

Mayra Lisette González Reyes

El Desarrollo de Competencias a través de
La Evaluación del Aprendizaje en la Sección Chiquimulilla Del Centro
Universitario de Santa Rosa

Asesora: Doctora María Iliana Cardona de Chavac



**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Guatemala, octubre de 2015

Este informe fue presentado por la autora como trabajo de tesis previo a optar al grado de Maestra en Docencia Universitaria.

Guatemala, octubre de 2015

ÍNDICE

RESUMEN	i
INTRODUCCIÓN	iii
CAPÍTULO I	1
GENERALIDADES	1
1.1 Línea de investigación	1
1.2 Tema	1
1.3 Planteamiento del problema	1
1.4 Justificación	2
1.5 Objetivo General	2
1.5.1 Específicos	2
1.6 Alcances y limitaciones	3
1.7 Aportes	3
1.8 Diseño de la investigación	3
1.9 Población y muestra no paramétrica, intencionaada	3
1.10 Elección de la muestra	4
1.11 Instrumentos	4
1.12 Análisis de los datos	4
CAPÍTULO II	5
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	5
2.1 Estado del Arte	5
2.1.2 Declaración de Sorbonne	5
2.1.3 Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción.	5
2.1.4 Declaración de Bolonia	6
2.1.5 Mensaje de la Convención de Salamanca	7
2.1.6 Conferencia de Praga	8
2.1.7 Cumbre de Berlín de Ministros de la Educación Superior Europea	8
2.2 Proyecto Tuning y el Consejo Superior Universitario Centroamericano, SUCA	9

2.2.1 Alfa Tuning América Latina	10
2.2.2 Las cuatro grandes líneas de trabajo de Alfa Tuning América Latina	12
2.2.3 El recorrido del Proyecto Tuning en sus cinco escalas	12
2.2.3.1 Buenos Aires, Argentina.	12
2.2.3.2 Belo Horizonte, Brasil	13
2.2.3.3 San José , Costa Rica	13
2.2.3.4 Bruselas-Bélgica	13
2.2.3.5 México	13
2.3 La sociedad de la Información y las competencias	14
2.4. Definición de competencias	15
2.5 El modelo educativo por competencias	19
2.6 Las Competencias docentes	20
2.7 Competencias y curriculum	22
2.8 La planificación en el proceso de aprendizaje basado en competencias	27
2.9 Evaluación de competencias	30
2.10 Técnicas e instrumentos para evaluar competencias	33
2.10.1 Enfoque global	34
2.10.2 Enfoque analítico	36
2.10.3 Evaluación cooperativa	36
2.10.4 La autoevaluación como elemento clave del proceso de evaluación	37
2.11 Guía de Evaluación por competencias para ser utilizadas en el centro Universitario de Santa Rosa, Sección Chiquimulilla	38
CAPITULO III	39
PRESENTACION Y ANALISIS DE RESULTADOS	39
3.1 Puntajes obtenidos en objetivo general	39
Gráfica No. 1	39
Gráfica No. 2	40
Gráfica No. 3	41
Gráfica No. 4	42

Puntajes obtenidos en objetivo específico No. 1	43
Gráfica No. 5	43
Gráfica No. 6	44
3.2 Puntajes obtenidos para objetivo específico No.3	45
Gráfica No. 7	45
Gráfica No. 8	46
Gráfica No. 9	47
Gráfica No. 10	48
Gráfica No. 11	49
Gráfica No. 12	50
Gráfica No. 13	51
3.3 Puntajes obtenidos según Objetivo Específico No. 2	52
Gráfica No. 14	52
Gráfica No. 15	53
Gráfica No. 16	54
Gráfica No. 17	55
Gráfica No. 18	56
Gráfica No. 19	57
Gráfica No. 20	58
CAPITULO IV	59
LOGROS OBTENIDOS	59
4.1 CONCLUSIONES	61
4.2 RECOMENDACIONES	63
4.3 Propuesta de guía de evaluación por competencias	64
4.4 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
ANEXO 1	72

RESUMEN

El estudio fue realizado en el Centro Universitario de Santa Rosa, Sección de Chiquimulilla de la Universidad de San Carlos de Guatemala como parte del proceso de formación docente a nivel universitario y basada en su experiencia docente en este ámbito. Es una investigación con un enfoque cualitativo, metodología descriptiva y se aplicó un cuestionario tipo Likert de 20 reactivos. El Objetivo General es fortalecer la docencia universitaria a través de prácticas pedagógicas y didácticas que faciliten el proceso de aprendizaje basado en competencias, en el Centro Universitario de Santa Rosa, sección Chiquimulilla. Los objetivos específicos: 1. Determinar las mejores prácticas relativas a la evaluación de competencias que realizan los docentes en el Centro Universitario de Santa Rosa, Sección de Chiquimulilla. 2. Identificar la frecuencia del empleo de las diversas formas de evaluación utilizadas en el modelo de aprendizaje basado en competencias y 3. Explorar los conocimientos y concepciones que poseen los profesores sobre el concepto de competencia y evaluación por competencia.

En el estado del Arte se realizó una revisión panorámica de la forma en que se desarrolló el proceso de transformación de la educación que se inició en Europa en los años 90 hasta llegar a instalarse en América Latina.

Dentro de la fundamentación teórica se abordan las diversas concepciones teóricas metodológicas del modelo educativo basado en competencias. Se revisan estudios que aportaron a la comprensión del modelo educativo basado en competencias y se profundiza sobre el tema de evaluación del aprendizaje como elemento facilitador del desarrollo de competencias.

Entre los resultados obtenidos se determinó la existencia de dos modelos educativos el tradicional y por competencias, coexistiendo dentro de un mismo sistema educativo lo que se establece con base en la distribución porcentual que se obtiene al responder cuál o cuáles con las formas de evaluación más utilizadas y su contraste con la opinión sobre la importancia del aprendizaje basado en competencias en el desempeño profesional y se interpreta como una aceptación tácita del proceso de enseñanza basado en competencias pero sin que se concrete en un sistema de evaluación congruente, es decir en donde la evaluación sea considerada parte integral del proceso de enseñanza aprendizaje.

Palabras Clave: Modelo educativo, aprendizaje basado en competencias, evaluación por competencias.

INTRODUCCIÓN

La educación basada en competencias es una nueva orientación pedagógica que surge en la concepción de un mundo globalizado para dar respuesta a la sociedad del conocimiento o de la información. Este modelo remarca la importancia del vínculo entre las instituciones educativas y el sector laboral.

En el contexto guatemalteco la Universidad de San Carlos de Guatemala ha asumido el proceso de transformación de la educación superior establecida en la Declaración Universal para la Educación Superior en su Artículo 7. Se refiere a la importancia de: “Reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad refiere: inciso c) En su calidad de fuente permanente de formación, perfeccionamiento y reciclaje profesionales, las instituciones de educación superior deberían tomar en consideración sistemáticamente las tendencias que se dan en el mundo laboral y en los sectores científicos, tecnológicos y económicos.(.....) d) Aprender a emprender y fomentar el espíritu de iniciativa (.....). Las instituciones de educación superior deberían brindar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de la responsabilidad social, educándolos para que tengan una participación activa en la sociedad democrática y promuevan los cambios que propiciarán la igualdad y la justicia”. UNESCO (1998)

En este sentido puede decirse que el Centro Universitario de Santa Rosa, sección Chiquimulilla, de la Universidad de San Carlos de Guatemala ha generado ese proceso de cambio a partir de iniciar la transformación de paradigma educativo con la entrada del modelo pedagógico centrado en el aprendizaje, en el que se valora la experiencia y pre saber del estudiante y su contexto; y el abandono progresivo que se está realizando del modelo pedagógico centrado en la enseñanza, con el que tradicionalmente se había trabajado. Por otra parte la misma Declaración de la Educación Superior en el Artículo 9. Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad reconoce en sus incisos del “a) al d) que: En un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad”. (UNESCO 1998)

Lo que está estrechamente relacionado con el modelo educativo basado en competencias. Es por ello que en el Centro Universitario de Santa Rosa y sus diferentes Secciones también se han generado procesos de capacitación y actualización docente, con lo que se abre un espacio para la realización de estudios como se presenta. En este sentido surge el interés personal y profesional de la autora en estudiar a fondo el tema de la evaluación por competencias en el Centro de Universitario, Sección Chiquimulilla de la Universidad de San Carlos de Guatemala y con ello contribuir a la calidad educativa que se imparte en este centro de estudios.

Con el objetivo de cumplir con el proceso de investigación se presenta en el primer capítulo la estructura metodológica y el proceso de investigación realizado, que consta de: planteamiento del problema, que hace referencia a la problemática que se ha generado a partir de coexistir diversas modalidades educativas sin que hasta el momento se haya logrado integrar la evaluación por competencias. En la justificación se plantea la necesidad de formar y evaluar en competencias en la educación superior. El diseño de investigación que se utilizó es con enfoque cualitativo descriptivo. En el segundo capítulo se presenta una amplia revisión teórica conceptual sobre todos aquellos aspectos que se relacionan con el tema de las competencias y la evaluación en la educación superior. En el tercer capítulo se presenta el análisis de los resultados y finalmente se realizan las conclusiones y recomendaciones pertinentes.

CAPÍTULO I

GENERALIDADES

1.1 Línea de Investigación:

La educación superior en la globalización.

1.2. Tema:

El desarrollo de competencias a través de la evaluación del aprendizaje en la sección chiquimulilla del centro universitario de Santa Rosa.

1.3 Planteamiento del Problema

La Declaración Universal de la Educación Superior de la UNESCO(1998) señala que las nuevas generaciones del siglo XXI, deben estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales para la construcción y transformación de las sociedades del futuro, situación que ha llevado a la educación superior a replantear su propio sistema educativo, proceso que se ha iniciado a nivel global ante la necesidad de ser compatible, comparable y competitivo en el que se integró Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

Por su parte la Universidad de San Carlos de Guatemala según el Plan Estratégico Usac-2022 .Aprobado Por El Consejo Superior Universitario. En Su Sesión Celebrada El 26 De Noviembre De 2003. Punto Cuarto, del ACTA No. 28-2003. Establece que La Universidad de San Carlos de Guatemala enfrenta entre otros de sus retos, la formación basada en competencias lo que conlleva un proceso de transición en el que ha sido necesario realizar una revisión y adecuación de los planes de estudio. Así como la actualización y capacitación de los docentes en temas relacionados con aprendizaje autónomo, las nuevas tecnologías, evaluación, metodologías y estrategias para desarrollar las competencias entre otros.

Sin embargo aún existe, por parte de una gran mayoría de docentes una marcada tendencia a continuar realizando una docencia con enfoque tradicional, en otros casos se presenta un modelo educativo híbrido en el que se combinan diversas estrategias de corte constructivista en el momento de impartir el contenido del curso pero en el momento de la evaluación se vuelve a formas de evaluación que no promueven aprendizajes significativos ni mucho menos el desarrollo de competencias. Con base a estas necesidades surge la pregunta de investigación **¿Cuál es la situación de la evaluación de las competencias dentro de la programación docente de la sección de chiquimulilla del Centro Universitario de Santa Rosa?**

1.4 Justificación

Alfa Tunning para Latino América ha traído consigo el planteamiento de nuevas interrogantes sobre la calidad de la educación en el nivel superior generando también procesos de reformas curriculares y transformaciones de los sistemas educativos en cada país.

En el caso de Guatemala, la Universidad de San Carlos de Guatemala se encuentra dando seguimiento al proceso de transformación del modelo educativo tal como lo establece su Plan Estratégico 2022, ya que en la actualidad existe una demanda a nivel nacional y global, de formar recursos humanos preparados para enfrentar nuevas necesidades en un contexto globalizado en donde los modelos vigentes de formación profesional, como los sistemas tradicionales de enseñanza han sido rebasados y requieren ser revisados y transformados.

Por lo que se considera importante estudiar, analizar, investigar y acompañar la realización del proceso de transformación de los modelos educativos centrados en la enseñanza al modelo centrado en el aprendizaje en las diferentes Centros regionales de la Universidad de San Carlos de Guatemala a partir de reconocer que cada Sección se encuentra inmersa en su propio contexto sociocultural lo que conlleva características específicas de estudiantes y docentes por lo que se hace indispensable estudiar el proceso de transformación e implementación del modelo educativo por competencias en el Centro Universitario de Santa Rosa, Sección de Chiquimulilla.

1.5 Objetivo General

Fortalecer la docencia universitaria a través de la investigación que faciliten el proceso de aprendizaje basado en competencias, en el Centro Universitario de Santa Rosa Sección Chiquimulilla.

1.5.1 Específicos

1. Determinar las mejores prácticas relativas a la evaluación de competencias que realizan los docentes del Centro Universitario de Santa Rosa, Sección Chiquimulilla
2. Identificar las diversas formas de evaluación utilizadas en el modelo de aprendizaje basado en competencias.
3. Explorar los conocimientos y concepciones que poseen los profesores sobre el concepto de competencia y evaluación por competencias.

4. Elaborar una guía de evaluación a partir de las mejores prácticas, con la que sea fácil comparar la propia actuación docente.

1.6 Alcances y Limitaciones

a. Alcances

La investigación se realizó únicamente con población docente del Centro Universitario de Santa Rosa, Sección Chiquimulilla que laboró en el ciclo 2013, por lo que los resultados no pueden generalizarse a otros contextos..

b. Límites

El estudio abarca a la totalidad de los docentes que imparten clases en el Centro Universitario de Santa Rosa, sección Chiquimulilla por ser únicamente 20 comprende el 100% de la población de docentes de la carrera de Licenciatura en Pedagogía y administración educativa

1.7 Metodología:

La investigación es de enfoque cualitativo y descriptivo, la metodología utilizada se centra fundamentalmente en la aplicación de un cuestionario tipo likert sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes y luego se analizan y procesan los datos para la elaboración del Informe final

1.8 Aporte

La investigación generó un espacio de aprendizaje en el que los docentes que participaron y compartieron sus prácticas de evaluación y contrastaron la práctica propia con otras prácticas de evaluación dentro de la misma sección de Chiquimulilla, lo que aportó a la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.

1.9 Diseño de la investigación

El estudio es de tipo descriptivo está orientado a la comprensión y análisis de los resultados de la aplicación del instrumento a docentes del Centro Universitario de Santa Rosa, sección Chiquimulilla, con la finalidad de fortalecer la docencia universitaria a través de prácticas pedagógicas y didácticas que faciliten el proceso de aprendizaje basado en competencias.

1.10 Población y muestra no paramétrica, intencionada

La población objeto de estudio estuvo conformada por los docentes del Centro Universitario de Santa Rosa, Sección de Chiquimulilla. La muestra estuvo formada por 20 docentes que imparten en la carrera de Licenciatura en Administración Educativa.

1.11 Elección de la muestra

La selección de la muestra se realizó de manera intencional por conveniencia para el logro de los objetivos.

1.12 Instrumentos

Se utilizó un cuestionario tipo likert. Este instrumento se aplicó a la totalidad de los docentes con el propósito de cruzar opiniones acerca de las distintas estrategias de evaluación que utilizan y sus resultados.

1.13 Análisis de los datos

Se realizaron las siguientes fases en el análisis y la interpretación de los datos

1. Categorización y codificación de los datos obtenidos
2. Creación de tablas con los puntajes obtenidos para el análisis de datos
3. Representación gráfica de los resultados
3. Elaboración de conclusiones
4. Presentación informe final

CAPÍTULO II

Fundamentación Teórica

2.1 Estado del Arte

Dada la importancia del tema estudiado se considera imprescindible construir un Estado del Arte sobre el proceso de transformación del modelo educativo que se inicia en Europa y que trajo consigo un efecto dominó a nivel global que se inició en los años 90 y merece ser estudiado a fondo por su impacto en América Latina, por lo que se presenta una revisión panorámica de sus diferentes etapas y que se inicia a partir de una serie de declaraciones que se describen a continuación:

2.1.2 Declaración de Sorbonne

La Declaración de Sorbonne realizada en París, fue un llamado a las universidades de Europa, en donde los ministros de Francia, Italia, Alemania e Inglaterra, plantean los principales puntos de la armonización de la educación superior: un sistema de dos ciclos y un sistema común de créditos. Nace el European Credit Transfer System (ECTS). Estos cuatro países animan a otros países de la Unión Europea a sumarse al esfuerzo.

Ese mismo año, se reúnen en esta misma ciudad; en la sede de la UNESCO, en París, los representantes de los países miembros de la Naciones Unidas, hacen una Declaración, que impulsa en su contexto general, el sentido marcado en la Declaración de Sorbonne y lo que sería el próximo año, la Declaración de Bolonia. UNESCO (1998)

2.1.3 Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción.

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior, en octubre de 1998, en París, Francia surge en medio de un debate y de una realidad de expansión de la educación superior en América Latina con antecedentes consultas regionales, Declaraciones y Planes de Acciones y el acompañamiento de un proceso de reflexión mundial sobre el tema de la educación superior.

La Conferencia plantea que cada universidad deberá definir su misión de acuerdo a las necesidades presentes y futuras de la sociedad en que está inmersa. En esta Conferencia se puntualizan 17 Artículos y se diseñan 14 Acciones ampliamente desarrolladas. se plantea uno de los aspectos que los europeos han venido

planteando y seguirán haciéndolo por varios años más: que la educación superior debe educar, formar e investigar, que debe constituirse en un espacio abierto para la formación desarrollando el aprendizaje permanente; que se debe formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad; que debe servir para promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación, lo mismo que contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas.

