

**PRACTICAS EVALUATIVAS EN EL MARCO DE UN MODELO PEDAGÓGICO
BASADO EN COMPETENCIAS, UNA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DE
PREGRADO DE ALGUNAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS DE BOGOTÁ.**

**JUANA YADIRA MARTÍN PERICO.
RAMIRO GALVIS BEJARANO.
Directores.**

**DRA. MARÍA DEL PILAR RODRÍGUEZ.
Asesora Temática.**

**UNIVERSIDAD SANTO TOMAS DE AQUINO
VICERRECTORIA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN EDUCACION
2008**

**PRACTICAS EVALUATIVAS EN EL MARCO DE UN MODELO PEDAGÓGICO
BASADO EN COMPETENCIAS, UNA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DE
PREGRADO DE ALGUNAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS DE BOGOTÁ.**

**JUANA YADIRA MARTÍN PERICO.
RAMIRO GALVIS BEJARANO.
Directores.**

Investigación realizada para optar al título de Magister en Educación.

**DRA. MARÍA DEL PILAR RODRÍGUEZ.
Asesora Temática.**

Investigación para Optar al Título de Magister en Educación.

**JURADO I. Dra. Blanca Aurora Pita.
JURADO II. Dr. Edwin Mauricio Cortés.
Fecha: 22 de Febrero de 2008.**

**UNIVERSIDAD SANTO TOMAS DE AQUINO
VICERRECTORIA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN EDUCACION
2008**

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.1. Formulación del Problema	5
1.2. Sistematización del problema	5
2. ESTADO DEL ARTE DE LA INVESTIGACIÓN	7
3. OBJETIVOS	12
3.1. Objetivo General	12
3.2. Objetivos Específicos	12
4. JUSTIFICACIÓN	14
5. MARCO DE REFERENCIA	16
5.1. Marco de Antecedentes	16
5.2. Marco Teórico	19
5.3. Marco Legal	64
6. MARCO METODOLÓGICO	67
6.1. Tipo de Estudio	67
6.2. Método de Investigación	67
6.3. Población	69
6.4. Instrumentos	69
6.5. Procedimiento	71
7. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	76
8. CONCLUSIONES	116
9. RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS	127
10. REFERENCIAS	130
11. Anexos	138

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Características de la evaluación tradicional en relación con la evaluación basada en competencias (García, 2004).	37
Tabla 2. Clasificación de las Competencias.	38
Tabla 3. Una taxonomía de los diversos modelos de evaluación. (Hause, 1978).	45
Tabla 4. Aspectos a Evaluar	49
Tabla 5. Criterios de Evaluación.	50
Tabla 6. Cuantificación de la validez del contenido del Estudio.	73
Tabla 7. Paralelo entre la evaluación tradicional y la evaluación por competencias, desde el punto de vista de los docentes objeto de estudio de la presente investigación.	94
Tabla 8. Medios por los cuales los docentes adquirieron sus conocimientos sobre competencias.	95
Tabla 9. Características de que se evalúa.	95
Tabla 10. Recursos de Evaluación	97
Tabla 11. Estrategias metodológicas de evaluación.	97
Tabla 12. Criterios de evaluación.	98
Tabla 13. Competencias que se evalúan.	99
Tabla 14. % de aprobación al aplicar evaluación por competencias	100
Tabla 15. Características de los P.E.I. - Corporación Universitaria Iberoamericana	106
Tabla 16. Características de los P.E.I. - Fundación Universitaria del Área Andina	108
Tabla 17. Características de los P.E.I. - Universidad Santo Tomás de Aquino	110
Tabla 18. Características de los P.E.I. - Universidad Colegio Mayor del Rosario	113

LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfica 1. Títulos de pregrado de los docentes - Corporación Universitaria Iberoamericana.	77
Gráfica 2. Especializaciones de los docentes Corporación Universitaria Iberoamericana.	77
Gráfica 3. Maestrías de los docentes Corporación Universitaria Iberoamericana.	78
Gráfica 4. Años de experiencias de los docentes Corporación Universitaria Iberoamericana.	78
Gráfica 5. Departamentos a los que pertenecen los docentes de la Corporación universitaria iberoamericana.	79
Gráfica 6. Programas en los cuales laboran los docentes de la Corporación Universitaria Iberoamericana.	79
Gráfica 7. Profesiones de los docentes de pregrado - Fundación Universitaria del Área Andina.	80
Gráfica 8. Especializaciones realizadas por los docentes de la Fundación Universitaria del Área Andina.	81
Gráfica 9. Maestrías realizadas por los docentes de la Fundación Universitaria del Área Andina.	81
Gráfica 10. Años de experiencia docentes Fundación Universitaria del Área Andina.	82
Gráfica 11. Programas con los cuales interactúan los docentes de la Fundación Universitaria del Área Andina.	82
Gráfica 12. Títulos de pregrado de los docentes - Universidad Colegio Mayor del Rosario.	83
Gráfica 13. Títulos De Especialización De Los Docentes - Universidad Colegio Mayor Del Rosario.	84
Gráfica 14. Títulos De Maestría De Los Docentes - Universidad Colegio Mayor Del Rosario.	84
Gráfica 15. Programas A Los Que Pertenecen Los Docentes - Universidad Colegio Mayor Del Rosario.	85
Gráfica 16. Años De Experiencia Docente - Universidad Colegio Mayor Del Rosario.	86
Gráfica 17. Facultades A Las Cuales Los Docentes - Universidad Colegio Mayor Del Rosario.	86
Gráfica 18. Profesiones de los docentes de la Universidad Santo Tomás.	87
Gráfica 19. Especializaciones de los docentes de la Universidad Santo Tomás.	88
Gráfica 20. Maestrías realizadas por los docentes de la Universidad Santo Tomás.	88
Gráfica 21. Años de experiencia de los docentes de la Universidad Santo Tomás.	89

