

Evaluación

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS, VALOR AGREGADO E IDENTIDAD EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR (MÉXICO Y ECUADOR)

Salvador Malo

Consultor en planeación y evaluación en educación superior. Director General en ACET.

salvador.malo@gmail.com

Magdalena Orta

Consultora en cultura docente e innovación en programas de formación y estrategias facilitadoras de aprendizajes. Directora de desarrollo en ACET.

magdalena.orta@acet-latinoamerica.net

Pilar Verdejo

Asesora en temas de planeación y evaluación de la educación superior. Directora de proyectos especiales en ACET.

pilar.verdejo@acet-latinoamerica.net

Introducción

En el mundo, autoridades educativas de gobiernos e instituciones de educación superior (IES) se preguntan: i) ¿cómo saber cuáles universidades e instituciones de educación superior funcionan bien? Es decir, ¿cuáles ofrecen una mejor educación?; y ii) ¿qué hacer para mejorar esta última? ¿En qué aspectos, actividades y áreas centrarse?

La respuesta a la primera pregunta se busca desde hace mucho en, por ejemplo, la demanda de ingreso como reflejo del prestigio institucional, el éxito profesional de los graduados, las credenciales y reputación de los profesores o, más recientemente, en el número de programas acreditados o “ranqueados”; rara vez a través de una afirmación en torno a los aprendizajes logrados por los estudiantes en la IES.

Se asume que la respuesta a la segunda pregunta descansa en la reflexión, individual o colectiva, en torno a las calificaciones obtenidas por los alumnos durante su paso por (y al egreso de) la universidad. Pero ello se da pocas veces, y aún menos comparando esas calificaciones con los resultados mostrados por esos alumnos (en los exámenes de ingreso) al llegar a la universidad.

Ello es así pese a existir conciencia colectiva de que esos caminos rara vez se usan y sus respuestas pocas veces sirven para estimar la aportación educativa de las instituciones de educación superior: los exámenes de ingreso, en el mejor de los casos, miden atributos y conocimientos de los estudiantes al entrar a la universidad; las pruebas intermedias, por su parte, además de ser usualmente subjetivas y temáticas, se usan esencialmente para calificar a los estudiantes –darles una nota–, excepcionalmente para ayudar al estudiante a aprender y, al igual que los exámenes de egreso, sin tomar en cuenta la distinta preparación con la que cada estudiante llega a la universidad. Esto es, rara es la universidad que analiza de manera sistemática el impacto de la educación que ofrece.

En los últimos lustros, sin embargo, han ocurrido cambios significativos en el escenario internacional de la educación superior, algunos de los cuales reflejan una visión más profunda, amplia y pertinente de la educación, su propósito, impacto y evaluación.

Entre ellos, el movimiento *teaching and learning* trajo un bienvenido énfasis en los aprendizajes del tradicional binomio enseñanza-aprendizaje; el *Proceso de Bolonia*, la atención a las competencias, frente a los contenidos, así como a las tecnologías digitales (TD) en adición a los profesores, el pizarrón y los libros; la prueba *PISA*, aplicada cada 3 años a jóvenes de 15 años en (ahora) casi un centenar de países, la importancia de evaluar competencias, no solo conocimientos.

Estos y otros esfuerzos han dado lugar a nuevas formas para responder las preguntas iniciales de este artículo que presenta 3 ejemplos concretos. Tras describir la forma

en que se elaboró una prueba para evaluar competencias de aprendizaje en México, el primer ejemplo refiere su uso en un estudio longitudinal; el segundo se ocupa de la aplicación en Ecuador de esa misma prueba para establecer una línea de referencia base; el tercero, describe cómo una universidad mexicana ha transformado su modelo educativo con base en el uso de competencias tanto para enseñar como para evaluar.

Las competencias para aprender

México cuenta con una larga trayectoria de evaluación de aprendizajes, centrada principalmente en torno a los instrumentos del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) para el ingreso a la educación media superior y la superior, y al egreso de la licenciatura. Instrumentos diseñados para ser usados en un momento y con un propósito específico en la trayectoria del estudiante: los dos primeros, para su admisión al siguiente ciclo; y el tercero para la calificación final del primer ciclo universitario.