La Conferencia diseña acciones puntuales, que servirán de guía para las universidades del continente, en cuanto a la calidad de la enseñanza. Entre las acciones más sobresalientes y que crearán una corriente o tendencia en los movimientos de transformación curricular de la región, se encuentran:

La creación del proyecto Alfa Tuning América Latina, se encuentra la de: adoptar medidas concretas para reducir la creciente distancia entre los países industrialmente desarrollados y los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados en los ámbitos de la educación. (UNESCO 1998)

En fin, recae en la UNESCO el seguimiento de este marco de acción e incluso, el presupuesto necesario para lograr resultados en el mundo, de forma efectiva. Ocho meses después, los europeos marcan un hito en la historia de la educación superior de ese continente, con la Declaración de Bolonia.

2.1.4 Declaración de Bolonia

Esta Declaración, considerada la base de todos los posteriores encuentros de ministros europeos de educación superior y el corazón del proyecto Tuning en Europa. En la Declaración de Bolonia, los ministros de los países europeos presentes se comprometieron fundamentalmente a:

“Adoptar un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, incluso a través de la puesta en marcha del Suplemento del Diploma, para promocionar la obtención de empleo y competitividad del sistema de educación superior europeo. Adoptar un sistema basado en dos ciclos fundamentales, diplomatura (pregrado) y licenciatura (grado).

Establecer un sistema de créditos como medio adecuado para promocionar una amplia movilidad estudiantil. Los créditos se podrán conseguir también fuera de las instituciones de educación superior, incluyendo la experiencia adquirida durante la vida. Promoción de la movilidad, eliminando obstáculos para el ejercicio efectivo de libre intercambio. El acceso a oportunidades de estudio y formación y servicios relacionados, para los alumnos. El reconocimiento y valoración de los períodos de estancia en instituciones de investigación, enseñanza y formación europeas.

Promoción de la cooperación europea en aseguramiento de la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables. Promoción de las dimensiones

europeas necesarias en educación superior, particularmente dirigidas hacia el desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, integrar la formación e investigación” Declaración de Bolonia(1999)

La importancia de esta declaración para la educación superior en América Latina radica en el nuevo enfoque que se le da al curriculum y el reconocimiento de la importancia de la calidad educativa con lo que se replantean las nuevas metodologías didácticas centradas en el aprendizaje y la vinculación del sistema educativo a los ámbitos laborales.

2.1.5 Mensaje de la Convención de Salamanca

Más de 300 instituciones de educación superior europeas se reunieron en Salamanca reiterando los enunciados de la Declaración de Bolonia y reconociendo el aporte de la organización que representa los estudiantes europeos (ESIB: The National Union of Students in Europe), reunidos en Alemania del 22 al 25 de marzo del mismo año (2001), en la llamada GoteborgStudentConvention, donde adoptaron formalmente su posición con respecto a la Declaración de Bolonia. En Salamanca, las autoridades universitarias se pusieron de acuerdo fundamentalmente en:

- La calidad como pilar esencial.
- mecanismos de reconocimiento mutuo de garantía de calidad a nivel europeo siendo la acreditación una opción posible.
- Pertinencia. La adecuación de la enseñanza a las necesidades del mercado laboral deberá reflejarse en la currícula
- Movilidad. Libre circulación de estudiantes, profesores y diplomados
- Compatibilidad de las cualificaciones a nivel de pregrado y de postgrado.

.Salamanca prepara con sus aportes la Conferencia de Praga y lanza un llamamiento a los gobiernos para que tanto en el contexto nacional, como europeo, impulsen y alienten el cambio y proporcionen un marco de coordinación y asesoramiento que facilite la convergencia.

Con la Convención de Salamanca el proceso de transformación de la educación superior europeo se consolida hacia la búsqueda de la calidad educativa y se sientan las bases de cooperación para la integración curricular y el proceso de certificación y acreditación, hecho que posteriormente impactaría a Latino América.

2.1.6 Conferencia de Praga

Praga representa la segunda Conferencia Ministerial en la que participan 32 Estados europeos.

Se estudia el proceso de Bologna y se fijan las direcciones y prioridades para los próximos años. En Praga se reconoce la necesidad de potenciar el aprendizaje a lo largo de la vida. Se aprobaron seminarios de seguimiento para explorar las siguientes áreas:

- Cooperación concerniente a la acreditación y calidad.
- Temas de reconocimiento y el uso de créditos de acuerdo al proceso de Bolonia.
- El desarrollo de los dos ciclos.
- La dimensión social con atención específica a los obstáculos de la movilidad.
- La profundización del proceso de Bolonia.
- El aprendizaje a lo largo de la vida y el desenvolvimiento del estudiante.

Después de la Cumbre de Praga, se lleva a cabo la Cumbre de Barcelona, en Marzo de 2002. Aquí, el Consejo Europeo establece hacer de los sistemas educativos una referencia de calidad mundial.

El 4 de julio de 2003, en el año de la Conferencia de Berlín, se adopta la llamada Declaración de Graz, donde se acentúa el papel central que deben jugar las universidades en la puesta en marcha de las reformas iniciadas en Bolonia.

Hasta aquí, todo lo acaecido en Europa se había realizado sin que se generaran cambios substanciales en América Latina y es en la Cumbre de Berlín en la que se crea la línea de acción para la expansión global de los procesos de transformación del paradigma educativo centrado en la enseñanza al nuevo paradigma centrado en el aprendizaje y el desarrollo de las competencias que es el tema central de estudio.

2.1.7 Cumbre de Berlín de Ministros de la Educación Superior Europea

Ministros de 33 países de Europa se reunieron en Berlín, para analizar los progresos del proceso iniciado en Bolonia y para establecer prioridades y nuevos objetivos para los años siguientes. Se comprometieron a establecer prioridades para los próximos dos años, sobre todo, en el ámbito del sistema basado en 2 ciclos y para mejorar el reconocimiento del sistema de grados y períodos de estudio y el tema de la garantía de calidad.

La Cumbre de Berlín antecede el inicio del proyecto Alfa Tuning América Latina. Porque Berlín reforzó los logros obtenidos hasta el momento y expandió el proceso, en América Latina.

El proyecto Tuning-América Latina, surge en un contexto de intensa reflexión sobre educación superior, tanto a nivel regional como internacional. Hasta ese momento Tuning había sido una experiencia exclusiva de Europa, un logro de más de 135 universidades europeas, que, desde el año 2012, llevan adelante un intenso trabajo dirigido a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

“Tuning implicó en Europa un gran reto para las instituciones de educación superior, ya que permitió la creación de un entorno de trabajo para que los académicos pudieran llegar a puntos de referencia, de comprensión y de confluencia. Se generó un espacio que permitió «acordar», «templar», «afinar» las estructuras educativas en cuanto a las titulaciones, de manera que pudieran ser comprendidas, comparadas y reconocidas en el área común europea..

Hoy Tuning es una metodología internacionalmente reconocida, una herramienta construida por las universidades para las universidades, un instrumento que nos permite pensar que el Espacio de Educación Superior Europeo puede ser una realidad cada vez más cercana. Europa está transitando su camino de integración, y Tuning ha facilitado parte de ese proceso”. (González 2004)

Tal como se desarrolló el Proyecto Tuning en Europa cabe señalar que con la Declaración de Berlín se dio inicio al Proyecto Tuning América Latina y con ello el impactó al sistema de educación superior de Centroamérica y por ende a Guatemala. Reto que fue asumido por Consejo Superior Universitario Centroamericano es el organismo de integración de la educación superior más antiguo de Centro América. Agrupa a más de 20 universidades públicas de Belice, Guatemala Honduras, El Salvador Nicaragua, Costa Rica Panamá y República Dominicana. Desarrolla su trabajo por medio de programas y sistemas, en algunos de ellos, se ha incluido la participación de universidades privadas, colegios profesionales, Ministerio de Educación, Consejos de Ciencia y Tecnología y sectores productivos.

2.2 Proyecto Tuning y el Consejo Superior Universitario Centroamericano, SUCA

Según González (2004) Tuning Latinoamericano surge debido a la necesidad de compatibilidad y de competitividad de la educación superior no es una aspiración exclusiva de Europa. El actual proceso de globalización está signado, entre otras cosa, por la creciente movilidad de los estudiantes, que requiere información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos.

El SUCA se integra positivamente al proyecto Tuning con el fin de coordinar y dar seguimiento al trabajo regional. Las acciones que han sobresalido hasta el momento han sido:

- Dar a conocer el proyecto Tuning a las autoridades universitarias.
- Organizar eventos con especialistas para conducir talleres con el enfoque de Formación basada en Competencias.
- Cursos sobre el tema de las Competencias para la formación de profesionales, basados en el modelo Tuning.
- Seguimiento a los resultados de las acciones de capacitación realizadas.
- Presentaciones conjuntas de representantes de las áreas de cada país, en foros universitarios u otros eventos sobre los avances del proyecto Talleres regionales para conocer los progresos y alcances del Proyecto Tuning América Latina y debatir sobre las consecuencias del desarrollo curricular basado en competencias para la evaluación y acreditación.

Una de las líneas principales del proyecto Tuning es mantener a las universidades en diálogo constante con la sociedad, que es una parte siempre abierta al futuro, es relevante para cualquier realidad, aunque la sensibilidad y la adaptación a los diversos contextos sea por supuesto un requisito básico y algo que está presente en todo momento en el proyecto Tuning-América Latina. González y otros (2004).

2.2.1 Alfa Tuning América Latina

De acuerdo con el Informe Final del Proyecto Tuning América Latina:

Arranca Tuning América Latina, de la mano de quienes habían logrado integrar a más de 175 universidades europeas. El Programa Alfa de la Unión Europea y se dio inicio a la transformación de la educación superior en América Latina. Las ocho universidades latinoamericanas son: Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Universidad Estadual de Campinas (Brasil), Universidad de Chile, Universidad de Costa Rica, Pontificia Universidad Javeriana (Colombia), Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela), Universidad Rafael Landívar (Guatemala) y Universidad de Guanajuato (México). Las siete universidades europeas son: Universidad de Deusto (España), Universidad de Groningen (Países Bajos), Universidad de Coimbra (Portugal), Universidad de Bristol (Reino Unido), Universidad de Pisa (Italia), Universidad de París IX-Dauphine (Francia) y Technische Universität Braunschweig. Proyecto Tuning América Latina (2006)

Hoy día Tuning no solo es un proyecto; se ha constituido en una Metodología con su propio lema. Para involucrarse en la comprensión de los planes de estudio se ha diseñado una metodología que implica:

- Competencias genéricas
- Competencias específicas en cada área.
- La función de Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos(ECTS) como un sistema de acumulación.
- Enfoques de aprendizaje, didácticos y de evaluación.
- La función de la promoción de la calidad en el proceso educativo.

Tuning desarrolló un modelo de diseño de los planes de estudio a partir de etapas que se deben cumplir:

- Cumplimiento de condiciones básicas a partir de dar respuesta a preguntas generadoras.
- Definición del perfil del egresado.
- Descripción de los objetivos del programa y de los resultados de aprendizaje que deberán cumplirse.
- Identificación de las competencias genéricas y específicas de cada área a alcanzar en el programa.
- Contenido y estructura del plan de estudios.
- Unidades y actividades educativas para alcanzar los resultados de aprendizaje definidos.
- Definición de enfoques didácticos y de aprendizaje y de los métodos de evaluación.
- Desarrollo de un sistema de evaluación concebido para incrementar de modo constante su calidad. (Tuning- América Latina 2004)

González y otros (2004) En la metodología Tuning, las competencias se describen como puntos de referencia para diseñar y evaluar planes de estudio; pero no son inamovibles. Debe existir flexibilidad y autonomía en la construcción de los planes de estudio. La metodología parte de un enfoque centrado en el estudiante y orientados a outputs, o sea, en el perfil de cualificación o del título. Y el perfil no es más que la necesidad identificada y reconocida por la sociedad (sociedad académica y empresarios, graduados y organizaciones de carácter profesional). Todas las unidades están relacionadas entre sí de una u otra forma y la razón de trabajar con módulos es porque favorece la transparencia y facilita la movilidad y el reconocimiento.

Para Latinoamérica así como para Guatemala el proceso de transformación de la educación superior en Europa conlleva un replanteamiento del modelo educativo y sobre todo implica abordar a profundidad el tema de la calidad educativa, tema que se vincula estrechamente con el presente estudio.

2.2.2 Las cuatro grandes líneas de trabajo de Alfa Tuning América Latina

En el proyecto Alfa Tuning América Latina las líneas sobre las que se trabajó fueron:

- Competencias genéricas y específicas en las áreas temáticas.
- Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias.
- Créditos académicos.
- Calidad de los programas.

En el proyecto, se trabajó conjuntamente entre 19 países y 190 universidades latinoamericanas más allá de los claustros docentes. Se seleccionaron 12 áreas temáticas (en este caso, carreras universitarias) comunes en América Latina para escoger estas competencias genéricas compartidas por las áreas temáticas seleccionadas. Las áreas temáticas son:

Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química.

Como puede observarse en esta primera fase del proyecto se consideró el área de las ciencias de la educación entre las primeras líneas de trabajo con lo que se consolida la idea de calidad educativa, tema de mucha actualidad e importancia en la transformación de las sociedades, ya que tal como lo señala la Declaración Universal de la Educación Superior, uno de los compromisos de la Universidad es formar profesionales que respondan a las necesidades de las sociedades y contribuyan al desarrollo de cada Nación. En este sentido cobra importancia el desarrollo del Proyecto Tuning Latinoamérica y particularmente para Guatemala, es por ello que se revisará sus diversas etapas y su impacto para la educación superior en el país.

2.2.3 El recorrido del Proyecto Tuning en sus cinco escalas

1.2.3.1 Buenos Aires, Argentina.

En Buenos Aires se hizo el lanzamiento oficial y público del Proyecto Alfa Tuning América Latina se dejó claro que el Proyecto Tuning en América Latina, busca puntos comunes de referencia; contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles desde adentro y en una forma articulada en toda América Latina. El proyecto trata de alcanzar un amplio consenso a nivel regional sobre la forma de entender los títulos desde el punto de vista de las actividades que los poseedores de esos títulos estarían en condiciones de desempeñar. De esta forma, surgen los puntos comunes de las formaciones, basándose en competencias. Proyecto Alfa Tuning América Latina (2006)

2.2.3.2 Belo Horizonte, Brasil.

En Belo Horizonte, Brasil. Se debatió sobre los aspectos significativos de los resultados de los cuestionarios sobre competencias genéricas en relación con el área seleccionada. También se analizaron los resultados y conclusiones preliminares y se extrajeron las conclusiones sobre las competencias genéricas y el área temática para elaborar el documento que reflejara este trabajo. Se presentaron también las listas preliminares de las competencias específicas identificadas por los miembros de cada grupo de trabajo.

Se diseñó también las actividades que se tendrían previstas en Costa Rica, en cuanto a la elaboración de las competencias específicas de área temática; en cuanto al debate de las consultas de estas competencias y en cuanto a los acuerdos y consensos de las competencias específicas. Proyecto Alfa Tuning América Latina (2006)

2.2.3.3 San José, Costa Rica.

Se informó que, la página Tuning para América Latina, había sido visitada por más de 650,000 personas, en cambio, el nuevo y revisado sitio de Tuning Europa, había recibido 20,000 visitas de personas. Hasta el momento se habían desarrollado puntos de referencia común para las cuatro áreas temáticas iniciales. Se informó que en cuatro meses se iban a reunir en Bruselas en una de las salas de reunión más grandes de la Comisión Europea. Proyecto Alfa Tuning América Latina (2006)

2.2.3.4 Bruselas-Bélgica

Se sustentaron las competencias específicas de los grupos profesionales que no lo hicieron en San José de Costa Rica. Proyecto Alfa Tuning América Latina (2006)

2.2.3.5 México

En esta ocasión se presentaron los informes finales de la fase II del Programa. Proyecto Alfa Tuning América Latina (2007).

Actualmente el proceso se encuentra en pleno desarrollo y cada país está realizando sus propias adecuaciones dentro de sus contextos socioculturales con sus propios recursos.

La revisión documental sobre el proceso de desarrollo del Proyecto Tuning desde sus inicios en Europa y su implementación en América Latina ha permitido contextualizar la importancia del tema de la calidad educativa, la tecnología, la investigación educativa, así como el desarrollo de competencias didácticas docentes para el aprendizaje significativo en la educación superior en Guatemala

2.3 La sociedad de la información y las competencias

Mucho se ha dicho sobre la era de la tecnología y la sociedad de la información por lo que se ha considerado importante clarificar estos términos. En este caso Argudín (2010) refiere que “en la actualidad se vive en una época en la que el conocimiento aplicado a las esferas de la producción, de la distribución y de la gestión está revolucionando las condiciones de la economía, el comercio, las bases de la política, la comunicación cultural mundial y la forma de vida y de consumo de las personas. Este nuevo ciclo ha sido denominado sociedad del conocimiento o de la información debido a que es la información la que ahora dirige la economía global que está surgiendo”. Desde esta perspectiva se hace notoria la importancia que tiene desarrollar las competencias para el manejo de la información entre otras, con lo que se hace más importante aún seguir profundizando sobre las diversas conceptualizaciones de la sociedad de la información y del conocimiento, tal como lo plantea la CEPAL en su siguiente definición.

La CEPAL (2003:P.11) se refiere al concepto de sociedad de la información indicando que es muy complejo y su nivel de desarrollo es aún incipiente. La comunidad intelectual tendrá que reducir esta complejidad mediante un proceso de abstracción que permita expresar la realidad paradigmática en términos de entidades concretas e interrelaciones. Será necesario establecer los términos y los esquemas que permitan debatir el concepto de sociedad de la información, puesto que este modelo es esencial para plantear objetivos específicos de desarrollo. El marco conceptual utilizado por la CEPAL se basa en las características generales de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) y del proceso de digitalización resultante, que son el núcleo de este paradigma emergente.