Gráfica 22. Facultades a las cuales pertenecen los docentes entrevistado de la Universidad Santo Tomás.	89
Gráfica 23. Programas con los cuales interactúan los docentes de pregrado - universidad santo Tomás.	90
Gráfica 24. Juicio de valor que los docentes entrevistados dan sobre sus conocimientos sobre competencias.	91

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. El taller como modelo social.	59
Figura 2. Esquema del procedimiento.	71

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Formato registro de entrevista.	138
Anexo 2. Matriz de análisis hermenéutico de las prácticas evaluativas por competencias efectuadas por los docentes de la Corporación Universitaria Iberoamericana.	142
Anexo 3. Matriz de análisis hermenéutico de las prácticas evaluativas por competencias efectuadas por los docentes de la Fundación Universitaria del Área Andina.	150
Anexo 4. Matriz de análisis hermenéutico de las prácticas evaluativas por competencias efectuadas por los docentes de la Universidad Colegio Mayor del Rosario.	156
Anexo 5. Matriz de análisis hermenéutico de las prácticas evaluativas por competencias efectuadas por los docentes de la Universidad Santo Tomás	168



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

RAE

TIPO DE DOCUMENTO: TRABAJO DE GRADO
ACCESO AL DOCUMENTO: UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
TÍTULO DEL DOCUMENTO: PRACTICAS EVALUATIVAS EN EL MARCO DE UN MODELO PEDAGÓGICO BASADO EN COMPETENCIAS, UNA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DE PREGRADO DE ALGUNAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS DE BOGOTÁ.
AUTORES: JUANA YADIRA MARTÍN PERICO Y RAMIRO GALVIS BEJARANO
UNIDAD PATROCINANTE: UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PALABRAS CLAVES: COMPETENCIA – EVALUACIÓN - MODELO PEDAGÓGICO - MODELOS DE EVALUACIÓN - METODOLOGIAS Y ESTRATEGIAS POR COMPETENCIAS.
DESCRIPCIÓN: El presente documento es un proyecto de grado, inscrito en el tipo de estudio descriptivo, con método mixto y desde el enfoque hermenéutico. Su objetivo es caracterizar las prácticas evaluativas, enmarcadas en un modelo pedagógico basado en competencias, desde la perspectiva de los docentes de pregrado, de instituciones universitarias privadas de Bogotá, objeto de estudio. Se evidenció la dicotomía entre PEI, diseño curricular, planeación y práctica formativa; surgieron aportes a la conceptualización de la evaluación basada en competencias, las estrategias metodológicas, los recursos pedagógicos, las competencias que se evalúan y los criterios de evaluación; y se formularon estrategias en relación al mejoramiento de los procesos de la evaluación basada en competencias, al sistema educativo en general, a las instituciones universitarias de pregrado, al docente, al estudiante, a teoría de la pedagogía, la psicología del aprendizaje y a la teoría del currículo y la evaluación.
FUENTES: 1. Bustamante, G. (2003). El Concepto de Competencia III. Un Caso de Recontextualización: Las Competencias En La Educación Superior Colombiana. Bogotá. Sociedad Colombiana De Pedagogía. 2. Bogoya Daniel, Vinent Manuel, Restrepo Gabriel, Torrado María Cristina, Jurado, D. (2000). Competencias y Proyecto Pedagógico. Edición I. Bogotá D.C. Unibiblios. 3. Gómez, I. (2005). "Competencias profesionales: una propuesta de evaluación para las facultades de ciencias administrativas". Revista Educación y Educadores. Chía: Universidad de la Sabana. 4. ICFES. (1993). Investigación Cualitativa. Teoría. Medellín. ICFES. INER. Universidad de Antioquia. 5. MEN - Colombia. (1993). La evaluación en el aula y más allá de ella. MEN. 6. MEN - Colombia. (1997). La Evaluación en el aula y más allá de ella: lineamientos para la educación preescolar, básica y media. Bogotá. MEN. 7. MEN - Colombia. (2002). Estándares para la excelencia en educación: lengua castellana. Bogotá. MEN.

8. Rojas E. (1999). Evaluación del alumno, patología y perfeccionamiento. Capítulo 16. En: Pinilla, A. Reflexiones en educación universitaria. Grupo de apoyo pedagógico y formación docente facultad de medicina. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Unibiblos.
9. Tejada, J. El trabajo por Competencias en el practicum: como organizarlo y como evaluarlo. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Ciencias de la educación.
10. Tobón, S. y Otros. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Editorial Magisterio.
11. Torrado, M. C. (1998). "de la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias", En: Serie Investigación Y Evaluación Educativa, I, No 8, Santafé De Bogotá.

Nota: Para efectos de este estudio fueron consultadas 101 referencias bibliográficas constituidas en textos, páginas, web, artículos y documentos de trabajo.

CONTENIDOS: (1). Introducción: Contexto del problema, formulación del problema, sistematización del problema, estado del arte de la investigación, objetivos (general y específicos). (2). Justificación: Pertinencia y aporte al conocimiento. (3). Marco de Referencia: marco de antecedentes, marco teórico (competencias, evaluación y prácticas evaluativas) y marco legal. (4) Marco Metodológico: Tipo de estudio, método de investigación (mixto, con enfoque hermenéutico, fundamento epistemológico), población, instrumentos y procedimiento. (5). Resultados y Análisis de la Información: Matriz hermenéutica de análisis, análisis por frecuencias. (6). Conclusiones: hallazgos. (7). Propuestas y recomendaciones: Aportes.

METODOLOGÍA: El tipo de estudio aplicado es descriptivo con método mixto, fueron tomados referentes teóricos (la teoría referida a la evaluación basada en competencias cotejada con los planteamientos de los modelos pedagógicos descritos en los P.E.I), que de manera inductiva se confrontaron con los datos observados para identificar los parámetros normativos de comportamiento (legislación educativa, P.E.I. y los principios y valores del quehacer docente), que son empleados por los individuos (docentes universitarios de Bogotá) en el contexto específico de la evaluación basada en competencias.

