

Mónica Alejandra Morales Cobón

La evaluación basada en competencias profesionales integradas con enfoque holístico, en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Asesora: Dra. Epifanía Leticia Urizar de Alvarado



**FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Guatemala, abril de 2019

Mónica Alejandra Morales Cobón

La evaluación basada en competencias profesionales integradas con enfoque holístico, en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Asesora: Dra. Epifanía Leticia Urizar de Alvarado



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

**FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Guatemala, abril de 2019

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

Guatemala, abril de 2019.

ÍNDICE

RESUMEN.....	i
INTRODUCCIÓN.....	ii
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 Alcances y límites.....	4
1.5.1 Alcances.....	4
1.5.2 Límites.....	4
1.6 Objetivos.....	5
1.6.1 General.....	5
1.6.2 Específicos.....	5
1.7 Metodología empleada.....	5
1.7.1. Enfoque de la investigación.....	5
1.7.2. Población y muestreo.....	6
1.7.3. Recolección de datos.....	6
1.7.4. Análisis y procesamiento de datos.....	7
CAPÍTULO II.....	9
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	9
2.1 Estado del arte.....	9
2.2 Fundamentos teóricos.....	22
2.2.1 La evaluación y el aprendizaje.....	22
2.2.1.1 Definición y propósitos de la evaluación.....	27
2.2.1.2 Características de la evaluación.....	28
2.2.1.3 Fases de la evaluación.....	29
2.2.1.4 Modalidades o tipos de evaluación.....	30
2.2.1.5 Momentos de la evaluación.....	32
2.2.1.6 La evaluación tradicional y la nueva evaluación.....	37
2.2.2 Las competencias en la educación.....	38
2.2.2.1 Competencia.....	41
2.2.2.2 Componentes de las competencias.....	45
2.2.2.3 Categorías de las competencias.....	46
2.2.2.4 Clasificaciones o tipos de competencias.....	47
2.2.2.5 Disciplinas que contribuyen a la formación basada en competencias	
2.2.2.6 Aportes de las competencias a la calidad de la educación superior	52
2.2.2.7 Competencias profesionales.....	53
2.2.2.8 Competencias del docente universitario.....	54
2.2.2.9 Las competencias y el currículo.....	56
2.2.3 Evaluación por competencias.....	57
2.2.3.1 Evaluación por competencias y evaluación por objetivos.....	58
2.2.3.2 Características de la evaluación basada en competencias.....	59
2.2.3.3 Técnicas e instrumentos de evaluación por competencias.....	60

2.2.3.4 Estrategias para formar y aplicar las competencias	61
CAPÍTULO III.....	66
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO	66
3.1 Definición de evaluación basada en competencias desde la perspectiva docente	66
3.2 Técnicas e instrumentos al evaluar basado en competencias.....	71
3.3 Actitudes de los docentes frente a la aplicación de la evaluación basada en competencias.....	75
CAPÍTULO IV	82
Conclusiones	82
CAPÍTULO V	84
Recomendaciones	84
REFERENCIAS	86

Anexos

RESUMEN

El presente informe contiene los resultados obtenidos en la investigación que se realizó sobre los conocimientos, procedimientos y actitudes que poseen los docentes de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos de Guatemala, con respecto a la evaluación basada en competencias profesionales integradas con enfoque holístico, con el objetivo de contribuir a generar conocimiento sobre los procesos de evaluación por competencias y fortalecer el quehacer educativo.

Con respecto a la metodología, se utilizó un enfoque cualitativo, pues se buscó identificar las formas y criterios de evaluación por competencias desde las voces y experiencias de los propios docentes.

Dentro de los principales resultados se puede mencionar que los docentes poseen conocimiento sobre la evaluación basada en competencias profesionales integradas con enfoque holístico. Así mismo, que la mayoría de profesores describen los procedimientos de evaluación basada en competencias debido a que identifican instrumentos y técnicas. Se logró determinar que las actitudes de los docentes dependen de factores; externos e internos según sea el caso.

INTRODUCCIÓN

La evaluación en la educación, tradicionalmente, ha sido un momento en el proceso que se ha utilizado únicamente para ponderar lo que el estudiante ha aprendido, sin embargo, al hablar de evaluación basada en competencias profesionales integradas con enfoque holista, se refiere a un proceso que trasciende no solo evaluando el desempeño del estudiante, sino valorando y fortaleciendo sus diferentes saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales.

Con base a lo anterior, el presente trabajo de investigación se denominó: La evaluación basada en competencias profesionales integradas con enfoque holístico, tomando como sujetos de estudio a los docentes de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Las razones para la elaboración de la presente investigación son personales y académicas porque se busca aportar elementos teóricos que sirvan de referencia para el mejoramiento del quehacer docente en materia evaluativa.

El objetivo del estudio fue contribuir a generar conocimiento sobre los procesos de evaluación que desarrollan los docentes en el modelo basado en competencias profesionales integradas con enfoque holístico, que se realiza en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

La metodología utilizada fue bajo un enfoque cualitativo lo que permitió identificar las formas y criterios de evaluación basado en competencias profesionales integradas con enfoque holista desde las experiencias de los propios docentes.

Para la recolección de la información se trabajó a través de la técnica de grupos focales, dividido en 2 grupos de 10 profesores cada uno, en los que la discusión grupal se utilizó como un medio para generar entendimiento profundo de las experiencias y perspectivas de los participantes.

El informe está estructurado en cinco capítulos, descritos a continuación:

En el capítulo I, se consideran las generalidades, siendo éstas: la línea de investigación, el tema, planteamiento del problema, justificación, alcances, límites, objetivos y la metodología utilizada.

En el capítulo II, se consigna la fundamentación teórica del problema investigado donde se incluye también el estado del arte.

En el capítulo III, se presentan los resultados de la investigación de campo, con base en las categorías establecidas y al análisis respectivo por medio de la triangulación de la teoría y la información obtenida a través de los grupos focales.

En el capítulo IV, se presentan las conclusiones obtenidas de la investigación con base en los objetivos planteados.

En el capítulo V se presentan las recomendaciones emanadas como producto de las conclusiones.

Se incluye también las referencias bibliográficas utilizadas en la elaboración de este informe, conforme a lo establecido en las normas APA 6^a. Edición.

Para finalizar, se agradece de forma muy especial a los y las docentes de la Escuela de Trabajo Social -USAC- por llevar a cabo de manera satisfactoriamente la presente investigación.

CAPÍTULO I

GENERALIDADES

1.1 Línea de investigación

Didáctica en la Educación Superior

1.2 Tema

La evaluación basada en competencias profesionales integradas con enfoque holístico, en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

1.3 Planteamiento del problema

Di Caudo y García (2000), explican que la evaluación tradicional “se desarrolla en un modelo de institución educativa transmisiva, en la cual el formador es la autoridad encargada de transmitir los conocimientos a través de lecciones catedráticas (...); se enmarca en el paradigma cuantitativo de la evaluación”. (p. 130).

La educación, así como la evaluación a través de los años se ha dado de forma tradicional en donde se mide únicamente el conocimiento y avances del estudiante, la mayoría de veces a través de un examen escrito en el cual se determina “todo” lo que el alumno ha aprendido.

Por su parte, Barrios,

Expone que la evaluación de los aprendizajes tiene por finalidad contribuir al mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por tanto, debe darse antes, durante y después de estos procesos. Por lo tanto, la evaluación condiciona y determina la vida académica dentro y fuera del aula, involucrando a toda la comunidad educativa, desde el trabajo de los estudiantes y profesores, hasta las decisiones políticas de más alto nivel. Bajo todos estos parámetros la evaluación, debe considerarse como un proceso muy importante dentro del quehacer educativo.

Indica que el proceso real y actual de la evaluación en el sistema educativo guatemalteco es complejo, debido a que en determinado momento la evaluación solo debe cumplir con la acreditación de una nota y, en algunos de los casos, basta con llegar a la nota mínima. En la práctica real en la mayoría de las aulas, la evaluación todavía no tiene la importancia que debería tener, ni juega el papel formativo que debería jugar. (Barrios, 2011, párra.4)

Según el documento “Modelo Educativo de la Universidad San Carlos de Guatemala” (2018), en la Universidad de San Carlos de Guatemala persiste, en la mayoría de unidades académicas la utilización de modelos de enseñanza aprendizaje rígidos y prácticas docentes academicistas que no se han revisado, evaluado y cambiado desde hace varios años. En la Escuela de Trabajo Social se implementó en el año 2010, un modelo educativo basado en competencias profesionales integradas con enfoque holístico, promoviendo que sea el estudiante el centro de la acción educativa, a través de las dimensiones del saber, del ser y del saber hacer.

Según el Plan de Estudios versión ejecutiva (2010) de la Escuela de Trabajo Social USAC- se concibe la evaluación del aprendizaje como un proceso dinámico, integral y alternativo que persigue identificar el grado de integración de los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la profesión que el estudiantado crea en ejercicios de aplicación en contextos reales.

La evaluación de desempeño es utilizada para conocer los avances en el proceso de aprendizaje, las capacidades, y actitudes manifiestas en contextos diversos.

Demanda que el estudiante elabore una respuesta o un producto que evidencie su conocimiento y habilidades en determinados campos del saber y su aplicación en las diferentes áreas de actuación profesional.

La evaluación en el modelo educativo basado en competencias profesionales integradas se reconoce como un proceso dinámico, participativo y sostenido.

La evaluación se considera un proceso importante sin embargo, el Reglamento General de Evaluación y Promoción del estudiante de la Universidad de San Carlos de Guatemala no tiene congruencia con el modelo curricular existente en la Escuela de Trabajo Social, así también no se ha brindado suficiente capacitación docente especializada en materia de evaluación por competencias o si se ha brindado ha sido sobre la marcha, lo que limita que se apliquen correctamente los procesos de evaluación por competencias y por consiguientes los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollen tradicionalmente.

Por consiguiente, se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los conocimientos, procedimientos y actitudes que poseen los docentes en la Escuela de Trabajo Social respecto a la evaluación por competencias profesionales con enfoque holístico?

1.4 Justificación

Según Capelleti (2004), la evaluación no se puede entender únicamente como el momento de aplicación de pruebas y el examen de los trabajos de los alumnos cuando se atribuyen notas o juicios. Es decir, la evaluación puede tener muchos otros objetivos además del rendimiento escolar. (p.9) De esta manera, el hecho de

que haya una evaluación y además una evaluación bien hecha no resuelve el problema del mejoramiento de la calidad". (p.10)

Es de suma importancia reconocer que la evaluación, actualmente es uno de los temas de transcendencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ésta ha sido una práctica que se ha extendido en todos los niveles educativos de acuerdo con la especialidad, sistema y contexto; del cual se señalan diferentes funciones didácticas como la promoción o avance académico, la medición de capacidades, comprobar o medir si una temática fue asimilada, entre otras.

Sin embargo, en la actualidad, con las nuevas tendencias educativas en materia de currículum y específicamente de evaluación, se persigue que la comunidad educativa a nivel superior (autoridades, docentes, estudiantes, personal administrativo y de servicio); se puedan involucrar en los procesos de formación con un modelo educativo que permita el logro de competencias genéricas y específicas; así como el desarrollo de saberes.

Argudin (2001) citada por García, expone que el modelo educativo por competencias persigue así una convergencia entre los campos social, afectivo, las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales, motoras, del individuo, lo que significa que el aprendizaje debe potenciar una integración de las disciplinas del conocimiento, las habilidades genéricas y la comunicación de ideas.

Por su parte, Cano (2008), justifica tres motivos para el diseño por competencias:

1. Primero, las personas deben desarrollar amplias capacidades en la sociedad del conocimiento, a fin de adecuarse a los cambios. Por tanto, debe ser flexible y desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que mejoren sus competencias.
2. Existe un constante cambio en los saberes por lo que el conocimiento se complejiza, y es allí donde las competencias realizan una combinación para responder en contextos reales.
3. El enfoque holista permite una formación integral, debido a que las personas cada vez deben responder y estar preparadas para la incertidumbre, debido a los cambios constantes del sistema capitalista, donde el consumismo, el uso exorbitante de la tecnología y las nuevas problemáticas y necesidades que se gestan por todo lo anterior, exigen una formación más crítica y propositiva, siendo las competencias ese conjunto de rasgos que permiten la incorporación de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, permitiendo la incorporación de inteligencias múltiples que tienen los seres humanos tanto para aprender como para la resolución de sus propias problemáticas.

En función de lo anterior, las razones para la elaboración de la presente investigación son personales y académicas, que pretende aportar elementos teóricos que sirvan de referencia para el mejoramiento del quehacer docente en materia evaluativa.

Asimismo, se considera esta investigación de relevancia y originalidad ya que la Universidad se encuentra actualmente en una revisión de sus procesos de formación, y de las diversas formas de impartir docencia en las diferentes Facultades y Escuelas No Facultativas, por lo que este estudio aportará a la Universidad y a la Escuela de Trabajo Social; reflexiones para la toma de decisiones que permitan mejorar los procesos de evaluación en el hecho educativo; revisando el efecto que éstos provocan en el aprendizaje del estudiantado.

1.5 Alcances y límites

1.5.1 Alcances

Esta investigación en cuanto al nivel de profundidad tiene un alcance descriptivo porque describe los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que poseen los docentes de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos de Guatemala con respecto a la evaluación basada en competencias profesionales integradas con enfoque holístico.

1.5.2 Límites

Dentro de los límites se citarán los geográficos, temporales y personales.

A nivel geográfico, se realizó en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos de Guatemala, Campus Central zona 12, Edificio S1, Segundo Nivel, del Departamento de Guatemala.

El límite temporal en que se realizó la investigación de campo fue el segundo semestre del año 2015.

Los sujetos de estudio fueron los docentes de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos de Guatemala, campus central, plan diario, jornada nocturna.

1.6 Objetivos

1.6.1 General

Contribuir a generar conocimiento sobre los procesos de evaluación que desarrollan los docentes en el modelo educativo basado en competencias profesionales integradas con enfoque holístico que se realiza en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

1.6.2 Específicos

1. Identificar los conocimientos de evaluación basados por competencias profesionales integradas con enfoque holístico que poseen los docentes de la Escuela de Trabajo Social
2. Describir los procedimientos de evaluación basados por competencias profesionales integradas con enfoque holístico que utilizan los docentes de la Escuela de Trabajo Social.
3. Determinar las actitudes de los docentes de la Escuela de Trabajo Social frente a la evaluación basada por competencias profesionales integradas con enfoque holístico.

1.7 Metodología empleada

1.7.1. Enfoque de la investigación

La presente investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, pues se buscó identificar las formas y criterios de evaluación basada por competencias profesionales integradas con enfoque holista desde las voces y experiencias de los propios docentes.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) el enfoque cualitativo:

Puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen). (p.10)

Este estudio cualitativo utiliza también el enfoque de la teoría fundamentada como método de investigación, partiendo de datos empíricos sin emitir prejuicios para luego explicar y seleccionar con base a la teoría. En este enfoque de investigación se

requiere un acercamiento íntimo al área de estudio y se pueden utilizar datos cualitativos cuantitativos o una combinación de ambos.

Según Clarke (2003) el objeto de investigación de la teoría fundada es estudiar la vida social del individuo. La teoría fundamentada se basa en la premisa de que la teoría -en sus varios niveles de generalidad- es indispensable para el conocimiento profundo de un fenómeno social” (Kornblit, 2007), la cual para efecto de este estudio se fundamentó en la teoría para luego realizar comparaciones y triangulación con el trabajo de campo realizado, de esa cuenta se generan interpretaciones con base a a la práctica docente en materia evaluativa permitiendo analizar e identificar los principales conocimientos, habilidades y actitudes que desarrollan los profesores de la Escuela de Trabajo Social dentro del aula universitaria.

1.7.2. Población y muestreo

El personal académico de la Escuela de Trabajo Social –USAC- consta de 40 profesores titulares y dentro de las unidades de análisis de esta investigación se tomó en cuenta a 20 profesores, utilizando la técnica de muestreo por conveniencia, donde los sujetos son seleccionados dada la accesibilidad y proximidad de los sujetos para la investigadora.

Dentro de los criterios que se determinaron para la selección del grupo focal se citan los siguientes: docentes de sexo femenino y masculino, de diversas profesiones universitarias, que hayan impartido o impartan docencia en el modelo por competencias profesionales integradas con enfoque holístico en la unidad académica, docentes con más de 5 años de experiencia, docentes que hayan recibido capacitación básica del modelo por competencias profesionales integradas con enfoque holista, docentes de cada año de primero a quinto grado y docentes-supervisores que impartan cursos con práctica integradora (teóricos/ prácticos).

1.7.3. Recolección de datos

Para la recolección de la información se trabajó a través de la técnica de investigación cualitativa de grupos focales, dividido en 2 grupos de 10 profesores cada uno, donde la discusión grupal se utiliza como un medio para generar entendimiento profundo de las experiencias y perspectivas de los participantes.

Como lo señala Morgan (1998) al referirse a los grupos focales:

Indica que se debe planificar con base en tres elementos constitutivos de toda investigación cualitativa:

- a) exploración y descubrimiento
- b) contexto y profundidad
- c) interpretación.

La exploración y descubrimiento: los métodos cualitativos son muy útiles cuando se trata de explorar y descubrir. Los grupos focales en este contexto, son usados frecuentemente para aprender sobre opiniones o comportamientos de la gente acerca de lo cual se sabe muy poco o nada. Partiendo del hecho que el grupo puede llevar a cabo una conversación en torno a lo que interesa a sus miembros, es posible iniciar una exploración acerca de un tema a pesar de que se sabe muy poco respecto de sus características.

Contexto y profundidad: estas dos dimensiones son centrales para comprender el trasfondo que existe detrás de las actitudes de la gente. Y la interpretación se trata tanto participantes como investigadores comprendan las dinámicas que se desarrollan. (p. 34)

Dentro de las normas del grupo focal se estableció que el tiempo de participación por profesor, sería de 5 minutos, se propició un espacio de confianza, libre para exponer u opinar con base al instrumento de guía de preguntas de grupo focal ya elaborada, la investigadora grabó y tomó nota, más no emitió opiniones o juicios con respecto a alguna pregunta ni intervención de cada participante, en los resultados e informe final no se mencionarán los nombres de ningún participante.

1.7.4. Análisis y procesamiento de datos

Para el análisis de los datos obtenidos se trabajó a través del método comparativo constante –MCC-. El MCC es el que desarrollaron Glaser y Strauss cuando caracterizaron la Teoría Fundamentada. Implica generar teorías de un modo sistemático mediante un procedimiento analítico de comparación constante, desarrollando categorías, propiedades e hipótesis (Glaser y Strauss, 1999, en: Andréu Abela y otros, 2007).

El método comparativo constante busca identificar las semejanzas y diferencias a partir del análisis inductivo de los incidentes sociales observados en el contenido de la información recolectada. Esta tarea nunca es rutinaria sino muy creativa y es la base de la teoría que generará. Desde este primer momento el analista escribe notas o memos con las ideas que le surgen basadas en los datos. Los memorandos ilustran una idea, facilitan al analista la distancia conceptual. Los que desarrollan esta idea son Strauss y Corbin (1994) donde señalan tres diferentes tipos de memorandos: - Notas de códigos (code notes), son anotaciones con un sentido descriptivo, pero sugieren las primeras categorías analíticas. - Notas teóricas (theoretical notes) son reflexiones del investigador acerca del desarrollo de la teoría, tienen un carácter más conceptual. - Notas operacionales (operational notes) se refiere a las notas sobre el recorrido a seguir en el proceso de investigación.

El procesamiento de los datos se realizó de la manera siguiente: la información recolectada fue transcrita de manera literal en un archivo en Word, se establecieron categorías y codificación. La categorización, hace posible clasificar conceptualmente

las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Las categorías soportan un significado o tipo de significado y pueden referirse a situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias, procesos, etc.

Mientras que la codificación, es una operación concreta en donde se le asigna un código específico de acuerdo a la categoría en que se considera pertinente incluirla.

Los códigos, que representan a las categorías, se constituyen en marcas que se adjudican a las unidades de datos para consisten, por tanto, en marcas que se añaden a las unidades de datos, para precisar la categoría a la cual corresponden o pertenecen.

En síntesis, categorización y codificación son, por tanto, actividades que giran en torno a una operación fundamental: la decisión sobre las asociaciones de cada unidad a una determinada categoría.

Luego de la categorización se estableció la triangulación de la información con base a la información obtenida en el trabajo de campo a través de los grupos focales, la información del marco teórico de esta investigación y finalmente haciendo el cruce y la vinculación respectiva con los objetivos trazados del presente estudio.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el presente capítulo se desarrolla la fundamentación teórica y una revisión de literatura especializada en el tema, con la finalidad de comprender y obtener los resultados deseados. El marco teórico está estructurado en tres grandes temas: la evaluación y el aprendizaje, las competencias en la educación y evaluación por competencias.

2.1 Estado del arte

Charria, Sarsosa, Uribe, López y Arenas (2011), en su artículo: *Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia*; citan a (Huerta, Pérez & Castellanos, 2000) para exponer que el concepto competencia se ha desarrollado desde la década de los veinte en gran parte del mundo, principalmente en Inglaterra, Alemania, Australia, Estados Unidos y Argentina. También citan a Delgado (2000) y Levy-Leboyer (2002) para indicar que la competencia es el eje integrador de varios aspectos de lo humano como lo cognoscitivo, lo afectivo y la experiencia.

Como lo señalan Charria, Sarsosa, Uribe y López,

Proponen una distinción de las competencias genéricas en competencias académicas, profesionales y laborales. Las académicas están relacionadas con los primeros años de formación dirigidas por instituciones educativas. Desarrollando una clasificación de habilidades básicas como: la capacidad lectora, escritura, matemáticas, hablar y escuchar; desarrollo de pensamiento, constituido por pensamiento creativo, la solución de problemas, toma de decisiones, asimilación y comprensión, capacidad de aprender, razonar; y las cualidades personales como: la autorresponsabilidad, autoestima, sociabilidad, autodirección e integridad. Lo anterior coincide con los planteamientos de Losada y Moreno (2001), quienes afirman que la competencia académica implica desarrollar potencialidades en el sujeto a partir de lo que se aprende en la escuela, es decir, un conocimiento más aplicado que parte de un aprendizaje significativo. (Charria, Sarsosa, Uribe y López, 2009, p.50)

De acuerdo a Miller, describe un modelo de competencia profesional representado a través de una pirámide compuesta de 4 niveles, constituidas por el conocimiento y el comportamiento del individuo, cuyo resultado es la calidad profesional. Esta clasificación de competencia está compuesta por los conocimientos (el saber y el saber cómo), y comportamientos (el mostrar y el hacer).

También citan a la Organización Internacional del Trabajo -OIT- (1993) para definir a la competencia profesional como esa capacidad que tiene el ser humano de llevar a cabo una tarea de manera eficaz y efectiva, debido a que posee calificaciones que, a su vez, son la capacidad adquirida para hacer un trabajo determinado o desempeñarse en un cargo o en contexto concreto. (Miller, 1990).

Complementando lo anterior, Repetto, citado por Pérez Santamarina y López,

Propone que capacidades básicas como saber comunicarse, saber adaptarse, saber aprender, saber resolver, saber colaborar, saber tomar decisiones desde la profesión, saber buscar, entrar y mantener el trabajo, les permiten a los jóvenes transmitir profesionalismo y, por ende, deben hacer parte de su formación académica. Esto remite a la responsabilidad que recae sobre la institución educativa con respecto a la formación de profesionales que integren en su ser y saber numerosos elementos que los hagan competentes. (Repetto, 1993, citado por Pérez Santamarina y López, 2006).

Charria et ál. consideran que no es suficiente las competencias profesionales para lograr un adecuado desempeño en el trabajo, pues se requiere trascenderlas y mostrar en el mercado como se desarrollan y relacionan directamente con comportamientos que ocurren el contexto laboral y que permiten ser más empleable, lo que da lugar a la definición de competencias laborales. Los anteriores planteamientos coinciden con los de Cotton (1993), quien distingue las competencias laborales como aquellas habilidades que tiene la persona para realizar las funciones asignadas según el cargo o puesto de trabajo y, de esta forma, ser más competitivo frente a las demandas de las organizaciones, y con ello el ingreso y permanencia en el mundo del trabajo. (Charria, 2009).

En tanto Charria, Sarsosa, Uribe, López y Arenas (2011) concluyen,

Que las diferentes clasificaciones señaladas anteriormente permiten evidenciar que no existe un consenso o un modelo único para definir y categorizar las competencias, esto constituye una variedad de discusiones, análisis y debates académicos debido a la diversidad de enfoques para definirlo, lo cual se evidencia en los diferentes programas académicos que se ofertan en las universidades públicas y privadas a nivel del mundo. A pesar de las múltiples clasificaciones, la comprensión del concepto de competencias y su misma evaluación permiten afirmar que el éxito profesional no depende exclusivamente de la formación que se recibe en la academia, sino también de las experiencias de aprendizaje previas en contextos reales, que pueden depender o variar de aspectos como lo son: la motivación, el comportamiento y las actitudes.