Lo que puede interpretarse como que son las propias sociedades las que deben ir apropiándose no sólo del concepto sino del modelo social que conlleva en sí mismo la transformación de las relaciones sociales a través de la utilización de las nuevas tecnologías de la información, en este sentido es la educación el ámbito en el que se concretan las nuevas realidades sociales y se transforme de un modelo educativo centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje.

Tal como lo señala Perinat (2004:86) la principal función de la educación es transmitir la cultura; al mismo tiempo, la cultura sienta el marco de la educación prescribiendo qué es lo que tiene que transmitir de manera informal (socialización familiar) y de manera formal (educación escolarizada) ya que para Bruner citado por Perinat (2004:87) “el aprender y el pensar están situados, lo están dentro de cada cultura que propone qué es lo que hay que aprender, cómo se ha de enseñar e, ipso facto, impone sus condicionamientos, concretamente a través de las peculiaridades de

organización del sistema educativo, ya que enseñar implica forzosamente enseñar a pensar”.

En este orden de ideas surge entonces la necesidad de una transformación del sistema educativo.

Tal como lo indica Bruner citado por Perinat (2004:106) “no basta que nos centremos en la vida dentro del aula o del centro programas, estilos de docencia, interacción profesores-alumnos, rendimiento, disciplina, Etc. no basta con una pedagogía y una psicología. Hay que adoptar una perspectiva más sistémica y percatarse de que los condicionantes institucionales de la relación docente-discente pueden ser de tal magnitud que den al traste con toda la acción educativa. Ya que las instituciones son elementos culturales. Tienen que renovarse y eso es una tarea sociocultural ineludible”.

Al contextualizar este tipo de afirmaciones y enfocar los escenarios de enseñanza aprendizaje en cada una de las especializaciones que se imparten en la Sección de Chiquimulilla de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, se considera fundamental realizar un estudio y análisis sobre la forma en que se está realizando la transformación del paradigma tradicional de la enseñanza al paradigma centrado en el aprendizaje y el desarrollo de las competencias.

2.4 Definición de competencias

Actualmente existen múltiples acepciones para el término de competencia por ejemplo la UNESCO (1998) define competencia como: “El conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea.”

Asimismo las competencias pueden describirse desde diversos puntos de vista. A modo de ejemplo se recopilan algunas cuantas definiciones, de las muchas que pueden encontrarse citado en (Cano García 2008: 6)

- Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Perrenoud, 2004)
- Capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. Las competencias son el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa) que permite al

individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares (OIT, 2000).

- Repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada (Levy-Leboyer, 1996).
- Saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades (pueden ser de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o sociales) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (situaciones similares, no generalizable a cualquier situación) (Lasnier, 2000).
- Saber hacer complejo que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente (Fernández, 2005)
- Posee competencias profesionales quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, puede revisar los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo (Bunke, 1994)
- Las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber-hacer. El concepto de competencia engloba no sólo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional sino también un conjunto de comportamientos, facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de información, etc., considerados necesarios para el pleno desempeño de la ocupación (INEM, 1996)
- Ser capaz, estar capacitado o ser diestro en algo. Las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas (Prieto, 2002).
- Grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio asociados a la profesión, en todas la situaciones que se pueden confrontar en el ejercicio de la práctica profesional (Kane, 1992). • Capacidad para desarrollar con éxito una acción determinada, que se adquiere a través del aprendizaje (Kellerman, 2001).
- Habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, deber o rol adecuadamente. Tiene dos elementos distintivos: está relacionada con el trabajo específico en un contexto particular e integra diferentes tipos de conocimientos, habilidades y

actitudes. Se adquiere mediante el *learning-by-doing*. A diferencia de los conocimientos, habilidades y actitudes, no se pueden evaluar independientemente. También hay que distinguir las competencias de rasgos de personalidad, que son características más estables del individuo (Roe, 2002).

- Representan una combinación dinámica de atributos, en relación al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje de un determinado programa o cómo los estudiantes serán capaces de desarrollarse al final del proceso educativo (González y Wagenaar, 2003).
- Integración de conocimientos, habilidades, cualidades personales y comprensión utilizada adecuadamente y efectivamente tanto en contextos familiares como en circunstancias nuevas y cambiantes. (Stephenson y Yorke, 1998).
- Capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (proyecto Definición y Selección de Competencias, -DeSeCo- de la OCDE, 2002).
- Integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacita para actuar de manera efectiva y eficiente (Collis, 2007).
- Implica tener una habilidad respecto a un dominio básico pero, sobre todo, implica regulación, monitorización y capacidad de iniciativa en el uso y desarrollo de dicha habilidad (Weinert, 2001).
- Capacidad desarrollada por el o la estudiante para la realización de actividades de aprendizaje, tanto grupal como individual, dentro de distintos contextos.

Tal como puede apreciarse existen diversas concepciones sobre competencias y fundamentalmente se reconoce la importancia de la evaluación

Por otra parte Le Boterf (2000) citado en (Cano García 2008: 6) previene contra una definición débil de las competencias, suma de conocimientos de saber hacer o saber estar o como la aplicación de conocimientos teóricos o prácticos y recuerda que la competencia no es un conglomerado de conocimientos fragmentados, no está hecha de migajas de saber hacer, sino que es un saber combinatorio y que no se transmite sino que el centro de la competencia es el sujeto-aprendiz que construye la competencia a partir de la secuencia de las actividades de aprendizaje que movilizan

múltiples conocimientos especializados. El profesor sólo crea condiciones favorables para la construcción siempre personal de las competencias.

Esta conceptualización de las competencias hace referencia al papel tan importante que tiene el docente en cuanto a crear las condiciones para que el docente realice su propio proceso de construcción, lo cual implica que el docente debe disponer de recursos didácticos que permitan generar los procesos cognitivos necesarios para un aprendizaje significativo. Este proceso requiere también de procesos de evaluación acordes.

Le Boterf (2000) sigue expresando que la persona competente es la que sabe construir saberes. Las capacidades se entienden en un sentido amplio, flexible y creativo, desde una concepción más cercana a la perspectiva cognitiva, más rica y profunda y que supone entender las competencias como capacidades muy amplias, que implican elegir y movilizar recursos, tanto personales (conocimientos, procedimientos, actitudes) como de redes (bancos de datos, acceso documental, especialistas,...) y realizar con ellos una atribución contextualizada (espacio, tiempo, relación).

En este sentido, Cano García (2008:P. 6) menciona que son tres elementos que caracterizan a las competencias, que pueden aproximar a su comprensión:

- a) *Articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal pero...van más allá:* El hecho de acumular conocimientos no implica ser competente necesariamente. El mero sumatorio de saberes y capacidades no nos lleva a la competencia. El ser competente implica un paso más: supone, de todo el acervo de conocimiento que uno posee (o al que puede acceder), seleccionar el que resulta pertinente en aquel momento y situación (desestimando otros conocimientos que se tienen pero que no nos ayudan en aquel contexto) para poder resolver el problema o reto que enfrentamos.
- b) *Se vinculan a rasgos de personalidad pero... se aprenden:* El hecho de poseer de forma innata ciertas inteligencias es un buen punto de partida pero no me garantiza ser competente. Las competencias deben desarrollarse con formación inicial, con formación permanente y con experiencia a lo largo de la vida. Se puede ser competente hoy y dejarlo de ser mañana o serlo en un contexto y dejarlo de ser en otro contexto que no me resulta conocido.
Las competencias tiene, pues, un carácter recurrente y de crecimiento continuo. Nunca se es competente para siempre.
- c) *Toman sentido en la acción pero... con reflexión:* El hecho de tener una dimensión aplicativa (en tanto que suponen transferir conocimientos a situaciones prácticas para resolverlas eficientemente) no implica que supongan la repetición mecánica e irreflexiva de ciertas pautas de actuación. Al contrario, para ser competente es imprescindible la reflexión, que nos aleja de la estandarización del comportamiento. (Cano García 2008:6-7)

Tal como queda evidenciado son muchas las acepciones de competencias lo que genera entonces la inquietud por determinar las mejores prácticas de evaluación.

2.5 El modelo educativo por competencias

Argudín (2010) refiere que para establecer el cambio en la educación a escala mundial debe garantizarse la excelencia y que satisfaga las necesidades de la práctica laboral contemporánea se ha propuesto que el proceso se inicie desde un marco conceptual que cimente la consonancia entre los conocimientos, las habilidades y los valores. Así se considera que en la educación basada en competencias el fin y el centro del aprendizaje es el estudiante y por ello es necesario reforzarle el desarrollo del pensamiento crítico, con objeto de que éste cuente con herramientas que le permitan discernir, deliberar y elegir libremente, de tal forma que pueda comprometerse con la construcción de sus propias competencias. En este sentido el proyecto Tuning (2003) citado por Panagumá y otros (2009) señala tres grandes factores que explican el interés por desarrollar las competencias en programas educativos de la siguiente forma:

- La necesidad de mejorar la ocupabilidad de los graduados en la nueva sociedad del conocimiento (rápida obsolescencia del conocimiento, necesidad de aprendizaje a lo largo de la vida, etc.).
- La creación del Espacio Europeo de Educación Superior: necesidad de establecer referentes comunes para las titulaciones (descriptores de Dublín para bachelor y máster) etc.
- Un nuevo paradigma educativo: centrado en el aprendizaje de los estudiantes, y que pone mayor énfasis en los resultados u objetivos de la enseñanza.

Con este nuevo paradigma según (Ramírez y Medina 2000: 2-3) surge la educación basada en competencias en la década de los noventa que se da ante la actual demanda del contexto nacional e internacional, de formar recursos humanos preparados para enfrentar nuevas necesidades, tanto los modelos vigentes de formación profesional, como los sistemas tradicionales de enseñanza han sido rebasados, debido a que limitan los procesos de formación al espacio escolar basando los procesos cognitivos y socio afectivos en su posiciones de la realidad.

De acuerdo con este autor la década de los noventa se caracteriza por el surgimiento de proyectos de reforma curricular a gran escala y por la búsqueda o adaptación de modelos académicos que respondan a determinadas demandas educativas. En gran medida los proyectos se enmarcan en políticas educativas que surgen en el contexto de la globalización de la economía, los tratados de colaboración y comercio internacional, la búsqueda de la certificación y homologación de programas educativos y profesiones o la definición de estándares nacionales e internacionales referidos a la formación y ejercicio profesional, así como a la descentralización de los sistemas educativos nacionales.

2.6 Las Competencias docentes

En referencia las competencias docentes la UNESCO (1998:1-4). señala que las nuevas generaciones del siglo XXI, deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales para la construcción del futuro, por lo que la educación superior entre otros de sus retos se enfrenta a la formación basada en las competencias y la pertinencia de los planes de estudio que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad para lo cual requiere una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo.

Aspecto muy importante a tomar en consideración sobre todo cuando se trata de las Secciones de los Centros Universitarios que se encuentran ubicadas en distintos contextos socioculturales por lo que es importante revisar la pertinencia de los planes de estudio que se desarrollan en cada centro de estudio y establecer la lectura que se está realizando del tema del aprendizaje basado en competencias.

En este sentido Zarzar (2002) citado en Universidad Autónoma de Baja California Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa Centro de Innovación y Desarrollo Docente Competencias Básicas la docencia universitaria (2009: 8) plantea que para “ser experto en el área o materia que se imparte, es evidente una condición necesaria para ser buen profesor, pero de ninguna manera es condición suficiente. Es decir, el dominio de la materia, aunque necesario, no certifica por sí mismo que uno la pueda enseñar eficaz y adecuadamente. Se hace necesario buscar estrategias de formación del profesorado bajo la dimensión didáctico-pedagogía, brindándole las herramientas necesarias para su actividad como docente, cabe destacar que existen otras dimensiones pero se considera fundamental la relacionada con la didáctica y la pedagogía, las otras dimensiones no se podría decir que no son necesarias pero al menos no se consideran como estrictos requisitos para ejercer la docencia”.

De acuerdo a lo planteado por este autor dentro de las herramientas que los docentes deben desarrollar puede mencionarse las diversas formas de evaluación así como del mismo proceso de evaluación, que para el caso del modelo educativo por competencias implica una reconceptualización de la acción de evaluar los conocimientos.

Por otra parte (Gómez,1997) citado en (Ramírez y Medina 2000: 2-3) identifica que los diversos modelos de educación basados en competencias se han fundamentado en tres corrientes: la competencia como conjunto de tareas que utiliza el análisis ocupacional para definir las tareas que se enseñarán, la competencia como conjunto de atributos, la cual define el conocimiento del tema y las habilidades genéricas necesarias y el concepto integrado u holístico de la competencia. Así, la educación basada en competencias es un modelo para el desarrollo del currículo y la enseñanza que representa, una tendencia educativa importante a nivel internacional, principalmente para la Comunidad Europea y anglosajona, para América Latina y México.

En este sentido puede decirse categóricamente que el modelo educativo por competencias ha llegado para quedarse esto de acuerdo al Proyecto Tuning Latinoamérica que ha establecido una agenda de trabajo que obliga a las Universidades a replantearse su quehacer educativo.

Asimismo Braslavsky, (1999) citado en Universidad Autónoma de Baja California Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa Centro de Innovación y Desarrollo Docente Competencias Básicas la docencia universitaria (2009: 16) Refiere que las estrategias de los buenos profesores incorporan además las nuevastecnologías y la convocatoria de los alumnos que saben utilizarlas como dinamizadores efectivos de esa incorporación. De igual forma la evaluación juega un papel muy importante en el ejercicio de la docencia por lo que se debe conocer sobre su teoría y sobre todo la generación de diversa estrategias de valuación además del diseño de los diversos instrumentos que posibiliten al docente realizar una evaluación adecuada, en relación con sus alumnos, los contenidos enseñados, las postura didáctica, etcétera, pues en la actualidad existe mucho desfase entre las formas de enseñar y las formas de evaluar, lo que genera que las calificaciones emitidas por los profesores muchas veces suelen ser irreales en comparación con los aprendizajes de los alumnos.

En este orden de ideas puede decirse entonces que, la formas de evaluación de los aprendizajes de los alumnos requieren un espacio de estudio debido a ser un tema de especial importancia por estar estrechamente vinculado al tema de calidad de la docencia superior en la búsqueda de alcanzar nuevas y mejores formas de desarrollar las competencias de los profesionales de ciencias de la educación que egresan de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala y en particular de los profesionales egresado del Centro Universitario, CUNSARO. Sección de Chiquimulilla.

2.7 Competencias y currículum

Para abordar el tema de currículum hay que situarse a principios del siglo pasado momento en que a decir de Moreno (2010) los países desarrollados empiezan a preocuparse por la educación de su población como un problema político que requiere un tratamiento específico de reflexión y de investigación. Es en este contexto en el que nace el currículum como especialidad en Estados Unidos, en torno a la obra de Bobbitt, *The Currículum*, publicada en 1918. Esta obra es importante porque supuso no sólo el inicio de la especialidad, sino porque estableció unas pautas para su desarrollo que marcaron toda una época. Lo que pretenden los

primeros estudios del currículum es darle un tratamiento sistemático y fundamentado a las decisiones de un país sobre qué y cómo enseñar.

El continuador de las ideas de Bobbitt citado porque más repercusión ha tenido hasta nuestros días ha sido Tyler (1998) citado por Moreno (2010:81) Este autor clarificó y amplió la visión precedente del currículum y fue quien le dio vigor a una concepción curricular apoyada en la racionalidad tecnológica medios-fines. Tyler propuso un modelo lineal en su concepción, cuyo elemento central son los objetivos, todos los demás componentes del currículum son instrumentales respecto a esos objetivos.

No existe acuerdo sobre el significado del currículum. Una definición de éste brinda no sólo referentes precisos para la teoría o la práctica, sino también una posición filosófica y de valor implícitas en ella. El currículum es una empresa humana, y como tal, está condicionada, en parte, por las circunstancias culturales e históricas en las que se basa. Por ende, la definición de currículum puede ser distinta en diferentes épocas y para distintas personas (Contreras, 1994,) Moreno (2010:81)

Así, para Stenhouse (1991: 29) Citado por Moreno (2010:81).) “un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”.

Así se encuentran otros autores que como Argudín (2010) refiere que a partir de la relación entre el campo laboral y el educativo es necesario que las instituciones educativas busquen nuevos modos de relacionarse con el sector productivo, diseñando la construcción de competencias desde el currículum y de manera sistematizada. En este sentido es importante que el curriculum deje de centrarse exclusivamente en los contenidos de las disciplinas, porque en la actualidad este modelo de formación profesional resulta inadecuado, pues no permite que el sistema educativo coincida con el mundo laboral.

Esta misma autora plantea que dentro del nuevo enfoque educativo, las principales tendencias de las propuestas curriculares se orientan a la: polivalencia, flexibilidad, pertinencia y factibilidad, carácter, reducción de la carga académica, menor presencia, una educación integral, énfasis en lo básico y que se dirigen a : conciliar objetivos técnicos y propósitos sociales, estructuras curriculares que incorporen las tendencias mundiales, mejora de la planta docente (nuevas funciones del profesorado, cambio de la infraestructura física, compatibilidad con estándares internacionales.

En este mismo sentido Poblete (2010) docente de la Universidad de Deusto, España, señala que un documento imprescindible de toda universidad ha sido y sigue siendo

el Programa de las asignaturas que conforman el Plan de Estudios. En él debe comenzar a reflejarse la apuesta de la universidad por que cambien el antiguo paradigma de enseñanza desde el profesor al nuevo paradigma del proceso enseñanza-aprendizaje contemplado desde el estudiante.