Con base en el círculo hermenéutico planteado por Gadamer, se abordó la interpretación teniendo en cuenta como prejuicio las indagaciones del estado del arte y los antecedentes empíricos, que dieron lugar a la formulación del problema, el cual fue analizado a partir de los textos (prácticas evaluativas basadas en competencias) y el contexto (educación superior), que generó la respuesta a los cuestionamientos planteados.

Teniendo en cuenta los hallazgos surgidos del estudio, se reconstruyeron de manera interpretativa los materiales analizados, examinando los textos tanto en su exterior como en la forma de su uso y aplicación, a demás se relacionaron los textos con sus contextos, para comprender su sentido y se identificó lo que Gadamer denomina la carga de la tradición (los prejuicios que hay tanto en los textos como en el intérprete y que se relacionan con el sentido no develado o encubierto).

La población objeto de estudio está conformada por 65 docentes de las

instituciones universitarias de pregrado de Bogotá, que han adoptado la evaluación por competencias, tomando como muestra 23 docentes de la Institución Universitaria Iberoamericana, 15 maestros de la Fundación Universitaria del Área Andina, 15 profesores de la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora de El Rosario y 12 docentes de la Universidad Santo Tomás, dado que estas instituciones de educación superior contemplan dentro de sus Proyectos Educativos Institucionales, la evaluación por competencias.

La muestra tomada por universidad fue intencional, dada la cantidad de variables asociadas para el estudio, es decir, se estableció un parámetro mínimo por universidad de 12 docentes. Cabe anotar que no se realizó discriminación de facultad o programa de pertenencia de los profesores, ya que estos factores no tienen incidencia sobre los aspectos que se pretendieron analizar.

Para efectos de esta investigación se utilizaron como métodos de recolección de información la entrevista semi-estructurada, el cuestionario y el grupo focal.

El procedimiento se desarrolló en 4 fases: exploratoria, descriptiva, analítica y sintética. En la primera, se llevó a cabo la revisión bibliográfica; en la segunda el diseño del cuestionario, la prueba piloto, la aplicación del cuestionario y la recolección de la información (en registros de entrevistas, casetes, actas para grupos focales); en la tercera se analizó la información (buscando coincidencias en cada una de las respuestas obtenidas a partir de las categorías establecidas en lo mencionado por cada uno de los docentes -análisis de confiabilidad- por frecuencias); y en la última se elaboraron las conclusiones y propuestas (en respuesta a los objetivos de la investigación y a partir de los nuevos hallazgos que arrojó la misma, tratando de vislumbrar la realidad de la evaluación educativa universitaria).

CONCLUSIONES:

1. La investigación evidenció la necesidad de ahondar sobre las prácticas evaluativas basadas en competencias en el medio educativo colombiano universitario, dada la dicotomía que se presenta en el ambiente educativo entre el PEI, diseño curricular, planeación y lo que en la práctica formativa se lleva a cabo en las aulas, a partir de lo cual se dieron pautas para orientar el currículo y la evaluación basada en competencias, en el marco de la flexibilidad curricular.
2. El aporte significativo de la presente investigación, radica en las nociones propias de la educación, en lo que se refiere a la conceptualización de la evaluación basada en competencias, las estrategias metodológicas, los recursos pedagógicos, las competencias que se evalúan y los criterios de evaluación, en congruencia con las experiencias de los docentes de pregrado de las instituciones universitarias privadas de Bogotá, objeto de estudio.
3. Finalmente, la investigación llevó a la formulación de estrategias que contribuyan al mejoramiento de los procesos de la evaluación basada en competencias, en relación al sistema educativo en general, a las instituciones universitarias de pregrado, al docente, al estudiante, a teoría de la pedagogía, la psicología del aprendizaje y a la teoría del currículo y la evaluación.

INTRODUCCIÓN

El análisis de las prácticas evaluativas por competencias, por ser un tema en construcción, plantea dificultades teóricas y metodológicas que hasta ahora siguen siendo objeto de estudio, en los escenarios de la educación básica, media y superior.

El discurso que se encuentra implícito en la evaluación basada en competencias y sus prácticas ocultas, es decir, todas aquellas situaciones, todos aquellos valores, todas aquellas intencionalidades, que no aparecen de manera explícita, pero que subyacen y, en cualquier caso, dinamizan las valoraciones y los juicios que se hacen en la institución educativa al igual que los planteamientos, los criterios, las formas que en la práctica evaluativa utiliza el maestro, determinan el horizonte del sistema educativo (Romero, 1997).

El tema de las competencias como modelo de formación y evaluación se ha convertido en pocos años en la orientación central, alrededor de la cual gira la gestión de la calidad en la educación superior, estando en la base de los procesos de docencia, investigación y extensión, que se manifiestan en los proyectos educativos institucionales, en los cuales es frecuente encontrar el término “competencias”; así como también en los planes de reforma y transformación del currículo, la implementación de políticas estatales basadas en competencias, el aumento de publicaciones, seminarios y postgrados en esta área, y el establecimiento de proyectos internacionales bajo este mismo enfoque; además de diversas investigaciones de corte cuantitativo y cualitativo (Morín, 2000).

De igual forma el currículo basado en competencias, propende por acabar las barreras entre la escuela y la vida cotidiana en la familia, el trabajo o la comunidad, propone establecer un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico. Así, al fusionarlos plantea la formación integral que abarca conocimientos (capacidad cognoscitiva), habilidades (capacidad sensorio - motriz), destrezas, actitudes y valores, en conclusión: saber, saber hacer en la vida y para la vida, saber ser, saber emprender, sin descartar el saber vivir en comunidad y saber trabajar en equipo. Al debilitar las fronteras entre el

conocimiento escolar y extraescolar, se reconoce el valor de múltiples fuentes de conocimiento como la experiencia personal, los aprendizajes previos en los diferentes ámbitos de la vida de cada persona, la imaginación, el arte, la creatividad (Mokus, 1997).