Además, el concepto de competencias, sus modelos, clasificaciones y aplicaciones va en una constante búsqueda para la mejora continua, con procesos de calidad de la educación superior y su capacidad para desarrollar diversas estrategias que estimulen la acción comprometida y responsable de los profesionales en favor de la resolución creativa y técnicas de problemas en los diferentes contextos laborales y cotidianos con una base de principios y valores.

En tanto, Gómez (2005), en artículo: *Competencias profesionales: una propuesta de evaluación para las facultades de ciencias administrativas indica:*

Que posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo. También, explica que las evaluaciones son fundamentales en el proceso educativo para orientar mejor los procesos, pero debe quedar claro que evaluar por competencias no es igual que evaluar conocimientos. (pág. 20)

Gómez (2005) concluye que las universidades deben al asumir el enfoque de competencias implica hacer cambios importantes en los planteamientos y procesos educativos, por ejemplo, en el currículo, y tener estrategias pedagógicas más flexibles que las tradicionales. Dicho enfoque exige mayor responsabilidad de los estudiantes en las decisiones de su proceso formativo, incluyendo los contenidos, y se fundamenta en capacidades demostradas y no en certificados o diplomas, donde la normalización juega un papel importante. Los contenidos formativos deben responder a lo que tiene que saber y saber hacer el trabajador, a saber, ser y actuar.

De acuerdo a Araya (2009), en su tesis doctoral denominada: *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados*, justifica que en la actualidad existen profundos y constantes cambios dados por la revolución de las tecnologías de la información y comunicación; ante esta situación, el autor cita a Hevia (2003) para exigir que los docentes chilenos preparen y realicen buenas clases de manera más dinámica y renovada, responsables por la calidad y efectividad de su trabajo. Plantea como objetivos: examinar el modo en que los profesores de enseñanza media organizan el proceso de enseñanza para favorecer el aprendizaje de los alumnos, e indagar la manera en que los profesores de enseñanza media se relacionan para trabajar conjuntamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje de sus alumnos.

El autor concluye que los profesores objeto de estudio, reconocen problemas en el proceso de planificación, debido a que es una tarea – responsabilidad asumida como una cuestión secundaria en el quehacer del centro escolar; además, carecen de manejo de estrategias para el proceso de enseñanza aprendizaje. Las clases son tradicionales y cuando se utilizan los medios tecnológicos simplemente es para reemplazar la pizarra y el plumón, porque se copian guías en power point y se pasan.

En esta tesis se evidenció que los docentes tienen una concepción muy restringida de evaluación, porque sostienen que se califica a los alumnos para cumplir con los requerimientos del centro escolar, como un medio de mantener presionados a los alumnos para que respondan a determinadas normas que el profesor ha determinado para su clase.

Salas (2005) en su artículo llamado: *Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano*; indica que la evaluación es uno de los puntos más complejos en la formación por competencias, pues una evaluación por competencias implicaría una reforma radical del sistema educativo, implica esencialmente el cambio de una evaluación por logros a una evaluación por procesos, por lo tanto no se evalúa un resultado sino todo el proceso de aprendizaje, en el que a su vez interfiere el contexto, la motivación, los sistemas simbólicos y el desarrollo cognitivo. Ello implica hacer un seguimiento al proceso de aprendizaje desde la motivación misma hasta la ejecución de la acción y su consecuente resultado.

El autor concluye que la implementación de la formación por competencias demanda una transformación radical, más no inmediata, de todo un paradigma educativo, implica cambios en la manera de hacer docencia, en la organización del sistema educativo, en la reflexión pedagógica y sobre todo de los esquemas de formación tan arraigados por la tradición.

El desarrollo de las competencias, al requerir de aprendizajes significativos, implica a los docentes abordar los procesos cognitivos e intelectivos de manera individual dentro del proceso de formación del estudiante, sin ello no se podrían lograr los niveles de comprensión que el estudiante necesita de los procesos que se dan dentro del aprendizaje.

Según García (2010), en su tesis doctoral titulada: *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad*, expone que el tema de la evaluación de las competencias y los resultados de aprendizaje se están convirtiendo en objeto de interés educativo nacional e internacional. Una de las razones es la necesidad de rentabilizar los esfuerzos formativos y los recursos para aumentar la competitividad institucional y mejorar los resultados académicos de los estudiantes. El autor también hace referencia que, en la actual cultura universitaria, la integración de las competencias y el desarrollo de un modelo de enseñanza centrado en el estudiante, son desafíos que alcanzan la dimensión de cambio conceptual. En este sentido, las competencias no sólo requieren un cambio metodológico, sino también gestionar profundos procesos de cambio conceptual sobre la misión de la universidad, el modo de formar a los futuros profesionales y su finalidad en la sociedad.

En la tesis de García, se plantea como objetivo general: diseñar y validar un modelo de evaluación por competencias en la universidad. Con la finalidad de responder a los objetivos específicos, se desarrolla la investigación bajo el paradigma

interpretativo-simbólico, desde un enfoque constructivista y un enfoque hermenéutico. Se realizó un estudio de casos como estrategia de investigación.

Para dar respuesta a los objetivos planteados y a las aportaciones generales de la tesis, el autor concluye principalmente que: la competencia como constructo complejo es una manifestación transversal y efectiva de los componentes conceptual, actitudinal, técnico, procedimental y social. Es precisamente esta condición la que promueve el cambio curricular en el contexto universitario, puesto que el currículo es el espacio que proporciona oportunidades para una aplicación contextualizadas de los saberes, a partir de una situación de aprendizaje-evaluación auténtica donde se combinan todos los componentes. Además, es necesario establecer modelos de evaluación por competencias que sirvan para orientar las prácticas, unificar criterios y sistematizar procesos.

Por su parte, Urbina (2012), en su tesis denominada: *Evaluación de la ejecución del plan de estudios 2008 de la carrera de Educación Comercial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán modalidad presencial. Un modelo de evaluación basado en competencias*, exterioriza como problemática de investigación, que existen disposiciones administrativas en la unidad de análisis que contravienen la ejecución del plan de estudios basado en el enfoque en competencias; también, que aún cuando los docentes han recibido cursos de capacitación en la formación de competencias, como medida tomada por las autoridades de la Universidad Pedagógica para la implementación del plan de estudios con un enfoque en competencias, se observan prácticas pedagógicas tradicionales y los estudiantes comentan que un buen número de docentes continúan impartiendo las asignaturas o espacios pedagógicas igual que antes.

Los objetivos de la investigación de Urbina (2012) se centran en: determinar el tipo de evaluación para la ejecución del plan de estudios desde un enfoque en competencias, por medio de la identificación de las diferentes prácticas enfocadas en el modelo de competencias que utilizan los docentes y la identificación de estrategias metodológicas y de evaluación deseadas en los estudiantes de la carrera.

La investigación tiene un enfoque cuantitativo, porque se recogen y analizan datos mediante la aplicación de cuestionarios de desempeño del docente y el desempeño del estudiante. Posee un diseño no experimental, de tipo descriptivo. Intervino una muestra de 40 docentes y 30 estudiantes de los espacios pedagógicos: Informática Aplicada I, Informática Aplicada II e Informática Aplicada III.

Los instrumentos que utilizó el autor consistieron en dos cuestionarios cerrados, uno dirigido a docentes y otro a estudiantes. Los resultados obtenidos permitieron concluir lo siguiente: Las estrategias metodológicas y de evaluación exitosas para lograr las competencias deseadas en los estudiantes en el desarrollo del Plan de Estudios 2008, de la carrera de Educación Comercial, son aquellas que promueven actitudes de respeto y atención a la diversidad, manejo de las emociones, responsabilidad, flexibilidad, cooperativismo, ser propositivos y participativos,

autonomía, profesionalidad, el desarrollo de los productos de calidad en el tiempo establecido.

Mientras que, López (2014), en su tesis: *La evaluación educativa por competencias y su incidencia con los niveles de aprendizaje de los estudiantes de la unidad educativa María Natalia Vaca*, expone que el problema de la evaluación escolar y sus diversas consecuencias se vienen identificando en diversos contextos, notándose que a nivel de los países latinoamericanos y en especial en la región Andina, se encuentran en vigencia reformas a la evaluación; mismas que hasta el momento no han sido aplicadas adecuadamente. Se encuentra un grave inconveniente en los modelos evaluativos aplicados en el aula por los docentes, los cuales siguen evaluando casi exclusivamente conocimientos, dejando de lado aspectos más holísticos y complementarios, y no implementan cambios positivos en especial, una evaluación por competencias.

El objetivo general de investigación era determinar la incidencia de la evaluación educativa por competencias con el aprendizaje de los estudiantes del segundo año de bachillerato de la Unidad Educativa María Natalia Vaca, para proponer la aplicación de técnicas actualizadas de evaluación, para lo cual fue necesario investigar los procesos de la evaluación educativa por competencias de los estudiantes y analizar las metodologías didácticas utilizadas por los docentes en el aprendizaje de sus estudiantes.

El enfoque fue mixto (cualitativo y cuantitativo) con técnicas: discusión en grupo, historias de vida y observación participante. La población considerada para la presente investigación consta de: 72 docentes y 250 estudiantes del segundo año de Bachillerato; sin embargo, por limitaciones económicas y de tiempo, se realizó una muestra probabilística y se obtuvo que, de 250 estudiantes del universo, 151 es el tamaño de la muestra a investigar.

El autor concluyó que los procesos de evaluación educativa aplicados tienen un carácter eminentemente tradicional; los docentes no conocen los nuevos sistemas de aprendizaje por competencias; las metodologías aplicadas por los docentes al interior del aula de clases, son guiadas con sistemas caducos de aprendizaje y los docentes utilizan una evaluación tradicional de los aprendizajes, notándose que no han existido procesos adecuados de capacitación para los mismos.

Coc (2010) en su tesis: *“Planificación y evaluación del proceso enseñanza aprendizaje en el modelo por competencias en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala”*, explica que La Facultad de Humanidades desde el 2004, se ha preocupado en aportar capacitaciones constantes a los docentes, el escuchar de las innovaciones sobre la modalidad por competencias, que presenta la dificultad para llevar a la práctica los nuevos modelos de planificación y evaluación por competencias; sin embargo, la investigación demostró que el 75% de los docentes en la Facultad no conocen el concepto de competencias; por tal razón, trabajan por objetivos, no planifican una clase y solo utilizan el programa de contenidos. Además, no existen políticas educativas en la Facultad de Humanidades

para la aplicación de los nuevos paradigmas (Educación acción y Educación, y educación por competencia).

La metodología del estudio fue de tipo descriptivo con abordaje cualitativo, enfocado al modelo constructivista–cognoscitivista, holístico y aprendizaje significativo. Se entrevistaron a 5 directores, encuestaron a 30 docentes y 60 estudiantes de 20 por jornada.

Coc López, concluye que el modelo educativo por competencias de profesionales integradas para la educación superior, es una opción que busca generar procesos formativos de mayor calidad, mejorando la vida social del profesional, del desarrollo de disciplinar el trabajo académico.

García (2011), publicó un artículo en Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación titulado: *“Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad”*, para exponer que el contexto en el que se desenvuelve la humanidad en la actualidad plantea la necesidad de desarrollar un nuevo modelo educativo que considere los procesos cognitivo conductuales como comportamientos socio afectivos (aprender a aprender, aprender a ser y convivir), las habilidades cognoscitivas y socio afectivas (aprender a conocer), psicológicas, sensoriales y motoras (aprender a hacer), que permitan llevar a cabo, adecuadamente, un papel, una función, una actividad o una tarea (Delors, 1997), por lo que el conocimiento debe ser el producto de contenidos multidisciplinares y multidimensionales (Frade, 2009), que demanden una acción personal de compromiso, en el marco de las interacciones sociales.

Frente a este escenario se debe reconocer la importancia del desempeño docente para crear y adecuar diversos métodos didácticos que orienten el desarrollo de sus competencias (Delors, 1997) y su aplicación al contexto sociocultural, donde la evaluación se transforme en una herramienta que procure la mejora del educando y del proceso educativo en general, en vez de ser un mecanismo de medición y de castigo.

García cita a la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2004), para indicar que el nuevo modelo educativo a desarrollar, requiere ser organizado e implementado con base en el concepto de competencias, entendiéndolo como la combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo, posibilitándose que el educando pueda generar un capital cultural o desarrollo personal, un capital social que incluye la participación ciudadana, y un capital humano o capacidad para ser productivo.

El enfoque educativo por competencias conlleva a una movilización de los conocimientos, a una integración de los mismos de manera holística y un ligamen con el contexto, asumiendo que la gente aprende mejor si tiene una visión global del problema que requiere enfrentar (Feito, 2008). Dado que las competencias, por su naturaleza, son de carácter personal e individuales, se requiere para su impulso

desde el sistema educativo, el conocer y respetar las capacidades metacognitivas de los educandos (Coll, 2007), lo que implica determinar sus estilos de aprendizaje (Alonso y Gallego, 2010), el área más significativa de su inteligencia, y abordar los procesos cognitivos e intelectivos que los caracterizan (Salas, 2005), a través de la organización de actividades en un acto educativo, consciente, creativo y transformador.

García cita a (Argudín, 2001), para exponer que el modelo educativo por competencias persigue así una convergencia entre los campos social, afectivo, las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales, motoras, del individuo, lo que significa que el aprendizaje debe potenciar una integración de las disciplinas del conocimiento, las habilidades genéricas y la comunicación de ideas.

La autora, expone que trabajar obliga a revisar las propias competencias, porque se deberá mejorar los conocimientos, capacidades y actitudes para lograr una mayor competencia en temas pedagógicos. También, cada universidad puede tener sus propios modelos para la elaboración de los planes que ayuden a trabajar por competencia; sin embargo, más allá de los instrumentos, para lograr esta planificación se requiere un cambio cultural que supere la fragmentación disciplinar y que permita una integración de saberes y una planificación conjunta.

Cano concluye en que los modelos por competencia para algunas personas simplemente es una nueva terminología diferente de los planes de estudio para que, en la realidad, no cambie nada y todos sigan como siempre. Por ello clarifica, que no se trata de nada revolucionariamente nuevo. Siempre se han trabajado las competencias puesto que se ha formado personas competentes. Se trata de una nueva lógica, de una nueva mirada, donde la currícula más que alcanzarse a base de sumatorios de conocimientos disciplinares fragmentados se diseñan a partir del perfil holístico de ciudadano que se desea formar, pero donde los conocimientos de cada disciplina siguen, por supuesto, manteniéndose.

Indica que el cambio está fundamentalmente en el cómo se pueden aprender los contenidos, de tal manera que se verá afectada la planificación, metodología y evaluación. Si se cambia la evaluación (no sólo la instrumentación y los agentes implicados, sino su propia lógica y la finalidad), probablemente se cambiará todo el proceso. La evaluación pasará de los aprendizajes a una evaluación para los aprendizajes y se buscará que logre el impacto último que cualquier reforma educativa debiera buscar: que los alumnos aprendan mejor y estén más preparados para afrontar el futuro.

Mientras que Valverde, Revuelta y Fernández (2012), en artículo titulado: *“Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado”*, sintetizan la evaluación por competencias como un proceso de recogida de evidencias (a través de actividades de aprendizaje) y de formulación de valoraciones sobre la medida y la naturaleza del progreso del estudiante, según unos resultados de aprendizaje esperados. Indican que uno de los factores de motivación más relevantes para el aprendizaje es la

evaluación. Cada actividad ofrece a los estudiantes la oportunidad de conocer cuáles son sus resultados de aprendizaje en lo que se refiere al «qué» se ha aprendido y al «cómo» habría podido hacerse. Cualquier proceso de evaluación debería ser diseñado teniendo en cuenta este principio básico.

Los autores comentan que, en un sistema de evaluación por competencias, los evaluadores hacen valoraciones según las evidencias obtenidas de diversas actividades de aprendizaje, que definen si un estudiante alcanza o no los requisitos recogidos por un conjunto de indicadores, en un determinado grado. Una evaluación por competencias asume que pueden establecerse indicadores posibles de alcanzar por los estudiantes, que diferentes actividades de evaluación pueden reflejar los mismos indicadores y que los evaluadores pueden elaborar juicios fiables y válidos sobre estos resultados de aprendizaje.

La evaluación por competencias ofrece nuevas oportunidades a los estudiantes al generar entornos significativos de aprendizaje que acercan sus experiencias académicas al mundo profesional, y donde pueden desarrollar una serie de capacidades integradas y orientadas a la acción, con el objetivo de ser capaces de resolver problemas prácticos o enfrentarse a situaciones auténticas.

Los autores concluyen que la evaluación es una parte del proceso de aprendizaje y no sólo una medida tomada al final de dicho proceso. En este sentido, la evaluación por competencias debería ser utilizada como orientación y guía del aprendizaje.

Por su parte, Barrios (2011) en su tesis de maestría denominada: *“Las medidas remediales y su relación con el desarrollo de competencias del área psicopedagógica. (Estudio realizado en la Escuela Intercultural de la ciudad de Mixco)”*, expone que la evaluación de los aprendizajes tiene por finalidad contribuir al mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por tanto, debe darse antes, durante y después de estos procesos. Por lo tanto, la evaluación condiciona y determina la vida académica dentro y fuera del aula, involucrando a toda la comunidad educativa, desde el trabajo de los estudiantes y profesores, hasta las decisiones políticas de más alto nivel. Bajo todos estos parámetros, la evaluación debe considerarse como un proceso muy importante dentro del quehacer educativo.

Sin embargo, Barrios indica que el proceso real y actual de la evaluación en el sistema educativo guatemalteco es complejo, debido a que en determinado momento la evaluación solo debe cumplir con la acreditación de una nota y, en algunos de los casos, basta con llegar a la nota mínima. En la práctica real en la mayoría de las aulas, la evaluación todavía no tiene la importancia que debería tener, ni juega el papel de formativa que debería jugar.

Barrios (2011) determina como objetivo de su tesis: identificar las estrategias que el docente utiliza como medida para que los estudiantes desarrollen las competencias del área psicopedagógica. El tipo de investigación que se realizó es descriptivo, cuyo objetivo consiste en conocer, las situaciones y actitudes predominantes, a través de la descripción de las diferentes actividades, objetos, procesos y personas. Esta no se

limita a la recolección de datos, sino a la identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables.

La autora utilizó el método inductivo-deductivo, porque permite realizar la secuencia del proceso de investigación, utilizando el pensamiento lógico para la interpretación de datos. La población se conformó por nueve docentes, 26 alumnas de sexto Magisterio Infantil y 27 padres de familia de alumnas de sexto Magisterio Infantil.

Concluye principalmente que una limitante es la carencia de estrategias de los docentes en el proceso de evaluación con la finalidad de alcanzar las competencias en cualquier área de aprendizaje. Además, se necesitan de instrumentos que faciliten la actividad evaluativa de los resultados obtenidos por el estudiante en el logro de las competencias.

Obaya y Ponce (2010), en artículo "*Evaluación del aprendizaje basado en el desarrollo de competencias*", consideran al desempeño docente en el interior de las aulas como uno de los factores fundamentales en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos, en la coherencia social y el desarrollo armónico del ambiente escolar y primordialmente en los resultados educativos que obtienen los alumnos. Los autores citan a Stufflebeam y Shinkfield para aportar la concepción de que el propósito más importante de la evaluación no es demostrar o enjuiciar, sino perfeccionar lo que se evalúa y retroalimentar los procesos.

En el artículo se determina que la evaluación para el profesor debe ser un proceso en donde se establezcan las evidencias, hace inferencias, llega a conclusiones y actúa para la mejora continua, es constructiva con la intención primordial de lograr el aprendizaje del estudiante. Para el estudiante la evaluación debe constituirse en una oportunidad para demostrar y validar su entendimiento y habilidades, es tener una retroalimentación de procesos y elementos realmente útiles en contextos reales, un intercambio entre profesor y estudiante sobre lo que debe reforzarse dentro del aula. En este sentido, es constructiva sólo si valora lo que el estudiante ya puede hacer y le ayuda a aprender lo que no domina.

Como conclusión general, presentan a la evaluación de los aprendizajes de cualquier clase de contenidos como una forma de poner al descubierto, lo más posible, todo lo que los alumnos dicen y hacen en la construcción de significados valiosos a partir de los contenidos curriculares establecidos, siendo puntuales en la valoración del grado de significancia de los aprendizajes logrados por los alumnos.

En tanto, Valadez (2011), en su artículo: "*Adopción del modelo por competencias por el profesor universitario frente a la realidad educativa y laboral actual del estudiante*", hace una relación entre la problemática del subempleo y desempleo de los egresados universitarios en México, bajos niveles académicos que arrojan los exámenes internacionales y la presión de las empresas capitalistas por preparar a los estudiantes para ser competentes en el campo laboral.

Valadez hace alusión que la educación por competencias, que debiera iniciar en la escuela primaria y fortalecerse hasta la universidad, puede tener una visión integradora de estudio formal y práctica profesional, el modelo permite conciliar intereses del sector productivo y el académico. El sector productivo requiere impulsar la productividad económica a través de personal formado, que sea capaz de desarrollar competencias, definidas éstas como capacidad de actuar con conocimiento, con habilidad para comunicarse y con una actitud positiva ante la responsabilidad adquirida para el desarrollo del país. En ese sentido, si se complementan las dos necesidades –la universitaria y la empresarial– se da peso tanto a los conocimientos teóricos y a la capacidad de razonamiento, como al desempeño práctico, dando como resultado un egresado universitario con bases sólidas, fundamentadas, capaces de plantearse y solucionar problemas específicos del mercado laboral.

En la realidad universitaria actual, ya no cabe un modelo educativo centrado en la figura del profesor; se ha propuesto un plan flexible en el cual el modelo por competencias puede dar mejores resultados: el saber tiene que actualizarse y las formas de enseñanza también, esto da un sentido de autoestima tanto al docente como a sus estudiantes. Necesitamos un cambio real de paradigma, es decir, pasar de un plan rígido a uno más flexible, de repetir esquemas de trabajo individual, a esquemas de trabajo colaborativo de acuerdo con las conveniencias del grupo. Los profesores no podemos estar al servicio del conformismo; necesitamos asumir nuestra función de agentes de cambio. Nos podemos apoyar con el modelo de competencias bien entendido, para aprovechar sus fortalezas, y evitar sus debilidades.

La autora concluye que, para ello, se requiere que la planta docente de las universidades esté consciente de la necesidad de actualizarse para que a su vez puedan impulsar a los estudiantes a trabajar en equipo, a desarrollar sus capacidades cognitivas, sus habilidades de comunicación oral y escrita y de manejo informático, a manejarse con ética. Estas competencias desarrollarían un pensamiento crítico para plantear problemas de las diferentes áreas del conocimiento con alternativas de solución creativas y factibles.

Con un trabajo en la misma dirección de los diferentes profesores conscientes de las necesidades de desarrollo profesional de los futuros egresados, se tendría una garantía de vinculación entre la formación de nuevos profesionales y las necesidades de capacitación de las empresas que los contratarían.

En artículo publicado por Ion y Cano (2011), titulado: *El proceso de implementación de la evaluación por competencias en la Educación Superior. Un estudio sobre el rol de los cargos académicos*, exponen que hacer pivotar el aprendizaje sobre las competencias y situar el protagonismo –y la responsabilidad– del aprendizaje en el alumnado, requiere de un cambio por parte del profesorado, pasando de un rol de instructor a un rol de facilitador del aprendizaje. Con este replanteamiento de los paradigmas de enseñanza-aprendizaje y evaluación, las universidades se ven obligadas a revisar y actualizar sus programas de estudio y los títulos que ofrecen, adecuándolos a las necesidades del mercado laboral actual y a las demandas que éste pone frente a los que se incorporan en él. Así pues, para que esta transición

resulte exitosa y el cambio se realice de manera adecuada, es necesario que el profesorado se sienta orientado y apoyado por la institución a la que pertenece.

Para analizar la experiencia de evaluación por competencias y cuál es el papel de los cargos académicos en la implementación de las nuevas metodologías basadas en competencias, las autoras, utilizaron una metodología mixta para estudiar en una primera fase las buenas prácticas de evaluación de competencias en las universidades catalanas y en la segunda fase conocer las percepciones de los académicos y los alumnos acerca de este tipo de evaluación. Para cumplir con este objetivo se administró un cuestionario a una muestra de 387 profesores universitarios de Cataluña. De éstos sólo una minoría (27,60%) ha reconocido haber realizado una experiencia de evaluación de las competencias, declarándose el resto todavía adepto a las modalidades tradicionales de evaluación centradas en los aprendizajes. Entre los motivos aducidos para no realizar prácticas de evaluación por competencias destacan: a) estar esperando algún tipo de consigna o política institucional, con directrices claras sobre qué hacer y cómo y b) no sentirse preparado, no tener formación para acometer este tipo de tarea.