Las competencias y su desarrollo deben justificarse en función de la aportación que hacen al perfil académico-profesional de la titulación o carrera, a través de la macro competencia, siempre que sea posible.

Para su planificación en cada asignatura o módulo el profesorado, debe seguir los siguientes pasos:

1. Selección de las competencias específicas y formulación adecuada, en términos de resultados de aprendizaje, desde la perspectiva del estudiante.
2. Determinación de los conocimientos, técnicas, habilidades, procedimientos, comportamientos y actitudes que el estudiante debe adquirir para desarrollar la competencia tal como ha sido formulada.
3. Estimación del modelo de aprendizaje
4. Estimación del tiempo a emplear por el estudiante en la realización de cada actividad.
5. Selección de los indicadores o evidencias de competencia a emplear.
6. Elección de las técnicas y herramientas de evaluación para medir, de forma cuantitativa y/o cualitativa, el grado de presencia de los indicadores elegidos.
7. Decisión sobre la ponderación (valor) que tendrá cada competencia en el conjunto del módulo o asignatura.
8. Coordinación con los profesores del mismo curso, materia, titulación para considerar globalmente, tiempos de dedicación de los estudiantes, tiempos asignados a las diferentes fases del Modelo de Aprendizaje, criterios de evaluación y ponderación en la calificación, etc.
9. Elaboración de un informe con el resumen del proceso seguido y la valoración final (conclusiones, decisiones, sugerencias de mejora). Poblete (2010 P. 8)

Con el aporte de Poblete queda claro que es necesario establecer una ruta en la que participe la comunidad educativa, lo cual contribuye a manejar cierta claridad no solo institucional sino a nivel docente para evitar la duplicidad de modelos y prácticas educativas y evaluativas que sólo restan a la calidad educativa que se imparte sino además crea confusión en docentes y discentes.

Para Morales Vallejo (2010) a la hora de la verdad lo que estudia el alumno depende de la evaluación esperada. Desde la perspectiva de nuestros alumnos la evaluación

siempre define el currículum real (Ramsden, 1992). El currículum abierto (temas, objetivos) es el que viene en nuestros programas, pero el currículum oculto, el real, el que condiciona el estudio de los alumnos, es el implícito en la evaluación tal como de hecho se da y el alumno espera.

A criterio de este autor la primera obra que puso de relieve el impacto de la evaluación esperada en cómo estudian los alumnos se titula precisamente el currículum oculto (thehiddencurriculum, Snyder, 1971, una investigación hecha con alumnos del M.I.T., el prestigioso Instituto de Tecnología de Massachussets); ha sido este autor quien ha popularizado el término currículum oculto. Puede suceder que el curriculum formal (abierto, explícito) ponga el énfasis en la originalidad, en la capacidad crítica, etc., pero el currículum oculto, que es el que está implícito en los exámenes, se centre básicamente en la memorización. El mismo autor ya advirtió que muchos buenos alumnos del M.I.T. vivían con conflicto una doble necesidad: su tendencia y deseo de estudiar en serio y las demandas de los exámenes y que aunque hay alumnos con motivación intrínseca que no dejan que los exámenes interfieran con lo que ven como importante, la mayoría se centra, como cabría esperar, en las demandas de los exámenes

En la transición de un modelo centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje al parecer existen estrategias en las que el currículum ocupa un especial espacio. La estrategia fundamental para Argudín (2010) es modificar el currículum. Cada curso deberá contribuir a que alcancen las metas de los programas y cada programa deberá participar para que se alcancen las metas generales.

Asimismo para Frida Díaz Barriga (2005:12-52), el diseño curricular es una respuesta no solo a los problemas de carácter educativo, sino también a los de carácter económico, político y social. El concepto de diseño se refiere a la estructuración y organización de fases y elementos para la solución de problemas, y por diseño curricular se entiende al conjunto de fases y etapas que se deberán integrar en la estructuración del currículum. Propone las siguientes etapas:

Etapas 1: FUNDAMENTACION DE LA CARRERA PROFESIONAL

La primera etapa consiste en la fundamentación del proyecto curricular, la que se debe establecer las necesidades del ámbito en el que elaborara el profesionista a corto y largo plazo, situando la carrera en una realidad y en un contexto social. Ya detectadas las necesidades, se analiza si la disciplina es la adecuada para solucionarlas y si existe un mercado ocupacional mediano o inmediato para el profesional. Con el fin de no duplicar esfuerzos se investigan otras instituciones que ofrezcan preparación en dicha disciplina. Ya que el proyecto de creación o reestructuración de una carrera compete a una institución

educativa, deben analizarse los principios que la rigen, con el fin de adaptarse a ellos sin que se desvirtúen las habilidades que debe obtener el egresado para solucionar las necesidades sociales, que constituyen la base del proyecto curricular.

Etapa 2: ELABORACIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL

Después de una sólida fundamentación de la carrera que esta por crearse, es necesario fijar las metas que se quieren alcanzar en relación con el tipo de profesionistas que se intenta formar, como segunda etapa es contemplar las habilidades y conocimientos que poseerá el profesionista al egresar de la carrera. Para construir el perfil profesional se debe realizar una investigación de conocimientos, técnicas y procedimientos disponibles en la disciplina, los cuales serán la base de la carrera.

Después de esto se determinan las áreas de trabajo en que laborara el profesional, con base en las necesidades sociales, el mercado ocupacional y los conocimientos, técnicas y procedimientos con que cuenta la disciplina. La conjunción de áreas, tareas y poblaciones, implica la delimitación, del perfil profesional, el cual debe contener, enunciados en rubros, los conocimientos y habilidades terminales u objetivos que debe alcanzar el profesionista.

Etapa 3: Organización y estructuración curricular

Esta etapa está constituida por la organización y estructuración curricular, con base en los rubros (conocimiento y habilidades terminales) que contienen el perfil profesional, se enumeran los conocimientos y habilidades específicos que debe adquirir el profesionista para que se logren los objetivos derivados de los rubros, se organizan en base a las áreas de conocimiento, temas y contenidos. Para después estructurar y organizar estas áreas de temas y contenidos en diferentes alternativas curriculares, en los que se encuentra plan lineal o por asignatura, el plan modular y el plan mixto. Por último se selecciona la organización curricular más adecuada para los elementos contemplados.

Etapa 4: evaluación continua del currículo

El plan curricular no se considera estático, ya que está basado en necesidades que pueden cambiar y en avances disciplinarios, lo que hace necesario actualizar el currículo de acuerdo a las necesidades imperantes y adelantos de la disciplina. Para ello se debe contemplar la evaluación externa que se refiere a las repercusiones sociales que puede tener la labor del egresado es decir, su capacidad de solucionar problemas y satisfacer las necesidades del

ambiente social. A su vez la evaluación interna se refiere al logro académico de los objetivos enunciados en el perfil profesional. Ambos tipos de evaluación están en constante relación de interdependencia. Díaz Barriga(2005)

Al parecer el fin último del modelo educativo basado en competencias entraña un proceso de aprendizaje centrado precisamente en el que aprende.

Tal como lo plantea PuigvertPlanagumà y otros (2009) El aprendizaje basado en competencias pretende asegurar que los estudiantes adquieran aquellos conocimientos, habilidades y actitudes importantes, tanto en relación con aquello que están estudiando como en lo referente a las transiciones para las que se preparan (transición laboral, preparación para masters académicos, etc.). Utilizar competencias implica el desarrollo de cuatro componentes diferentes pero interactivos:

- Descripción de la competencia.
- Descripción de las actividades donde se manifestará la competencia.
- Instrumentos o medios para evaluar la competencia.
- Estándares o criterios utilizados para juzgar si alguien es competente.

No cabe duda que este proceso de cambio curricular pasa de primera mano por los docentes quienes tendrán que asumir el reto de concretar propuestas a nivel institucional y de país que requieren profundizar en temas como la planificación educativa, objetivos, actividades entre otros.

Para Díaz Barriga (2005) Uno de los aspectos que más ha prosperado en los últimos años en el amplio campo de la planeación universitaria, es el diseño curricular, el cual ha adquirido cada día mayor importancia por la creación de nuevas licenciaturas.

Esta autora señala que durante la década de los cincuenta, la enseñanza superior recibió el impacto de la expansión del sistema educativo, trayendo como consecuencia una gran demanda social en este nivel. Durante la década de los setenta se empezó a cuestionar la masificación de la enseñanza. El incremento de la matrícula escolar en el nivel de educación superior ha provocado un aumento considerable de los recursos educativos, lo cual exige una planeación. Asimismo, las necesidades actuales obligan al estudio de una planeación realizable que deberá abarcar las dimensiones: social, técnica, política, cultural y prospectiva.

El diseño curricular forma parte de la planeación educativa, y debe contemplar todas las dimensiones de la planeación, así como las características específicas del nivel educativo al que corresponda. En este caso, se trata del diseño curricular en el nivel de educación superior, y la planeación que se realice al respecto deberá ubicarse en la planeación universitaria. Díaz Barriga(2005). En este sentido parece ser determinante no sólo la revisión del curriculum sino además valorar la planeación educativa que también debe pasar por un proceso de revisión si es que se pretende una verdadera transformación en la búsqueda de la calidad educativa que se imparte en la Sección de Chiquimulilla.

2.8 La planificación en el proceso de aprendizaje basado en competencias

De acuerdo con Villarreal (1980, pág. 7) citado en Díaz Barriga (2005) planear es un acto de inteligencia cuyo propósito es racionalizar la selección de alternativas para el futuro. Implica un ejercicio libre de la razón para definir con claridad los fines a los que se orienta la acción, y desentrañar los mejores medios para alcanzarlos.

En este sentido es que cobra relevancia los objetivos planteados en el presente estudio, por estar enfocados en identificar el tipo de instrumentos y prácticas evaluativas más utilizadas por los docentes de la Sección de Chiquimulilla.

Por otra parte Llarena, McGinn. Fernández y Álvarez (1981, pág. 432) citado en Díaz Barriga (2005) Definen la planeación educativa como el proceso que busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos; especifica fines, objetivos y metas; permite la definición de cursos de acción y, a partir de estos, determina los recursos y estrategias más apropiadas para lograr su realización.

Asimismo Díaz Barriga (2005) plantea que la planeación se realiza en todos los ámbitos de la educación desde el nivel elemental hasta el superior; y siempre debe ser visualizada con proyección local y nacional. El alcance de la planeación hace necesario contemplar las dimensiones que se relacionan con ella, entre las que destacan:

Dimensión Social: Ya que la planeación es realizada por grupos humanos, no puede escapar de su carácter social pues son los propios individuos quienes se verán afectados con la implantación de algún plan, programa o proyecto.

Dimensión Técnica: Toda planeación supone el empleo de conocimientos organizados y sistemáticos derivados de la ciencia y la tecnología.

Dimensión Política: Planear es establecer un compromiso con el futuro, para que una planeación sea variable, debe ubicarse en un marco jurídico institucional que la respalde aunque en ocasiones es necesario promover algún cambio en el marco en que se circunscribe la planeación.

Dimensión cultural: Cultura entendida como un contexto, un marco de referencia, un sujeto de identidad o una alternativa en el sistema de valores, está siempre presente en toda actividad humana, por tanto, la planeación educativa es afectada por la cultura.

Dimensión prospectiva: Esta es una de las dimensiones de mayor importancia en la planeación, pues al incidir en el futuro hace posible proponer planteamientos inéditos o nuevas realidades. Díaz Barriga (2005 P. 15)

Al establecer las diversas dimensiones de la planificación queda claro que es importante realizar un proceso de contextualización de la planificación que se realiza en cada una de las unidades académicas de la Facultad de Humanidades, aspecto que debe considerarse de suma importancia principalmente en la acción de evaluación.

Las implicaciones de los diseños por competencias se dan tanto a nivel organizativas comodocentes. En primer lugar, a nivel organizativo, han dedarse una serie de medidas institucionales de impulso (información, motivación, sensibilización), formación y ejecución (proyectos piloto, guías, redes,...). (Cano García 2008:P. 7)

Para Cano García estas medidas que superan la voluntad o campo de acción del profesorado son imprescindibles para que una docencia diferente pueda darse. Entre las iniciativas más valoradas tanto por equipos rectorales como por equipos decanales o departamentales, se hallan la elaboración de un plan estratégico; la identificación, visualización y difusión de buenas prácticas; la consolidación de programas de formación y la definición y dinamización de un modelo educativo propio. Así pues, se requieren cambios en las políticas y estructuras de las instituciones universitarias.

Esta autora indica que en segundo lugar, a nivel docente, en tanto que la atención se focaliza en el aprendizaje más que en la enseñanza y en el papel activo por parte del alumno para construir su conocimiento, esto nos obliga a un cambio cultural que pasa por...

- Revisar el modo en que entendemos nuestra función docente.
- Pasar de transmisores de contenidos a facilitadores de oportunidades de crecimiento.
- Pensar tanto en el “qué” queremos que aprendan los alumnos como en el “cómo” creemos que pueden aprenderlo (y, por supuesto, en el “para qué”).
- Reducir sesiones presenciales dedicadas al conocimiento conceptual sobre el que tradicionalmente pivotaban muchas asignaturas para buscar vías de apropiación del mismo a partir de trabajo autónomo (permitiendo así que las sesiones presenciales se dediquen al aprendizaje cooperativo, al debate, a la construcción de conocimiento).

En el proceso de elaboración de la planeación educativa Díaz Barriga (2005) indica que la planeación educativa requiere siempre de un proceso lógico y sistemático con la finalidad de que se realice en las mejores condiciones posibles; en ella se pueden distinguir las siguientes fases: Diagnóstico, Análisis de la naturaleza del problema, Diseño y evaluación de las opciones de acción, Implantación y Evaluación. Asimismo describe las fases de la siguiente manera:

- Diagnóstico

Constituye el primer eslabón de vinculación con el contexto referencial, las necesidades educacionales, las condiciones de aprendizaje y los factores que afectan el proceso educativo permitiéndonos una aproximación para establecer la nueva programación.

- Análisis de la naturaleza del problema

Es la comprensión integral de la complejidad de la realidad educativa para captar las relaciones externas e internas del entorno educativo, los factores sociales, económicos, políticos y culturales a fin de formular un planteamiento prospectivo.

- Diseño y evaluación de las opciones de acción

La planeación como respuesta de anticipación futurista tiene que desprenderse de la baraja de posibilidades que son más acordes con la realidad educativa deseada en la participación de los actores sean protagónicos y estelares que permitan la transformación de la realidad educativa.

- Implantación

Es la aplicación del planeamiento educativo en una realidad concreta con el fin de resolver las necesidades manifiestas y necesarias de la comunidad educativa que presentó ciertas discrepancias en su evolución.

- Evaluación

Pretende abarcar la variedad de aspectos del plan educativo con la finalidad de establecer balances desde un contexto de proceso, resultados y producto a fin de elaborar marcos teóricos y derivaciones metodológicas para que el programa logre resultados de eficiencia y de optimización del planeamiento educativo.

Otro tema de vital importancia dentro de la transformación del sistema educativo es la evaluación que forma parte de los componentes de todo diseño curricular así como de la misma planeación docente por lo que se considera en primer término la evaluación de competencias por ser el tema central de estudio.

2.9 Evaluación de competencias

Evaluar, desde la perspectiva constructivista, es dialogar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque es una parte integral de dicho proceso. Consiste en poner en primer término las decisiones pedagógicas, para promover una enseñanza verdaderamente adaptativa y que atienda a la diversidad del alumnado; en promover los aprendizajes con sentido y con valor funcional para los alumnos; en ocuparse del problema de la regulación de la enseñanza y el aprendizaje Ramírez Carbajal(2005) (...) la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza debe considerarse como una actividad necesaria, en tanto que le aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que le permitirá la regulación y el conocimiento de los factores y problemas que llegan a promover o perturbar dicho proceso. (Díaz Barriga 2003:352)

Desde esta perspectiva, se hace evidente la importancia que tiene la evaluación que el docente realiza antes, durante y después del proceso de enseñanza aprendizaje así como, las técnicas y estrategias didácticas que utiliza para realizar la acción de evaluar como un sistema y no simplemente como acciones aisladas.

Para PuigvertPlanagumà y otros (2009) en el sistema de evaluación por competencias, los conocimientos continúan siendo fundamentales, pero no suficientes, ya que hay que asegurar que se saben aplicar en un contexto profesional y, además, que en su aplicación se ponen en práctica unas actitudes determinadas. Asimismo señala que el enfoque de las competencias modifica los puntos de vista convencionales sobre la manera de aprender y de enseñar, ya que el aspecto central

no es la acumulación primaria de conocimientos, sino el desarrollo de las posibilidades que posee cualquier individuo, mediante fórmulas de saber y de saber hacer contextualizadas. El enfoque de la docencia universitaria orientada a la adquisición de competencias tiene repercusiones, básicamente, en tres niveles:

1. En el diseño y el desarrollo de los planes de estudios de los nuevos títulos (diseño curricular).
2. En el diseño y el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje, concretamente en la selección de las estrategias metodológicas, la propuesta de actividades y la selección de recursos y medios.
3. En el diseño de la evaluación

Según Braslavsky y Cosse (en Vadillo y Klingler, 2004) citado por la Universidad Autónoma de Baja California Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa Centro de Innovación y Desarrollo Docente Competencias Básicas la docencia universitaria (2009:17) “uno de los principales problemas que embarcan la educación es la falta de evaluación educativa, de igual forma Díaz y Hernández (2003) manifiestan que la evaluación es una función necesaria del docente la cual se vislumbra como una actividad compleja, de igual forma expresan que los docentes al desempeñar su función en alguna escuela deben tener una concepción del modo en que se aprende y se enseña, lo mismo a cerca de cómo cuándo porqué y para qué evaluar. El profesor también debe tener conocimiento teórico y práctico regularmente preciso de un nutrido grupo de estrategias, instrumentos y técnicas para evaluar los aprendizajes de los alumnos”.