Un ejemplo de ello, y antecedente de inserción al medio educativo es el proyecto tuning latino desarrollado en 2004-2006, que involucró la unión de universidades de América latina como: Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Universidad Estadual de Campinas (Brasil), Universidad de Chile, Universidad de Costa Rica, Pontificia Universidad Javeriana (Colombia), Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela), Universidad Rafael Landívar (Guatemala) y Universidad de Guanajuato (México), cuyo objetivo clave se centró en la contribución al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles. En la búsqueda de perspectivas que puedan facilitar la movilidad de los poseedores de títulos universitarios y profesionales en América Latina, y quizás también en Europa. De esta forma, el eje central del proyecto se basó en la búsqueda de puntos de referencia comunes, centrándose en las competencias y en las destrezas (basadas siempre en el conocimiento). Además, el uso de puntos de referencia deja espacio para la diversidad, para la libertad y para la autonomía.

Siguiendo su propia metodología, Tuning-América Latina se basó en cuatro grandes líneas: competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; créditos académicos; y calidad de los programas (González, 2003).

Por otro lado, a nivel nacional y siendo consecuentes con las tendencias mundiales, el Ministerio de Educación Nacional gestó la implementación de los créditos académicos y la formación por competencias en el sistema educativo colombiano universitario, a través del decreto 2566 de 2003 (MEN, 2003).

Así mismo, el proceso de registro calificado y acreditación de las instituciones de educación superior, exaltan la importancia de la formación de estudiantes y educadores en competencias (Consejo Nacional de Acreditación, 2003).

Por otro lado, los Exámenes de Calidad para la Educación Superior ECAES (que evalúan las competencias argumentativa, interpretativa y propositiva), se aplican a los estudiantes de pregrado, que se encuentran culminando su proceso de formación, los cuales fueron propuestos por el Ministerio de Educación Nacional como un mecanismo para posibilitar el mejoramiento de la calidad de la educación superior y en respuesta a la manifiesta necesidad de las empresas de vincular a sus círculos, personas idóneas en su labor, que además de conocimientos, estén preparados para asumir los retos y desafíos del contexto.

Igualmente, el Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior (EEIES), es una modalidad de evaluación basada en competencias, que pretende evaluar si los estudiantes de educación media vocacional cuentan con las competencias argumentativas, interpretativas y propositivas básicas desarrolladas a lo largo de su formación, además de ser un requisito para el ingreso a la educación superior (MEN, 1992).

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

De acuerdo con lo anterior, es pertinente aclarar que la inserción de la evaluación por competencias en Educación Superior, está orientada a que los docentes a través de dicha práctica académica, valoren los procesos de desempeño de los estudiantes ante actividades y situaciones del contexto relacionadas con el aspecto profesional, social, disciplinar, investigativo entre otros, teniéndose como referencia tres dimensiones específicas (afectivo-motivacional, cognositiva y actuacional). Esto quiere decir que la evaluación tiene una pretensión formativa sin importar el contexto donde ésta se ejecute (Tobón, 2006).

Sin embargo, frente a la pretensión de una evaluación que colme las expectativas para un aprendizaje significativo, se opone la realidad de la docencia universitaria que en sus prácticas evaluativas aún sigue considerando la evaluación como una técnica para elaborar preguntas adecuadas en aras de un examen y la mejor manera de calificarlas, dejando de lado los conceptos y el significado profundo de lo que implica la evaluación educativa basada en competencias. En la dinámica académica actual del sistema educativo universitario se aprecia que la evaluación no retroalimenta el proceso y su acción se reduce a la medición terminal y aislada para definir una calificación, en otras palabras se considera que evaluar es medir o cuantificar (Pinilla, 1999).

De igual forma, dentro de las prácticas de evaluación educativa más comunes, se asigna una calificación numérica a los estudiantes, en cada una de las asignaturas para cumplir las normas administrativas, sin conocer la mayoría de las veces, el significado real en términos del aprendizaje, por eso se le llama el rendimiento académico. Lo que en la realidad se presenta es una evaluación cuantitativa periódica y final. De ahí que, no se lleva a cabo una evaluación integral, por competencias, permanente, por procesos y formativa que involucre las diferentes etapas y momentos de la práctica académica, desconociendo la virtud que aquella tiene como reflexión sistemática en pro del aprendizaje (Bogoya, Vinent, Restrepo, Torrado, Jurado, Pérez y Acevedo, 2006).

Los mencionados antecedentes y sus características, demuestran la pertinencia para realizar un estudio que permita determinar las características la situación actual de la evaluación por competencias, realizada por los docentes universitarios.

1.1. Formulación del problema

A partir de lo anteriormente expuesto, se plantea un interrogante, ¿Cómo se caracterizan las prácticas evaluativas en el marco de un modelo pedagógico basado en competencias, desde la perspectiva de los docentes de pregrado de las instituciones universitarias¹ privadas de Bogotá (Universidad Colegio Mayor del Rosario, Fundación Universitaria del Área Andina, Institución Universitaria Iberoamericana y Universidad Santo Tomás de Aquino)?.

1.2. Sistematización del problema

Dicho cuestionamiento, desencadena una serie de sub-preguntas que se formulan, con la intencionalidad de conocer cada una de las características que se encuentran inmersas en los procesos evaluativos por competencias realizados en las instituciones de educación superior, las cuales se desglosan a continuación:

¿Cómo conceptualizan la evaluación basada en competencias, los docentes de pregrado de instituciones universitarias de Bogotá (Universidad Colegio Mayor del Rosario, Fundación Universitaria del Área Andina, Institución Universitaria Iberoamericana y Universidad Santo Tomás de Aquino)?.