Los informantes fueron los cargos académicos (vicedecanos o posiciones similares) de cinco facultades de universidades públicas y privadas, presenciales y basadas en e-learning, tanto de las ciudades grandes como de las ciudades más pequeñas del territorio catalán, España. A cada informante se le administró una entrevista estructurada con preguntas abiertas.

Los resultados obtenidos, demostraron que el papel de los líderes académicos resulta crucial a la hora de plasmar las expectativas del profesorado frente a sus decisiones y a la hora de crear un ambiente motivador en el cual los profesores pueden compartir sus experiencias docentes y evaluadoras.

También consideran las autoras que, para facilitar el uso de las prácticas evaluadoras centradas en competencias, los cargos tienen la responsabilidad de crear un sistema que permita desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos. Sin embargo, la implantación de la evaluación por competencias supone dificultades, entre ellas: la cultura individualista del profesorado y la falta de trabajo en equipo o de capacidad de compartir el trabajo académico del profesorado; la falta de tiempo porque los estudios demuestran que las técnicas evaluadoras centradas en competencias necesitan más tiempo que los tradicionales tests de papel y lápiz; y, la falta de recursos o de formación pueden bloquear la implementación de las nuevas metodologías evaluadoras.

En tanto, Cabra (2008) en artículo: *La evaluación y el enfoque de competencias: Tensiones, limitaciones y oportunidades para la innovación docente en la universidad*, indica que el tema de las competencias ha estado ligado al problema de la calidad de la educación en el ámbito nacional e internacional. Especialmente en la última década se ha generado un movimiento amplio de las universidades y los organismos internacionales que considera que la educación deberá centrarse en la adquisición de competencias.

La autora cita a Delors, para explicar que la educación del siglo XXI ha de plantearse la satisfacción de necesidades de aprendizaje de las personas, especialmente en torno a aprendizajes de carácter vital y duradero; en este escenario la universidad tendrá que formar en los saberes pertinentes para la sociedad, superando los modelos de transmisión y transitando hacia la formación en competencias de acción profesional, en estrecha relación con las demandas del empleo.

Para Bunk en el ejercicio de una profesión, un trabajador se debe desempeñar en diversos roles, escenarios y situaciones con base en unas competencias técnicas, metodológicas, sociales y cooperativas, resolviendo los problemas internos y externos a la organización, de esta forma la definición de las competencias se enmarca en un escenario específico como la empresa u organización productiva.

Existe la tentación de diseñar currículos basados exclusivamente en la formación de destrezas y habilidades laborales, que ignoran el hecho de que la formación incluye diversas dimensiones del desarrollo humano y cultural. Dado que el enfoque de las competencias, se ha basado en sus inicios en una epistemología marcadamente empresarial, otros autores intentan elaborar marcos de referencia sobre la formación profesional que enfatizan el sentido de las competencias en el ámbito académico, potenciando competencias necesarias para un desarrollo personal y profesional con un propósito claro de desarrollo y evaluación durante la carrera. (Ver anexo 1)

La importancia de las competencias en general es aceptada, pero se entiende que reconocer el concepto no es suficiente, las verdaderas implicaciones se encuentran en identificar los modos más adecuados de enseñanza, actividades de aprendizaje que promuevan conocimientos, habilidades y actitudes y modos de evaluar dichas competencias, en coherencia con los objetivos de formación.

Cabra (2008) cita a Tobón (2006) para explicar que el origen del enfoque de las competencias se vincula con tres procesos sociales significativos: la sociedad del conocimiento, el movimiento de la calidad de la educación y la formación del capital humano. Para la evaluación de las competencias se presenta como indispensable la adopción de un enfoque educativo que oriente a su vez el proceso, los resultados y las consecuencias de la evaluación que se desarrolla al interior de un programa académico, involucrando tanto lo académico como lo social y laboral y lo propiamente profesional, es decir: los valores, la cultura ciudadana, las competencias de la nueva organización, los saberes disciplinares, la investigación, y el liderazgo.

En realidad, no se trata de evaluar simplemente habilidades para el desarrollo de una actividad laboral, la formación va más allá de la capacitación. En concreto, la literatura sobre el aprendizaje y evaluación de competencias de los estudiantes universitarios presenta una amplia dispersión y numerosos esfuerzos por tratar de definir conceptualmente dichos procesos, pero por su falta de claridad ha dificultado el diseño curricular de los programas académicos. Por tanto, una de las limitaciones actuales del enfoque de las competencias tiene que ver con su todavía incipiente desarrollo de una teoría pedagógica, curricular, evaluativa y didáctica propia.

2.2 Fundamentos teóricos

En este apartado se describe la historia, teorías, tipos y características de la evaluación por competencias.

2.2.1 La evaluación y el aprendizaje

Para entender el sentido de la evaluación en la educación superior se analiza la evolución del concepto a lo largo de la historia.

Según Capelleti (2004) la evaluación “no se puede entender únicamente como el momento de aplicación de pruebas y el examen de los trabajos de los alumnos cuando se atribuyen notas o juicios. Es decir, la evaluación puede tener muchos otros objetivos además del rendimiento escolar”. (p.9) “El hecho de que haya una evaluación y además una evaluación bien hecha no resuelve el problema del mejoramiento de la calidad”. (p.10)

Capelleti (2004) al referirse la evaluación dice que dentro de la escuela hay muchos factores que contribuyen a un panorama selectivo, como:

Formación precaria de los recursos humanos, inadecuación de las instalaciones físicas, materiales de apoyo pedagógico endeble, pero especialmente nos llama la atención el sistema de evaluación vigente. Tenemos una evaluación históricamente autoritaria, cuantitativista, clasificatoria, productivista, discriminadora, que contribuye de un modo decisivo a la exclusión escolar y social. Los altos índices de repetición de curso afectan, fuera de las escuelas a grandes sectores de la población escolar de ingresos bajos, además de producir una gran distorsión edad-serie. (p.31)

Para Capelleti (2004) la evaluación desde el punto de vista científico se introdujo para perfeccionar la calidad de la educación; sin embargo, se encuentra dominada por una ideología positivista:

La evaluación está dominada por la ideología positivista, que sirvió de base epistemológica en el desarrollo de la ciencia a partir del siglo XVIII. Esta ideología contiene una racionalidad instrumental que se concreta en un modelo psicométrico de evaluación que sitúa al sujeto a lo largo de objetivos fijados por el proceso, cuyo logro traduciría el éxito del proceso institucional y nos permite verificar que el interés subyacente es técnico y tiene el control en la mira. En esta perspectiva predomina una noción simplista de evaluación como sinónimo de medida, debido a las limitaciones y la flexibilidad, sin tomar en consideración otros aspectos relevantes del proceso. Esta concepción establece una dicotomía entre medios y fines. (p. 70)

Es importante mencionar que el paradigma positivista de la evaluación se enmarca únicamente en explicar, controlar y predecir por lo que este proceso en ese entonces podía desarrollarse e identificarse solo desde una óptica.

Por su parte Borba y Ferri citado por Capelleti (2004), consideran a la evaluación responsable de buena parte de los problemas de deserción y repetición escolar o como una de las únicas salidas para mejorar el sistema educativo.

Los estudios sobre evaluación han sido sistematizados desde el inicio del siglo XX, aunque según Caro (apud Goldberg y Souza) desde 1897 existían registros de los relatos de J.M. Rice sobre una investigación evaluativa utilizada para establecer la relación entre el tiempo de capacitación y el rendimiento en ortografía, revelando que hacer un gran hincapié en los ejercicios no acarrea necesariamente un mejor rendimiento. Los dos primeros decenios del siglo XX estuvieron marcados por el desarrollo de pruebas calculadas para medir las habilidades y aptitudes de los alumnos e influidas principalmente en Estados Unidos, por los estudios de Robert Thorndike. Las investigaciones evaluativas de esa época se dirigían particularmente a la medición de los cambios del comportamiento humano. (p.86)

Las primeras seis décadas del siglo XX hasta los años setenta, estuvieron prioritariamente concentradas en aspectos cuantificables heredados del positivismo y la psicometría. Evaluación y medición eran sinónimas dando prioridad a los contenidos programáticos memorizados, la calificación de los alumnos era contundente para pasar o reprobar al finalizar el ciclo escolar, la evaluación era vista como un producto fuera del proceso formativo.

Guerra-López (2007) cita a Michael Scriven (1991) para indicar que la evaluación como práctica “se evidencia desde el año 2000 AC., cuando oficiales chinos mantenían servicios civiles de examinación para medir la habilidad de los individuos que aspiraban a ocupar posiciones en el gobierno, mientras que Sócrates integró evaluaciones verbales como parte de su práctica instruccional”. (p.9)

Fue hasta 1963, cuando Cronbach publicó su trabajo, con la finalidad de medir el aprendizaje real, en vez de la maestría pasiva de los hechos. Propuso utilizar instrumentos cualitativos (por ejemplo: entrevistas y observaciones) para obtener los resultados del estudio.

De lo anterior, Mateo y Martínez (2008) refieren que del análisis de L.J. Cronbach sobre el concepto, funciones y metodología de la evaluación, destacan las siguientes ideas:

- Si la evaluación aspira a ser un instrumento de gran utilidad para los programadores deberá focalizar su actividad en torno a la toma de decisiones derivadas de la propia evaluación.
- La evaluación intentará actuar desde el proceso mismo de desarrollo del programa, sin esperar a que éste haya finalizado.

- La evaluación se deberá centrar más en el estudio de las características estructurales del propio programa que en estudios de corte comparativo. (p.19)

Cabe destacar que la evaluación puede adoptar dos funciones distintas: formativa y sumativa. La evaluación formativa es la que se pone al servicio de un programa en desarrollo, con objeto de mejorarlo, mientras que la evaluación sumativa es la que se orienta a comprobar la eficacia del programa una vez aplicado.

Para Mateo y Martínez (2008) “la evaluación se entendía como una medición valorada hasta el punto de utilizarse de forma perfectamente intercambiable los vocablos medición y evaluación educativa”. (p.19)

Por su parte, Díaz y García (2004) indican que “el desarrollo histórico de la evaluación hay que integrarlo dentro del marco conceptual que a lo largo de la historia se ha tenido de la educación”. (p.17) De lo anterior, los autores distinguen tres períodos bien diferenciados en lo que a educación se refiere:

- a. El primer período se consideraba a la educación de manera selectiva, porque consistía en identificar a las personas que se les permitiría comenzar y completar el programa académico de la enseñanza secundaria e ingresar luego en la superior. La medición y evaluación se centraba en detectar diferencias individuales. Los resultados de los test informaban sobre los alumnos; los instrumentos de medición se basaban en un criterio de baremo o normativo.
- b. A principios de la Escuela Nueva se comenzó a concebir la educación como un proceso de desarrollo humano. La evaluación tenía por objetivo determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos. En este período se consideró a R.W. Tyler como el padre de la evaluación quién distinguió a la medición como un antecedente de la evaluación.
- c. En el tercer período, los países desarrollados consideran obligatoria la enseñanza y su objetivo fundamental es de orden cuantitativo. No obstante, a partir de la Segunda Guerra Mundial algunos países como Suecia, Reino Unido, Estados Unidos, etc. comienzan a hablar no sólo de eficacia educativa, típico del período anterior, sino también de eficiencia educativa. Surge en las sociedades occidentales desarrolladas que tienen una profunda implicación social: sociedades de la información y de los servicios. En este periodo la actividad evaluativa adquiere un espectacular desarrollo. Es la época de la profesionalización de la evaluación.

En resumen, Mateo y Martínez (2008), expone que esa época se caracterizó por ser un período de eclosión de los modelos, en el que éstos se consideraban una guía sistemática de la evaluación educativa.

Los criterios de los autores hacen alusión que a partir de 1990 se dio un nuevo momento del desarrollo evaluativo, distinguido por autores como Guba y Lincoln y el

paradigma constructivista. Sin embargo, parece claro que la evaluación, tal como se percibe en la actualidad, no puede reducirse a ser definida como un proceso metodológico o técnico. Guba y Lincoln caracterizaron esta cuarta generación adjetivando el proceso evaluativo con las cualidades de sociopolítico, conjunto de colaboración, de enseñanza / aprendizaje, continuo, recursivo y muy divergente, emergente, con resultados impredecibles.

A continuación, se enlista los autores con sus respectivos aportes a la evaluación, desde el año 1949 hasta 2000.

Tabla 1

Aportes de autores sobre evaluación

Autor	Año	Aporte
R.W. Tyler	(1949)	Autor del modelo de evaluación por objetivos. La evaluación es una constante comparación de los resultados del aprendizaje de los alumnos con los objetivos determinados en la programación de la enseñanza.
L.J. Cronbach	(1963)	La evaluación consiste fundamentalmente en la búsqueda de información y en su comunicación a quienes han de tomar decisiones sobre la enseñanza. La metodología ha de procurar un equilibrio entre los procedimientos experimentales y naturales.
M. Scriven	(1967)	La evaluación constituye una constatación o estimación del valor de la enseñanza, considerada no solo en sus resultados, sino también en su proceso de desarrollo. Realiza diferenciación entre evaluación formativa y sumativa. Propone que la evaluación se realice sin referencia a objetivos.
Chomsky	(1970)	Inicia el empleo académico del concepto de competencias. El concepto sirvió para pensar de otra forma el desarrollo lingüístico y el desempeño de las personas en la lengua. (Estudió las contribuciones lingüísticas de Descartes).
B. Macdonald	(1971)	Partidario de una evaluación holística, porque toma todos los componentes de la enseñanza: procesos, resultados y contexto. Considera que la enseñanza adquiere una determinada característica distinta para cada situación por lo tanto una evaluación de la misma. Consideró una evaluación flexible y abierta para detectar resultados no previstos de manera explícita.

Autor	Año	Aporte
D. Stufflebeam	(1971)	La evaluación debe tener por objetivo el perfeccionamiento de la enseñanza. Destaca su proyección sobre el proceso y no sólo en el resultado.
M. Parlett y D. Hamilton	(1972)	Autores del modelo Evaluación Iluminativa, identificado con el paradigma de investigación antropológica, según el cual, la evaluación no debe abarcar solo los resultados de la enseñanza, sino a ésta en su totalidad.
R.E. Stake	(1975)	La evaluación debe realizarse a través de un método pluralista, flexible, interactivo, holístico y orientado hacia el servicio; considerando los resultados, antecedentes, procesos, normas y juicios. Implica tareas de descripción y de enjuiciamiento.
E.W. Eisner	(1979)	La evaluación es una actividad artística realizada por un experto, el profesor que respeta estrictamente el desarrollo natural de la enseñanza y profundiza en el conocimiento de las características de la situación específica en la que se encuentra. Identifica tres tipos de tareas: descripción, interpretación y valoración.
S. Kemmis	(1986)	La evaluación se proyecta sobre todos los componentes de la educación: profesor, currículum, administradores, programas, etc. Su objetivo no es resolver o evitar un conflicto, sino proporcionar la información básica necesaria para que los implicados en el proceso educativo puedan resolverlo formulando los juicios correspondientes.
Gallego, Goczi, Curtain, Hager, Hallard y Harrison	(1990)	Se comienza a generar modelos en torno al currículum, la didáctica y la evaluación por competencias en los diferentes niveles educativos con base en la investigación y el estudio de las falencias de los procesos pedagógicos. Se implementan aplicaciones rigurosas y sistemáticas del enfoque de competencias. Estados Unidos a través del proyecto de competencias básicas SCANS y en Colombia a través de la reforma del Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior (Icfes 1999).
González y Wagenaar	(2000)	Se incorpora el concepto de competencia en las políticas educativas internacionales, ejemplo: Proyecto Tuning en Europa. Existen nuevos desarrollos teóricos desde el pensamiento complejo en la educación.

Fuente: elaboración propia con base en Rosales, (2000). y González. (sf.)

2.2.1.1 Definición y propósitos de la evaluación

Según Salinas y Cotillas (2007), indican que evaluar el aprendizaje de los estudiantes puede tener diferentes propósitos, entre otros:

- Derivar en calificaciones.
- Orientar al estudiante para la mejora de su rendimiento o aprendizaje.
- Descubrir las dificultades de los estudiantes.
- Descubrir nuestras propias dificultades para enseñar aquello que queremos enseñar.
- Valorar determinados métodos de enseñanza.
- Motivar a los estudiantes hacia el estudio. (p.9)

Por su parte Guerra-López (2007), cita a Scriven (1967) para hacer referencia que mientras algunos dicen que el propósito fundamental de la evaluación es la determinación del valor o mérito del programa o solución, el propósito y valor último, de determinar este valor, consiste en la toma de decisiones generadas a partir de la información recabada que conlleva a una mejora del desempeño tanto en programas como en organizaciones. “El concepto de que el propósito más importante de la evaluación no es probar, sino mejorar, es una idea que expuso originalmente Egon Guba”. (p. 11)

Con base en lo anterior, es importante hacer la aclaración que son procesos diferentes en lo que respecta a la evaluación de programas y apuntalar a la evaluación de los aprendizajes va enfocada al desempeño del estudiante.

De acuerdo a Díaz (1999), las finalidades de la evaluación son diferentes en función del propio objeto a evaluar, del momento en que se realiza y del área específica del conocimiento desde donde se plantea. El autor indica que “la finalidad de la evaluación debemos entenderla como una ayuda en todo el proceso de enseñanza/aprendizaje, teniendo finalidades específicas para cada uno de los elementos que interviene en todo el proceso”. (p.118)

Del proceso educativo, la finalidad última y más importante de la evaluación es la constatación y revisión de forma continua de la validez en la actuación en cada uno de los diferentes elementos.

Por tal razón Di Caudo y García (2000) se refieren a la evaluación como el “estudio de las condiciones que afectaron al proceso del aprendizaje, a las maneras de cómo éste se originó, al estudio de aquellos aprendizajes que, no estando previstos curricularmente, ocurrieron en el proceso grupal, en suma, un intento de comprender el proceso educativo y de emitir juicios sobre él. (p.132)

También Salinas y Cotillas (2007), indican que evaluar significa “estimar, apreciar, calcular el valor de algo...elaboración de un juicio sobre el valor o mérito de algo”. (p.8)

Pimienta cita al Vocabulario de evaluación educativa de Castillo (2003, pp. 73-74), para definir que evaluación educativa es el proceso que tiene por objeto determinar en qué medida se han logrado unos objetivos previamente establecidos, lo cual supone un juicio de valor sobre la programación recogida, que se emite al contrastar esa información con los objetivos previamente establecidos (Tyler, 1950).

Díaz y García (2004), definen a la evaluación como “una etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación”. (p.21)

Díaz y García (2004), citan a varios autores para definir evaluación educativa, siendo las conceptualizaciones más relevantes las siguientes:

- Proceso de delinear, obtener y proveer información útil para juzgar entre alternativas su decisión. (Stufflebeam, 1987).
- Suchman (1967) distingue entre evaluación e investigación evaluativa. Evaluación es el proceso de emitir juicios de valor. Frente a este concepto, la investigación evaluativa consiste en los procedimientos de recopilación y análisis de datos que aumentan la posibilidad de demostrar, más que de asegurar, el valor de alguna actividad social.
- Para Tenbrik (1981), Evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones.

Díaz y García (2004), indican que ésta última definición es la que tiene mayor vigencia en la actualidad porque recoge las ideas vertidas. En ese sentido, “la evaluación es un proceso ininterrumpido, cuyas fases más fundamentales son: obtención de información, formulación de juicios y toma de decisiones, pudiendo añadir una cuarta que, a nuestro juicio, resulta tan fundamental como esas tres: comunicación de los resultados de la evaluación”. (p. 21)

Para Pimienta (2008) la evaluación es “un proceso sistemático de recopilación de información (cualitativa y/o cuantitativa) para enjuiciar el valor o mérito de algún ámbito de la educación (aprendizajes, docencia, programas, instituciones, sistemas nacionales de educación), previa comparación con unas normas o criterios determinados con anterioridad y que responden a instancias de referencias específicas”. (p.4)

2.2.1.2 Características de la evaluación

Dada su importancia, Di Caudo y García (2000) caracterizan a la evaluación como un proceso con los siguientes elementos:

- Integral: que apunte al todo, a los aprendizajes y al proceso, a los participantes, a los recursos, a la metodología.

- Permanente: continuo a lo largo de todo el proceso (evaluación diagnóstica, formativa y sumativa o final, como se verá más adelante).
- Sistemático: ordenado, organizado, metódico.
- Científico: con procedimientos, modalidades, instrumentos. (p. 128)

Las características antes citadas permiten comprender que la evaluación debe ser vista desde una perspectiva integral que se desarrolla a través de procesos intencionados que permiten la posibilidad de ir revisando, modificando o realizando los reajustes necesarios que respondan a las necesidades educativas que van surgiendo.

2.2.1.3 Fases de la evaluación

Salinas y Cotillas (2007), establece dos etapas previas a la emisión del juicio: recogida de evidencias y aplicación de ciertos criterios de calidad sobre esas evidencias para derivar una estimación sobre el valor o mérito del objeto a evaluar.

Derivado de las definiciones de evaluación, es imprescindible describir las fases por las que atraviesa el proceso. De tal manera, que Díaz y García (2004), aceptan que la evaluación es un proceso continuo que inicia con la fase de preparación para evaluar por medio de la obtención de la información. (p.21).

- Obtención de la información

Díaz y García (2004), citan a Tenbrik (1981), para indicar que esta fase consta de los siguientes pasos: “especificación de los juicios a emitir y de las decisiones a tomar, descripción de la información necesaria, localización de la información ya disponible, decisión acerca de cómo y cuándo obtener la información necesaria y construcción o selección de los instrumentos necesarios para la recogida de la información”. (p.21)

Los autores consideran que esta es fase importante y decisiva porque de ella depende conseguir evaluaciones objetivas, por cuanto la información obtenida no sea la adecuada, todo el proceso tendrá sesgos. A la vez, indican que además de obtener información lo más exhaustiva posible, el docente debe obtenerla mediante varios instrumentos: cuestionarios, entrevistas, observación y análisis de documentos. No es lo mismo que la información que se tiene del alumno en un trimestre se haya obtenido sólo mediante uno o dos exámenes o controles.

- Formulación de juicios

La segunda fase denominada formulación de juicios, consiste en que a partir de los resultados obtenidos, el docente debe emitir juicios de valor por medio de criterios que le sirvan de referencia para la emisión del mismo, “porque evaluar significa siempre comparar”. (p.22).

- Toma de decisiones

“La emisión del juicio, en el contexto de la evaluación, siempre debe servir para tomar alguna decisión: agrupamiento de los alumnos, promoción, recuperación, etc. La evaluación educativa es para mejorar el proceso de enseñanza, el proceso de aprendizaje, adaptar la programación prevista, calificar a los alumnos”. (Díaz y García, 2004, p.24) En esta tercera fase, los autores indican que el proceso de enseñanza/aprendizaje no es lineal, sino que debe permitir avances y retrocesos como consecuencia de la información obtenida en el proceso de evaluación y de la formulación de juicios. Si no se toman decisiones no se puede decir que se está llevando a cabo evaluación educativa.

- Comunicación de los resultados

El proceso evaluador debe comunicarse. Díaz y García (2004), indica que “toda la información recogida no debe servir sólo para que el docente regule su práctica de enseñanza y la adapte a las características de los alumnos, sino que a estos debe servirles también para autorregular el aprendizaje”. (p.24)

Estas fases que se presentan hacen reflexionar que la evaluación no puede ser lineal, inflexible, debido a que previo a la toma de decisiones es importante obtener información necesaria a través de la construcción o selección de instrumentos que permitan conocer al grupo de estudiantes con mayor profundidad. La fase de “formulación de juicios” debe estar basada a través de criterios técnicos y objetivos que generen en el profesor opiniones y juicios de valor más certeros. Con respecto a la “toma de decisiones” acá debe plantearse las revisiones, recapitulaciones, retroalimentaciones y recomendaciones o correcciones, según sea el caso de acuerdo a la información obtenida. La última fase de “comunicación de resultados” debe considerarse la importancia de ser socializada con: los estudiantes para que identifiquen sus alcances y limitaciones; al docente para que corrija o fortalezca los procesos didácticos y pedagógicos; a las autoridades para la toma de decisiones en función de la elaboración de proyectos institucionales que mejoren el rendimiento de los estudiantes y fortalezcan la práctica docente.

2.2.1.4 Modalidades o tipos de evaluación

Di Caudo y García (2000) clasifican las modalidades de la evaluación: según quiénes evalúan, según qué se evalúa y según cuándo se evalúa.

Atendiendo a las personas que participan en la evaluación se presentan procesos de:

- Autoevaluación: esta modalidad de evaluación la realiza el propio participante. Para que los participantes puedan realizar una buena autoevaluación deben tener muy claros los criterios a través de los

cuales deberán evaluarse. Además, deberán ser muy honestos, para que este tipo de evaluación tenga verdadero sentido.