En esta misma línea de pensamiento Morales Vallejo (2011: 40) expresa que la evaluación es la gran ocasión perdida. Con frecuencia los profesores hacen a los alumnos los únicos responsables de su fracaso o de un menor rendimiento del que cabría esperar. El catálogo de razones para culpar a los alumnos puede ser muy amplio: Les falta motivación, No dedican tiempo suficiente al estudio, Faltan mucho a clase, No se implican a fondo con sus estudios; no estudian en serio, estudian sólo para aprobar. Vienen con déficits importantes de preparación previa. Puede que incluso pensemos que les falta capacidad para determinados estudios.

Todo esto puede ser verdad, pero Wilson y Scalise (2006) citado por Morales Vallejo (2011) indica que es importante preguntarse si las prácticas educacionales no estarán contribuyendo a la falta de preparación y escaso rendimiento y esto lo dicen en un artículo. Si estamos hablando de la evaluación para facilitar el aprendizaje, pensemos de hecho que la evaluación se puede utilizar de manera muy eficaz para obstaculizar, hacer más difícil o impedir un buen aprendizaje.

Según Morales Vallejo con la evaluación se puede estar funcionando en contra de los propósitos declarados (aprendizaje de calidad, excelencia, etc.). Las consecuencias de una práctica deficiente de evaluar a los alumnos, repercute de manera muy directa en la calidad del aprendizaje. Los alumnos pueden salir bien librados, no sin cierta dificultad, de una enseñanza de poca calidad, pero de lo que no pueden librarse por definición (si quieren aprobar) es de los efectos de un mal sistema.

Según Argudín (2010:63) en la Educación basada en competencias quien aprende lo hace al identificarse con lo que produce, al reconocer el proceso que realiza y las metodologías que dirigen este proceso para construirlo, por ello al finar cada etapa del proceso se observa y evalúa la(s) competencia(as) que el sujeto ha construido.

Este mismo autor plantea que la educación basada en competencias es un enfoque sistemático del conocer y del desarrollo de habilidades, se determina a partir de funciones y tareas precisas en donde aprender se describe como un resultado de lo que el alumno está capacitado a desempeñar o producir al finalizar una etapa.

En este sentido tiene cabida la evaluación como forma de aprendizaje, es por ello que Argudín plantea que la evaluación determina qué algo específico va a desempeñar o construir el estudiante y se basa en la comprobación de que el alumno es capaz de construirlo o desempeñarlo. Para este autor la educación basa en competencias la experiencia práctica necesariamente se enlaza a los conocimientos para lograr un fin. La teoría y la experiencia práctica se vinculan, utilizando la teoría para aplicar el conocimiento en la construcción o desempeño de algo (Argudín 2010:64)

Al adentrar en el tema de evaluación como medio de aprendizaje es necesario plantearse la educación de una forma diferente. Tal como lo define Argudín 2010:67 que concibe la evaluación como:

En la educación en competencias, la evaluación debe ser una experiencia integradora de desarrollo, que permita al estudiante ampliar sus propias fortalezas.

Es necesario que los procesos de evaluación sean parte integral del curriculum que asegure a los alumnos una guía apropiada que permita mejorar la experiencia y su desarrollo.

La evaluación se incorpora al curriculum de dos maneras: La evolución como medio de aprendizaje del estudiante y evaluación de los programas y de la institución. Se trata de un proceso de múltiples dimensiones, es una parte integral de aprendizaje

que implica observar y juzgar el desempeño de cada uno de los alumnos basándose en criterios objetivos, en la autoevaluación y la retroalimentación del estudiante y del profesor.

Se utiliza para confirmar los logros del alumno y para proporcionarle retroalimentación de manera que puedan mejorar tanto el alumno como el profesor. Cada evaluación involucra un proceso que proporciona retroalimentación significativa. Permite comparar el desempeño con los criterios que lo califican y emitir juicios basados en la comprobación del modo en que los alumnos se benefician del currículum.

2.10 Técnicas e instrumentos para evaluar competencias

Para Argudín (2010:69) la evaluación como medio de aprendizaje funciona si:

Todos los cursos ofrecen a los estudiantes la oportunidad de ampliar y demostrar cada una de las competencias que construye.

A lo largo del proceso los alumnos continúan construyendo competencias en cada materia, disciplina y área profesional.

Durante todo el proceso educativo, los alumnos participan en las evaluaciones de su desempeño para descubrir su grado de avance y para saber si han cumplido las metas y pueden seguir adelante. Estas evaluaciones incluyen informes, cartas de recomendación de los profesores, publicaciones, exposiciones orales, proyectos individuales o grupales, exposiciones.

Se procura que cada evaluación sea diseñada para generar una serie de respuestas que demuestren claramente el progreso en el desarrollo del estudiante.

Todas las evaluaciones siguen directrices específicas para demostrar una habilidad según los criterios y los objetivos, dar retroalimentación destinada al alumno y son parte de su autoevaluación.(Argudin 2010: 68)

Cabe decir que de acuerdo con este autor que para evaluar las competencias de los estudiantes de la Sección de Chiquimulilla es importante tomar en cuenta que la evaluación es un proceso en el que participan todos los docentes y que en todos los cursos debe ofrecerse a los estudiantes las mismas oportunidades de demostrar sus competencias.

Por otra parte Morales Vallejo (2011) plantea la forma cómo se corrigen y evalúan las tareas de los alumnos tiene una importancia fundamental porque es la evaluación esperada lo que va a condicionar cómo trabajan. Obviamente esta corrección y esta evaluación tienen que ser coherentes con las normas dadas a los alumnos sobre cómo deben trabajar. En la corrección y evaluación de los trabajos escritos (y de cualquier otro tipo de trabajo) hay que tener muy claro que el profesor tiene dos tareas distintas aunque en la práctica se engloben en una sola. Una tarea: corregir y poner una nota. Otra tarea distinta: dar a los alumnos una información suficiente para que puedan mejorar sus trabajos futuros; lo que denominamos habitualmente con el término inglés *feedback*. Conviene distinguir de manera expresa estas dos tareas porque es muy normal prestar más atención a corregir y calificar; es eso lo que nos sentimos obligados a hacer y es lo que esperan los alumnos, una nota; sin embargo si se quiere que los alumnos aprendan a trabajar bien es fundamental darles una información eficaz sobre aciertos y errores y cómo subsanarlos.

Siguiendo esta línea de pensamiento Morales Vallejo indica que existen dos enfoques:

2.10.1 Enfoque global

El enfoque global (también denominado holístico) consiste básicamente en una apreciación de conjunto de la calidad de cada trabajo, sin entrar en muchos detalles; se trata por lo tanto de una corrección rápida.

Según se van revisando los trabajos se agrupan en principio en tres montones (pueden ser más) con algún tipo de criterio. El criterio más simple es el relativo al grupo según lo que se va viendo: trabajos mejores, normales y peores, y cabe ir subdividiendo estos montones según lo que vamos viendo o añadir dos en los extremos (muy buenos y muy malos).

También el profesor puede (y suele) tener algún criterio más objetivo para hacer esta clasificación, según tengan o no los trabajos determinadas características, pero en cualquier caso se trata de una lectura rápida, sin calificación en un primer momento. Después de hacer esta clasificación, se piensa cómo se va a calificar: los mejores pueden no ser tan buenos y los peores pueden estar suficientemente bien.

No todo tipo de trabajo se presta a este tipo de evaluación *global*, pero tiene en principio estas ventajas:

- 1) La corrección y calificación se pueden hacer con bastante rapidez y a la vez razonablemente bien.
- 2) El calificar después de clasificar neutraliza (más o menos) las primeras impresiones, evita que el que lo que vamos viendo influya en cómo calificamos lo que leemos después, se minimiza el subjetivismo en la calificación.

- 3) Se evitan agravios comparativos de cierta importancia, pues todos los trabajos del mismo montón tendrán la misma nota; se puede calificar con una razonable objetividad.

Esta apreciación global de la calidad del trabajo puede no parecer el mejor procedimiento y ciertamente no todos los tipos de trabajos se prestan igualmente bien a este tipo de evaluación rápida, pero conviene tener en cuenta dos cosas:

- a) El clasificar primero los trabajos según la calidad percibida y calificar después, es preferible a no corregir, corregir mal o de cualquier manera o a ir revisando y calificando los trabajos uno por uno y a la vez y casi sin darnos cuenta ir cambiando de criterio porque lo que vamos viendo nos influye en lo que vemos después. Un trabajo normalito nos parece mejor si los anteriores son malos y nos parece peor si los anteriores son excelentes.
- b) Es preferible optar por un método rápido de corrección que dejar de encargar trabajos, o encargar menos de los que deberíamos, porque nos asusta el tiempo que nos va a llevar la corrección...; los alumnos tienen que leer y escribir si queremos que se formen medianamente bien... Si los criterios de corrección y calificación están muy especificados, estamos ya en el enfoque analítico.(Morales Vallejo 2011:4)

2.10.2 Enfoque analítico

Este enfoque se basa en el uso de claves de corrección (o rúbricas⁵) en las que se especifica con detalle lo que uno quiere ver en el trabajo del alumno. Para construir una rúbrica se siguen dos pasos:

1º Se especifican aspectos distintos o tareas o habilidades mostradas del trabajo que se pueden evaluar por separado (como podrían ser introducción, cantidad y calidad de las fuentes utilizadas, organización, claridad en la exposición, conclusiones, uso de citas y bibliografía, presentación...).

Este especificar aspectos distintos es lo característico de las rúbricas. Las rúbricas analíticas dividen un trabajo en las partes o habilidades que lo integran, algo que no se hace en la corrección holística que en principio considera el trabajo como una unidad.

2º En cada aspecto se especifican niveles que se pueden expresar de dos maneras:

- a) En forma de juicios (excelente, bien, suficiente, mal...)
- b) Describiendo indicadores observables de cada nivel. (Morales Vallejo 2011:5)

2.10.3 Evaluación cooperativa

Morales Vallejo sigue expresando que el hacer trabajos en equipo es una práctica frecuente, lo que ya no es tan frecuente es que en pequeños grupos y en la misma clase los alumnos comenten y discutan sus propios trabajos individuales, e incluso los mejoren si se trata de una primera redacción. Los alumnos pueden ver y discutir en pequeños grupos las observaciones que el profesor les ha hecho a cada uno de ellos; esto se puede hacer con clases numerosas (si el profesor se siente capaz de mantener el control de los grupos); además este compartir tiene ventajas específicas.

- 1) En clases numerosas se prolonga en los grupos un diálogo que el profesor no podría mantener con cada uno de los alumnos.
- 2) Por otra parte los comentarios los dan los alumnos desde otra perspectiva; el feedback puede ser incluso cualitativamente distinto y para muchos alumnos más relevante y comprensible que el del profesor; al menos es un buen complemento.
- 3) Cuando los alumnos comentan entre sí los trabajos de sus compañeros y las observaciones del profesor, cambian de rol y se convierten en asesores y esto supone ejercitarse en una habilidad importante en la vida profesional.
- 4) Los alumnos van viendo ejemplos buenos y malos o no tan buenos de la misma (o parecida) tarea que ellos han hecho, esta actividad les puede hacer ser más críticos con su propio trabajo y se potencia su capacidad de autoevaluación.
- 5) El comentar y evaluar los trabajos de los demás ayuda a entender los criterios y niveles de exigencia; es también en sí mismo un ejercicio de aprendizaje al tener que entender, articular y expresar a otros lo que sabemos y entendemos. La evaluación compartida, hecha de una manera u otra, no parece ser muy habitual en nuestro entorno académico aunque sí podemos encontrar ejemplos. (Morales Vallejo, 2011)

Estas evaluaciones mutuas, entre compañeros del mismo grupo, pueden ser problemáticas si van a tener un cierto peso en las calificaciones, pero no es éste ahora el caso; no se trata de calificar sino de aumentar y enriquecer el feedback del profesor que a veces (o con mucha frecuencia) sencillamente no puede extenderse o matizar mucho cuando el tiempo es escaso y los alumnos son muchos: (Morales Vallejo 2011:16).

Esta revisión documental sobre la evaluación de competencias conduce a pensar que dentro de un sistema de aprendizaje por competencias es necesario que se realice un replanteamiento de todos los aspectos del modelo educativo por lo que es

conveniente plantear otras estrategias de evaluación de las competencias como medio de aprendizaje. Por lo que es importante tomar en cuenta otros tipos de evaluación.

2.10.4 La autoevaluación como elemento clave del proceso de evaluación

Autoevaluarse es la capacidad del sujeto para juzgar sus logros respecto de una tarea determinada, Para Argudín (2010:68) significa describir cómo lo logró, cuándo, cómo sitúa el propio trabajo respecto al de los demás y qué puede hacer para mejorar. La autoevaluación no es sólo una parte del proceso de evaluación sino un elemento que permite producir aprendizajes. Debe ser enseñada y practicada para que los estudiantes puedan llegar a ser sus propios evaluadores. Un principio importante que guía la autoevaluación es que los enfoques y las estrategias deben ser coherentes con los valores y los supuestos y los principios educativos que orientan el curriculum y abarcan las consideraciones psicométricas inherentes a la teoría de evaluación del desempeño, que a continuación se sintetizan, por lo que para evaluar una competencia es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Definir los criterios de desempeño requeridos
- b) Definir los resultados individuales que se exigen
- c) Reunir evidencias sobre el desempeño individual
- d) Comparar las evidencias con los resultados específicos
- e) juicios sobre los logros en los resultados
- f) La calificación consiste en competente o aún no competente
- g) Preparar un plan de desarrollo para las áreas en que se considerará con competente
- h) Evaluar el resultado o producto final (Argudín 2010:69)

En esta línea de pensamiento se genera la necesidad de establecer una ruta que permita tomar en cuenta todos aquellos elementos fundamentales para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes por lo que se considera conveniente la utilización de una guía de evaluación para ser aplicada en la Sección de Chiquimulilla.

2.11 Guía de evaluación por competencias para ser utilizadas en el Centro Universitario de Santa Rosa, Sección Chiquimulilla

A través de la revisión documental realizada se ha comprobado que existe una amplia gama de concepciones y descripciones de lo que debe entenderse por competencias y de los elementos que deben estar presentes en un modelo educativo de aprendizaje basado en competencias, en donde la evaluación es una parte de ese proceso y que por sí misma representa una oportunidad para evaluar los resultados de aprendizaje, esto coloca a la evaluación como una estrategia de enseñanza

aprendizaje en la que puede aplicarse múltiples técnicas para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos durante la planeación educativa.

En el capítulo IV se encuentra la guía de evaluación por competencias, como aporte para el desarrollo del trabajo docente, con la finalidad de estandarizar los procesos de evaluación utilizados por los docentes del Centro Universitario de Santa Rosa, Sección de Chiquimulilla, con lo que se favorece la integración de las mejores prácticas evaluativas que actualmente se están utilizando por una buena parte de los docentes de esa Sección.

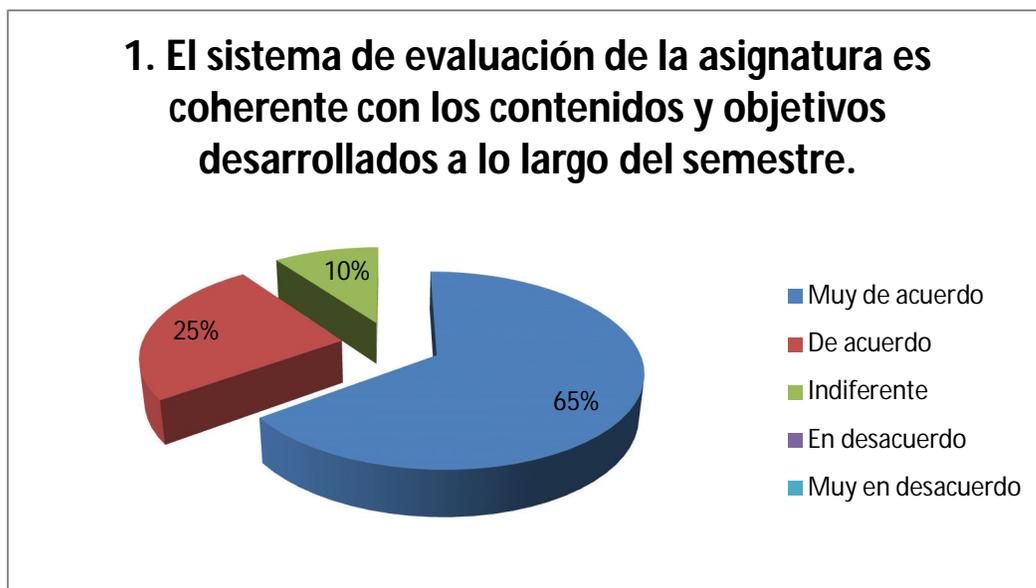
CAPÍTULO III PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se presentan los puntajes obtenidos según objetivo planteado, así como las gráficas que ilustran la distribución porcentual de los resultados.

3.1 Puntajes obtenidos en objetivo general

Gráfica No. 1

Objetivo General	Descripción	Cantidad
Fortalecer la docencia universitaria a través de prácticas pedagógicas y didácticas que faciliten el proceso de aprendizaje basado en competencias, en el Centro Universitario de Santa Rosa, Sección de Chiquimulilla	Muy de Acuerdo	13
	De Acuerdo	5
	Indiferente	2
	En Desacuerdo	0
	Muy en desacuerdo	0



Es importante observar que aunque más de la mitad de los maestros considera que el sistema de evaluación utilizado es coherente con los contenidos y los objetivos de aprendizaje, existe un porcentaje que no lo está, lo cual representa la oportunidad para ahondar en el análisis del actual sistema de evaluación.