¿Cuáles son los criterios¹ que tienen los docentes de pregrado de las instituciones universitarias privadas de Bogotá (Universidad Colegio Mayor del Rosario, Fundación Universitaria del Área Andina, Institución Universitaria

¹ Entiéndase por Institución Universitaria, según lo expuesto en la Ley 30 de Diciembre 28 de 1992. Capítulo IV. De las instituciones de educación superior. Artículo 18. Son instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, aquellas facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización.

Artículo 19. Son universidades las reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: La investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional.

¹ Los criterios hacen referencia a los parámetros establecidos respecto a práctica evaluativa.

Iberoamericana y Universidad Santo Tomás de Aquino), para realizar una evaluación basada en competencias a sus estudiantes?.

¿Cuáles son las competencias que evalúan los docentes de pregrado de las instituciones universitarias privadas de Bogotá (Universidad Colegio Mayor del Rosario, Fundación Universitaria del Área Andina, Institución Universitaria Iberoamericana y Universidad Santo Tomás de Aquino), en sus estudiantes?

¿Cuáles son los recursos pedagógicos que utilizan los docentes de pregrado de las instituciones universitarias privadas de Bogotá (Universidad Colegio Mayor del Rosario, Fundación Universitaria del Área Andina, Institución Universitaria Iberoamericana y Universidad Santo Tomás de Aquino), para efectuar una evaluación basada competencias a sus alumnos?.

¿Cuáles son las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes de pregrado de las instituciones universitarias privadas de Bogotá (Universidad Colegio Mayor del Rosario, Fundación Universitaria del Área Andina, Institución Universitaria Iberoamericana y Universidad Santo Tomás de Aquino), para realizar una evaluación basada en competencias a sus estudiantes?.

¿Cuáles son las tendencias en resultados académicos que observan los docentes de pregrado de las instituciones universitarias privadas de Bogotá (Universidad Colegio Mayor del Rosario, Fundación Universitaria del Área Andina, Institución Universitaria Iberoamericana y Universidad Santo Tomás de Aquino), al aplicar la evaluación basada en competencias, a sus estudiantes?

¿Cuáles son las acciones de mejoramiento de las prácticas evaluativas basadas en competencias realizada en las instituciones universitarias de Bogotá (Universidad Colegio Mayor del Rosario, Fundación Universitaria del Área Andina, Institución Universitaria Iberoamericana y Universidad Santo Tomás de Aquino) que se ajustan a las situaciones concretas observadas?.

2. ESTADO DEL ARTE DE LA INVESTIGACIÓN

Los diferentes estudios consultados referentes a la evaluación basada en competencias, muestran su panorama general.

El contexto en el cual se desarrolla la experiencia es en la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad Autónoma de Barcelona, en el departamento de Pedagogía Aplicada.

La definición de competencia evidenciada en el texto, se refiere al concepto de *practicum o posibilidad de socialización del conocimiento*, como el proceso de desarrollo de competencias que integran la formación en una lógica social más productiva que académica, y más orientada a la solución de problemas, donde es conveniente que dicha formación no consista solamente en aprobar asignaturas sino integrar experiencias y prácticas, desarrollar habilidades, a través del intercambio de estudiantes con las instituciones productivas.

También se describe la competencia profesional, como un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes integrados, para que el individuo este preparado para saber hacer y enfrentarse al ejercicio profesional. Según Tejada (1999), las competencias no son reducibles a un saber hacer, es decir que la competencia es la movilización misma de los recursos, o sea saber poseer y utilizar lo que se posee, de ahí la importancia de la experiencia como un mecanismo ineludible posibilitador de la formación.

De acuerdo con las anteriores concepciones se puede concluir que las competencias pueden adquirirse a lo largo de la vida, constituyendo un factor capital de flexibilidad y de adaptación a las tareas y los empleos, que permita un desempeño eficaz, efectivo y exitoso.

La experiencia se enmarca primero en exponer la insuficiencia de la formación inicial en el desarrollo de las competencias necesarias para enfrentar las exigencias del mundo globalizado, para lo cual se evidencia la desconexión entre la oferta formativa y el mundo de necesidades sociales, es así como el autor realiza una propuesta como mecanismo de acción y control referente a estos hechos.

La propuesta se centra en el *practicum*, como un espacio privilegiado de socialización a través de la formación de competencias profesionales como eje central. En este planteamiento la formación parte de las competencias establecidas en el perfil profesional (técnicas y sociales), se distingue el ámbito sociolaboral (las unidades de práctica: empresas o centros de producción) y formativo (universidad o centro de aprendizaje) donde los estudiantes a través de los docentes, adquieren los conocimientos teóricos de la disciplina, y por medio del tutor de empresa realizan sus prácticas continuas de aprendizaje en ambientes reales de trabajo. Por otro lado se tienen los medios y recursos empleados, centros de trabajo. Cada ciclo académico se propone realizar evaluaciones de desempeño, enmarcadas en efectividad, eficiencia y éxito (Tejada, 2005)..

Esta experiencia es muy parecida a la realizada en el SENA en Colombia, donde los estudiantes se capacitan en un área del conocimiento específica y luego la institución los involucra en el mundo laboral para realizar las prácticas laborales

Con respecto a la Evaluación Escolar, la publicación resultado del proceso investigativo de corte etnográfico, realizado en la universidad de Caldas, en el año 1998, enfocado hacia el estudio de la evaluación escolar, permitió dilucidar la naturaleza, las funciones y dinámica de la evaluación escolar, que se vive en las instituciones de educación superior Colombianas, en relación a su calidad.

La conclusión general de este estudio, evidencia las prácticas evaluativas que predomina en las universidades del país, llevando a los jóvenes a experimentar una de las experiencias más críticas y opuestas al aprendizaje, generando temor, incubando sensaciones molestas y contradictorias, conlleva a concepciones y por ende a prácticas dolorosas del conocimiento, conduce a una formación inapropiada para la formación profesional, desprecia y descalifica las posibilidades pedagógicas del conocimiento extraescolar, lo que evidencia la necesidad de realizar una evaluación basada en las habilidades y experiencias de los estudiantes (Aguirre, et. Al, 1998).