A pesar del uso extendido de esas pruebas, la comparación de sus resultados a nivel institucional, regional o nacional es escasa; aún menos son los informes que analizan, expliquen y, con base en ello, sugieran alternativas de acción para mejorar las pruebas o las prácticas institucionales de enseñanza aprendizaje.

Por ello, en 2015, catorce universidades públicas y particulares mexicanas, con apoyo de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior y el Trabajo (ACET), trabajaron para elaborar otro instrumento de evaluación. Siguiendo las lecciones y experiencias internacionales en la materia, las universidades desarrollaron, construyeron, pilotearon y calibraron el instrumento llamado *Desarrollo de competencias para el aprendizaje en Educación Superior* (Descaes). Las competencias para el aprendizaje son, por un lado, mucho más importantes para el éxito en la educación superior que los muchos o pocos conocimientos que posean los jóvenes al ingresar a la universidad; por otro, les serán útiles también para la vida y el trabajo.

Descaes es una prueba estandarizada aplicada *en línea* con los siguientes propósitos:

- Evaluar el nivel de *competencias para aprender* que poseen los estudiantes al inicio y durante su trayecto por la educación superior, a fin de mejorar sus aprendizajes.

- Apoyar a las instituciones de educación superior a *entender, usar y desarrollar* las competencias para aprender como una forma de *preparar mejor* a los estudiantes para la educación, la vida y el trabajo; y de *sustentar la toma institucional de decisiones educativas*.
- Establecer *una línea base* de los estudiantes en educación superior que permita determinar, en un futuro de corto plazo, el *valor agregado* que dan los tramos y ciclos educativos al aprendizaje de quienes pasan por ellos (estudios *longitudinales*).

La prueba Descaes

- No evalúa contenidos, mide evidencias de desempeño con base en reactivos que plantean tareas a ejecutarse en condiciones reales en tres dimensiones: comunicación, manejo de información y solución de problemas.
- Consta de cuatro niveles de dominio en su escala de desempeño, que van del esperado en novatos o principiantes hasta el propio de expertos o avanzados. Al señalar el dominio con que cuenta el sustentante (el grupo, el programa o la institución) el instrumento apunta también lo que falta para avanzar a niveles superiores de dominio.
- Cuenta con sólido soporte metodológico psicométrico y de análisis estadístico para medir los aprendizajes y determinar los correspondientes niveles de dominio.

Determinación del valor agregado

Siete de las catorce universidades mexicanas que participaron en el desarrollo de Descaes la aplicaron a 1369 estudiantes en dos momentos de su vida universitaria separados por tres años. Los resultados obtenidos se muestran en la Figura 1. En la parte inferior de la figura se muestra el valor promedio que obtuvieron los estudiantes en 2017, mientras que la superior muestra los obtenidos por los mismos estudiantes en 2020.

Es pertinente señalar que, si bien los estudiantes evaluados en los dos diferentes años son las mismas personas, el tamaño de la muestra **no** los hace cabalmente representativos de las instituciones consideradas. Por tanto, la gráfica **no** pretende

mostrar la relativa calidad educativa de las instituciones participantes —los valores de sus respectivas medias o el incremento en ellas en el tiempo—, solo la de los **grupos** de participantes en cada institución.

Lo que **sí** muestra la figura es la *validez* del instrumento para *medir los niveles de dominio en las competencias para aprender* que poseen los sustentantes y, en consecuencia, su *validez para medir el valor agregado* resultante de un periodo o trayecto educativo. Esto significa que de aplicarse este tipo de prueba de manera cuidadosa, representativa y sistemática se obtendrá información que dé respuesta a las dos preguntas iniciales de este artículo.

Establecimiento de una línea base en un sistema de educación superior

Para cada dimensión, Descaes enuncia una media docena de elementos o evidencias del dominio a ella asociados. Estas descripciones no solo ilustran la condición o estado del sustentante (o grupo de ellos) en el momento en que realiza la prueba; señalan al mismo tiempo las áreas o aspectos de esas competencias con oportunidad de mejora; esto es, los aspectos o grupos en los que la universidad puede intervenir para asegurar que sus estudiantes desarrollen su capacidad para aprender.