Gráfica No. 2

Objetivo General: Fortalecer la docencia universitaria a través de prácticas pedagógicas y didácticas que faciliten el proceso de aprendizaje basado en competencias, en el Centro Universitario de Santa Rosa, Sección de Chiquimulilla	Descripción	Cantidad
	Muy de Acuerdo	6
	De Acuerdo	9
	Indiferente	4
	En Desacuerdo	0
	Muy en desacuerdo	0
Total	19	

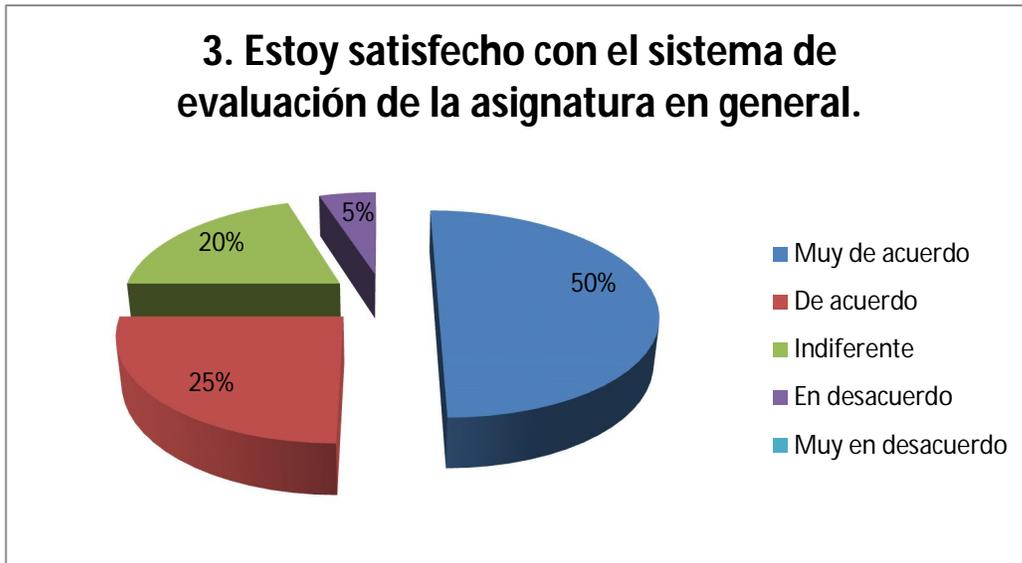
2. El sistema de evaluación de la asignatura se adapta a mis necesidades.



En su mayoría los profesores están de acuerdo que el actual sistema de evaluación se adapta a las necesidades de aprendizaje del curso, siendo un porcentaje pequeño el que difiere. Pues están conscientes que no trabajan con el modelo de evaluación basado en competencias.

Gráfica No. 3

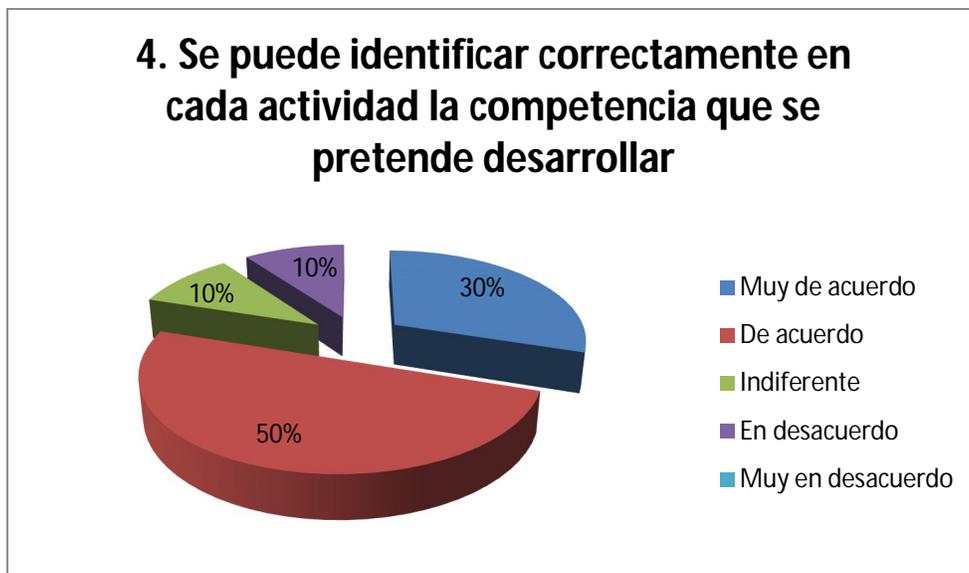
Objetivo General Fortalecer la docencia universitaria a través de prácticas pedagógicas y didácticas que faciliten el proceso de aprendizaje basado en competencias, en el Centro Universitario de Santa Rosa, Sección de Chiquimulilla	Descripción	Cantidad
	Muy de Acuerdo	10
	De Acuerdo	5
	Indiferente	4
	En Desacuerdo	1
	Muy en desacuerdo	0
		20



No cabe duda que en la medida en que se profundiza en el tema se observa que la mayoría de los profesores del Centro Universitario Sección de Chiquimulilla se encuentra satisfecho con el sistema de evaluación vigente. A los restantes la pregunta es con qué no están de acuerdo? Qué han hecho para mejorar el sistema de evaluación? A qué modelo educativo responde el sistema de evaluación?

Gráfica No. 4

Objetivo General Fortalecer la docencia universitaria a través de prácticas pedagógicas y didácticas que faciliten el proceso de aprendizaje basado en competencias, en el Centro Universitario de Santa Rosa, Sección de Chiquimulilla	Descripción	Cantidad
	Muy de Acuerdo	6
	De Acuerdo	10
	Indiferente	2
	En Desacuerdo	2
	Muy en desacuerdo	0
	Total	20

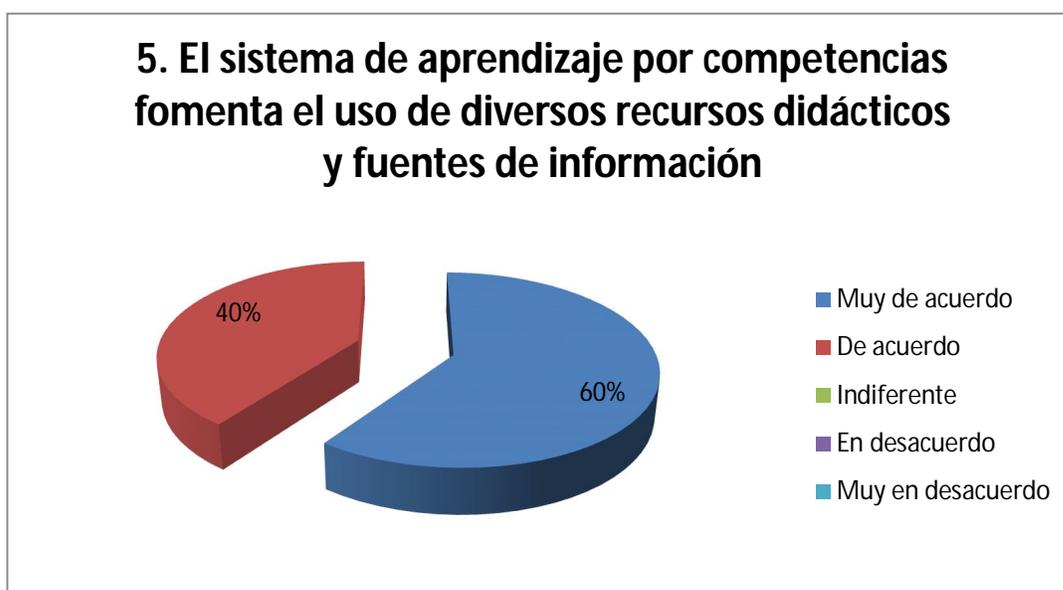


La mayoría del grupo de profesores esta de acuerdo que las actividades programadas responden al desarrollo de competencias específicas, siendo un grupo menor que está en desacuerdo. Lo que indica que el trabajo del profesor da respuesta al modelo de aprendizaje por competencia.

3.2 Puntajes obtenidos en objetivo específico No. 1

Gráfica No. 5

Objetivo Específico No. 1	Descripción	Cantidad
Determinar las mejores prácticas relativas a la evaluación de competencias que realizan los docentes del Centro Universitario de Santa Rosa, Sección Chiquimulilla	Muy de Acuerdo	12
	De Acuerdo	8
	Indiferente	0
	En Desacuerdo	0
	Muy en desacuerdo	0
	Total	20



La totalidad de los profesores está de acuerdo con las ventajas del modelo de aprendizaje por competencias, lo cual es positivo y evidencia el uso variado de recursos y de fuentes de información. Por lo que se considera importante, que se incluya en la programación docente actividades de evaluación basada en el modelo basado en competencias.

Gráfica No. 6

Objetivo Específico No. 1	Descripción	Cantidad
Determinar las mejores prácticas relativas a la evaluación de competencias que realizan los docentes del Centro Universitario de Santa Rosa, Sección Chiquimulilla	Muy de Acuerdo	9
	De Acuerdo	10
	Indiferente	0
	En Desacuerdo	1
	Muy en desacuerdo	0
	Total	20

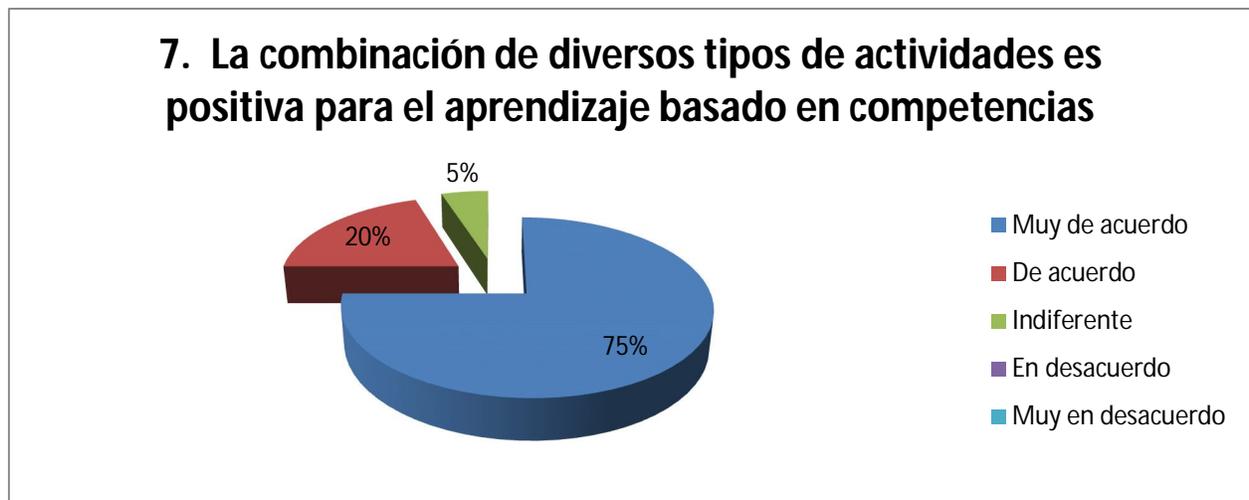


Al responder esta interrogante los docentes manifiestan casi en su totalidad que consideran que las actividades planificadas en sus programas de curso son adecuadas para el desarrollo de las competencias que pretenden desarrollar en sus estudiantes. Lo que indica que profesores y profesoras están en la disponibilidad de trabajar con el modelo basado en competencias.

3.3 Puntajes obtenidos para objetivo específico No.3

Gráfica No. 7

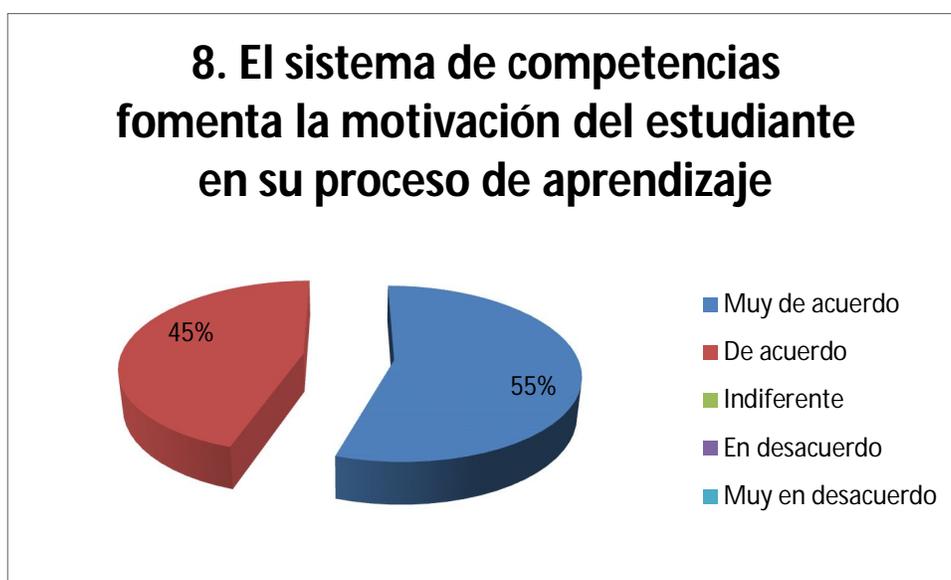
Objetivo Específico No. 3	Descripción	Cantidad
Explorar los conocimientos y concepciones que poseen los profesores sobre el concepto de competencia y evaluación por competencias.	Muy de Acuerdo	15
	De Acuerdo	4
	Indiferente	1
	En Desacuerdo	0
	Muy en desacuerdo	0
	Total	20



La mayoría de profesores está de acuerdo con el tipo de actividades que realizan, esto conduce a pensar que la planificación que desarrollan responde a las actividades del aprendizaje basado en competencias, aun que estas no sean planificadas en los programas de curso.

Gráfica No. 8

Objetivo Especifico No. 3	Descripción	Cantidad
Explorar los conocimientos y concepciones que poseen los profesores sobre el concepto de competencia y evaluación por competencias	Muy de Acuerdo	11
	De Acuerdo	9
	Indiferente	0
	En Desacuerdo	0
	Muy en desacuerdo	0
	Total	20



Se observa que en su totalidad los docentes están de acuerdo que en general el modelo educativo por competencias es altamente motivante para el aprendizaje de los estudiantes lo que impacta positivamente en la calidad de la educación.

Gráfica No. 9

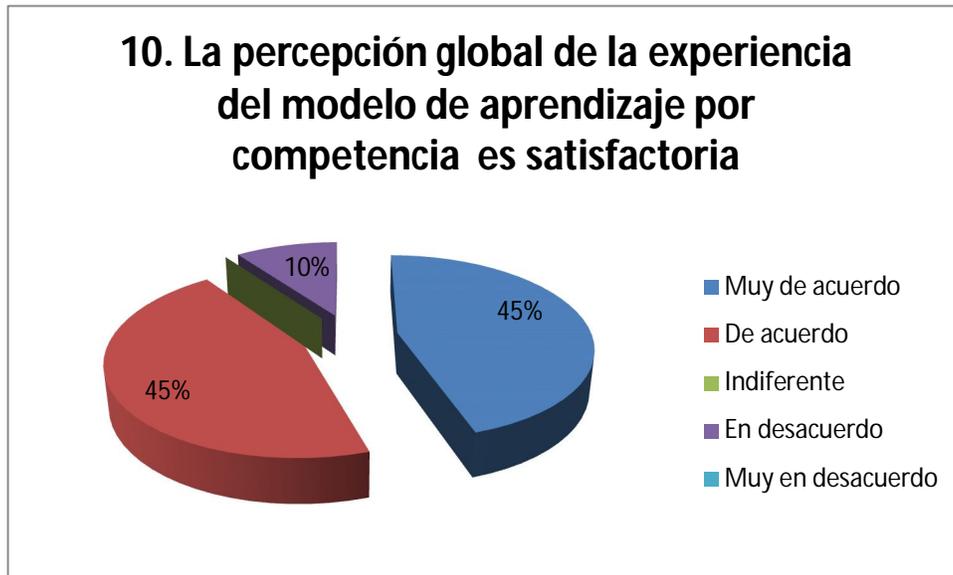
Objetivo Específico No. 3	Descripción	Cantidad
Explorar los conocimientos y concepciones que poseen los profesores sobre el concepto de competencia y evaluación por competencias	Muy de Acuerdo	12
	De Acuerdo	7
	Indiferente	0
	En Desacuerdo	0
	Muy en desacuerdo	1
	Total	20



En este caso la gran mayoría coincide positivamente en el reconocimiento de la importancia del Modelo de aprendizaje basado en competencias en el ámbito de la vida profesional, lo que abona a la necesidad de replantear el sistema de evaluación para lograr la congruencia entre el proceso de enseñanza aprendizaje y la acción evaluativa.