De otro lado, en una investigación efectuada en la universidad Nacional de Colombia, realizada con estudiantes de pregrado de la Carrera de Medicina, se evidenció que:

“los alumnos consideran que no se propicia un diálogo profesor estudiante acerca de la evaluación y no se les reconoce como una parte importante del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, se desaprovecha quizás el mejor momento para que el profesor resuelva dudas, corrija conceptos y analice ¿cuáles no quedaron aprendidos o cuáles debe volver a reforzar o a explicar?. Igualmente, el estudiante pierde la oportunidad para identificar los conceptos que debe aprender y cuales debe volver a estudiar (Rojas, 1999: Pág. 187)”.

Aspectos que muestran la pertinencia de considerar, la aplicación de la evaluación integral e individual de cada sujeto para su progreso y desarrollo, es decir la evaluación por competencias.

En el artículo titulado, "competencias profesionales: una propuesta de evaluación para las facultades de ciencias administrativas", resultado de la investigación realizada en la Universidad de la Sabana, se expone en su parte inicial, el concepto de competencias, también se define desde aspectos administrativos en donde, son las capacidades, habilidades y destrezas necesarias para desempeñar de manera efectiva los roles y las tareas propias de la administración y la gerencia e igualmente se define desde la perspectiva de las competencias laborales. El segundo apartado describe las corrientes y tipos de competencias. Dentro de las corrientes teóricas se vislumbran tres visiones: la conductista, la funcionalista y la constructivista. El tercer apartado se encuentra enfocado en el currículo, especialmente en uno que atienda a la enseñanza de la administración. Para tal fin se propone el currículo orientado en el desarrollo de competencias, enfoque que 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. El cuarto apartado especifica que evaluar por competencias no es lo mismo que evaluar por contenidos. Para demostrar tal premisa, se conceptualiza el término evaluación por competencias,

el cual contiene ciertos principios, a saber: validez, confiabilidad, flexibilidad, imparcialidad. Seguido a la conceptualización, el autor hace un paralelo entre evaluación tradicional y evaluación por competencias, identificando sus principales diferencias. El siguiente apartado analiza los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES), describiendo, en primera medida, las indicaciones que hace el MEN a las universidades que ofrecen la carrera de administración. Seguidamente examina el por qué este examen es deficiente a la hora de evaluar a los estudiantes, ya que no permite evaluar la creatividad, ni la capacidad estratégica de proposición y gestión, ni plantear problemas para que el estudiante los solucione y sustente sus posiciones. Dentro de la misma línea de las evaluaciones estatales por competencias, el autor describe la experiencia a nivel internacional, específicamente, en México y Brasil. El apartado referido a la Experiencia de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de La Sabana, describe cómo en esta institución de educación superior se aplican evaluaciones de competencias básicas a todos los alumnos de cuarto semestre, con metodología de preguntas abiertas, que permiten examinar competencias propositivas, argumentativas e interpretativas, que invitan al automejoramiento de los estudiantes y a las propuestas de cambio en la Facultad. A manera de conclusión se puede indicar que la evaluación de competencias de estudiantes sólo tiene sentido si el trabajo de los docentes se orienta hacia el cambio, hacia el mejoramiento en los procesos formativos y, dentro de ellos, hacia el perfeccionamiento de las evaluaciones como instrumento de formación (Gómez, 2005).

De otro lado, la investigación realizada en la Universidad Complutense de Madrid, sobre la forma como se emplea el concepto de competencias en la política de aseguramiento de la calidad de la educación Superior de Colombia; la cual realizó un análisis hermenéutico y la aplicación de la técnica del análisis de contenido, respecto de la coherencia conceptual, disciplinar y metodológica; cuyo resultado se publicó en un texto titulado Competencias en la educación superior, Políticas Hacia la Calidad.

El resultado de este estudio, permitió establecer que el concepto de competencia se emplea con muchas significaciones, pero no tiene una estructura conceptual clara, lo cual explica las incoherencias disciplinares y metodológicas que se observan en su empleo en las estrategias de la política de calidad, específicamente en los Examen de Estado para el ingreso a la Educación Superior, ECAES, las Condiciones Mínimas de Calidad y el proceso de acreditación de las instituciones de educación superior (Tobón, et. Al., 2006).

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Caracterizar las prácticas evaluativas en el marco de un modelo pedagógico basado en competencias, desde la perspectiva de los docentes de pregrado de las instituciones universitarias privadas de Bogotá (Corporación Universitaria Iberoamericana, Fundación Universitaria del Área Andina, Universidad Colegio Mayor del Rosario y Universidad Santo Tomás de Aquino).

3.2. Objetivos específicos

- a) Describir el concepto de evaluación basada en competencias, que tienen los docentes de pregrado de las instituciones universitarias de Bogotá (Corporación Universitaria Iberoamericana, Fundación Universitaria del Área Andina, Universidad Colegio Mayor del Rosario y Universidad Santo Tomás de Aquino).
- b) Identificar los criterios que tienen los docentes de pregrado de las instituciones universitarias de Bogotá (Universidad Colegio Mayor del Rosario, Fundación Universitaria del Área Andina, Institución Universitaria Iberoamericana y Universidad Santo Tomás de Aquino), para aplicar la evaluación basada en competencias a sus estudiantes.
- c) Identificar las competencias que evalúan los docentes de pregrado de las instituciones universitarias de Bogotá (Universidad Colegio Mayor del Rosario, Fundación Universitaria del Área Andina, Institución Universitaria Iberoamericana y Universidad Santo Tomás de Aquino), en sus estudiantes.
- d) Identificar los recursos pedagógicos que utilizan los docentes de pregrado de las instituciones universitarias de Bogotá (Universidad Colegio Mayor del Rosario, Fundación Universitaria del Área Andina, Institución Universitaria Iberoamericana y Universidad Santo Tomás de Aquino), para efectuar una evaluación basada competencias a sus alumnos.
- e) Definir las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes de pregrado de las instituciones universitarias de Bogotá (Universidad Colegio

Mayor del Rosario, Fundación Universitaria del Área Andina, Institución Universitaria Iberoamericana y Universidad Santo Tomás de Aquino), para efectuar una evaluación basada en competencias a sus estudiantes.