- Interevaluación, coevaluación o evaluación de a pares: consiste en la evaluación mutua y conjunta de una actividad o un trabajo que puede realizarse en pares o pequeños grupos. Los sujetos no se encuentran aislados y solitarios en el ambiente social y educativo; por lo tanto, deben compartir sus deberes, responsabilidades y actividades, con el fin de recibir criterios, observaciones, reflexiones, recomendaciones y correcciones.
- Heteroevaluación o evaluación del enseñante: es la que realiza el coordinador o los capacitadores a los participantes y/o al grupo todo. Esta modalidad evaluativa requiere de los formadores una preparación solvente y conocimiento de técnicas e instrumentos de evaluación. (p.135).

En cuanto a las modalidades de la evaluación actualmente se practica más la heteroevaluación; por lo que es imprescindible que se apliquen también la auto y coevaluación, los cuales permitirán que el estudiante pueda sentirse con un mayor grado de identificación, consciencia y responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje. Así también, los procesos de coevaluación permitirán que los trabajos colaborativos estén más enfocados a la construcción de proyectos colectivos basados en la práctica de principios y valores que permitan fortalecer a mediano y largo plazo la organización gremial en su quehacer profesional.

La evaluación según qué se evalúa puede ser:

- Evaluación de aprendizajes: esta evaluación está centrada en los logros que alcanzan los participantes. Una completa evaluación de aprendizajes deberá ser integral y ocuparse de todas las dimensiones o esferas que conforman al ser humano: cognitiva, habilidades generales, actitudinal y humana.
- Evaluación de proceso: más que entender la evaluación como una función de medición y de resultados exclusivamente de los sujetos de aprendizaje, se la considera como una pieza clave que permite considerar la relación de los elementos que integran toda la realidad educativa: participantes, el trabajo de los formadores (coordinador, capacitador), los contenidos, los objetivos, la calidad y organización de recursos, la institución, los ambientes, las condiciones de trabajo, etc. (p.136)

Pimienta (2008), también clasifica a la evaluación según su normotipo: evaluación nomotética y evaluación idiográfica.

- **Evaluación nomotética**

Dentro de este tipo de evaluación se encuentran la evaluación normativa y la evaluación criterial. Ambas constituyen referentes para comparar los aprendizajes de los estudiantes desde un punto de vista externo.

Según Pimienta (2008), la evaluación nomotética se refiere a la comparación de los aprendizajes de los estudiantes con una norma; mientras que la evaluación criterial, se comparan los aprendizajes con un referente externo, es decir, con criterios para comparar. Estos criterios son las competencias y, más específicamente, las manifestaciones de las mismas.

- **Evaluación idiográfica**

La evaluación idiográfica “toma en cuenta las competencias que el alumno posee y las posibilidades de su desarrollo en función de sus circunstancias particulares”. (Pimienta, 2008, p.36)

Este tipo de evaluación, además de las posibilidades que aporta a la persona humana al tomarla totalmente en cuenta, debiera ser el ideal a alcanzar. No importa tanto compararnos con los otros, con el exterior, sino compararnos con nosotros mismos para ver el avance alcanzado. Vigotsky hablaba de la importancia de la zona de desarrollo próximo, entendida como la distancia entre el desarrollo real (lo evaluado tradicionalmente) y el desarrollo potencial (lo que puede hacer el estudiante con la ayuda de los otros). Precisamente en esa zona es donde se da la intervención educativa y, por lo tanto, la evaluación se dirige hacia la potencialidad (ya que en realidad eso somos los seres humanos). Es ahí donde incide este tipo de evaluación, también llamada dinámica, pues pretende evaluar la potencialidad del ser humano. (p.36).

Según cuándo se evalúa Di Caudo y García (2000) distingue tres momentos: inicial o diagnóstica, formativa y final o sumativa, descritos a continuación.

2.2.1.5 Momentos de la evaluación

En el proceso de enseñanza y aprendizaje se diferencian una serie de momentos claves que dan sentido y orientan la evaluación formativa a la vez que constituyen los mecanismos que permiten la regulación de ese proceso. “La evaluación inicial, formativa y sumativa forman los tres momentos claves”. (Díaz, 1999, p.121)

- **Evaluación inicial**

Para Díaz (1999), “es el punto de partida y se realiza al inicio de un proceso de enseñanza y aprendizaje. Su principal objetivo es la determinación de las escrituras de acogida de los alumnos”. (p.121)

Por su parte Reza (2007), denomina este tipo de evaluación como previa o diagnóstica; realizada al inicio del proceso de enseñanza- aprendizaje. “Permite verificar el verdadero nivel de conocimientos de los participantes con relación al tema a tratar”. (p.70)

Se considera también que esta evaluación permite la valoración de los aprendizajes previos que posee cada estudiante con base a su formación, pero no solamente a nivel de conocimientos, sino también de las habilidades, destrezas, actitudes y valores que los constituyen a través de su propia historia de vida.

- **Evaluación formativa**

Según Díaz (1999), este tipo de evaluación “está formada por todas aquellas comprobaciones o constataciones que se realizan a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de conducir con éxito ese proceso”. (p.121). El autor establece los principales objetivos de la evaluación formativa:

- La regulación pedagógica: es decir, el control sobre todos los elementos que inciden en el proceso para poder ir educando la actuación y tomar las decisiones más apropiadas en cada caso.
- La gestión de los errores: la revisión y el análisis de los errores cometidos, así como el origen y las causas que los provocan sirve para poder tomar las medidas adecuadas para corregirlos y poder avanzar en la orientación correcta.

La intencionalidad de la evaluación formativa desde el punto de vista constructivista son las siguientes:

- Comprender las estrategias utilizadas por los alumnos.
- Interpretar el ajuste o desajuste del alumno en relación a la situación de aprendizaje.
- Modificar la interacción sujeto-tarea. (p.121)

Para Reza (2007), la evaluación formativa se realiza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. “Su propósito consiste en detectar deficiencias o desviaciones en los objetivos de aprendizaje”. (p.70)

Sin embargo, Pimienta (2008) afirma que la evaluación formativa “ha generado una gran cantidad de confusiones, ya que con facilidad se le asocia con la evaluación que continuamente realizamos dentro de los salones de clases; pero la realidad es que muchas de estas evaluaciones están cumpliendo una función más sumativa que formativa”. (p.34)

Según Pimienta (2008), la evaluación formativa se dirige fundamentalmente a la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, por lo que las decisiones a tomar podrían ser la reestructuración de los contenidos, la reconceptualización de la metodología didáctica, la intervención para mejorar el clima institucional, la plática con los familiares y, si el contexto lo permite, hasta la visita a las casas de los educandos, es decir, todo aquello que contribuya a que los procesos de construcción del conocimiento de los estudiantes mejoren. Aunque hay que considerar que puede haber tanto variables intrínsecas como extrínsecas influyentes en el aprendizaje de los estudiantes. (p.34)

Este momento de la evaluación a juicio de la autora del presente informe se considera que este es uno de los más importantes debido a que se constituye en un proceso de fortalecimiento y de mejora continua de los conocimientos, habilidades y actitudes del estudiante. Su propósito no solamente debe enfocarse en identificar deficiencias, sino también en detectar aspectos positivos con el fin de potencializarlos e ir desarrollando liderazgos profesionales.

- **Evaluación sumativa**

De acuerdo a Díaz (1999), la evaluación sumativa es el último momento, “la cual se realiza al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, y tiene como finalidad comprobar si se han conseguido, y en qué grado, los objetivos propuestos al inicio”. (p.122)

Pimienta (2008), cita a Casanova (1999) para clasificar la evaluación según la función que realiza, de tal manera, que la evaluación sumativa, resulta pertinente para la emisión de juicios acerca de productos y procesos que se consideran concluidos.

Su objetivo es determinar el valor al final de un proceso y no tiene intención de mejorar lo evaluado en forma inmediata, sino para sucesivos procesos o productos; además, está dirigida fundamentalmente a la toma de decisiones finales, como seleccionar estudiantes en un examen de ingreso a una institución educativa, promover o no a los estudiantes a un grado inmediato superior, reorientar el proceso metodológico de las sesiones de clases, mejorar la aplicación de ciertas tecnologías de la información o la comunicación, rediseñar recursos didácticos utilizados, o bien, cambiar los libros de texto que estamos utilizando porque no tienen un corte constructivista dirigido a la educación por competencias. (p.33)

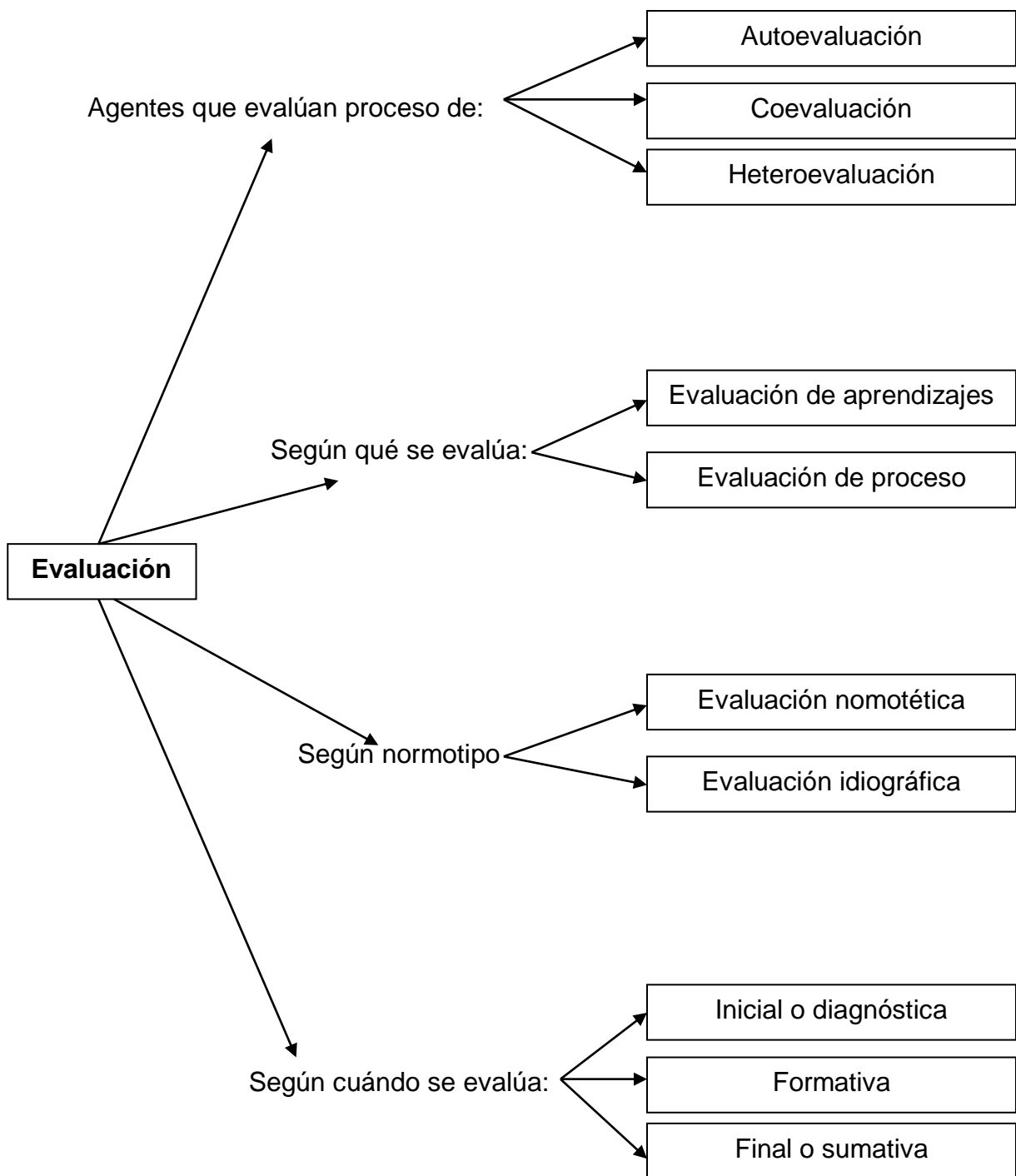
Este momento de la evaluación va más enfocada a la promoción y avance a un nivel superior lo cual es válido, para el sector docente es importantes que se debe hacer una revisión del tipo de evidencia de desempeño que se solicita, la intención que se persigue, la ponderación de acuerdo con el grado de complejidad y otros criterios, pero sobre todo el grado de aprendizaje real que genera todo este proceso en el estudiante.

Tabla 2.
Momentos de la evaluación

Evaluación sumativa	Evaluación formativa
Es aplicable a la evaluación de los productos terminados.	Es aplicable a la evaluación de procesos.
Se sitúa puntualmente al final de un proceso, cuando éste se considera acabado.	Se debe incorporar al mismo proceso de funcionamiento como un elemento integrante del mismo.
Su finalidad es determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado.	Permite tomar medidas de carácter inmediato.
Permite tomar medidas a mediano y largo plazos.	

Fuente: (Pimienta, 2008, p. 35).

Tabla 3
Clasificación de la evaluación



Fuente: elaboración propia, con base en definiciones de Pimienta Prieto (2008).

2.2.1.6 La evaluación tradicional y la nueva evaluación

Di Caudo y García (2000), explican que la evaluación tradicional “se desarrolla en un modelo de institución educativa transmisiva, en la cual el formador es la autoridad encargada de transmitir los conocimientos a través de lecciones catedráticas (...); se enmarca en el paradigma cuantitativo de la evaluación”. (p. 130).

Las autoras explican que la evaluación tradicional considera que todos aprenden de igual manera y al mismo ritmo. El propósito de este tipo de evaluación es elaborar una información objetiva, verificable y replicable sobre los fenómenos educativos, evitando los sesgos de los formadores al dejarse llevar por sus intuiciones y experiencias personales. Para ello toda información disponible debe provenir de pruebas objetivas realizadas mediante procedimientos posibles de cuantificar, ratificar y explicitar.

Las nuevas evaluaciones se ubican en un paradigma cualitativo. Este paradigma comprende la realidad como una totalidad de partes interdependientes y dinámicas que se construye en interacción comunicativa de sus integrantes. Desde este paradigma, la ocupación fundamental de la evaluación es el estudiante mismo: su aprendizaje, la forma que tiene de elaborar significados en los diferentes campos de su formación, comprender también, los significados que cada persona le asigna a su proceso de aprender. (p.130)

Di Caudo y García (2000) resumen sintéticamente las diferencias entre un modelo tradicional de evaluación y la perspectiva actual:

Tabla 4
Evaluación tradicional y nueva evaluación

Evaluación tradicional	Nueva evaluación
Medición cuantitativa	Evaluación cualitativa, interpretativa, crítica
Orientada hacia resultados y productos	Orientada hacia los procesos
Centrada en la memorización de la información.	Integral: saber, saber hacer y saber ser
Autoritaria	Democrática
Rígida	Flexible
Preocupada por la objetividad	Preocupada por la acción comunicativa

Fuente: Di Caudo, y García (2000). p.129.

En el proceso educativo la evaluación no se da de manera aislada, está interrelacionada con la enseñanza y el aprendizaje. La evaluación debe ser coherente con la nueva forma de enseñar y aprender.

2.2.2 Las competencias en la educación

“El concepto de competencias ha sido muy utilizado como producto de la reforma educativa en la que estamos inmersos” (Pimienta, 2008, p.24); sin embargo, el concepto tiene sus orígenes en otros ámbitos de la ciencia; dentro de este contexto es importante determinar el origen y los principales aportes históricos por medio de los escenarios donde las competencias han tenido su impacto.

Según Zabala y Arnau (2008), “a principios de la década de los setenta y en el ámbito de las empresas surge el término «competencia» para designar aquello que caracteriza a una persona capaz de realizar una tarea concreta de forma eficiente”. (p.19)

Tobón (2005, indica que el término competencia es antiquísimo y para su análisis lo clasifica en los escenarios siguientes:

- **Escenario de la filosofía griega**

Se remonta hasta la filosofía griega como escenario fundamental en la construcción del enfoque de las competencias; debido a que la reflexión de filósofos griegos, tales como: Protágoras, Platón y Aristóteles, está mediada por un modo de pensar problemático donde se interroga el saber y la realidad; es decir, que abordan problemas contextualizados para interrogar la realidad, el ser y el hombre de una forma fundamentada. En el concepto actual de competencias, la interrogación de la realidad ocupa un papel central en tanto se tiene como base la resolución de problemas con sentido para las personas. Además, la filosofía griega realiza construcciones buscando aprehender la realidad en sus conceptos, estableciendo relaciones y conexiones entre los diferentes temas y problemas. Actualmente, en la formación de competencias se insiste en la necesidad de articular los saberes de distintas disciplinas.

- **Escenario de la lingüística**

También Tobón (2005), indica que varios autores consideran que el concepto de competencia fue planteado en la lingüística por primera vez por Noam Chomsky en 1965 (Torrado, 1999), a partir de su teoría de la gramática generativa transformacional, bajo el concepto de competencia lingüística, la cual da cuenta de la manera cómo los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse. La competencia lingüística se refiere, al conocimiento que se evidencia en las actuaciones y desempeños lingüísticos.

El aporte fue complementado por (Hymes, 1980), quien situó la competencia más allá de lo lingüístico, estableciendo el concepto de competencia comunicativa, con el cual plantea los usos y actos concretos dados a partir del lenguaje, dentro de contextos específicos. Por consiguiente, una persona competente en el lenguaje es aquella que lo emplea para integrarse con los otros, entendiendo y haciéndose entender.

- **Escenario de la filosofía moderna y la sociología**

En el siglo XX filósofos como Wittgenstein y Habermas, hicieron construcciones relacionadas a las competencias. Wittgenstein (1988) aporta a las competencias el concepto de juegos de lenguajes, los cuales son sistemas completos de comunicación entretejidos por reglas de un contexto o forma de vida.

Habermas, menciona con frecuencia el concepto de competencia bajo dos términos: competencia comunicativa y competencia interactiva; estas dos clases de competencias son abordadas desde el uso del lenguaje. Plantea que la comunicación requiere de presupuestos universales que necesariamente deben de cumplirse para que las personas puedan entenderse con respecto a un determinado asunto. Al igual que Chomsky, propone que las competencias tienen una serie de componentes universales que permiten el entendimiento entre las personas. En el concepto actual de competencias, tales componentes se estudian desde el marco de los procesos cognitivos.

Por su parte, Verón en los años 1969 y 1970, propone el concepto de competencia ideológica, definido como el conjunto de maneras específicas de realizar selecciones y organizaciones de un determinado discurso. Plantea que todo acto de hablar es en sí ideológico por el proceso de selección y organización que hay que hacer, lo cual tiene como base la influencia implícita o explícita de la sociedad a partir de la interiorización de ciertas reglas y principios en un contexto determinado.

- **Escenario de los cambios en el mundo laboral**

Tobón (2005) toma los postulados de Hyland (1994), quien argumenta que las competencias surgieron desde la década del 60, cuando se comenzaron a implementar nuevos procesos de organización del trabajo. En la década de los 80 comienza a darse un gran impulso al mejoramiento de las condiciones productivas; de tal manera que las competencias laborales comienzan poco a poco a estar en primer orden. Durante la década del 90 se consolida de forma paulatina la gestión del talento humano con base en competencias; es así como se construyen metodologías específicas para llevar a cabo procesos de selección, capacitación, remuneración, ascenso y evaluación, con base en este enfoque.

- **Escenario de la educación para el trabajo**

El sistema de formación para el trabajo toma auge a partir de las décadas del 70 y 80, bajo el apogeo de la formación de recursos humanos con parámetros de eficiencia y eficacia, en un concepto de competitividad empresarial nacional e internacional en los países desarrollados. Se crearon una serie de criterios con el fin de implementar procesos de formación para el trabajo que dan lugar en la década del 80 y 90 al enfoque de las competencias laborales desde cuatro ejes

interrelacionados: identificación, normalización, formación y certificación de competencias.

- **Escenario de la psicología cognitiva**

Según Tobón (2005), desde mediados del siglo XX, la psicología cognitiva ha realizado aportes a la comprensión de las competencias, a partir de conceptos tales como inteligencias, procesamiento de la información, procesos cognitivos, habilidades de pensamiento, estrategias cognitivas, heurísticos y esquemas, entre otros. El término competencias cognitivas se refiere a procesos mediante los cuales se procesa la información acorde con las demandas del entorno, poniéndose en acción esquemas cognitivos, técnicas y estrategias, lo cual permite al ser humano conocer, percibir, explicar, comprender e interpretar la realidad. Los aportes de la psicología cognitiva al enfoque de las competencias pueden organizarse en tres líneas de investigación: 1) teoría de la modificabilidad cognitiva (Prieto 1989), 2) teoría de las inteligencias múltiples (Gardner 1983) y 3) enseñanza para la comprensión (Perkins 1999).

- **Escenario de la psicología laboral**

En este escenario Tobón (2005), indica que el concepto de competencias surgió como una manera de determinar las características que deben tener los empleados para que las empresas puedan alcanzar altos niveles de productividad y rentabilidad. Este concepto fue implementado por David McClelland en los años 70, a partir de una serie de estudios en los cuales encontró que las tradicionales pruebas de desempeño no eran efectivas para predecir el éxito en el trabajo. Por ello propuso tomar en cuenta las características de los trabajadores y sus comportamientos concretos ante situaciones de trabajo, en vez de las tradicionales descripciones de atributos, los expedientes académicos y coeficientes de inteligencia.

- **Aportes de la educación formal**

Tobón (2005) cita a Jurado (2003), para indicar que en la educación formal se aborda el tema de competencias al establecer metodologías innovadoras para evaluar los aprendizajes y la calidad de la educación en la década del 90, buscando superar las metodologías tradicionales basadas en la memorización, acumulación y repetición mecánica de datos, para privilegiar los procesos cognitivos (percepción, atención, comprensión, inteligencia y lenguaje), las habilidades cognitivas (interpretación, argumentación y proposición) y la resolución de problemas con sentido para los estudiantes.

2.2.2.1 Competencia

El término competencia nace como alternativa a modelos que tiene posiciones básicamente funcionales, es decir, con relación al papel que debe cumplir para que las acciones humanas sean lo más eficientes posible.

Para Tobón (2005), el significado de competencias es antiquísimo, cita a Corominas (1987) para indicar que “en español se tienen dos términos, *competer* y *competir*, los cuales provienen del verbo latino *competere* que significa ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir”. (p. 43)

A partir del siglo XV *competer* adquiere el significado de pertenecer a, incumbir, corresponder a. De esta forma se constituye el sustantivo *competencia* y el adjetivo *competente*, cuyo significado es apto o adecuado. A partir del mismo siglo XV, *competer* se usa con el significado de pugnar con, rivalizar con, contender con, dando lugar a los sustantivos *competición*, *competencia*, *competidor*, *competitividad*, así como el adjetivo *competitivo* (Corominas, 1987; Corripio, 1984).

Las competencias no pueden abordarse como comportamientos observables solamente, sino como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas donde se combinan conocimientos, actitudes, valores y habilidades con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones (Gonezi y Athanasou, 1966).

Las competencias se vienen abordando desde el trabajo transdisciplinario porque se ha podido constatar que no es posible un concepto de competencias desde una sola disciplina, sino que se requiere de la integración de las contribuciones de muchas disciplinas para poder abordar las distintas dimensiones del actual humano, en los diversos contextos en que se lleva a cabo.

En diversas civilizaciones antiguas se ha encontrado evidencia del empleo de términos similares al de competencias o que están en la raíz de este concepto, por ejemplo: Código Hammurabi (1792-1750 a.c.) en la civilización de Mesopotamia y en el antiguo griego se usaba como la habilidad de conseguir algo. En el siglo XVI existía el término de competencias en varios idiomas como el latín, inglés, francés y holandés.

Tobón (2005), enlista varias definiciones de competencia, detalladas a continuación:

Tabla 5
Definiciones de competencia

1. “Como principio de organización de la formación, la competencia puede apreciarse en el conjunto de actitudes, de conocimientos y de habilidades específicas que hacen a una persona capaz de llevar a cabo un trabajo o de resolver un problema particular.” (Ouellet, 2000, p.37).
2. “Las competencias incluyen una intención (interés por hacer las cosas mejor, interés por hacer algo original), una acción (fijación de objetivos, responsabilidad sobre los resultados, asunción de riesgos calculados) y un resultado (mejora en la calidad, en la productividad, ventas e innovación en servicios y productos)” (Gómez, 1997, p.52).
3. Las competencias son una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas, que combinan aspectos tales como actitudes, valores, conocimientos y habilidades con las actividades a desempeñar (Gonezi y Athanasou, 1996).
4. Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa, y está capacitado para actuar en su entorno laboral y en la organización del trabajo (Bunk, 1994).
5. Las competencias son una “actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido, donde hay un conocimiento asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes” (Bogoya, 2000 p.11).
6. Las competencias son “repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada” (Levy – Leboyer, 2000, p.10).
7. “Una competencia es una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron” (Vasco, 2003, p.37).

