo en infinitivo.	Su propósito es especificar los criterios de calidad con los que debe cumplir el producto.	Su intención es mostrar el grado de adquisición de la competencia.
Apoyarse de una taxonomía, permite contextualizar el grado de desarrollo esperado para la competencia.	Se puede responder a la pregunta ¿cómo lo debe hacer el alumno?	Es importante que se trate de un sólo producto por criterio de desempeño.
Ejemplos: Identificar, dominar, explorar, conocer, diferenciar.	Ejemplo: El mapa conceptual debe mostrar organización, jerarquía de conceptos e interrelación de éstos.	Ejemplos: Reporte escrito; mapa conceptual; esquema; ensayo, entre otros.

Finalmente cabe señalar, que evaluar en el modelo por competencias implica evaluar a todo el proceso de enseñanza – aprendizaje, pues en él se manifiesta la integración de la competencia en un proceso cognitivo con criterios de calidad específicos que derivan en un producto que muestra el grado de adquisición de la competencia, siempre en relación al momento de la formación.

REFERENCIAS

- Aneas, A. (2003) *Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional*. España: UBA.
- Carreño (2005) *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. México: Trillas.
- Guzmán, J.; Velázquez, H. (2010) *Propuesta de competencias generales y objetivos para la carrera del psicólogo. Documento de trabajo*. México: UNAM.
- Malpica, M. (1996) *El punto de vista pedagógico*. México: Limusa
- Miklos, T. (1999) *Educación y capacitación basada en competencias. Ventajas comparativas de la formación en alternancia y de llevar a cabo experiencias piloto*. México: Sin Editorial.