- f) Registrar las tendencias en resultados académicos que observan los docentes las instituciones universitarias de Bogotá (Universidad Colegio Mayor del Rosario, Fundación Universitaria del Área Andina, Institución Universitaria Iberoamericana y Universidad Santo Tomás de Aquino), al aplicar la evaluación basada en competencias, a sus estudiantes.
- g) Formular las acciones de mejoramiento de las prácticas evaluativas basadas en competencias realizada en las instituciones universitarias de Bogotá (Universidad Colegio Mayor del Rosario, Fundación Universitaria del Área Andina, Institución Universitaria Iberoamericana y Universidad Santo Tomás de Aquino) que se ajustan a las situaciones concretas observadas.

4. JUSTIFICACIÓN

La evaluación basada en competencias, implementada en las instituciones de Educación Superior del País, surge de los modelos pedagógicos y en particular del modelo basado en competencias; cuyo desafío es responder a las tendencias en los ámbitos nacional e internacional, reflejadas en las política de aseguramiento de la calidad de la educación superior de Colombia (Exámenes de estado, ECAES, condiciones mínimas y máximas de calidad), requisito del sistema educativo.

De acuerdo con lo anterior, el ejercicio valorativo pretende, traspasar las barreras de la cuantificación y lograr una visión que permita evidenciar la incidencia de la evaluación como agente para: a) la identificación del aprendizaje de los estudiantes y su capacidad para resolver y enfrentar situaciones del entorno, b) la formación integral y la promoción de los estudiantes, c) la idoneidad para el desempeño profesional (labor) de los alumnos, d) posibilitar la formación del estudiante mediante estándares ya establecidos por la autoridad pedagógica, e) contribuir al perfeccionamiento de la labor docente y al mejoramiento de los procesos institucionales (Tobón, 2006).

Así mismo, las acciones de valoración basadas en competencias, tienen impacto en la vida de los educandos, por su parte, los docentes se constituyen en los principales agentes dinamizadores y orientadores del proceso formativo del estudiante, y por ende de su evaluación.

En cierta forma, los profesores, también son los mediadores más importantes entre el sujeto que construye su saber y el objeto mismo del conocimiento. Una de sus misiones es la de liderar, acompañar y evaluar los procesos cognitivos, comunicativos, de socialización, entre otros (MEN, 1993).

De igual manera, las estrategias de evaluación aplicadas a los estudiantes en el trayecto de su proceso formativo, lo orientan a desarrollar un espíritu competitivo, relacionado con el desempeño idóneo y eficiente de su profesión.

La importancia de este estudio estriba en la descripción de la evaluación basada en competencias, realizada por los docentes de las instituciones

universitarias de Bogotá (Universidad Colegio Mayor del Rosario, Fundación Universitaria del Área Andina, Institución Universitaria Iberoamericana y Universidad Santo Tomás de Aquino), el cual permitirá, entre otros:

Evidenciar la necesidad de abordar este campo en el país dada la dicotomía que se presenta en el ambiente educativo, entre la formación y la actuación profesional, propendiéndose porque el estudiante busque el conocimiento por sí mismo y el servicio directo a la sociedad; dando pautas que orienten la formación (con énfasis en las competencias genéricas y la impartición de conocimientos especializados) y la evaluación basada en competencias hacia un mejor desempeño en la empleabilidad y/o el ejercicio independiente de la profesión, logrando el protagonismo del estudiante universitario con miras a su perfeccionamiento futuro y a los intercambios interinstitucionales (nacionales e internacionales), lo cual desafía al modelo universitario a replantearse con miras a un modelo flexible.

Realizar un aporte significativo a las nociones propias de la educación, en lo que se refiere a la conceptualización de la evaluación basada en competencias, las estrategias metodológicas, los recursos pedagógicos, las competencias que se evalúan, los criterios de evaluación, entre otros, en congruencia con las experiencias de los docentes de pregrado de las instituciones universitarias privadas de Bogotá, objeto de estudio.

Así mismo, evidenciar la realidad de las prácticas evaluativas basadas en competencias, desde la perspectiva del profesor, su impacto y pertinencia, que permita explicitar las características de las mismas, plasmar sus aspectos positivos, así como sus problemáticas y dificultades.

De otro lado, la investigación conducirá a la formulación de estrategias que contribuyan al mejoramiento de los procesos de la evaluación basada en competencias, en relación al sistema educativo en general, a las instituciones universitarias de pregrado, al docente, al estudiante, a teoría de la pedagogía, la psicología del aprendizaje y a la teoría de currículo y la evaluación.

5. MARCO DE REFERENCIA

5.1. Marco de Antecedentes

Al dar una mirada a lo que ha sido la educación y por ende la evaluación en Colombia se puede ver cómo los procesos de formación se han caracterizado por estar centrados en la enseñanza más que en el aprendizaje y en la evaluación numérica de los mismos. No obstante, al igual que en otros países, existe una tendencia a señalar el aprendizaje como objetivo fundamental de los procesos de formación (Trujillo, 2001).