Con esos propósitos, Ecuador recién aplicó la prueba Descaes a 3000 docentes y cerca de 12.000 estudiantes de primer ingreso en un grupo numeroso de instituciones de educación superior. La Figura 2 muestra la distribución de todos los sustentantes en cada nivel de competencia, determinado por sus resultados en la prueba, y la Figura 3 ilustra el porcentaje de los sustentantes en cada nivel para 21 de las instituciones participantes. Esos resultados contribuirán a la decisión respecto de las intervenciones necesarias y permitirán estimar también los beneficios de esas intervenciones.

Identidad institucional

La enseñanza y evaluación por competencias no conducen a la uniformidad de las enseñanzas, ni a enseñanzas carentes de contenido. Por el contrario, la libertad que ofrece la educación por competencias para integrar conocimientos permite que los contenidos de cada unidad de aprendizaje (UDA) —el equivalente a las tradicionales materia y asignaturas— sean los que cada profesor considere conveniente para el de-

sarrollo de las competencias de sus estudiantes. Permite asimismo que las pruebas para valorar competencias (que siguen la base metodológica de Descaes) utilicen diversos contextos y demuestren el uso de pensamiento crítico y la aplicación de criterios a través de la resolución de problemas y la toma de decisiones.

Así, la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH-México) ha venido transformando sus enseñanzas universitarias a un modelo educativo con base en competencias. En ese modelo las facultades y escuelas se han integrado en 6 divisiones, en cada una de las cuales las enseñanzas y evaluaciones son integradas en torno a 6 competencias universitarias de primer ciclo: razonamiento formal y cuantitativo; investigación y análisis científico; investigación social e histórica; multiculturalidad, apreciación estética e interpretativa; creatividad, innovación y emprendimiento; seguidas por competencias divisionales propias a cada división para los siguientes ciclos, así como por competencias transversales que se aplican, cuando es necesario, en los diferentes ciclos.

La manera en que cada profesor construye su UDA y las pruebas se transforma año tras **año, convirtiéndose así en características propias de la UACH**. De esa manera, las UDA y las pruebas para evaluar las competencias en cada división son tan ricas y variadas como sus profesores.

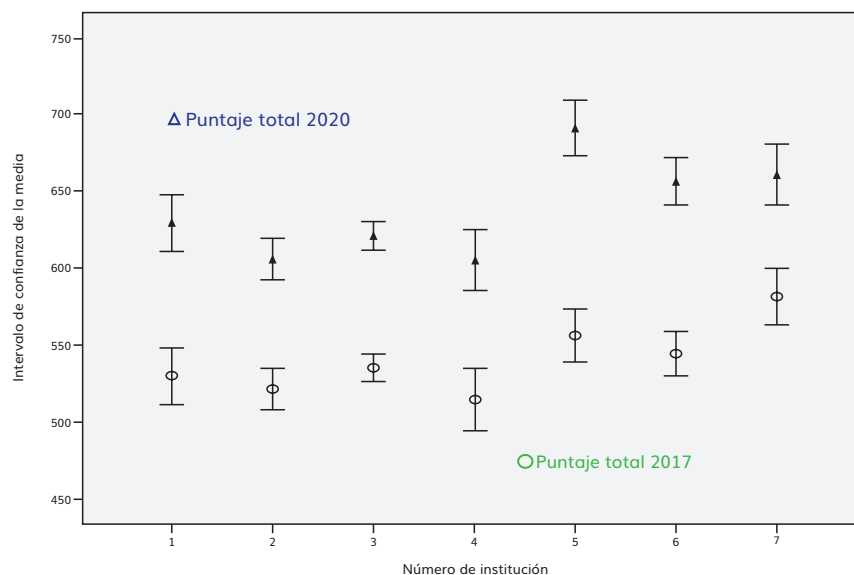


Figura 1. Comparación de media del puntaje total institucional en 2017 y 2020 usando muestras emparejadas de estudiantes