Fuente: Tobón (2005). p. 47.

Según Zabala y Arnau (2007), clasifican y citan a varios autores para definir el término competencia dentro del ámbito profesional y el ámbito educativo.

Tabla 6
Definiciones dentro del ámbito profesional

Autor	Definición
McClelland (1973)	Forma de evaluar aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo.
Tremblay (1994)	Sistema de conocimientos, conceptuales y de procedimientos, organizados en esquemas operacionales y que permiten, dentro de un grupo de situaciones, la identificación de tareas-problemas y su resolución por una acción eficaz.
Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España (1995)	Capacidad de aplicar conocimientos, destrezas y actitudes al desempeño de la ocupación de que se trate, incluyendo la capacidad de respuesta a problemas imprevistos, la autonomía, la flexibilidad, la colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo.
INEM (1995)	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 informaciones, etc., considerados necesarios para el pleno desempeño.
Le Boterf (2000)	Es una construcción, es el resultado de una combinación pertinente de varios recursos (conocimientos, redes de información, redes de relación, saber hacer).
OIT (Organización Internacional del Trabajo) 2004	Capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada.
Lloyd McLeary (Cepeda, 2005)	Presencia de características o la ausencia de incapacidades que hacen a una persona adecuada o calificada para realizar una tarea específica o para asumir un rol definido.

Fuente: elaboración propia, con base en Zabala, y Arnau, I. (2008).

Tabla 7
Definiciones dentro del ámbito educativo

Autor	Definición
Consejo europeo (2001)	Suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.
Perrenoud (2001)	Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o 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.
Unidad Española de Eurydice-CIDE (2002)	Capacidades, conocimientos y actitudes que permiten una participación eficaz en la vida política, económica, social y cultural de la sociedad.
Monereo (2005)	Estrategia y competencia implican repertorios de acciones aprendidas, autorreguladas, contextualizadas y de dominio variable..., mientras que la estrategia es una acción específica para resolver un tipo contextualizado de problemas, la competencia sería el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana. Por lo tanto, alguien competente es una persona que sabe «leer» con gran exactitud qué tipo de problema es el que se le plantea y cuáles son las estrategias que deberá activar para resolverlo.

Fuente: elaboración propia, con base en Zabala, y Arnau, I. (2008).

De lo descrito anteriormente es necesario reflexionar que la evaluación tradicional se encuentra más enmarcada en un paradigma cuantitativo, mientras que la evaluación por competencia es más amplia, con un enfoque cualitativo que permite que cada estudiante forme, comprenda y elabore sus propios significados en cuanto a su proceso de aprendizaje.

Es importante destacar que las competencias pueden ser vistas desde el ámbito profesional y el educativo. El primero se enfoca en el desempeño de una ocupación y se adquiere por medio de la práctica profesional. Mientras que las educativas van más en función del desempeño integral del estudiante (vida social, política, económica, cultural, familiar); su enfoque está basado en el aprendizaje significativo y se desarrolla en las áreas cognitivas, psicomotoras y afectivas.

En la Escuela de Trabajo Social de la –USAC- se considera que se encuentran en una significativa transición en la aplicación de estos nuevos enfoques dentro del aula.

El informe de la UNESCO realizado por la Comisión Internacional sobre Educación presidida por Delors (1996) recoge el concepto de competencia cuando concreta los objetivos del sistema educativo en cuatro líneas fundamentales:

1. Aprender a ser, o actuar con autonomía, juicio y responsabilidad personal.
2. Aprender a conocer, o asimilar conocimientos científicos y culturales, generales y específicos, que se completarán y actualizarán a lo largo de toda la vida.
3. Aprender a hacer, o adquirir procedimientos que ayuden a afrontar las dificultades que se presenten en la vida y en la profesión.
4. Aprender a convivir y trabajar juntos, o comprender mejor a los demás, el mundo y sus interrelaciones. (Sanz de Acedo, 2010, p.15)

El proyecto Tuning, afirma que el concepto competencia, en educación, se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores). (p.36)

El saber ser se compone esencialmente de los siguientes instrumentos afectivo-motivacionales: valores, actitudes y normas. A través de ello se procesa la información afectiva y se compone al servicio de la actuación idónea.

En el saber conocer también son fundamentales las habilidades del pensamiento, las cuales constituyen procesos cognitivos de procesamiento de la información.

El saber hacer es de tipo práctico y está basado en acciones y operaciones; los instrumentos de este saber son los procedimientos y técnicas.

Uno de los mayores retos en la formación por competencias es la integración e interrelación de los saberes, debido a que se trabaja de una forma fragmentada, lo que tradicionalmente se ha desarrollado.

2.2.2.2 Componentes de las competencias

Sanz de Acedo (2010), afirma que la competencia supone la interacción entre sus tres componentes esenciales: capacidades, conocimientos generales y actitud; las cuales se describen a continuación:

- Un conjunto de capacidades (habilidades) que se apoyan entre sí para ejecutar con éxito una determinada tarea académica, profesional o social en un escenario concreto.
- Un conjunto de conocimientos generales procedentes de disciplinas científicas afines y de conocimientos específicos propios de una profesión.

- Una actitud apropiada para el desempeño de una función, es decir, una disposición al empleo de una conducta antes que otra, una tendencia al entendimiento, a la aceptación de valores sociales y culturales, a la comunicación y la cooperación con los demás sabiendo autorregular la conducta propia, tomar decisiones, asumir responsabilidades y manejar la frustración.

La competencia implica la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes en contextos situacionales, éstos habilitan a una persona para seleccionar y aplicar correctamente aprendizajes adquiridos en situaciones nuevas en el ámbito laboral, escolar, social y personal.

2.2.2.3 Categorías de las competencias

En ese orden de ideas Zabalza (2007) identifica cinco categorías de las competencias:

1. Competencias como conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas que los profesionales (en este caso los docentes) deben poseer.
2. Competencias como conjunto de actuaciones prácticas que los docentes han de ser capaces de ejecutar efectivamente. En este sentido no basta con <saber sobre> o <saber cómo>, hay que saber operar prácticamente.
3. Competencias como ejercicio eficaz de una función. Eficacia que se establece en base al resultado de las operaciones llevadas a cabo por el profesional, los cambios logrados por su actuación.
4. Competencias como conjunto de actitudes, formas de actuación, sensibilidades, valores, etc., que se supone han de caracterizar la actuación de un profesional, bien en general cuando actúa en un contexto determinado.
5. Competencias como conjunto de experiencias por las que el profesional ha de pasar (generalmente relacionadas con algún otro tipo de competencia). Este tipo de competencias trata de definir oportunidades de aprendizaje de las cuales se esperan consecuencias importantes para la formación de los futuros profesionales.

A esta clasificación, basada en Houston, podría añadirse una categoría más:

6. Competencias como conjunto de conocimientos, habilidades/destrezas, etc., que los sujetos ya poseen, al margen de dónde y cómo las hayan adquirido. Se parte del principio de que lo importante es lo que una persona sabe hacer, y lo es menos cómo o dónde lo ha aprendido.

En realidad, todas esas variantes de competencias no se excluyen entre sí. Con frecuencia constituyen estructuras complejas e interactivas de elementos que se condicionan mutuamente. La competencia aparece, en cualquier caso, como una zona de intersección en la que actúan tanto los conocimientos como las habilidades para desarrollar acciones bien fundadas y eficaces. La pura ejecución de una tarea (sea de tipo manual o intelectual), no es, de por sí, una competencia. La competencia

implica el reconocer cuál es la acción necesaria para resolver una situación problemática y saber ejecutarla.

2.2.2.4 Clasificaciones o tipos de competencias

Las competencias siguen diversas clasificaciones, de acuerdo con los autores que las presenten. Tobón (2005), cita a Gallego (2000), para establecer dos clasificaciones: competencias diferenciadores y competencias de umbral. “Las primeras se refieren a aquellas características posibilitan que una persona se desempeñe de forma superior a otras, en las mismas circunstancias de preparación y en condiciones idénticas (...) las segundas, en cambio, permiten un desempeño normal o adecuado en una tarea” (p.66)

Tobón, también indica que las competencias pueden clasificarse en laborales y profesionales.

“Las primeras son propias de obreros calificados, se forman mediante estudios técnicos de educación para el trabajo y se aplican en labores muy específicas; las segundas, en cambio, son exclusivas de profesionales que han realizado estudios de educación superior (...) se caracterizan por su alta flexibilidad y amplitud, así como por el abordaje de imprevistos y el afrontamiento de problemas de alto nivel de complejidad”. (p.66)

Otra clasificación de las competencias consiste en el establecimiento de cuatro clases generales (Echeverría, Isus y Sarasola, 1999):

- Competencias técnicas (conocimientos y destrezas requeridos para abordar tareas profesionales en un amplio entorno laboral).
- Competencias metodológicas (análisis y resolución de problemas).
- Competencias participativas (saber colaborar en el trabajo y trabaja con otros).
- Competencias personales (participación activa en el trabajo, toma de decisiones y aceptación de responsabilidades).

En ese orden de ideas Cano (2008), explica que es usual la ordenación en cuatro ámbitos: “competencias técnicas (dominio experto en un campo de trabajo); competencias metodológicas (saber reaccionar, nuevas vías de solución); competencias sociales (comunicación efectiva, participación proactiva) y competencias participativas (organiza, decide, nuevas responsabilidades)” (p.39).

Vargas (1999) citado por Tobón (2005), indica que una de las clasificaciones más extendidas consiste en dividir las competencias en básicas, competencias genéricas y competencias específicas. De lo anterior, también coincide Cabrera y González (2006), porque desde el punto de vista de la literatura se formulan diferentes categorizaciones de las competencias. “1) Las competencias Básicas, también llamadas instrumentales. (...) 2) Las competencias Genéricas, denominadas también Transversales, Intermedias, Generativas o Generales. (...) 3) Las competencias Especializadas, Específicas o Técnicas”. (p.2)

Dentro del punto de vista de su utilización en la educación superior, se definen las competencias laborales, que son las actitudes, conocimientos y destrezas necesarias para cumplir exitosamente las actividades que componen una función laboral, según estándares definidos por el sector productivo. En ese sentido, es importante para la educación superior distinguir dentro de las competencias laborales las competencias profesionales, que son aquellas que se adquieren en la práctica profesional. A continuación, se presenta un listado de los tipos de competencias:

Tabla 8
Competencias básicas, genéricas y específicas

Competencia	Descripción	Tipo de competencia
Básica	Competencias fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Se forman en la educación básica y media. Son comunes en todo el campo ocupacional y se requieren como apoyo a las demás competencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia comunicativa. • Competencia matemática. • Competencia de autogestión del proyecto ético de vida. • Manejo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. • Afrontamiento del cambio. • Liderazgo.
Genéricas	Competencias comunes a varias ocupaciones y profesiones.	<ul style="list-style-type: none"> • Emprendimiento. • Gestión de recursos. • Trabajo en equipo. • Gestión de información. • Comprensión sistémica. • Resolución de problemas. • Planificación del trabajo.
Específicas	Competencias propias de una determinada ocupación o profesión. Tienen alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos. Todo administrador educativo debe tener este tipo de competencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño del proyecto educativo institucional. • Liderazgo del proyecto educativo institucional. • Gestión de recursos. • Administración del presupuesto. • Dirección del proceso de certificación. • Evaluación del proyecto educativo institucional. • Organización de perfiles. • Gestión del talento humano. • Marketing.

Fuente: elaboración propia con base en Tobón. (2005). P. 66

También Cano (2008), indica que la separación más conocida es la que entiende las competencias de forma dicotómica:

- a) Genéricas o transversales: básicas para el desarrollo vital del individuo, y por tanto, comunes a diferentes ocupaciones.
- b) Específicas: propias de una ocupación, derivadas de las exigencias de un contexto o trabajo concreto. (p.39)

Por su parte, el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), clasifica las competencias en tres: Usar herramientas de manera interactiva, actuar de forma autónoma e interactuar en grupo heterogéneos. Cada una de las categorías de competencias, posee competencias claves que se pueden emplear en diferentes combinaciones en diversos contextos.

En el enfoque por competencias a nivel superior deben superarse deficiencias como el énfasis solo en la trasmisión de conocimientos, por lo que debe la educación debe estar orientada hacia el aprendizaje, facilitando el conocimiento. Apuntalando a un trabajo transdisciplinario, integrado, contextualizado y coaligado entre asignaturas con un sistema de coordinación, comunicación y trabajo en equipo entre profesores que planteen programas pertinentes a la formación y con una docencia que se enfoque al eficiente desempeño de los estudiantes estableciendo criterios y parámetros de evaluación integral.

Tabla 9
Tipos de competencia

Competencia	Competencias clave
Usar herramientas de manera interactiva	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva. • Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva. • Habilidad de usar la tecnología de forma interactiva.
Interactuar en grupos heterogéneos	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad de relacionarse bien con otros. • Habilidad de cooperar. • Habilidad de manejar y resolver conflictos.
Actuar de forma autónoma	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad de actuar dentro del gran esquema. • Habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales. • Habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades.

Fuente: elaboración propia con base en Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2005). Recuperado el 4 de febrero de 2017, de <http://deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

Las competencias propuestas por la Unión Europea en su documento “Competencias claves para el aprendizaje permanente, un marco de referencia europeo”, difieren de las establecidas por la OCDE en el Informe DeSeCo, porque en parte se aproximan más, en su formulación, a las áreas y materias tradicionales de los currículos escolares. Las competencias clave para el aprendizaje permanente según la Unión Europea fueron:

- Comunicación en lengua materna.
- Comunicación en lenguas extranjeras.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Competencias sociales y cívicas.
- Conciencia y expresión culturales.
- Aprender a aprender.
- Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.

Beneitone, et.al. (2007) en el proyecto Tuning clasifican a las competencias en dos: competencias genéricas y competencias específicas. “Pueden estar relacionadas con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para diferentes cursos).”(p.37)

Marco (2008) indica que el proyecto Tuning considera dentro de las competencias genéricas:

Las competencias instrumentales, las interpersonales y las sistémicas. Se consideran competencias instrumentales las habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas. Las competencias interpersonales integran capacidades sociales tales como la interacción y la cooperación. Por último, las competencias sistémicas comprenden habilidades y capacidades para el conjunto de un sistema, una combinación entre comprensión, sensibilidad y conocimiento y la adquisición previa de los otros tipos de competencia ya citadas. (p.41)

Las competencias genéricas que describe el proyecto Tuning en el ámbito de los educadores son:

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.

9. Capacidad de investigación.
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
12. Capacidad crítica y autocrítica.
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
14. Capacidad creativa.
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
16. Capacidad para tomar decisiones.
17. Capacidad de trabajo en equipo.
18. Habilidades interpersonales.
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
21. Compromiso con su medio socio-cultural.
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.
26. Compromiso ético.
27. Compromiso con la calidad. (p.44)

Según Marco (2008), las competencias específicas se conocen como “destrezas y competencias relacionadas con las disciplinas académicas y son las que confieren identidad y consistencia a cualquier programa”. (p.42)

Es imprescindible analizar que las competencias tienen un efecto de cascada ya que se inician con las básicas y fundamentales para el desarrollo de la persona, las genéricas o transversales, son las comunes que cualquier profesional tendría que desarrollar, mientras que las específicas son los que hacen la distinción, especialización y reconocimiento de un profesional sobre otro.

En el caso de la formación de profesionales de Trabajo Social las competencias en el perfil de egreso son las siguientes:

- Posee y aplica los conocimientos teóricos metodológicos que le permitan el análisis y la interpretación de la realidad nacional.
- Posee y aplica los fundamentos epistemológicos, axiológicos y metodológicos de Trabajo Social que fundamentan el desempeño profesional con compromiso y responsabilidad.
- Diseña, promueve y acompaña procesos de organización y promoción comunitaria para incidir en el desarrollo social en un marco de respeto y autodeterminación.
- Diseña, ejecuta y evalúa investigaciones sociales, para generar conocimientos y proponer soluciones a los problemas y necesidades que presenta la sociedad guatemalteca.

- Administra en forma efectiva entidades públicas y privadas de desarrollo social.
- Diseña, ejecuta y evalúa proyectos de desarrollo social en equipos multi e interdisciplinarios.
- Promueve y aplica las teorías de género, interculturalidad y sostenibilidad en su formación y práctica profesional.
- Promueve el respeto a los derechos humanos y la participación ciudadana, para fortalecer el Estado democrático que incida en la construcción de la cultura de paz en Guatemala.
- Se comunica efectivamente en idioma materno y en un segundo idioma nacional y/o extranjero.
- Demuestra habilidad en el uso de las tecnologías de la comunicación.

2.2.2.5 Disciplinas que contribuyen a la formación basada en competencias

El concepto de competencias ha transitado por diversas disciplinas, y es en la actualidad cuando posiblemente ha adquirido mayor nivel de importancia en el ámbito relativo a la educación y la función de las instituciones educativas para el desarrollo de las mismas en los sujetos.

Basado en la clasificación que realiza el Sistema de Formación del Profesor Universitario -SFPU- de la Universidad de San Carlos de Guatemala, las disciplinas que contribuyen a la formación basada en competencias son:

- Filosofía griega
- Lingüística
- Sociología
- Psicología cognitiva
- Educación para el trabajo
- Psicología organizacional
- Gestión de calidad
- Pedagogía

2.2.2.6 Aportes de las competencias a la calidad de la educación superior

Tobón, Rial, Carretero y García (2006), indican que una de las principales razones para introducir el enfoque de las competencias en el ámbito educativo, ha sido porque contribuye a mejorar la calidad de la educación superior, ya que las competencias aportan elementos para superar algunas deficiencias muy importantes de la educación superior tradicional, tales como:

- El énfasis en la transmisión de conocimientos.
- La escasa pertinencia de las carreras frente al contexto disciplinar, social, investigativo y profesional-laboral.
- El escaso trabajo interdisciplinario entre los docentes.

- El empleo de sistemas de evaluación autoritarios, rígidos y con baja pertinencia.
- La dificultad para homologar los estudios y validar el aprendizaje.

Los autores hacen referencia que en el proyecto Tuning, se argumenta el empleo de las competencias porque contribuyen a mejorar la pertinencia de los estudios, permiten orientar la educación hacia el aprendizaje, favorecen el reconocimiento del estudio y posibilitan la movilidad nacional e internacional. Lo anterior entonces nos lleva a que el enfoque de competencias en la educación superior está ligado de forma estrecha a la introducción de la gestión de la calidad, y es por su relación con la calidad que se ha consolidado en este ámbito, hasta el punto de estar en la base de las políticas de educación de diversos países y bloques; de lo contrario, no será más que un enfoque para orientar y evaluar el aprendizaje.

Según Tobón, Rial, Carretero y García (2006), el reto actual es “consolidar un enfoque de competencias en la educación superior que tenga como base no sólo el contexto laboral-empresarial, sino también el contexto social y el contexto disciplinar-investigativo desde el pensamiento complejo”, (p.79) buscando que la docencia se oriente a la formación de profesionales con competencias científicas además de las profesionales, teniendo en cuenta la articulación del saber con el ser y el hacer, y buscando que la evaluación sea una construcción democrática, tanto de orden cualitativo como cuantitativo. A partir de esto, puede integrarse sistemáticamente el enfoque de competencias en la política de gestión de la calidad en toda universidad, con base en los principios de equidad y pertinencia multi-contextual, con un espíritu crítico y proactivo, y asumiendo la complejidad del acto educativo dado por interrelaciones entre el orden, el desorden y la reorganización continuas.

También Tobón, Rial, Carretero y García (2006), indican que el enfoque de competencias en el marco de la gestión de la calidad en las universidades posibilita:

1. Establecimiento de metas claras.
2. Planes pertinentes de formación.
3. Evaluación integral y criterial del aprendizaje.
4. Gestión del talento humano.
5. Docencia enfocada al desempeño.
6. Parámetros para facilitar el reconocimiento, validación y homologación de los aprendizajes.

2.2.2.7 Competencias profesionales

Del Pozo (2012), establece que el concepto de competencia profesional “fue utilizado por primera vez por McClelland en el año 1973 en sus investigaciones dirigidas a identificar las variables que explicasen la excelencia en el ejercicio profesional”. (p.13).

Verdejo (2008), define a las competencias profesionales como la “capacidad de un profesional de tomar decisiones, con base en los conocimientos, habilidades y actitudes asociadas a la profesión, para solucionar los problemas complejos que se presentan en el campo de su actividad profesional”. (p.158)

La introducción del enfoque de competencias profesionales en el ámbito educativo responde a una creciente demanda de la sociedad de conocer las capacidades que se desarrollan a través de los diferentes procesos de formación, y por el interés de mejorar la preparación para lograr una mayor pertinencia para incorporarse al ambiente laboral.

Las competencias profesionales son desde una perspectiva socio cultural, formaciones psicológicas superiores que integran conocimientos de un área de desempeño, las habilidades de un tipo u otro, generalmente de varios tipos, así como actitudes y valores consustanciales a la realización de una tarea en pos del logro de los objetivos planteados con buenos niveles de desempeño en un contexto socio cultural determinado.

2.2.2.8 Competencias del docente universitario

El diseño de la práctica docente es una de las actividades más importantes que se contemplan dentro de las competencias del profesorado. Cano (2008) indica que “el docente es el responsable de lo que acontece en su aula, y uno de sus retos pasa por convertirse en diseñador de ambientes adecuados de aprendizaje, así como en convencer de la necesidad que tiene de aprender de otros y con otros a lo largo de toda su vida”. (p.138)

Bozu y Canto (2009) explican que las competencias profesionales del profesorado universitario se pueden definir como el “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad. Esto es, lo que han de saber y saber hacer los profesores/as para abordar de forma satisfactoria los problemas que la enseñanza les plantea”. (p.91)

Las competencias del docente universitario actual, las clasifica Zabalza (2003) de la siguiente manera:

1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
3. Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).
4. Manejo de las nuevas tecnologías.
5. Diseñar la metodología y organizar las actividades.
 - a. Organización del espacio.
 - b. La selección del método.
 - c. Selección y desarrollo de las tareas instructivas.
6. Comunicarse-relacionarse con los alumnos.

7. Tutorizar.
8. Evaluar.
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Bozu y Canto (2009), indican que el perfil del profesorado universitario en el actual contexto de la enseñanza universitaria, derivado del Espacio Europeo de Educación Superior requiere varias competencias básicas como las siguientes:

- Competencias cognitivas específicas a una determinada disciplina, lo que supone una formación adecuada, es decir, unos conocimientos disciplinares específicos y pedagógicos, que le permitan desarrollar las acciones formativas pertinentes en su quehacer docente.
- Competencias metacognitivas, propias de un profesional reflexivo y crítico con su propia enseñanza y práctica docente, con el fin de mejorarla de forma sistemática y continua.
- Competencias comunicativas.
- Competencias gerenciales, vinculadas a la gestión eficiente de la enseñanza y de sus recursos en diversos ambientes y entornos de aprendizaje.
- Competencias sociales que le permitan acciones de liderazgo, de cooperación, de trabajo en equipo, favoreciendo de esta manera la formación y disposición de sus estudiantes en este ámbito, así como su propio desarrollo profesional, dentro del espacio europeo de educación superior.
- Competencias afectivas (motivaciones, actitudes, conductas) que le propicien el desarrollo de una docencia responsable y comprometida con el logro de los objetivos formativos planteados (Valcárcel, 2003).

También requiere del aseguramiento de un conjunto de competencias en el ámbito didáctico. El profesor universitario, además de ser un experto en su ámbito disciplinario académico, deberá tener una amplia gama de competencias profesionales básicas, es decir competencias pedagógicas y didáctico-metodológicas. Según Valcárcel (2003), las competencias necesarias para este nuevo profesor serían las siguientes:

- Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales.
- Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica.
- Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes.
- Gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos.
- Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje.
- Gestión de su propio desarrollo profesional como docente (pp. 55-56).

Por su parte Imbernón (2010), reconoce que el profesorado universitario necesita adquirir competencias pedagógicas mediante una formación que contemple la revisión y perfeccionamiento de:

- El desarrollo y la competencia profesional docente del profesorado universitario y su reconocimiento por parte de las Universidades.
- La formación de un punto de vista amplio, flexible y bien definido sobre la didáctica de la disciplina en el propio contexto de trabajo.
- El desarrollo de capacidades y habilidades pedagógicas, así como asumir una flexibilidad o heterodoxia metodológica.
- El desarrollo de capacidades para establecer una relación positiva hacia los estudiantes y un ambiente formativo.
- La superación de la falta de comunicación entre el profesorado por problemas de competición académica.
- El trabajar en equipo y de forma colaborativa en los departamentos creando grupos de discusión, reflexión didáctica, revisión crítica de colegas y mejora docente.
- La implicación, individual y colectiva, en procesos de reflexión e investigación sobre los procesos y efectos de la docencia llevada a cabo.