Gráfica No. 10

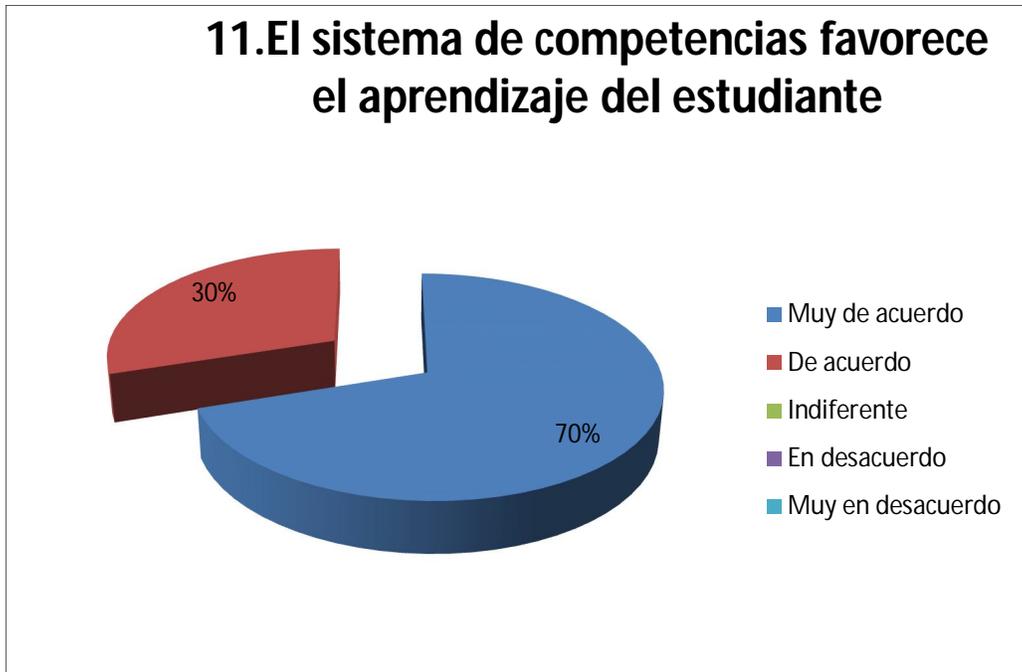
Objetivo Específico No. 3 Explorar los conocimientos y concepciones que poseen los profesores sobre el concepto de competencia y evaluación por competencias	Descripción	Cantidad
	Muy de Acuerdo	9
	De Acuerdo	9
	Indiferente	0
	En Desacuerdo	2
	Muy en desacuerdo	0
	Total	20



Nuevamente se confirma que los docentes del Centro Universitario, Sección de Chiquimulilla en general tiene una buena percepción del modelo de aprendizaje por competencias, lo que se traduce en una buena disposición para trabajar en el mejoramiento de las prácticas evaluativas actuales y llevarlas a un mejor nivel de aplicación más congruente con el modelo de competencias.

Gráfica No. 11

Objetivo Específico No. 3	Descripción	Cantidad
Explorar los conocimientos y concepciones que poseen los profesores sobre el concepto de competencia y evaluación por competencias	Muy de Acuerdo	14
	De Acuerdo	6
	Indiferente	0
	En Desacuerdo	0
	Muy en desacuerdo	0
	Total	20



En este caso la totalidad de los docentes está de acuerdo en las ventajas que ofrece el modelo de aprendizaje por competencias esto remarca la disposición que puede encontrarse en los docentes a trabajar por la mejoría del modelo educativo de los Centros Universitarios y particularmente en la Sección de Chiquimulilla.

Gráfica No. 12

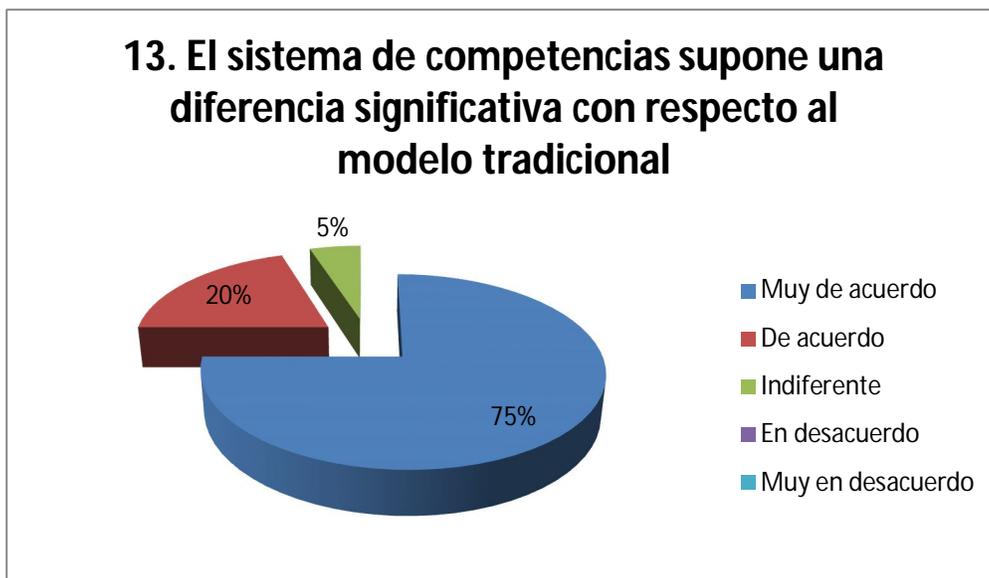
Objetivo Específico No. 3	Descripción	Cantidad
Explorar los conocimientos y concepciones que poseen los profesores sobre el concepto de competencia y evaluación por competencias	Muy de Acuerdo	14
	De Acuerdo	6
	Indiferente	0
	En Desacuerdo	0
	Muy en desacuerdo	0
	Total	20



En este caso puede decirse que en general todos los docentes del Centro Universitario, Sección de Chiquimulilla están de acuerdo con la evaluación continua como el mejor sistema de evaluación en el aprendizaje basado en competencias lo cual evidencia que es el sistema con el que se está trabajando en la actualidad.

Gráfica No. 13

Objetivo Especifico No. 3 Explorar los conocimientos y concepciones que poseen los profesores sobre el concepto de competencia y evaluación por competencias	Descripción	Cantidad
	Muy de Acuerdo	15
	De Acuerdo	4
	Indiferente	1
	En Desacuerdo	0
	Muy en desacuerdo	0
	Total	20

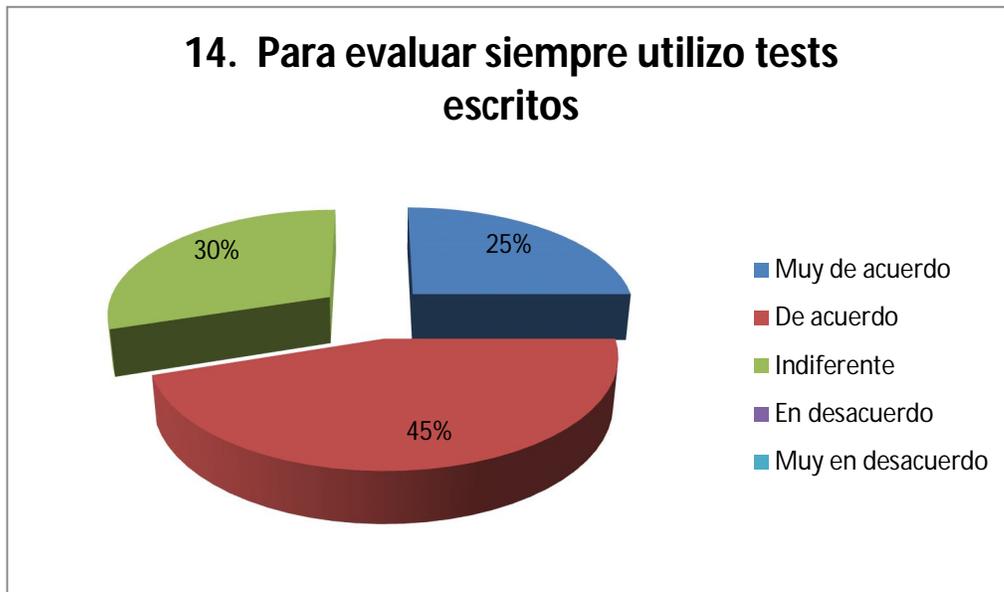


La gran mayoría estima que evaluar por competencias implica la utilización de un sistema evaluativo significativamente diferente al utilizado en el modelo tradicional, esto es un buen punto de partida para capacitar a los docentes en la utilización de más y mejores formas de evaluación dentro del sistema de enseñanza aprendizaje por competencias con la finalidad de mejorar las actuales prácticas evaluativas.

3.4 Puntajes obtenidos según Objetivo Específico No. 2

Gráfica No. 14

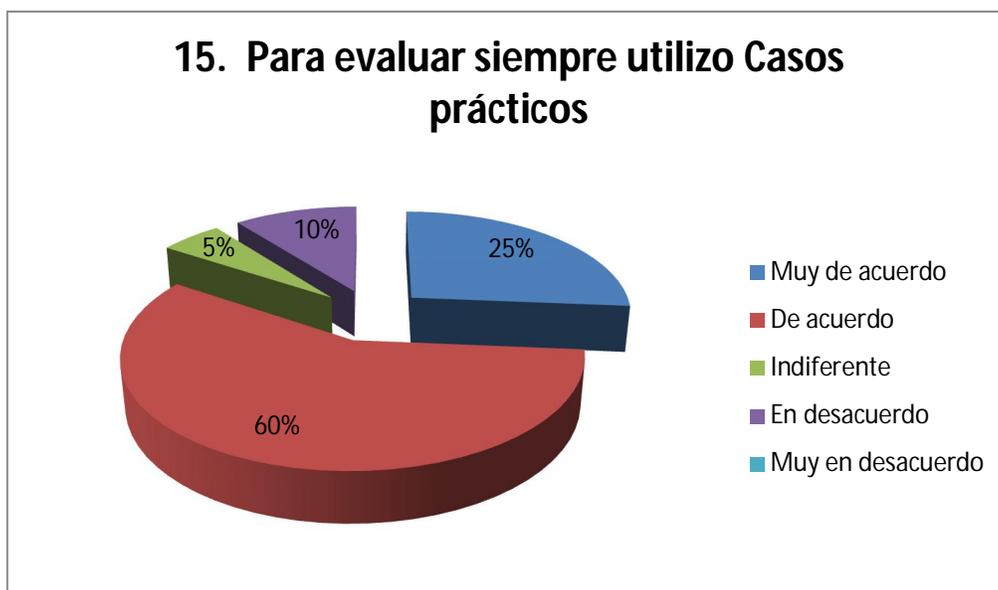
Objetivo Específico No2	Descripción	Cantidad
frecuencia del empleo de las diversas formas de evaluación utilizadas en el modelo de aprendizaje basado en competencias	Muy de Acuerdo	9
	De Acuerdo	6
	Indiferente	5
	En Desacuerdo	0
	Muy en desacuerdo	0
	Total	20



Al observar la distribución puede decirse que más de la mitad de los docentes continúan utilizando test escritos como instrumento de evaluación dentro de un sistema de enseñanza aprendizaje basado en competencias y la tercera parte de docentes aunque no se pronuncia, deja entrever que también piensa lo mismo esto evidencia la incongruencia entre modelo educativo y sistema de evaluación.

Gráfica No. 15

Objetivo Específico No2	Descripción	Cantidad
Identificar frecuencia del empleo de las diversas formas de evaluación utilizadas en el modelo de aprendizaje basado en competencias	Muy de Acuerdo	5
	De Acuerdo	11
	Indiferente	1
	En Desacuerdo	2
	Muy en desacuerdo	0
	Total	20



Dentro de las estrategias de evaluación la utilización de casos prácticos es una técnica muy positiva, se evidencia porque la mayoría de los profesores la utilizan, por lo que resulta importante que la planificación docente se base en el sistema basado en competencias.

Gráfica No. 16

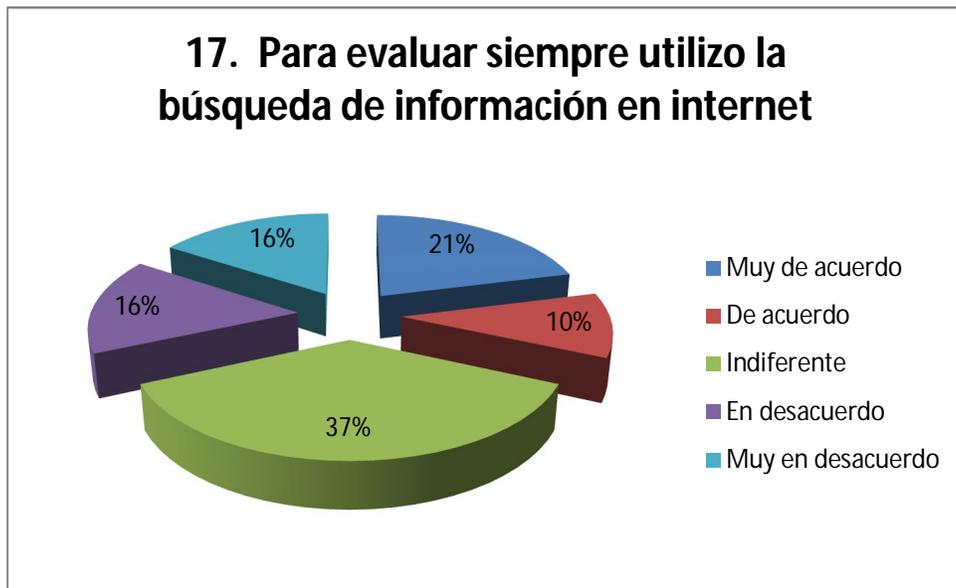
Objetivo Específico No2	Descripción	Cantidad
Identificar frecuencia del empleo de las diversas formas de evaluación utilizadas en el modelo de aprendizaje basado en competencias	Muy de Acuerdo	5
	De Acuerdo	2
	Indiferente	7
	En Desacuerdo	1
	Muy en desacuerdo	5
	Total	20



En este caso se observa una constante en el caso del grupo de docentes que no se expresan abiertamente pero que dejan entrever que si utilizan la evaluación a través de exposiciones orales, lo que no corresponde a un modelo de evaluación basado en competencias.

Gráfica No. 17

	Descripción	Cantidad
Objetivo Específico No2	Muy de Acuerdo	4
Identificar frecuencia del empleo de las diversas formas de evaluación utilizadas en el modelo de aprendizaje basado en competencias	De Acuerdo	2
	Indiferente	8
	En Desacuerdo	3
	Muy en desacuerdo	3
	Total	20

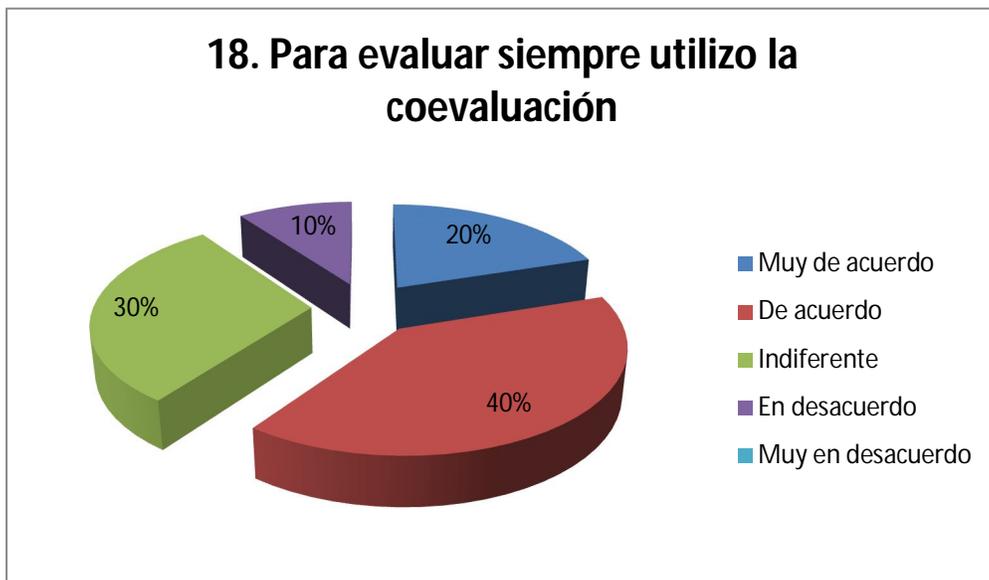


Es

evidente que la utilización de la tecnología en el aula continúa siendo un reto para el docente por lo que no es raro encontrar que en este tema haya una diversidad de respuestas entre las que sobresale la indiferencia a su utilización, situación que debe tomarse muy en cuenta para continuar capacitando sobre este tema.