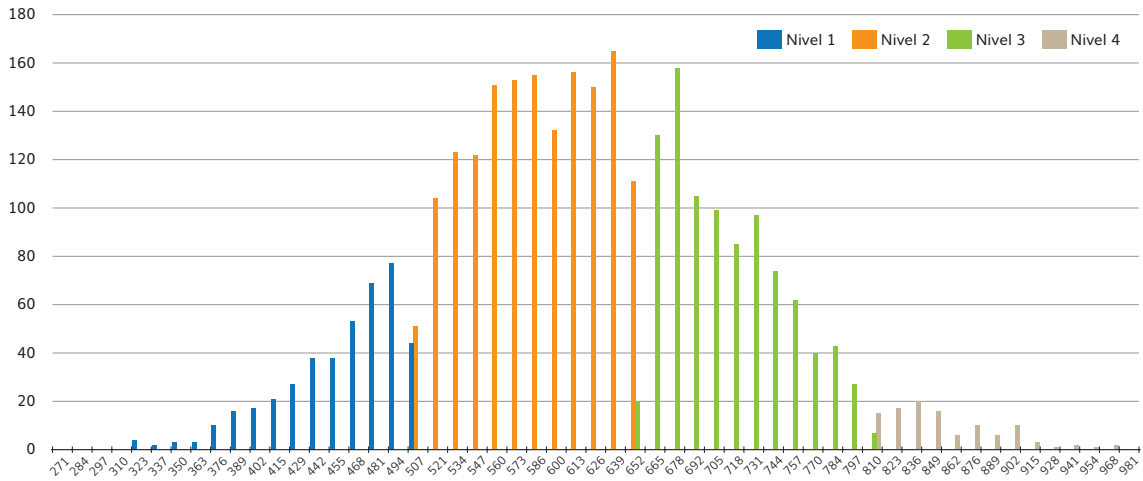


Figura 2. Distribución de resultados en la prueba Descaes según nivel de dominio mostrado por los sustantantes

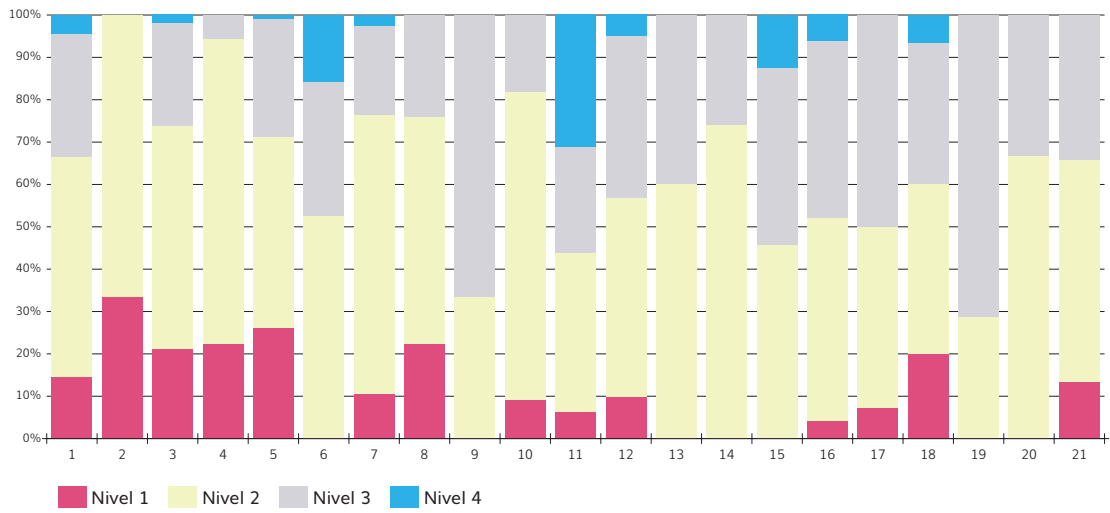


Figura 3. Porcentaje de sustantantes según niveles de dominio mostrado. 21 instituciones de Ecuador