No cabe duda que el docente es una figura importante dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje, por lo tanto, versar sobre competencias no solamente están dirigidas a estudiantes, sino también se requiere que el profesor universitario adquiera, revise, fortalezca y perfeccione competencias pedagógicas, didácticas y metodológicas que permitan que su práctica docente se convierta en un facilitador, guía y tutor en los procesos académicos.

2.2.2.9 Las competencias y el currículo

Núñez, Vigo, Palacios y Arnao (2014), cita a la UNESCO para señalar que el profesor universitario debe reunir como competencias: el conocimiento y entendimiento de los distintos modos de aprendizaje de los estudiantes, conocimientos, competencias y aptitudes en materia de evaluación de los aprendizajes, a fin de ayudarles a aprender; el compromiso con el saber en la disciplina en el marco del respeto de las normas profesionales y del conocimiento de las nuevas circunstancias; el conocimiento de las aplicaciones de la ciencia y la tecnología a la disciplina, en relación con el acceso al material y los recursos en el ámbito mundial y con la enseñanza de la tecnología (Francis, 2005).

“Formar y evaluar estas competencias y otras que se pueden incorporar en el perfil de los profesores universitarios, es una necesidad de la mano con la implementación del enfoque curricular basado en competencias”. (Núñez, Vigo, Palacios y Arnao, 2014, p.30)

Núñez, Vigo, Palacios y Arnao (2014), expresan que “el currículo basado en competencias, requiere del trabajo responsable de cada actor, especialmente en el aula, donde se concreta este enfoque, como ocurre con cualquier otro”. (p.29)

De acuerdo con lo citado con anterioridad, se considera que el enfoque curricular basado en competencias, en la última década ha cobrado especial vigencia en la formación profesional universitaria. Se inició en las universidades norteamericanas y europeas con el proyecto Tuning y para América Latina surge el proyecto Alfa Tuning el cual pretende afinar las estructuras educativas de la región.

2.2.3 Evaluación por competencias

Para Tobón (2011), evaluar las competencias es un proceso que busca el mejoramiento continuo con base en la identificación de logros y aspectos por mejorar en la actuación de las personas respecto a la resolución de problemas del contexto (personal, familiar, social, laboral-profesional, recreativo y ambiental-ecológico). Implica tener en cuenta los criterios, evidencias y niveles de desempeño de determinada competencia y brindar una retroalimentación oportuna y con asertividad a los estudiantes.

Tobón (2011) indica que la evaluación de las competencias tiene los siguientes elementos clave:

1. Determinar el grado de logro de uno o varios aprendizajes esperados de una o varias competencias en una o varias asignaturas, teniendo en cuenta el saber ser, el saber hacer y el saber conocer.
2. Considera diferentes tipos de evidencias, que son pruebas concretas y tangibles que aportan los estudiantes a partir de su formación. Estas evidencias se valoran por medio de instrumentos como portafolios, registros de desempeño, pruebas escritas, listas de cotejo, escalas de estimación y diarios, entre otros.
3. Para evaluar, se tienen en cuenta los posibles niveles de desempeño o de dominio que pueden tener los estudiantes respecto al aprendizaje o aprendizajes esperados.
4. Luego se busca que el estudiante actúe ante determinado problema del contexto para determinar qué nivel de desempeño posee, cuáles fueron sus logros y qué aspectos puede mejorar.
5. Finalmente, se establecen acciones de mejoramiento con base en la evaluación llevada a cabo. Estas acciones de mejoramiento no son solamente para los estudiantes, sino que pueden implicar también a los docentes, a la institución educativa y a los padres de familia. Es necesario asegurar el compromiso para que las acciones se hagan realidad y no se queden en el simple discurso. (p.21)

La evaluación de las competencias integra lo cualitativo y cuantitativo. Lo cualitativo es determinar cómo los estudiantes cumplen con los criterios, evidencias y poseen cierto desempeño. Lo cuantitativo se complementa con lo cualitativo e implica dar una nota numérica o un porcentaje que exprese los logros cualitativos alcanzados.

2.2.3.1 Evaluación por competencias y evaluación por objetivos

Para Tobón (2011), los objetivos son las conductas esperadas al final de un periodo. “La evaluación por objetivos consiste en determinar en qué medida las personas alcanzan dichos objetivos a corto, mediano y largo plazo. Para ello, los objetivos se establecen por dimensiones o áreas: cognitiva, afectiva, procedimental, social, artística, disciplinar, etc. Estas dimensiones se evalúan por sí mismas sin la necesidad de problemas contextualizados”. (p. 23). La evaluación por objetivos es comparar qué aprenden los estudiantes con meta muy precisas en la enseñanza. La evaluación es una comparación continua de los resultados en el aprendizaje con los objetivos previamente establecidas de la enseñanza, los cuales son definidos por el docente.

Tobón (2011), diferencia la evaluación por objetivos respecto a la evaluación de competencias, en lo siguiente:

1. La evaluación de competencias no evalúa las metas por sí mismas, sino con base en criterios y evidencias fundamentados en acuerdos en la comunidad educativa.
2. La evaluación de competencias no evalúa las dimensiones por separado, como hacen los objetivos, sino que se enfoca en la actuación integral de la persona.
3. En la evaluación de competencias, más que tener dimensiones se tiene saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), que implican procesos cognitivos y afectivos con fines específicos.
4. La evaluación de competencias debe hacerse teniendo como referencia situaciones y problemas del contexto. Esto no es una condición en la evaluación por objetivos, como se evidencia en muchas instituciones educativa que valoran el logro de metas dentro de los mismos contenidos sin situaciones significativas para los estudiantes.
5. Los referentes de la evaluación de las competencias no los establece el docente de acuerdo con sus concepciones, sino que deben basarse en elementos del contexto disciplinar, educativo, social y económico. (p.23)

Uno de los elementos interesantes de la evaluación por competencias en cuanto a la evaluación por objetivos es que la primera utiliza la contextualización, visto como un recurso pedagógico que permite relacionar las unidades temáticas con la realidad social, cultural y políticas en las que se desarrolla el estudiante.

2.2.3.2 Características de la evaluación basada en competencias

El proceso de evaluación basado en competencias se caracteriza por los siguientes rasgos:

1. El proceso es continuo. No se puede pensar que el enfoque es otorgar mayor peso a la evaluación final del curso, se va a lograr que la información obtenida pueda llevar a la toma de decisiones efectivas. Los diferentes momentos de aprendizaje ponen el carácter continuo del proceso como primera prioridad y obligan a que la recuperación de evidencias pase a desempeñar un papel muy importante dentro de este proceso.
2. El proceso es sistemático.
3. El proceso está basado en evidencias.

La evaluación por competencias también se caracteriza por:

Tabla 10
Características de la evaluación por competencias

Características	Descripción
Holística	Determina el desempeño de los estudiantes en forma integral en vinculación con su contexto.
Participativa	Involucra a todos los sujetos que intervienen en el proceso educativo, por medio de la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.
Flexible	Toma en cuenta diversos factores, como las diferencias individuales, intereses, necesidades educativas especiales, condiciones del centro educativo y otros, que afectan el proceso educativo.
Sistemática	Se realiza en forma periódica, ordenada y con una intencionalidad expresa, durante todo el proceso de la práctica educativa.
Interpretativa	Explica el significado de los procesos y los productos de estudiantes en el contexto de la práctica educativa.
Técnica	Emplea procedimientos e instrumentos que permiten valorar los desempeños esperados y aseguran la validez y confiabilidad de los resultados.
Científica	Se fundamenta en las investigaciones y avances en el conocimiento del aprendizaje humano.

González, (2014)

2.2.3.3 Técnicas e instrumentos de evaluación por competencias

La evaluación se lleva a cabo mediante la utilización de técnicas con sus respectivos instrumentos o recursos que permiten verificar si las competencias han sido alcanzadas según lo especifican los indicadores de logro propuestos. Existen dos tipos de técnicas de evaluación: de desempeño y de observación.

La técnica de desempeño se utiliza para que el estudiante elabore una respuesta o un producto que demuestre sus conocimientos y habilidades. Con dicha técnica, se pretende evaluar lo que los estudiantes pueden hacer en lugar de lo que saben o sienten.

La técnica de desempeño utiliza los siguientes recursos para su aplicación:

- La pregunta
- Portafolio
- Diario
- Debate
- Ensayo
- Estudio de casos
- Mapa conceptual
- Proyecto
- Solución de problemas
- Texto paralelo

Las técnicas de observación son auxiliares de las técnicas de desempeño y sirven para establecer su valoración. Para aplicar las técnicas de evaluación se debe tomar en cuenta que:

- Deben ser objetivas, confiables y precisas. Para lograrlo requiere de instrumentos bien estructurados.
- La selección de las tareas de evaluación debe reflejar claramente lo enseñado.
- Los estudiantes deben conocer y comprender los criterios de evaluación.
- Los estudiantes deben conocer claramente los requerimientos y las formas aceptables de desempeño.
- Los estudiantes deben estar conscientes de que sus ejecuciones serán comparadas con los requerimientos establecidos y con las de otros compañeros.

La técnica de observación utiliza los siguientes instrumentos para su aplicación:

- Listas de cotejo
- Escalas de rango
- Rúbricas

2.2.3.4 Estrategias para formar y aplicar las competencias

Según el SFPU de la USAC, indica las estrategias para formar y aplicar las competencias que son mediadas por los docentes dentro del marco de aprendizaje significativo y la actuación idónea desde la socioformación, siendo estas:

Tabla 11
Estrategias para formar y aplicar las competencias

Estrategias de sensibilización		
Estrategia	Descripción	Beneficios
Automotivación	Es toma de conciencia del propio estado motivacional respecto a una actividad y luego potencializarlo mediante la planeación, el monitoreo y la evaluación	Facilita que la propia persona se interese en el abordaje de una situación o problema.
Pensamiento positivo	Consiste en buscar algún beneficio o aprendizaje en las situaciones, asumiendo las dificultades como parte de la vida y como retos por superar.	Refuerza el sentido de reto y favorece el logro de las metas.
Relatos de experiencias de vida	Es la descripción por parte del docente de situaciones reales, donde las emociones, actitudes y valores han jugado un papel central en el aprendizaje.	Despierta el interés de los estudiantes por ser situaciones vividas.
Visualización	El docente orienta a los estudiantes para que se imaginen alcanzando sus metas, mediante el desarrollo de las competencias.	Ayuda a que los estudiantes tomen conciencia de sus metas.
Contextualización en la realidad	Es mostrarles a los estudiantes los beneficios concretos de poseer la competencia.	Ayuda a los estudiantes a comprender que la formación de las competencias no es una imposición del docente, sino una necesidad para desempeñarse en la sociedad.
Estrategias para favorecer la resolución de problemas		
Estudios de casos	Es el análisis de una situación real o hipotética del contexto que se describe de forma detallada, mostrándose un problema con sus causas y efectos, así como los elementos del contexto necesario para su comprensión.	Permite comprender un ámbito de aplicación de las competencias. Ayuda a aprender a detectar problemas y a afrontarlos.

Estrategias para favorecer la resolución de problemas

Estrategia	Descripción	Beneficios
Aprendizaje basado en problemas	Consiste en analizar y resolver problemas del contexto mediante el trabajo colaborativo, de acuerdo con una o varias competencias. La solución generalmente es hipotética y no se lleva al contexto real.	Ayuda a contextualizar las competencias. Contribuye a formar las competencias argumentativas, propositivas y de trabajo en equipo.
V heurística	Es un procedimiento gráfico en forma de V que orienta en torno al abordaje de un problema mediante una pregunta central que se resuelve con referencia a un contexto, articulando el saber ser, el saber conocer y el saber hacer dentro de un marco metacognitivo.	Son un camino sencillo (heurístico) para analizar y resolver problemas del contexto, también para mostrar el proceso de resolución que finalmente se implementó. Facilita la resolución de los problemas con preguntas concretas.
Sociodramas	Son representaciones teatrales sencillas y vivenciales.	Permite aprender haciendo de forma simulada
Cartografía conceptual	Es un procedimiento analítico-gráfico basado en los mapas mentales y los mentefactos conceptuales que tienen como fin comprender y apropiarse de los conceptos académicos y las teorías mediante varios ejes.	Orienta la construcción de conceptos académicos en una determinada área. Posibilita que los estudiantes construyan los conceptos de manera activa y participativa.
Metamemoria	Es el conocimiento y autorregulación de los procesos de memoria a largo plazo.	Todos los seres humanos necesitamos memorizar determinados datos, conceptos y teoría. La metamemoria ayuda a potenciar este proceso con comprensión y en situaciones con sentido.
Metacomprensión	Es el conocimiento y autorregulación de los factores relacionados con la comprensión significativa de contenidos dentro de la puesta en acción de una determinada competencia.	Permite que la propia persona logre profundizar en la apropiación de los conceptos.

Estrategias para favorecer la colaboración		
Aprendizaje en equipo	Busca generar el aprendizaje mediante la interacción grupal con base en 1) selección de una actividad o problema, 2) organización de los estudiantes en pequeños grupos de acuerdo con la tarea y planeación del trabajo, 3) ejecución de las acciones, 4) supervisión del trabajo de cada uno de los grupos con asesoría.	Apoyo entre los mismos estudiantes en la formación de las competencias. Posibilita aprender a aprender mediante el abordaje de problemas en equipo.
Estrategias para favorecer la comunicación asertiva		
Observación de modelos	Consiste en observar a personas que tiene un alto nivel de comunicación asertiva y analizar cómo actúan y los beneficios que obtienen en su interacción con los demás.	Permite aprender tomando ejemplos concretos de la realidad.
Juego de roles	Es ensayar la comunicación asertiva de manera real en diferentes situaciones y con distintos roles. De esta forma se aprenden las actitudes, conocimientos y destrezas claves de este tipo de comunicación.	Se basa en aprender haciendo y se asegura el desarrollo de un nivel mínimo de asertividad en la comunicación.
Estrategias de atención y concentración		
Metaatención	Es el conocimiento de los procesos mentales para seleccionar un conjunto de estímulos y controlar las distracciones, buscando la concentración para el logro de una determinada meta.	Posibilita que la misma persona mejora continuamente en su atención y esto ayuda a lograr las metas.
Preguntas intercaladas	Son preguntas en que se insertan determinadas partes de una exposición o de un texto con el fin de atraer la atención y facilitar el aprendizaje.	Mantiene la atención en un tema. Favorece la reflexión y comprensión de la información.
Ilustraciones	Son recursos que representan los saberes de forma gráfica. (fotografías, esquemas, figuras e imágenes)	Favorece la atención y concentración en un tema.

Estrategias para favorecer la conceptualización		
Procesamiento de la información	Es buscar, guardar y recuperar la información mediante procedimientos pertinentes con un determinado propósito. Implica ampliar el pensamiento crítico para separar la información relevante.	Permite que los estudiantes aprendan a discernir sobre qué información es relevante y está fundamentada.
Organizadores previos	Es información de tipo introductoria que se brinda con el fin de ofrecer un contexto general e incluyente de los nuevos aprendizajes. Pueden ser textuales o en forma de mapas conceptuales.	Permite comprender los nuevos aprendizajes desde los saberes poseídos. Permite una visión global de un asunto en el cual se van a incluir nuevos aprendizajes.

Estrategias para favorecer la conceptualización		
Estrategia	Descripción	Beneficios
Mapas mentales	Son procedimientos gráficos que articulan aspectos verbales (palabras claves e ideas) con aspectos no verbales (imágenes, logos y símbolos) y aspectos espaciales (temas, líneas, figuras geométricas), con el fin de facilitar el abordaje de un problema a partir de la búsqueda y organización de la información.	Facilitan la adquisición de la información en la memoria a largo plazo, promueven la comprensión de la información.
Redes semánticas	Son recursos gráficos en los que se establecen formas de relación entre conceptos. Se diferencia de los mapas conceptuales porque el vínculo entre conceptos se da mediante tres procesos: relaciones de jerarquía, de encadenamiento y de racimo.	Permiten recuperar información sobre un tema de manera organizada estableciendo relaciones semánticas entre los diferentes datos.

Flores, (2014). Curso-Taller: Mediación del aprendizaje. Sistema de Formación del Profesor Universitario, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.

A manera de conclusión del capítulo de fundamentación teórica se pueden resaltar reflexiones y aprendizajes sustanciales tales como: el uso de rúbricas u otros instrumentos que no garantizan en su totalidad que se esté evaluando por competencias. Así como la importancia de resaltar que la evaluación por competencias debe ser un proceso desde el inicio de la formación pre escolar hasta la universidad. La evaluación por competencias se considera dentro del proceso formativo no solamente para promover o medir resultados del aprendizaje.

Para Pimienta (2008) la evaluación por competencias la ubica desde una perspectiva integral que incluye lo cualitativo y cuantitativo caracterizándola como permanente, sistemática y científica.

Uno de los aprendizajes más significativos de este capítulo es identificar la coherencia que debe existir entre la forma de enseñar y de aprender, visualizando la congruencia entre la tarea docente, la actividad de aprendizaje de los estudiantes y el proceso de evaluación.

Sin duda alguna esta fundamentación teórica contribuirá a la explicación y triangulación de los resultados del trabajo de campo.

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

El presente capítulo se constituye en los resultados obtenidos en el trabajo de campo, realizado en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos sobre la evaluación basada en competencias profesionales integradas con enfoque holístico.

Para la recopilación de la información se inició con la autorización de las respectivas autoridades y se contó con la participación de 20 docentes que impartían cátedra en el modelo basado en competencias de primero a quinto año respectivamente, con servicio en docencia, de al menos cuatro años.

Se trabajó con la técnica de grupos focales, divididos en dos grupos donde se tornó un ambiente de confianza, libre y amplia participación con base en la guía de preguntas elaborada para el efecto.

En este apartado se presentará la triangulación de la información obtenida, exponiendo inicialmente la categoría principal con base en la teoría, luego se elegirán las opiniones que se acercaron más a la investigación y posteriormente se respaldará con aportes teóricos, culminando con el análisis, interpretación y construcción de la autora de este informe de tesis.

3.1 Definición de evaluación basada en competencias desde la perspectiva docente

En la formación universitaria es importante resaltar que la evaluación por varios años se ha trabajado por objetivos a través de diferentes áreas o dimensiones como la afectivo, cognitivo, procedimental entre otras; las cuales son medidas o evaluadas por separado. Esta evaluación la realiza el profesor con base en los objetivos planteados inicialmente enfocadas hacia la enseñanza. Mientras que la evaluación por competencias permite orientarse hacia el aprendizaje con base en criterios y evidencias, relacionar contextos, y la coaligación o integración de saberes.

El enfoque por competencias en la última década ha ido cobrando especial vigencia en la formación de profesionales a nivel superior. Dentro de la Universidad de San Carlos de Guatemala actualmente en las Facultades de Medicina, Arquitectura, Ingeniería y la Escuela de Trabajo Social son las unidades académicas las que están trabajando bajo un modelo basado en competencias.

Se iniciará con esta categoría para precisar lo planteado por diversos autores con respecto a la evaluación por competencia. Tobón (2011) explica que cuando se evalúan las competencias es un proceso que busca el mejoramiento continuo con base en la identificación de logros y aspectos por mejorar en la actuación de las personas respecto a la resolución de problemas del contexto como por ejemplo a

nivel personal, familiar, social, laboral, profesional, recreativo y ambiental-ecológico. Implica que se tenga en cuenta los criterios, las evidencias y niveles de desempeño de determinada competencia y retroalimentar de forma oportuna y asertiva.

Cuando Tobón señala lo relacionado a identificar el grado de logros de uno o varios aprendizajes esperados de una o varias competencias en una o varias asignaturas, es importante que se tenga en cuenta la integración de saberes (saber ser, el saber hacer y el saber conocer). Al referirse a las evidencias, las define como las pruebas concretas y tangibles que aportan en la formación de los estudiantes.

Con respecto a los niveles de desempeño o de dominio es importante tenerlos en cuenta respecto al aprendizaje o aprendizajes esperados. Luego se busca que el estudiante actúe ante determinado problema del contexto para comprobar qué nivel de desempeño posee, cuáles fueron sus logros y qué aspectos puede mejorar. Y con relación a las acciones de mejoramiento con base en la evaluación llevada a cabo, esto debe implicar la participación de toda la comunidad educativa.

Con base en lo anterior, se citan algunos aportes dados por los profesores respecto a lo que para ellos significa la evaluación basada en competencias.

“Proceso permanente de acompañamiento, no se califica sino se valora el desempeño”

“Es parte del acompañamiento que el docente hace con el estudiante en el desempeño en su proceso de aprendizaje”

(...) “reforzamiento, realimentación para desarrollo de competencias”. (*Grupo Focal de docentes No. 1-2015*)

“Es valorar el logro de competencias que el estudiante adquiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje.”

“Es un proceso permanente, de acompañamiento y de respuesta a todos aquellos elementos que van generando obstáculos, posibilidades, en competencias no se califica, sino se valora el desempeño se valora se construye, se interpreta” (...)

“Proceso sistemático que permite ir viendo en los estudiantes ciertos dominios que deben hacer en el conocimiento, habilidades y actitudes”

“Proceso sistemático, que permite ir viendo al estudiante en ciertos dominios en el saber conceptual, procedimental y actitudinal”. (*Grupo Focal de docentes No.2-2015*)

De acuerdo con los profesores es importante señalar que, la evaluación basada en competencias, sí constituye un proceso, debido a que posee ciertas características como: continuo, debido a que el aprendizaje tiene diferentes momentos y no se piensa en darle mayor énfasis a la evaluación final de una asignatura. Es sistemático porque debe realizarse de forma intencionada, periódica durante todo el proceso del hecho educativo y está basada en evidencias concretas que permitan verificar si las competencias han sido alcanzadas.

Así también, con respecto al acompañamiento que señalan los profesores del grupo focal No. 2, cabe resaltar lo que indica Fernández (2012); que la evaluación por competencias debería ser utilizada como orientación y guía del aprendizaje.

Para otros profesores la evaluación basada en competencias la explican más en función de una educación que ubica al docente hacia un rol de facilitador de aprendizaje, superando los modelos de transmisión de conocimientos, promoviendo una transición hacia una formación profesional por competencias que permite valorar, identificar y fortalecer los conocimientos, habilidades y actitudes del estudiantado.

(...) “interpretación de logros y limitantes”

“Proceso de valoración y fortalecimiento de habilidades y destrezas”

“Proceso permanente que permite conocer las diversas cualidades y saberes también es una forma de enseñar”

(...) “no pretende ni sancionar ni castigar al alumno si sabe o no sino fortalecer no solo su aprendizaje, sino que toda su condición de ser humano”. (*Grupo Focal de Docentes- No. 1-2015*)

(...) “ventajas está lo teórico, práctico, reflexivo, e identificar los estilos de aprendizaje”

“Valorar en los estudiantes, cuáles han sido sus habilidades, sus destrezas atendidas durante un proceso”

“Difiere con lo memorístico y con la exclusividad de la comprensión del conocimiento”

“Proceso que va aludiendo el alcance de la competencia valorando y fortaleciendo habilidades y debilidades en los estudiantes”. (*Grupo Focal de Docentes No. 2-2015*)

En función de lo anterior Di Caudo y García (2000); presentan las diferencias sustanciales entre un modelo tradicional de evaluación y una nueva perspectiva de evaluación, destacando que la tradicional tiene una medición cuantitativa y la otra es cualitativa, interpretativa y crítica. Por el contrario, la evaluación tradicional se orienta más hacia resultados y no hacia procesos así mismo, se centra en la memorización, mientras que al evaluar por competencias se ve la integralidad de saberes.

Por lo anterior, se resume que en el primer modelo la evaluación es autoritaria, rígida, preocupada por la objetividad mientras que la segunda tiene espacios de democracia, flexibilidad y preocupada por la acción comunicativa.

La evaluación de las competencias integra lo cualitativo y cuantitativo. Lo cualitativo es determinar cómo los estudiantes cumplen con los criterios, evidencias y poseen cierto desempeño. Lo cuantitativo se complementa con lo cualitativo e implica dar una nota numérica o un porcentaje que exprese los logros cualitativos alcanzados. (Tobón, 2011)

Es por ello que, cuando se habla de evaluar de forma tradicional, se considera que es hacerlo desde ideas, opiniones y conceptos que tiene el profesor, no es lo mismo

evaluar contenidos que evaluar competencias, debido a que ésta última forma permite la integración de lo cuantitativo y lo cualitativo para que se logre un desempeño en un contexto determinado.