Gráfica No. 18

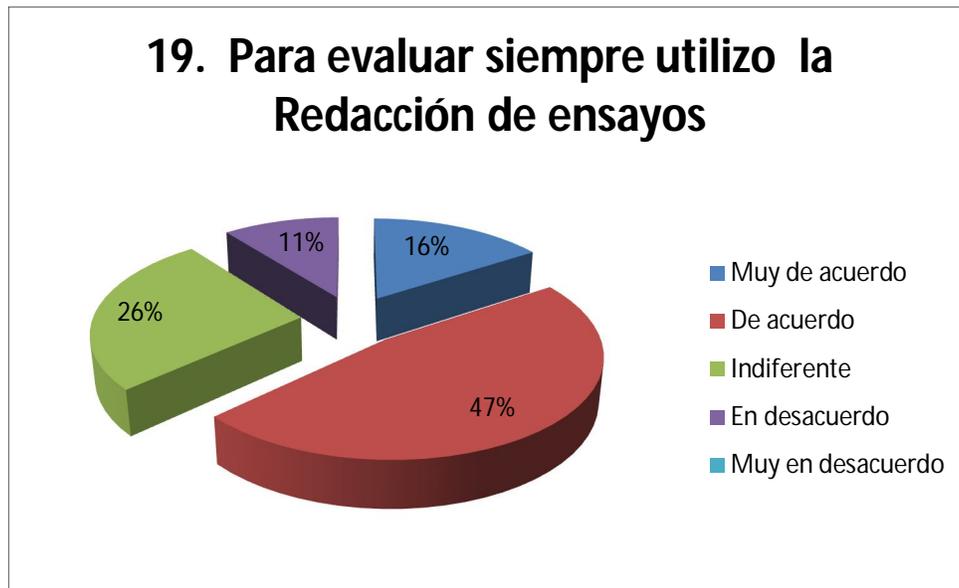
Objetivo Específico No2	Descripción	Cantidad
Identificar frecuencia del empleo de las diversas formas de evaluación utilizadas en el modelo de aprendizaje basado en competencias	Muy de Acuerdo	4
	De Acuerdo	8
	Indiferente	6
	En Desacuerdo	2
	Muy en desacuerdo	0



En este caso más de la mitad de los docentes coincide en la utilización de la coevaluación como estrategia de evaluación lo cual es muy positivo y congruente en un modelo de enseñanza aprendizaje basado en competencias, al mismo tiempo se deja entrever que existe un grupo de docentes que consistentemente es indiferente a las diversas estrategias de evaluación, factor preocupante y que debe ser tomado en cuenta para retomarlo en procesos de capacitación y actualización

Gráfica No. 19

Objetivo Especifico No2	Descripción	Cantidad
Identificar frecuencia del empleo de las diversas formas de evaluación utilizadas en el modelo de aprendizaje basado en competencias	Muy de Acuerdo	3
	De Acuerdo	10
	Indiferente	5
	En Desacuerdo	2
	Muy en desacuerdo	0
	Total	20



Puede observarse que más de la mitad de los docentes del Centro Universitario, Sección de Chiquimulilla utiliza estrategias de evaluación como la redacción de ensayos que muy congruentes con el modelo de aprendizaje basado en competencias lo cual es positivo para la consolidación del modelo educativo.

Gráfica No. 20

Objetivo Especifico No2	Descripción	Cantidad
Identificar frecuencia del empleo de las diversas formas de evaluación utilizadas en el modelo de aprendizaje basado en competencias	Muy de Acuerdo	3
	De Acuerdo	8
	Indiferente	6
	En Desacuerdo	3
	Muy en desacuerdo	0
	Total	20



Finalmente se observa el marcado divisionismo entre el grupo de docentes que consistentemente utiliza estrategias de evaluación altamente congruentes con un modelo basado en competencias y otro grupo que igualmente se muestra en desacuerdo con la utilización de estrategias evaluativas que responden a un modelo educativo basado en competencia.

CAPÍTULO IV

LOGROS OBTENIDOS

Elaboración de una propuesta de guía para evaluar competencias, para que al profesor se le facilite el poder planificar sus actividades de evaluación así como sus instrumentos.

Se evidencia las prácticas evaluativas utilizadas por los profesores, en la utilización de diversas estrategias.

La disposición de los profesores por la utilización del modelo de aprendizaje basado en competencias

Los profesores están conscientes en su mayoría que el sistema de evaluación vigente se adapta a las necesidades del curso que imparten.

Se considera de importancia trabajar con el modelo de aprendizaje basado en competencias, aplicando diversas estrategias para poder desarrollarlas.

La utilización de diversos recursos didácticos y fuentes de información para el desarrollo de la clase, para el logro de las competencias.

Que las actividades de aprendizaje que se plantean en los programas del curso permitan el desarrollo de las competencias.

El profesor, al trabajar con competencias motiva al estudiante en el proceso enseñanza aprendizaje, porque lo prepara para afrontar y desenvolverse como profesional y en la vida.

Los profesores consideran que el trabajar con el modelo de aprendizaje basado en competencias es satisfactorio,

El cambiar las prácticas evaluativas y aplicar una evaluación acorde al modelo por competencias, como lo es la evaluación continua.

Se considera que al evaluar por competencias, significa el cambiar el modelo tradicional de evaluación por un sistema de evaluación más gratificante como lo es la evaluación de desempeño.

Se pone de manifiesto que el aprendizaje por competencias no solo se aplica la heteroevaluación, porque puede aplicarse la coevaluación como estrategia de evaluación, tomando en cuenta la participación del estudiante.

Para trabajar con el modelo de aprendizaje basado en competencias, se debe aplicar las herramientas de evaluación congruentes con el modelo, como lo son los cuadros comparativos, ensayos, entre otros.

Al lado de las pruebas objetivas que se continúan utilizando, se apliquen nuevas estrategias de evaluación que estén acordes con el modelo de aprendizaje basado en competencias.

CONCLUSIONES

1. Se confirmó la existencia de dos modelos educativos el tradicional y por competencias coexistiendo dentro de un mismo sistema educativo lo que se establece con base en la distribución porcentual que se obtiene al responder cuál o cuáles con las formas de evaluación más utilizadas y su contraste con la opinión sobre la importancia del aprendizaje basado en competencias en el desempeño profesional, lo cual puede interpretarse como una aceptación tácita del proceso de enseñanza basado en competencias pero sin que se concrete en un sistema de evaluación congruente.
2. Dentro de los objetivos específicos planteados se cumplió con la determinación de las mejores prácticas relativas a la evaluación de competencias que realizan los docentes del Centro Universitario, Sección de Chiquimulilla que consisten en: la utilización de Evaluación Continua, Coevaluación, Exposiciones orales, elaboración de ensayos, estudio de casos y búsqueda en internet. Lo que evidencia una buena disposición a la utilización del modelo de aprendizaje basado en competencias no así al sistema de evaluación como una forma de desarrollar competencias.
3. Se Identificó que los docentes utilizan de manera irregular las diversas formas de evaluación utilizadas en el modelo de aprendizaje basado en competencias, lo que permite concluir que existe una marcada incongruencia entre el modelo de enseñanza aprendizaje y el sistema de evaluación lo que se manifiesta a través de la inconsistencia entre las actividades planificadas y los instrumentos de evaluación utilizados para valorar las competencias cognitivas y las instrumentales no se aplica ningún tipo de instrumento que permita estandarizar los procesos de aprendizaje impartidos en el Centro Universitario, Sección de Chiquimulilla por lo que se desconoce el nivel de logro de las competencias de los estudiantes.
4. Se determinó que los conocimientos y concepciones que poseen los docentes del Centro Universitario, Sección de Chiquimulilla sobre el concepto de competencia son inconsistentes con la práctica de evaluación por competencias lo que se evidencia en los resultados obtenidos. Los docentes en su gran mayoría continúan utilizando test

escritos como instrumento de evaluación dentro de un sistema de enseñanza aprendizaje basado en competencias.

5. Se Elaboró una guía de evaluación a partir de las mejores prácticas de evaluación de los docentes del Centro Universitario, Sección de Chiquimulilla, con la que sea fácil comparar la propia actuación y definir los aspectos que se tienen que mejorar en materia de evaluación de las competencias, la cual se presentó como propuesta de evaluación.

RECOMENDACIONES

A la Coordinación del Centro Universitario, de Santa Rosa, Sección de Chiquimulilla

1. Propiciar espacios de acercamiento e intercambio a nivel académico en el que se valoren la calidad educativa que se imparte en esa Sección a partir de la revisión y actualización de los programas de curso e integrar el modelo de aprendizaje basado en competencias integralmente, lo que significa replantear el sistema de evaluación para lograr la congruencia entre el proceso de enseñanza aprendizaje y la acción evaluativa a partir de las lecciones aprendidas a nivel de curso, de carrera y de contexto social.

A los docentes del Centro Universitario de Santa Rosa, Sección Chiquimulilla

1. En vista que el sistema de evaluación continua es el más utilizado por los docentes, se recomienda la utilización de la guía de evaluación por competencias como instrumento de sistematización y recopilación de información sobre la forma en qué se evalúa, cómo se evalúa, con lo que se posibilita el mejoramiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes así como recoger el mayor número de evidencias del mismo.
2. Compartir las experiencias docentes y las buenas prácticas evaluativas con el afán de alcanzar un proceso de enseñanza aprendizaje integral.
3. Establecer con claridad las competencias genéricas y específicas requeridas en el perfil profesional de las carreras que se imparten y realizar la integración de las mismas a los programas de curso.
4. Programar actividades de evaluación coherentes con el sistema de enseñanza aprendizaje establecido bien sea el modelo tradicional y/o basado en competencias.



Universidad de San Carlos de Guatemala

Facultad de Humanidades



Propuesta: Guía de evaluación por competencias para ser utilizada en el Centro Universitario de Santa Rosa.

CUNSARO Sección Chiquimulilla

Guatemala 2015

INTRODUCCIÓN

La siguiente propuesta de guía para evaluar por competencias, es un instrumento de suma importancia, que permitirá al profesor o profesora universitario, realizar de una forma más práctica el proceso evaluativo en cada uno de los cursos que tendrá a bien impartir.

El profesor y profesora universitario pondrán de manifiesto todos esos procedimientos y estrategias, para recabar con más facilidad la información sistemática sobre los y las estudiantes, respecto a aspectos evaluados. Este tipo de herramienta permitirá que el estudiante se sienta como agente activo del proceso educativo y no como en la antigüedad un sencillo receptor.

Es bueno recordar que la evaluación alternativa exige diversas técnicas activas para desarrollar el proceso evaluativo. Para ponderar las actividades de la presente guía se debe utilizar una rúbrica u otra herramienta que el profesor o profesora considere.

Se espera que la presente guía para evaluar por competencias sea de utilidad para los profesores del centro Universitario de Santa Rosa, CUNSARO Sección Chiquimulilla.

Definición de Conceptos:

- ✓ **Competencia:** Es la Capacidad o disposición que ha desarrollado una persona para afrontar y dar solución a problemas de la vida cotidiana y a generar nuevos conocimientos.
- ✓ **Evidencia de Logro:** Se refiere a la actuación o la utilización del conocimiento. Son comportamientos evidencias y rasgos observables del desempeño humano.
- ✓ **Criterios de Evaluación:** Son los principios normas o ideas de valoración en relación a los cuales se emite un juicio valorativo sobre el sujeto evaluado.

Universidad de San Carlos de Guatemala
Centro Universitario de Santa Rosa, CUNSARO
Sección Chiquimulilla

Nombre del curso: _____ Código: _____ Ciclo: _____

Nombre del profesor: _____ Fecha: _____

Nombre de la Unidad	Desarrollo de la Actividad	Competencias	Resultados de Aprendizaje/Evidencia de logro	Al final de la Actividad se espera que los estudiantes	Criterios de Evaluación

Universidad de San Carlos de Guatemala
Centro Universitario de Santa Rosa, CUNSARO
Sección Chiquimulilla

Nombre del curso: Ética Profesional Código: 382 Ciclo: IX

Nombre del profesor: Marlon Damián Bonilla González Fecha: 25 de julio de 2015

Nombre de la Unidad	Desarrollo de la Actividad	Competencias	Resultados de Aprendizaje/Evidencia de logro	Al final de la Actividad se espera que los estudiantes	Criterios de Evaluación
1. Moral y Ética Normativa 1.1 Ética de la actitudes 1.2 Ética del comportamiento 1.3 Teología de la moral.	Los estudiantes en grupos de trabajo presentaran una melodía - El resto del grupo escucharan las melodías con mensaje ético. - Harán un análisis y luego explicaran el mensaje de la melodía. - Harán una relación con los temas ya explicados.	- Reflexione sobre la importancia de la moral y ética normativa. - Pongan en práctica en su tarea docente y /o administrativa, la moral y ética normativa.	Identificar las diferencias entre ética de la actitud y ética del comportamiento.	Se conduzcan como verdaderos profesionales poniendo en práctica la moral y la ética Normativa. - Manifiesten su correcto actuar en las actividades docentes y /o administrativas que diariamente desarrollan.	Explica a la general el PNI* elaborado, después de escuchar las melodías.

*Técnica para aprender a pensar PNI= Positivo, Negativo e Interesante

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Argudín Y. (2010) Educación Basada en Competencias, Nociones y antecedentes. Ed. Trillas México. Alfredo Ángel Ramírez Carbajal
2. Bardies Juan-Marie (2000) La evaluación en los procesos de Formación. Temas de Educación Paidós. España.
3. Cano García M^a Elena (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Revista de Curriculum y formación del profesorado Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>
4. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL. (2003) Los Cambios hacia una sociedad de la información en América Latina y en el Caribe. Segunda Edición. Santiago Chile. Impreso en Naciones Unidas. [http://www.virtualeduca.org/documentos/2012/cepal_72\(2003\).pdf](http://www.virtualeduca.org/documentos/2012/cepal_72(2003).pdf)
5. Declaración de Bolonia (1999); consultada en <http://universidades.universia.es/fuentes.info/documentos/bolonia.htm>
6. Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo. (2003) Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista. Ed. Mc. Graw Hill. México
7. Díaz-Barriga, Frida. (2005) Metodología de diseño curricular para educación superior, trillas, México, 2005, p.12 – 16
8. Gonzales, Julia y Wagennar, Robert, eds., (2004) Proyecto Tuning en América Latina: un proyecto de las Universidades. Disponible en <Http://www.riecei.org/rie35a08.htm>.
9. Morales Vallejo, Pedro (2010). Universidad Pontificia Comillas, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Madrid. Disponible en: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Evaluacionformativa.pdf>
10. Morales Vallejo, Pedro (2011). Trabajos escritos, corrección y evaluación Escribir para aprender, tareas para hacer en casa. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Guatemala Disponible en: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Evaluacionformativa.pdf>

11. Moreno Olivos, T. (2010). "El currículum por competencias en la universidad: más ruido que nueces", Revista de la Educación Superior, ANUIES, vol. XXXIX (2), núm. 154, abril-junio, pp. 77-90. disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/154/pdf/04_el_curriculo_por_competencias.pdf
12. Perinat, Adolfo. (2004) Conocimiento y Educación Superior: nuevos horizontes para la Universidad del Siglo XXI. Tercera Edición. Barcelona, España. Editorial Paidós.
13. Poblete Ruiz, Manuel (2010) Evaluación de Competencias en La Educación Superior. Seminario. Universidad d Deusto, España. Disponible en http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/EVALUACIONCOMPETENCIA_SPUCON.htm
14. PuigvertPlanagumà, Gemma y otros. (2009) Guía para la Evaluación de competencias en el área de Humanidades. Editora Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya
http://www.aqu.cat/doc/doc_51339416_1.pdf
15. Proyecto Alfa Tuning América Latina; (2005) Agenda de la Segunda Reunión General; Belo Horizonte, Brasil; consultado en http://tuning.unideusto.org/tuningal_s/o/d.
16. Proyecto Alfa Tuning América Latina; (2006) Agenda de la Segunda Reunión General; San José, Costa Rica, consultado en <http://tuning.unideusto.org/tuningal>
17. Proyecto Alfa Tuning América Latina; (2007) "Tuning América Latina - Conclusiones y propuestas"; documento en ppt presentado en la reunión del Distrito Federal México, febrero 2007; consultado en <http://tuning.unideusto.org/tuninga>
18. Proyecto Tuning- América Latina 2004 - 2007; publicaciones de la Universidad de Deusto; Bilbao, España, 2007. p.429. También se puede consultar en <http://tuning.unideusto.org/tuningal> ; www.rug.nl/let/tuningal
19. Ramírez Liberio, Victorino y Medina Márquez. (2000). Educación Basada en Competencias y el Proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2007/TuningEuropayAL-LiberoVictorionoRamirez%2011oct07.pdf>

20. UNESCO; (1998) "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior -La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción"; 9 de octubre de 1998; Paris, Francia; s/o/d; consultado en www.unesco.org
21. Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Pedagogía e innovación Educativa. Centro de Innovación y Desarrollo Docente. (2009) Competencias Básicas para la Docencia Universitaria. México. Disponible en:
http://pedagogía.mxl.uabc.mx/sección%Documentos/competencias_basicas.PDF
22. Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 17-34. Consultado el 10/02/2010. Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/151/134>

Anexos



UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE POSGRADO

INSTRUCCIONES

Responde, por favor, si estás muy de acuerdo (5), de acuerdo (4), indiferente

(3), en desacuerdo (2) o muy en desacuerdo (1) con las siguientes frases sobre el sistema de evaluación de la asignatura:

DESCRIPCION	5 muy de acuerdo	4 de acuerdo	3 indiferente	2 en desacuerdo	1 muy en desacuerdo
1. El sistema de evaluación de la asignatura es coherente con los contenidos y objetivos desarrollados a lo largo del semestre.					
2. El sistema de evaluación de la asignatura se adapta a mis necesidades.					
3. Estoy satisfecho con el sistema de evaluación de la asignatura en general.					
4. Se puede identificar correctamente en cada actividad la competencia que se pretende desarrollar					
5. El sistema de aprendizaje por competencias fomenta el uso de diversos recursos didácticos y fuentes de información					
6. Las actividades que se plantean en la planificación son adecuadas para el desarrollo de las competencias					

7. La combinación de diversos tipos de actividades es positiva para el aprendizaje basado en competencias					
8. El sistema de competencias fomenta la motivación del estudiante en su proceso de aprendizaje					
9. El sistema de aprendizaje basado en competencias me será útil en mi vida profesional					
10. La percepción global de la experiencia del modelo de aprendizaje por competencias es satisfactoria					
11. El sistema de competencias favorece el aprendizaje del estudiante					
12. La evaluación continua es el mejor sistema para evaluar el aprendizaje basado en competencias					
13. El sistema de competencias supone una diferencia significativa con respecto al modelo tradicional					
14. Para evaluar siempre utilizo tests escritos					
15. Casos prácticos					
16. Exposiciones orales					
17. Casos prácticos					
18. Búsqueda de información en Internet					
19. Redacción de dictámenes e informes					
20. Elaboración de esquemas y cuadros comparativos					