Por lo que se logró establecer que los docentes realizaron una diferenciación de una evaluación tradicional de la evaluación basada en competencias profesionales integradas; así como se logró identificar que poseen conocimiento de la evaluación basada en competencias

Siguiendo con la línea de análisis Tobón, Rial, Carretero y García (2006); señalan que el reto actual es consolidar un enfoque de competencias en la educación superior que tenga como base no sólo el contexto laboral-empresarial, sino también el contexto social y el contexto disciplinar-investigativo desde el pensamiento complejo, destacando que la docencia se oriente a la formación de profesionales con competencias científicas además de las profesionales, teniendo en cuenta la articulación del saber con el ser y el hacer, y buscando que la evaluación sea una construcción democrática, tanto de orden cualitativo como cuantitativo. A partir de esto, puede integrarse sistemáticamente el enfoque de competencias en la política de gestión de la calidad en toda universidad, con base en los principios de equidad y pertinencia multi-contextual, con un espíritu crítico y proactivo, y asumiendo la complejidad del acto educativo dado por interrelaciones entre el orden, el desorden y la reorganización continuas.

Por lo que se define que la evaluación por competencias es la articulación de aspectos cualitativos (criterios, indicadores, niveles de dominio) y aspectos cuantitativos (ponderación según criterios y niveles de dominio) en donde no se evalúa el aprendizaje de contenidos sino se mide, valora y estima el desempeño, constituido en el “saber”, en el “hacer” y en el “ser” frente a un contexto o una realidad concreta, para concluir a un nivel más holista como el saber “convivir”.

Una de las profesoras participantes del grupo focal identificó, al respecto de la evaluación por competencias, las tres modalidades de evaluación y un momento de la evaluación:

(...) “es medir el alcance de competencia, destrezas actitudes previamente establecidas del curso. Contempla la evaluación sumativa, la heteroevaluación (...) coevaluación y autoevaluación” (Grupo Focal de Docentes No. 2-2015).

Es importante comprender que la evaluación por competencias tiene clasificaciones y una de ellas son las modalidades o tipos dependiendo según quienes participan en la evaluación. En este caso Di Caudo y García (2000) las clasifica como: la autoevaluación, como ese tipo de evaluación que realiza el propio participante, para desarrollarse debe tenerse honestidad y muy claros los criterios a través de los cuales deberán evaluarse. La interevaluación, coevaluación o evaluación de pares; consiste en la evaluación mutua y conjunta de una actividad o un trabajo que puede realizarse en pares o pequeños grupos. La heteroevaluación o evaluación del enseñante, es la que realiza el coordinador o los capacitadores a los participantes y/o

al grupo todo. Esta modalidad evaluativa requiere de los formadores una preparación solvente y conocimiento de técnicas e instrumentos de evaluación.

Con respecto a las modalidades de evaluación que se plantean anteriormente cabe reflexionar que el docente puede y debe autoevaluar también sus propias competencias docentes.

También se resalta que “de acuerdo a según qué se evalúa” la clasificación contempla la evaluación de aprendizajes y la evaluación de proceso. La primera se centra en los logros que alcanzan los estudiantes y debe ser integral (cognitiva, habilidades generales, actitudinal y humana). La segunda debe concebirse como pieza clave que permite considerar la relación de los elementos que integran toda la realidad educativa: participantes, el trabajo de los formadores, los contenidos, los objetivos, la calidad y organización de recursos, la institución, los ambientes, las condiciones de trabajo, etc.

Aunado a lo recién expuesto la evaluación por competencias debe desarrollarse por procesos y no solamente medirse los resultados, debe partir de los conocimientos y experiencias previas del estudiante.

Dentro de la información obtenida en el grupo focal se menciona solamente lo relacionado a la evaluación sumativa, sin embargo, según Di Caudo y García (2000) “cuándo se evalúa” se distinguen una serie de momentos claves que dan sentido y orientan los procesos siendo estos: inicial o diagnóstica, formativa y final o sumativa.

La evaluación como previa o diagnóstica; realizada al inicio del proceso de enseñanza- aprendizaje. “Permite verificar el verdadero nivel de conocimientos de los participantes con relación al tema a tratar”. Reza (2007) (p.70)

Mientras que la sumativa, según Díaz (1999), “está formada por todas aquellas comprobaciones o constataciones que se realizan a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de conducir con éxito ese proceso”. (p.121).

Sin embargo, Pimienta (2008) afirma que la evaluación formativa “ha generado una gran cantidad de confusiones, ya que con facilidad se le asocia con la evaluación que continuamente realizamos dentro de los salones de clases; pero la realidad es que muchas de estas evaluaciones están cumpliendo una función más sumativa que formativa”. (p.34)

Según Pimienta (2008), la evaluación formativa se dirige fundamentalmente a la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, por lo que las decisiones a tomar podrían ser la reestructuración de los contenidos, la reconceptualización de la metodología didáctica, la intervención para mejorar el clima institucional, la plática con los familiares y, si el contexto lo permite, hasta la visita a las casas de los educandos, es decir, todo aquello que contribuya a que los procesos de construcción del conocimiento de los estudiantes mejoren. Aunque hay que considerar que puede

haber tanto variables intrínsecas como extrínsecas influyentes en el aprendizaje de los estudiantes. (p.34)

En relación con la evaluación sumativa Díaz (1999), es el último momento, “la cual se realiza al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, y tiene como finalidad comprobar si se han conseguido, y en qué grado, los objetivos propuestos al inicio”. (p.122)

En función de todo lo anterior cabe resaltar que la evaluación ha trascendido ya que permite ampliar las visiones de cómo se concibe el proceso de enseñanza aprendizaje, con miradas más amplias, participativas y que rebasan lo tradicional; debido que tanto los docentes, estudiantes y autoridades administrativas deben revisar, evaluar, corregir, repensar todos los aspectos que contempla la mejora continua y la gestión de la calidad educativa.

3.2 Técnicas e instrumentos al evaluar basado en competencias

Cuando se habla de técnicas es importante establecer que son todos aquellos procedimientos que el docente utiliza para obtener información y establecer la valoración del aprendizaje de los estudiantes. Deben poseer ciertas características entre las que se pueden citar: objetivas, confiables y precisas, asimismo, éstas deben reflejar claramente el proceso de enseñanza. Los criterios de evaluación y los requerimientos deben ser conocidos previamente y comprendidos por los estudiantes, así como, deberán estar conscientes de que sus ejecuciones pueden ser comparadas con lo establecido y con las de otros estudiantes o compañeros.

Las técnicas de evaluación están acompañadas de instrumentos vistos éstos como los recursos o auxiliares que recolectan y registran la información tanto del proceso de enseñanza como el de aprendizaje. Las técnicas se pueden dividir en dos tipos de aplicación: las de observación y las de desempeño. Haciendo la aclaración que pueden existir algunas variantes de la clasificación de acuerdo al enfoque que se desarrolle.

Las técnicas de observación utilizan instrumentos como: listas de cotejo, escalas de rango y rúbricas, guías de observación, registros anecdóticos, diarios de clases y de trabajo, escalas de actitudes entre otras.

Mientras que, las técnicas de desempeño utilizan diversos instrumentos como: la pregunta, el portafolio, diario, debate, ensayos, estudios de casos, mapa conceptual, proyectos, solución de problemas, texto paralelo, pruebas escritas, entre otras.

Con base en la entrevista en grupos focales se establece que los instrumentos de acuerdo con las técnicas de desempeño más utilizados por los docentes son:

“El ensayo da posibilidad de que el estudiante construya el conocimiento”

(...) “mapa conceptual que también desarrolla capacidades de lógica en cuanto a hacer esa relación de conceptos en un tema” (...)

“El ensayo ya que el estudiante interpreta, analiza y construye (...)

(...) ensayo, el mapa conceptual, el periódico mural, videos, el conversatorio”, (...)

“Mapa conceptual desarrolla la capacidad de lógica de un tema”

(...) “organizadores gráficos” (...)

“Mapas mentales, conceptuales” (...)

“Prueba objetiva, parciales” (...)

“Mapa conceptual”

“Ensayos, periódicos murales. (...) Evaluar lo conceptual, habilidades y actitudes para evidenciar su trabajo colaborativo.” (Grupo focal de docentes 1-2015).

“Mapas conceptuales (...)

“Organizadores gráficos”

(...)” Evaluaciones parciales y finales”

“Cuadros sinópticos” (...) (Grupo focal de docentes 2-2015)

Las técnicas de evaluación permiten a los docentes identificar los conocimientos, las habilidades, las actitudes, y los valores que poseen los estudiantes. Del estudio realizado se resalta que el ensayo permite que los estudiantes analicen y comprendan un problema y pueda construir una perspectiva personal con base en la teoría, un análisis de los planteamientos, el argumento de las ideas e hipótesis para culminar con reflexiones propias o propuestas viables, según la temática.

Por el contrario, los mapas conceptuales representados de forma gráfica, tienen como finalidad la selección, priorización y relación de la información, visualizando las ideas o conceptos claves jerárquicamente entre ellos.

Se resalta que las técnicas e instrumentos de evaluación, deben adecuarse a las características de los estudiantes, estilos de aprendizaje, así como una selección cuidadosa en función de los niveles de desempeño receptivo, (lo mínimo que el estudiante evidencia); resolutivo, (cuando el estudiante resuelve el problema); autónomo, (cuando la evidencia del estudiante presenta una coherencia y relación más acertada); y estratégico, (cuando el estudiante logra una evidencia óptima).

Es destacable que en la evidencia que presenta el estudiante debe hacerse la valoración cuantitativa, la evaluación cualitativa, los criterios, la finalidad y el procedimiento desarrollado.

Los instrumentos permiten que el estudiante cumpla con los criterios de calidad por ello es importante que la elección de la evidencia que se establezca debe ser a través de la vinculación de otros cursos que permita la transversalidad de la formación profesional.

Con respecto a los instrumentos o herramientas más utilizadas identificadas en el trabajo de campo desarrollado se destacan:

“De forma paralela se utilizan prueba escrita, lista de cotejo, observación, rúbricas, anecdotarios partiendo de lo que sabía, lo que capturó y socializar, guía, lista de cotejo, hojas de cotejo, rúbricas”

“no podemos nosotros descartar la prueba objetiva, para medir lo cognitivo, pero esta puede ser complementada con instrumentos de aplicación y en ese sentido se usa una lista de cotejo, observación, la rúbrica, para ir sistematizando el proceso formativo de los grupos instrumentos que los analizamos en equipo y evaluando lo conceptual, la auto evaluación y la heteroevaluación”

“se elabora un instrumento que es una rúbrica donde nosotros tomamos como base la competencia que se quiere ir logrando. Sí tenemos elaborado algún instrumento en el equipo de trabajo, discutimos que aspectos son los que nos interesan evaluar del proceso y partiendo de allí determinados que instrumento es el que responde a la acción que estamos desarrollando en ese momento en el proceso”

“se han hecho listas de cotejo se han elaborado algunos instrumentos para poder trabajar lo que es análisis y síntesis”

...” uno de los instrumentos que más utilizamos nosotros es la rúbrica, a través de la rúbrica en alguna medida se ve como está la parte conceptual, procedimental y actitudinal, también hemos elaborado listas de cotejo, verdad, porque esto nos permite también ya ir viendo esa parte ser, hacer, sabe hacer y saber convivir es más cualitativo”

“Hay diversidad de técnicas cuali-cuantitativamente para evaluar en las competencias dependiendo el nivel y lo que se proponga el maestro de cada unidad o cada estrategia de aprendizaje” (Grupo Focal No. 1-2015)

“Curso teórico-práctico a través de rúbricas para medir el conocimiento, procedimental y actitudinal” (Grupo Focal No. 2-2015)

“Si es positivo los estudiantes evalúan con listas de cotejo” (...)

“Instrumentos previo a las actividades de aprendizaje”

“Rúbricas, escalas de Likert, boleta de coevaluación grupal bajo criterios

En relación con lo anterior, se identifica que los instrumentos más utilizados por los profesores son las rúbricas, listas de cotejo, guías de observación y las pruebas escritas.

Según Ramírez – Santander (2003) las listas de cotejo, también se le puede reconocer por su término en inglés como checklist. Este instrumento se refiere a la presencia o ausencia de una determinada característica o conducta en el evaluado. Esta definición limita el alcance de este instrumento, en el sentido que no todo es blanco o negro, sin embargo, la lista de cotejo en la educación técnico profesional se

pueden utilizar para evaluar aprendizaje actitudinal como también aprendizajes de procesos o procedimientos, esto último referido a evaluar si los procedimientos que requiere una determinada tarea para llevarla a cabo se han realizado o no, esto implica necesariamente conocer en forma previa por parte del alumno, el listado de procedimientos requeridos para alcanzar el objetivo.

Otra reflexión importante que resaltan los autores antes mencionados es con relación al comportamiento, el cual puede desarrollarse a través de instrumentos en que se evalúa mediante la observación, la conducta o comportamiento del evaluado. Esta observación puede ser informal o estructurada, se recomienda seguir la segunda alternativa por tener ventajas comparativas de ser más objetiva, consistente y auditable en el tiempo, este enfoque se utilizará en esta investigación, aun cuando la primera alternativa no deja ser utilizada por evaluadores más experimentados que sin usar instrumentos formales tienen una experticia que permite una retroalimentación más rápida y oportuna del aprendizaje en el aula.

Por otro lado, estos instrumentos formales de comportamiento tienen el atributo que se pueden utilizar para a su vez servir como dispositivo de apoyo para otros instrumentos de evaluación a modo de ejemplo para evaluar disertaciones, caracterizaciones y similares.

Con respecto a la prueba escrita se indica que parte de un conjunto de preguntas claras y precisas, existen diversos tipos de preguntas como: las de opción múltiple, de ordenamiento, falso y verdadero, para completar ideas, de correlación entre otras. Sin embargo, es imprescindible hacer mención que las pruebas objetivas son aplicables a un modelo por competencias no obstante no se constituyen en la única forma de validar, confiar y medir el proceso de aprendizaje

Los diversos instrumentos permiten que el docente pueda diagnosticar lo aprendido y también éstos pueden ser un referente de retroalimentación del proceso de aprendizaje.

También los profesores participantes en los grupos focales citaron otras técnicas que utilizan para desarrollar la docencia:

La información posterior emana de un integrante del grupo focal No. 1, señalando una reflexión importante con respecto a la iniciativa de los profesores de la Escuela de Trabajo Social; sobre la construcción que se ha tenido a través de los años de diversos instrumentos que han elaborado de acuerdo a las características estudiantiles, escenarios pedagógicos, de acuerdo con diferentes semestres y asignaturas asignadas respectivamente de las que se pueden señalar reunión de expertos, visitas guiadas, sociodramas, cuadros comparativos, balanza heurística y el diálogo de saberes.

“Sí, nos han capacitado, hacemos diferentes instrumentos podemos ir cambiando en cada semestre, según la función de sus resultados, en función del tiempo” ...

“hemos generado algunas herramientas según el modelo que vamos en el proceso de la integración, en ese sentido se van elaborando las herramientas necesarias y depende también que grupos traigamos porque no todos los grupos de estudiantes son iguales ni se evalúan a todos con los mismos instrumentos, depende mucho el tipo de la actividad y del escenario en el que se está realizando la evaluación porque como decían los compañeros ya en las aulas no es solo allí donde se aprende, se les enseña y se evalúa, hay diferentes escenarios y nosotros tenemos una comunidad en la que trabajamos, allí interactuamos y los estudiantes directamente con las personas entonces para eso hay que generar también esos instrumentos esas hojas de cotejo que se hacen y se hacen públicas todo ese proceso depende del momento y cómo se hace y para qué se hace es importante tomarlo en cuenta cada uno de esas evaluaciones. (Grupo Focal No. 1-2015)

Es importante resaltar que cada evidencia se debe evaluar con diferentes técnicas visualizadas desde un punto de vista didáctico y activar el aprendizaje de los estudiantes dentro del aula, lo cual le corresponde al docente fortalecer los procesos de evaluación con una necesaria metodología participativa.

En función de lo anterior, se logra establecer que la mayoría de profesores describen los procedimientos de evaluación por competencias profesionales con enfoque holístico debido a que identifican instrumentos y técnicas. Sin embargo, es importante resaltar que existe cierta debilidad en el diseño de los instrumentos, en las fases para emplear ciertas técnicas, así como, la vinculación de las tareas docentes de las actividades de los estudiantes y la evaluación de la evidencia con sus respectivos criterios. Así mismo que algunos docentes indicaron de forma indistinta las técnicas y los instrumentos sin mencionar una clasificación previa de técnicas con sus respectivos instrumentos.

3.3 Actitudes de los docentes frente a la aplicación de la evaluación basada en competencias

Las actitudes se aprenden como parte integral del proceso de sociabilización (Fishbein y Ajzen, 1975; McGuire, 1969; Oskamp, 1977) y se pueden desarrollar a través de experiencias directas o indirectamente por interacciones con otros, o ser el producto de procesos cognitivos.

Para Newcomb (1964) citado por Cadavid y Rivera (2013) explican que los principios por los cuales se adquieren las actitudes son "el crecimiento y desarrollo". (p.41) Por lo que los seres humanos adquieren motivos y actitudes a través de procesos de interacción recíproca.

A continuación, se presenta, a manera de antecedentes, una breve reseña del proceso de cambio de un currículo educativo a otro en donde se mencionan las actitudes iniciales de los docentes frente a este proceso.

Según el Documento de Readecuación Curricular de la Escuela de Trabajo Social (2010). A partir del año 2001, la Escuela de Trabajo Social emprende el proceso de

planificación institucional, que se inicia con un diagnóstico situacional, que abarcó tanto la actividad académica como la administrativa, cabe resaltar que uno de los principales problemas señalados por la comunidad de la Escuela fue precisamente el currículo vigente.

Derivado del diagnóstico realizado, se formuló el Plan de Desarrollo ETS 2004-2013, en el cual se contempla el proyecto “2.1.1. Reestructuración del Currículo de la Escuela de Trabajo Social”, cuyo fin primordial fue iniciar un proceso de evaluación, formulación, aprobación y funcionamiento de un currículo adecuado a las actuales condiciones que demanda el país.

De esta cuenta, el Consejo Directivo de la Escuela de Trabajo Social en el Punto 4.3 del Acta No. 18-2005, de fecha 9 de agosto de 2005, aprueba el proyecto de Readequación Curricular, iniciándose el proceso para la evaluación y rediseño del currículo de la carrera de Trabajo Social.

Para la formulación del proyecto, se siguieron los lineamientos aprobados por el Consejo Superior Universitario, en el Acta 25-96, que contiene la “Guía para la elaboración de propuestas Curriculares de las Unidades Académicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala”. Asimismo, se tomó en consideración la información del estudio de mercado que fuera elaborado por la empresa Mercadatos S.A.; los resultados del proceso de autoevaluación realizada en el marco del Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior – SICEVAES- y, la consulta realizada a los sujetos curriculares de la Escuela.

Para la ejecución del proyecto se dividió en cinco fases: **Primera**, se centró en la sensibilización acerca de la necesidad del cambio del paradigma curricular. **Segunda**, consistió en la elaboración del diagnóstico interno y externo. **Tercera**, se realizó la evaluación del currículo vigente, para este fin se consultó a estudiantes, personal académico, egresados/as, empleadores y personal administrativo. **Cuarta**, se rediseñó el currículo, definiéndose con un **Modelo por Competencias y un Enfoque Holístico**. **Quinta**, corresponde a la implementación del currículo, misma que se pretende realizar a partir del año 2009.

Con respecto a la primera fase, según la Revista de Trabajo Social No. 29 (2010). En diferentes momentos se convocó a los sectores curriculares. En la implementación de la fase, se tuvo diferentes reacciones: duda, preocupación, incertidumbre, complacencia, desacuerdo, apoyo y colaboración. La comisión incluyó sugerencias, motivó, construyó conjuntamente, no desistió, aplicando siempre procesos democráticos de participación.

Dentro de las limitantes en la aplicación de la fase se mencionan: resistencia al cambio, carga académica adicional para la comisión de readecuación, el factor económico y retrasó en el inicio de la campaña de información.

Actualmente el modelo por competencias no se ha implementado en diversas unidades académicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala, ya que se

considera que requiere de condiciones técnicas, físicas, administrativas, presupuestarias, entre otros, elementos o argumentos que comparten los docentes a continuación:

“Vale la pena reflexionar porque depende de la voluntad política no sólo de los docentes sino de las autoridades que han implementado estos procesos en nuestra escuela no se crearon condiciones para este modelo, sin embargo, la coexistencia de un modelo netamente conductista no solo absorbió recursos para no crear condiciones de aula con un número reducido de estudiantes para ser atendidos como lo dice este modelo sino también que el profesor no ha dejado esa conducta”. “Nosotros mismos cuando hablamos de evaluación de nuestros aprendizajes como docentes, solo medimos cuestiones conductuales, entonces ese es el error más grande de nuestra escuela. Es que se piensa de una manera y se enseña de otra y se evalúa de otra”

“yo creo que el verdadero problema viene en que estamos primero en un modelo ecléctico y en modelos antagónicos entre lo académico y administrativo”

“Considero que este proceso es corresponsable iniciando desde la institución que es la universidad, que designa a las unidades académicas implementar esa política sin antes identificar si cuenta con los recursos suficientes y necesarios para poder desarrollar e implementar éste modelo, posteriormente que pasa, se delega esta responsabilidad a las unidades académicas y estas se la delegan al personal docente, sin brindarles acompañamiento ni facilitar los recursos suficientes para que también el docente pueda desempeñar y llevar a cabo este proceso como lo requiere el modelo, así que como vemos acá verdad, es una corresponsabilidad porque también nosotros los docentes tenemos la responsabilidad de comprometernos con el modelo, identificarnos con él también, pero hay incongruencias precisamente porque desde que es implementada esta política no se cuenta con ese apoyo, con ese curso ni con los requerimientos que demanda el modelo por lo tanto desde allí se ve limitado todo el proceso”. (Grupo Focal No. 1)

En la misma línea también se mencionó que dentro de la Universidad de San Carlos de Guatemala el Reglamento General de Evaluación y Promoción del Estudiante no está actualmente en correspondencia con el modelo educativo y la evaluación por competencias que algunas unidades académicas ya trabajan, por lo que es necesario que se someta a un proceso de revisión y análisis, así como la emisión de Acuerdos del Consejo Superior Universitario –CSU- para realizar las modificaciones y actualizaciones que se ameritan.

Así mismo es importante realizar una revisión y actualización al Reglamento de la Carrera Universitaria, Parte Académica y los normativos que de él se derivan, para que tanto el perfil y la forma de evaluar al sector docente sea con base en el modelo educativo por competencias.

Continuando con la categoría de actitudes docentes frente a la aplicación de la evaluación basada en competencias dentro del trabajo de campo se resaltaron también ciertas actitudes estudiantiles frente a su propio proceso de aprendizaje, que

se considera importante citar por ser un modelo que se encuentra centrado en el estudiante. De esa cuenta se indicó que:

“Los estudiantes esperan los puntos, no visualizan como esa parte del aprendizaje que se puede hacer en el proceso si no es más los puntos”.

“Por la naturaleza de los cursos el estudiante tiene la oportunidad de incorporarse a un proceso grupal” (Grupo Focal No. 1-2015).

“Diferentes comportamientos de los estudiantes salen, entran, están con el celular, compran comida, no reciben completo el periodo”

“Serias dificultades de comprensión, análisis, síntesis, reflexión”

“En la evaluación hay dificultad por el trabajo en equipo por supuesto compañerismo, amiguismo” (Grupo Focal No. 2-2015)

De acuerdo con lo citado anteriormente, es necesario revisar el perfil de ingreso de los estudiantes de la Escuela de Trabajo Social y es aquí donde Del Cid (2015) señala determinar si el sistema de ingreso actual identifica plenamente las características deseables de los estudiantes de primer ingreso con base en el perfil de ingreso contemplando en el currículo por competencias.

Por lo tanto, concluye que los profesionales integrantes de la comisión del Sistema de Ubicación y Nivelación –SUN- de la Escuela de Trabajo Social, consideran que el perfil de ingreso actual de la Unidad Académica, cuenta de manera parcial con las características deseables porque tiene elementos cualitativos que aún no se pueden verificar.

También no se puede descartar una figura tan importante en el proceso educativo como lo es el profesor. El diseño de la práctica docente es una de las actividades más importantes que se contemplan dentro de las competencias del profesorado. Cano (2008), indica que “el docente es el responsable de lo que acontece en su aula, y uno de sus retos pasa por convertirse en diseñador de ambientes adecuados de aprendizaje, así como en convencer de la necesidad que tiene de aprender de otros y con otros a lo largo de toda su vida”. (p.138)

Dentro de la información de los grupos focales los docentes señalan algunas actitudes con las que afrontan la docencia y la evaluación por competencias actualmente:

“Tengamos esos sistemas educativos invertidos en sistemas formales retrógrados es difícil, pero no nos debe quitar el sueño porque tenemos que hacer lo que podamos o lo posible con entusiasmo, con energía y lo que podamos modificar, tendremos que modificar” (Grupo focal No. 1-2015)

“existe mística de trabajo, vocación de profesores”

“TICS como un recurso importante con estudiantes y docentes”

“Actitud, voluntad deseo de hacerlo de mejor manera”

“Personal docente con compromiso”

“El profesor de la Escuela de Trabajo Social es comprometido, asumen sus clases, asisten desde antes, vocación docente”

“Docentes comprometidos desde antes han sido visionarios lo han usado desde antes”

“Identificación a la docencia” (Grupo focal No. 2-2015)

Dentro de las principales actitudes que mencionaron los docentes se encuentra la vocación, identificación y compromiso con la academia, las cuales son importantes para el desarrollo de una docencia responsable. También deben revisarse y actualizarse constantemente las prácticas docentes sustentadas en los nuevos paradigmas educativos.

Y es acá donde Bozu y Canto (2009) explican que las competencias profesionales del profesorado universitario se pueden definir como el “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad. Esto es, lo que han de saber y saber hacer los profesores/as para abordar de forma satisfactoria los problemas que la enseñanza les plantea”. (p.91)

Las competencias del docente universitario actual, las clasifica Zabalza (2003) de la siguiente manera:

- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
- Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).
- Manejo de las nuevas tecnologías.
- Diseñar la metodología y organizar las actividades.
 - Organización del espacio.
 - La selección del método.
 - Selección y desarrollo de las tareas instructivas.
- Comunicarse-relacionarse con los alumnos.
- Tutorizar.
- Evaluar.
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Para que esas competencias docentes a nivel universitario se desarrollen es importante la capacitación, formación y actualización constante en materia educación superior por competencias, tal como lo señaló Galicia (2010) en donde diseñó la propuesta del perfil del personal académico para la Escuela de Trabajo Social señalando las competencias genéricas y específicas para docentes de cursos teóricos, para tutores-revisores, para extensionistas, para supervisores de prácticas y una estrategia de formación para el personal académico que sería interesante ponerla en práctica.

Lo anterior se explica derivado de la siguiente información que arrojó el grupo focal No. 1 que expresó que no se ha recibido una capacitación especializada en materia evaluativa, y que se ha tenido que formular, y aplicar sobre la marcha.

“Creo que hay mucho que aprender, verdad, no hemos recibido una capacitación especializada en ese tema, entonces nos hemos formado en la praxis y afortunadamente las que somos maestras de profesión tenemos menos dificultad para tener estos procesos y nos la vamos ingeniando e intentando para poder entender esta gran necesidad que es el proceso permanente de evaluación, porque en mi caso también he calificado esa incongruencia entre el modelo y el sistema de evaluación es una camisa de fuerza y es allí donde los estudiantes dicen los contenidos y no que competencias alcanzaron, cuando se les evalúa (si-no-bueno-malo) y se les da un puntaje y no siempre reflejan los resultados adquieren un mayor puntaje son los que predominan dentro de los cursos” (Grupo Focal No. 1-2015)
Otra de las opiniones de los docentes frente a la evaluación basada en competencias es cuanto, a aspectos de infraestructura, recursos tecnológicos y administración, señalados a continuación:

“Dentro de las desventajas se encuentran el espacio físico, recursos TICs, falta apoyo a nivel administrativo al quehacer docente (...) validación de las personas idóneas, masificación en la USAC para los docentes es inhumano”. (Grupo Focal No. 2)

En cuanto a las tendencias a la masificación de la cobertura de la educación superior según Rama (2009) analiza que las causas del proceso de masificación de la educación superior en América Latina se dan en el marco de la expansión educativa, de la democratización social y de las demandas de formación de los hogares como una estrategia de supervivencia invirtiendo en educación para mejorar sus ingresos económicos, así como los cambios en la estructura de los procesos productivos y de los mercados de trabajo que demandan más profesionales y técnicos superiores asociados a un específico modelo de acumulación. También examina algunas de las particularidades de los nuevos tipos de estudiantes cuya inserción universitaria deriva de la expansión de la cobertura, como las implicancias del proceso de masificación sobre la construcción de nuevas formas de desigualdad educativas y la persistencia de las inequidades sociales.

Al respecto es importante resaltar que es un innegable reto desarrollar procesos de evaluación con la masificación estudiantil sin embargo, una de las estrategias claves es el acompañamiento, asesoría y orientación a los estudiantes por medio de las tutorías académicas colectivas, las cuales permiten tener una mayor interrelación del profesor con los estudiantes, así como la asesoría curricular en el diseño de estrategias de educación semi presencial, a distancia, entre otras que se aproximen a las características de la población estudiantil de cada unidad académica y de la Universidad de San Carlos.

En relación con lo anterior, se logra determinar que las actitudes de los docentes dependen de diversos factores: externos e internos. Los primeros están relacionados

con situaciones como la masificación estudiantil, la heterogeneidad de los grupos estudiantiles, diversidad cultural, aceleración de los procesos sociales, problemas estructurales de país, insuficiente infraestructura, equipamiento, entre otros. En relación con los factores internos, es necesario destacar que, algunos profesores se inclinan por actitudes orientadas al trato homogéneo de todos los estudiantes, resistencia al uso de las nuevas tecnologías de la información, continua preocupación por concluir los contenidos del programa, utilización recurrente de los mismos medios audiovisuales para impartir la docencia, debilidad en la profesionalización de lo pedagógico y didáctico orientado a su práctica docente; lo cual dificulta la elaboración de instrumentos de acuerdo con el modelo basado en competencias.

CAPÍTULO IV

Conclusiones

Las siguientes conclusiones emergen de los objetivos trazados y del análisis de la información del trabajo de investigación y de campo desarrollado a través de los grupos focales.

1. Los cambios de paradigma en la educación superior son trascendentales para la mejora continua, no se trata de desechar los modelos anteriores sino activar aprendizajes que lleven más allá al estudiante hacia una actuación integral frente a su propia realidad.
2. El eje principal de la evaluación por competencias es el desempeño, siendo éste la expresión concreta de todos los recursos que pone en evidencia un estudiante cuando lleva a cabo una actividad concreta y que se enfatiza en una práctica profesional. Por lo que la vanguardia en la educación superior actualmente debe plantearse frente a la incertidumbre derivado de la complejidad social, económica, cultural y política que enfrenta el país que presenta diversos escenarios y la importancia en la forma en la que se resuelven los problemas y se toman decisiones.
3. Los docentes que participaron en los grupos focales, sí poseen conocimiento sobre la evaluación basada en competencias profesionales integradas con enfoque holístico, señalando a ésta como un proceso sistemático, continuo y de acompañamiento al estudiante en el desempeño de su aprendizaje. Ubican a la figura del docente como un facilitador del aprendizaje, superando así modelos totalmente tradicionales, promoviendo una transición hacia una formación integral; en donde identifican, valoran y fortalecen los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes.
4. Se identificaron en la investigación las tres modalidades de evaluación basada en competencias siendo éstas la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación y mencionaron un momento de la evaluación que es la “sumativa” dejando de mencionar la inicial o diagnóstica y la formativa las cuales son elementales debido a que parten de los conocimientos y experiencias previas del estudiantado.
5. Los docentes describen los procedimientos de evaluación basados en competencias profesionales integradas con enfoque holístico, sin embargo, señalan indistintamente las técnicas y los instrumentos sin mencionar una clasificación previa de las mismas. Dentro de los instrumentos que señalaron se encuentran: el ensayo, mapas conceptuales, organizadores gráficos, rúbricas, listas de cotejo, guías de observación y pruebas escritas. Se indicaron también la implementación de técnicas como la reunión de expertos, visitas guiadas, sociodramas, cuadros comparativos, balanza heurística y el diálogo de saberes.

6. Es interesante identificar que los profesores entrevistados si utilizan técnicas e instrumentos por competencias, también desarrollan una diversidad de técnicas participativas enfocadas a incluir a todos los estudiantes como lo son: la reunión de expertos, visitas guiadas, foros, mesas redondas, sociodramas, así como la implementación de técnicas propias para la formación profesional de Trabajadores Sociales como lo es el diálogo de saberes. Así también resaltar la iniciativa de construcción de instrumentos para evaluar las evidencias de aprendizaje partiendo de su experiencia profesional y docente.

Se debe mencionar que los profesores desarrollan una variedad de técnicas e instrumentos dentro del aula sin embargo valdría la pena resaltar que existe cierta forma indiscriminada de mencionar y seleccionar técnicas, instrumentos, estrategias y métodos.

7. Los docentes reconocen que poseen actitudes positivas frente a la evaluación basada en competencias profesionales integradas con enfoque holístico como: vocación, identificación y compromiso con la academia, sin embargo, señalan que la falta de capacitación especializada en materia evaluativa, la han tenido que desarrollar por iniciativa propia y con base a su experiencia.
8. Los docentes inicialmente mencionaron sobre la importancia que tanto la unidad académica y la –USAC- posean las condiciones técnicas, físicas, administrativas y presupuestarias para los cambios curriculares que se desean implementar y sobre todo los que ya están en marcha. Así como, se identificaron algunos factores internos y externos que pueden incidir en la actitud de los profesores.
9. Se identifica que los docentes reconocen claramente la evaluación basada en competencias, sin embargo, lo profesional integrado con el enfoque holístico no se evidencia con total claridad.
10. Los participantes en los grupos focales apuntaron a la falta de correspondencia que se tiene con el Reglamento general de evaluación y promoción del estudiante de –USAC- con respecto a la evaluación basada en competencias profesionales integrales con enfoque holista que se realiza en la Escuela de Trabajo Social.
11. Con respecto a la actitud del estudiante frente a su propio proceso formativo, los docentes señalaron las serias dificultades que tienen de comprensión, síntesis y reflexión, lo cual se refleja en sus evidencias de aprendizaje.
12. La masificación estudiantil, la falta de espacio físico y la falta de apoyo administrativo al quehacer docente, son aspectos que destacaron como limitantes y desventajas para desarrollar una docencia y por ende una evaluación por competencias más efectiva.

CAPÍTULO V

Recomendaciones

Las recomendaciones que se enunciarán a continuación están planteadas con base en las conclusiones anteriormente descritas.

1. Que la comisión de Readecuación Curricular nombrada continúe en la constante revisión, evaluación y reajustes de sus planes de estudio, con base en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, promoviendo una formación integral que permita la aproximación constante del estudiantado con la realidad concreta, para que en su ejercicio profesional pueda reconocer y responder a las demandas sociales basados en el saber hacer, saber conocer, saber ser y saber convivir.
2. Que a nivel de la Coordinación Docente de la Escuela de Trabajo Social se apoye en el fortalecimiento de práctica docente y evaluativa basada en competencias a través de lecturas, y actualización sustentada en los nuevos paradigmas y enfoques de la educación superior. Reconociendo con mayor certeza que la evaluación por competencias permite evidenciar y fortalecer los conocimientos previos, habilidades y actitudes que se pueden proyectar en la valoración que los estudiantes construyan de sus nuevos aprendizajes; así como la trascendencia y el impacto que la evaluación tiene y tendrá en el ámbito laboral para el egresado.
3. Que el personal docente tome en consideración la importancia que hay en la identificación y aplicación de los diferentes tipos, modalidades, características y momentos de la evaluación en el plan de estudios vigente, así como conocer y aplicar los instrumentos y técnicas elaboradas que se utilizan en la formación de profesionales de Trabajo Social
4. Que las autoridades de la Escuela de Trabajo Social a través de la Coordinadora de Planificación y la Unidad de Desarrollo Académico en conjunto con otras instancias académicas de la Escuela No Facultativa, desarrollen una propuesta de “Estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación basada en competencias para la formación de profesionales de Trabajo Social”. Que contemple principalmente los siguientes aspectos:

-Sensibilización sobre la necesidad de fortalecer los procesos evaluativos basados en competencias profesionales integradas con enfoque holista en la unidad académica.

-Formación, capacitación y apoyo técnico a las instancias académicas responsables sobre la temática.

-Diseño inicial de la propuesta desarrollado a través de talleres pedagógicos con participación del personal académico.

-Desarrollo de taller pedagógico para la revisión y vinculación entre el perfil de egreso, nivel, área y asignatura para establecer las evidencias de aprendizaje propias para la formación del profesional de Trabajo Social con pensamiento reflexivo, crítico con principios y valores basado en un enfoque humanístico y social de las competencias.

-Taller pedagógico para construir con base en las evidencias de aprendizaje, identificadas la ubicación del método, técnica e instrumento por competencias pertinente.

-Monitoreo académico para el acompañamiento y revisión de logros, limitantes y acciones correctivas de la propuesta.

6. Que las autoridades de la Dirección General de Docencia, Dirección de Desarrollo Académico y el Consejo Superior Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala analicen y revisen ampliamente la transición de los curriculum de las diferentes unidades académicas, tomando en consideración que se tienen que contar con adecuadas condiciones de infraestructura, presupuesto, suficiente capacitación, asesoría técnica y administrativa para todos los procesos de formulación, estructura curricular e implementación. Aunado a esto, se deberá revisar y actualizar el sistema de evaluación a través del Reglamento General de la Universidad y los normativos específicos de las facultades y de las Escuelas no Facultativas.
7. Que la Coordinación Docente de la Escuela de Trabajo Social desarrolle un programa específico de incentivos académicos para que se forme y especialice los cuadros docentes en todo lo relacionado a los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en competencias profesionales integradas con enfoque holista.
8. Que los investigadores asignados al Instituto de Investigaciones de la Escuela de Trabajo Social desarrollen investigaciones sobre la temática de la masificación estudiantil y propongan diversas alternativas de solución a diferentes instancias universitarias para coadyuvar en la atención a esta tendencia. (educación semi presencial a través de plataformas digitales).

REFERENCIAS

- Alberici, A. & Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta: balance de competencias*. Ediciones LAERTES S.A., Barcelona.
- Barrios Solano, A. C. (2011). *Las medidas remediales y su relación con el desarrollo de competencias del área psicopedagógica. (Estudio realizado en la Escuela Intercultural de la ciudad de Mixco)*. (Tesis de Maestría Regional de Formación de Formadores de Docentes de Educación Primaria) Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty M., M., Siufi, G. & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final - Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto, España.
- Blanco F., A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. España: Narcea, S.A. De Ediciones.
- Bozu, Z. & Canto H., P.J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. 2(No. 2) 87-97.
- Cabra Torres, F. (2008). La evaluación y el enfoque de competencias: Tensiones, limitaciones y oportunidades para la innovación docente en la universidad. *Revista Escuela de Administración de Negocios*. (No. 63) 91-105.
- Cabrera D., K. & González F., L.E. (2006). *Currículo universitario basado en competencias*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte.
- Cano García, M^a. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, (No.3), 1-16.
- Capelleti I. (2004). *Evaluación educativa. Fundamentos y prácticas*. (1^a. ed.) México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Charria O., V.H, Sarsosa P., K.V., Uribe R., A.F., López L., C.N. & Arenas O., F. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*. (No. 28) 133-165.

- Coc López, J.E. (2010). *Planificación y evaluación del proceso enseñanza aprendizaje en el modelo por competencias en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. (Tesis de Maestría en Educación para el Desarrollo). Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.
- Del Pozo F., J.A. (2012). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolio, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Narcea.
- Díaz A., F. & García G, J.J. (2004). *Evaluación criterial del área de matemáticas*. (1ª. ed.) Barcelona, España: Praxis.
- Díaz L., J. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. (1ª. ed.). España: Inde Publicaciones.
- Di Caudo, M.V. & García N. (2000). *¿Cómo planificar y evaluar los procesos de enseñanza – aprendizaje?* Quito, Ecuador: Consorcio Camaren.
- Flores Castillo, E.J. (2014). Curso-Taller: Mediación del aprendizaje. Sistema de Formación del Profesor Universitario, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.
- García Retana, J.A. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 11 (No. 3), 1-24
- García San Pedro, M.J. (2010). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad en el contexto*. (Tesis Doctoral en Calidad y Procesos de Innovación Educativa). Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Gómez Roldán, I. (2005). Competencias profesionales: una propuesta de evaluación para las facultades de ciencias administrativas. *Educación y Educadores*. Universidad de La Sabana, Facultad de Educación, Colombia. 8. 45-66.
- González F. de Marroquín, E. sn. Desarrollo histórico del concepto de competencias: Enfoque socioformativo. Sistema de Formación del Profesor Universitario - SFPU- Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala.
- Guerra-López, I. (2007). *Evaluación y Mejora Continua: Conceptos y herramientas para la medición y mejora del desempeño*. Estados Unidos de América: Global Business Press

- Imbernón, F. (2010). Formación e innovación en la docencia universitaria en la universidad del siglo XXI. Boletín IESALC (no. 207), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-. Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2082:formacion-e-innovacion-en-la-docencia-universitaria-en-la-universidad-del-siglo-xxi585&catid=100&Itemid=449&lang=es
- Ion, G. & Cano, E. (2011). El proceso de implementación de la evaluación por competencias en la Educación Superior. Un estudio sobre el rol de los cargos académicos. *Revista de Investigación en Educación*. 9 (No. 2), 246-258
- Jofré Araya, G. J. (2009). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados*. (Tesis Doctoral en Innovación Educativa). Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- López Navarrete, A.F. (2014). *La evaluación educativa por competencias y su incidencia con los niveles de aprendizaje de los estudiantes de la unidad educativa María Natalia Vaca*. (Tesis de Maestría en Diseño Curricular y Evaluación Educativa). Universidad Técnica de Ambato, Ecuador.
- Marco S., B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. España: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Mateo, J. & Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. España: Editorial La Muralla, S.A.
- Núñez R., N., Vigo V., O.L., Palacios C., P.G. & Arnao V., M.O. (2014) *Formación universitaria basada en competencias. Currículo, estrategias, didácticas y evaluación*. (1ª. ed.) Chiclayo, Perú: USAT –Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
- Obaya Valdivia, A. & Ponce Pérez, R.G. (2010). Evaluación del aprendizaje basado en el desarrollo de competencias. *FES–Cuautitlán UNAM* (No. 76), 31-37.
- Pimienta Prieto., J.H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes*. (1ª. Ed.) México: Pearson Educación.
- Reza T., (2007). *Evaluación de la capacitación en las organizaciones*. (1ª. Ed.) México: Panorama Editorial.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. (3ª. ed.). España: Narcea, S.A. Ediciones.

- Salas Zapata, W. A. (2005). Formación por competencias en Educación Superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (9), 1-10.
- Salinas F., B. & Cotillas A., C. (2007). *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Apuntes de buenas prácticas*. Recuperado el 15 de abril de 2017, de <http://www3.uji.es/~betoret/Formacion/Evaluacion/Documentacion/La%20evaluacion%20estudiantes%20en%20la%20ESuperior%20UV.pdf>
- Sanz de Acedo L., M.L. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. España: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Sarramona, J. (abril-junio 2007). *Retos y perspectivas de las competencias profesionales*. (Aguilar, A. y Cruz, M. entrevistadores). Recuperado el 20 enero de 2017, de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/6/006_Entrevista_Sarramona.pdf
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. (2ª. Ed.) Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2011). *Evaluación de las competencias en la educación básica*. (1ª. ed.) México: Editorial Santillana.
- Tobón, S., Rial S., A., Carretero D., M.A. & García F., J.A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. 1ª. Ed. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Urbina Núñez, O.C. (2012). *Evaluación de la ejecución del plan de estudios 2008 de la carrera de Educación Comercial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán modalidad presencial. Un modelo de evaluación basado en competencias*. (Tesis de Maestría en Investigación Educativa). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, Honduras.
- Valadez Treviño, M.E.M. (2011). Adopción del modelo por competencias por el profesor universitario frente a la realidad educativa y laboral actual del estudiante. *Perspectivas Docentes Espectros División Académica de Ciencias Biológicas Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*. (No. 46), 35-42
- Valverde Berrocoso, J., Revuelta, F.I. & Fernández Sánchez, M.R. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. (No. 60), 51-62.
- Verdejo, P. (2008). *Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias (MECO)*. Recuperado de <http://www.6x4uealc.org/site2008/p01/11.pdf>

Zabala, A. & Arnau, I. (2008). *11 Ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. (2ª. Ed.) España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones.

Zabalza, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. (2ª. Ed.) España: Narcea, S.A. de Ediciones.

ANEXOS

Anexo 1
Elementos conceptuales del enfoque de formación por competencias

PILARES DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI (Delors, 1996)		COMPETENCIAS DE ACCIÓN PROFESIONAL (Bunk, 1994)	CONTENIDOS PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR (Villa y Poblete, 2004)
APRENDER A CONOCER	-combinar el conocimiento de la cultura general con la posibilidad de profundizar en niveles más específicos	-Competencias técnicas: dominio experto de las tareas y contenidos, así como los conocimientos y destrezas	Datos, hechos, conceptos, conocimientos
APRENDER A HACER	-capacitación para hacer frente a diversas situaciones y experiencias vitales y profesionales	-Competencias metodológicas: reaccionar aplicando el procedimiento adecuado, encontrar soluciones y transferir experiencias.	Habilidades, destrezas, procedimientos y técnicas para aplicar y transferir el saber a la actuación
APRENDER A SER	-desarrollo de la autonomía, responsabilidad y desarrollo de sus posibilidades-	-Competencias sociales: colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, mostrar un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal	Formas de comportamiento, normas, actitudes, motivaciones, valores e intereses que llevan a tener convicciones y asumir responsabilidades
APRENDER A CONVIVIR	-dirigido a la comprensión, interdependencia y resolución de conflictos	-Competencias participativas: capacidad de organizar y decidir, así como aceptar responsabilidades	Formas de organización, predisposición al entendimiento y a la comunicación interpersonal, favoreciendo un comportamiento colaborativo

Fuente: Cabra Torres, F. 2008. La evaluación y el enfoque de competencias: Tensiones, limitaciones y oportunidades para la innovación docente en la Universidad. *Revista Escuela de Administración de Negocios. Universidad EAN*. Bogotá, Colombia (63) 91-105.

Anexo 2 Evaluación de competencias



Fuente: Tobón, S. (2011). *Evaluación de las competencias en la educación básica*. (1ª. ed.) México: Editorial Santillana. (p.21)

Anexo 3
Grupo focal
Tema de investigación

**La evaluación basada en competencias profesionales con enfoque holístico,
en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos de Guatemala**

Metodología

1. Reclutamiento, perfil de participantes, entre 6 y 12 participantes
2. Moderación, sentados en círculo, frente a una mesa
3. Elaboración del informe

AGENDA PARA GRUPO FOCAL

Fecha: 19 y 20 de marzo

Hora: 13:00-14:00 hrs

Lugar: Salón 206 y Salón de profesores, Escuela de Trabajo Social

Moderadora: Monica Morales

Monitora: Ileana González

Funciones: grabar, llevar anotaciones, apoyo logístico

Tiempo a utilizar: 90 minutos

Perfil de Participantes

1. Docentes de sexo femenino y masculino
2. Docentes de diversas profesiones universitarias
3. Docentes que han impartido e imparten docencia en el modelo por competencias profesionales integradas con enfoque holístico en la Unidad Académica
4. Docentes con más de 5 años de experiencia
5. Docentes que hayan recibido capacitación básica del modelo por competencias profesionales integradas con enfoque holista
6. 2 docentes de cada año de primero a quinto grado
7. Docentes- supervisores que impartan cursos teóricos prácticos

Normas de Grupo Focal

1. Tiempo de participación por profesor, 5 minutos
2. Espacio de confianza, libre para exponer u opinar con respecto a la guía de preguntas ya elaborada
3. La moderadora estará tomando nota, más no emitirá opiniones o juicios con respecto a alguna pregunta ni intervención de cada participante
4. En los resultados e informe final no se mencionarán los nombres de ningún participante

Puntos a tratar

1. Bienvenida, moderadora, 5 min.
2. Desarrollo de la guía de preguntas
3. Cierre
4. Agradecimiento
5. Almuerzo

Recursos Humanos

- Docentes, moderadora, monitora

Recursos Materiales:

- Invitaciones, grabadora, video, guía de preguntas, resumen ejecutivo, folleto de evaluación por competencias, almuerzo

Recursos Institucionales

- Universidad de San Carlos de Guatemala
- Facultad de Humanidades
- Escuela de Trabajo Social

**GUÍA DE PREGUNTAS PARA GRUPO FOCAL DIRIGIDA A DOCENTES DE
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL –USAC-**

1. ¿Cómo concibe usted la evaluación por competencias?
2. ¿Qué técnicas utiliza para evaluar las competencias en los estudiantes?
3. ¿Qué instrumentos utiliza para evaluar las competencias en los estudiantes?
4. ¿Qué ventajas considera usted que tienen los estudiantes al ser evaluados por competencias?
5. ¿Qué desventajas considera usted que tienen los estudiantes al ser evaluados por competencias?
6. ¿Cómo evalúa de forma holística?