De acuerdo con lo anterior, en Colombia, se han realizado dos reformas estructurales del sistema educativo. La primera de ellas, tiene lugar cuando se organiza la educación bajo la responsabilidad del Ministerio de Instrucción Pública, con la ley 39 de 1903, en la que no se define qué es la educación ni mucho menos sus objetivos. La segunda, corresponde a la gran reforma que se realizó con la ley 115 de 1994, en la que se define la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social. De esto se infiere que en Colombia se trasladó la visión de la educación como un proceso de instrucción a uno de formación del sujeto en un contexto social y cultural.

Si se divide el siglo XX en períodos de 25 años se vislumbra entonces que entre 1903 y 1925 la función de la educación fue instruir, por consiguiente la función del profesor era “decir” y la del alumno era “oír”. En el siguiente período el profesor tomó el nombre de maestro en tanto que su función se centraba en “explicar”, mientras el alumno tomó el nombre de estudiante y ya su función estaba encaminada a “entender”. Cerca de 1950 los llamados docentes, en el marco del proceso educativo deben “demostrar” a sus discentes mediante la “experimentación”. No obstante, alrededor de 1975, con el surgimiento de las corrientes constructivistas, la función de los educandos era ya la de “aprender” a través de un proceso de construcción del conocimiento acompañado por el educador (Marín, 2002).

Finalmente, hacia el año 2000 surge un modelo en el cual, el educador cumple con el rol de mediador en el proceso de formación que busca hacer del educando un líder agente de transformación, que sea competitivo socialmente.

No obstante, para competir es necesario actuar y conocer el medio en el que se compite, por ello ese proceso de formación de sujetos tiene como propósito la transformación de la sociedad a través de la solución de problemas por parte de un individuo que la conoce, que se conoce a sí mismo, que conoce el problema, su abordaje conceptual y factual y que aprende cuál es la mejor manera de traducir los conceptos en hechos.

La tendencia que ha seguido la educación en el último siglo ha sido el otorgarle cada vez mayor protagonismo al estudiante en su proceso de formación. Por ello, el hecho de pretender que el estudiante conozca el medio, se identifique a sí mismo, adquiera los conocimientos y la manera más adecuada para llegar a ellos; implica todo un proceso de aprendizaje autónomo, en el que él “aprenda a aprender”; siendo éste un requisito para la formación por competencias (Gómez, 2002).

La noción de “competencias” tiene orígenes y utilidades diversas. Para los fines de esta investigación resulta útil distinguir dos de ellos, a saber: el origen y la utilización que tiene al interior de algunas disciplinas científicas o de algunas elaboraciones teóricas; y el origen y la utilización que tiene dentro de los procesos de elaboración curricular (Bruner, 1998).

Dentro de algunas disciplinas científicas, como la Lingüística o la Psicología, diversos autores plantean la noción de “competencias”, como una categoría utilizada para fines descriptivos o explicativos de algunos fenómenos. En estos contextos la noción de competencia adquiere el carácter propio de cualquier discusión académica disciplinaria, y solo se convierte en instrumento útil para abordar asuntos prácticos en la medida en que el desarrollo conceptual lo permita.

Por otro lado, la noción de “competencias” se ha utilizado en contextos relacionados con los diseños curriculares y la evaluación educativa. En estos contextos, si bien la noción está de moda, no hay acuerdo unánime en cuanto a su significado y su forma de utilización (Torrado, 1998).

Dentro de los ejercicios de diseño curricular, la noción de “competencias” se empezó a utilizar en la década de los ochenta, dentro de una discusión bien delimitada:

Durante las décadas del sesenta y el setenta primaba, en las discusiones educativas del medio, un enfoque que hacía énfasis en la formulación de objetivos instruccionales, como objetivos conductuales, que exigía la descripción precisa de lo que el estudiante podía hacer al terminar un período educativo (una unidad de aprendizaje, un curso, un año escolar o un ciclo educativo). Cuando estos conceptos se aplicaron al diseño de currículos universitarios se generalizó el término de “perfil profesional”, para significar la descripción del conjunto de características que tendría un estudiante al terminar una carrera.

Este concepto de perfil profesional estaba tomado del contexto de la producción industrial y era una adaptación, al caso educativo, del término industrial de “especificación del producto” (Torrado, 2000).

Como una reacción a este intento de aplicar a la educación términos y conceptos procedentes de los contextos industriales se acuñaron, al interior de los ejercicios de diseño curricular, los términos de “intencionalidades formativas” (para reemplazar el término de “objetivos conductuales”), y de “competencias formativas” (para reemplazar el término de “perfil profesional”).

Algunas de las razones para introducir el término de “competencias formativas”, como alternativa al concepto de “perfil profesional”, fueron las siguientes:

Se consideraba que el término competencia se adecuaba mejor a la formación de seres humanos, pues no es posible manipularlos como para asegurar de antemano que van a adquirir ciertas características precisas, como resultado de la acción educativa.

El término de competencia sugiere un proceso (y no solamente un resultado), que puede convertirse en un proyecto de vida. Se propone a alguien que trabaje para hacerse cada día más competente, en su campo disciplinar o profesional.

El término de competencia incluye no solamente a los estudiantes sino a los profesores; en efecto, se argumentaba que solo disponiendo de profesores competentes puede pensarse en formar estudiantes competentes.

En síntesis, se encontraba que el concepto de competencia formativa era más pertinente para orientar procesos educativos (Bogoya, Torrado, 2002).

5.2. Marco Teórico

5.2.1. *Concepto de Competencia*

A continuación se describen las fuentes históricas que han permitido la determinación y construcción del concepto de competencia, desde diferentes escenarios:

5.2.1.1. Escenario Filosófico.

La Filosofía Griega: El escenario de la filosofía griega resulta fundamental para la construcción del concepto de competencia, ya que la reflexión filosófica está basada en un pensar problémico donde se interroga el saber y la realidad; de esta manera temas esenciales son abordados desde problemas contextualizados, y en este sentido, no son ocurrencias al azar; por el contrario son propuestas para interrogar la realidad, el ser y el hombre de una forma fundamentada; aspectos que coinciden con el concepto actual de competencia.

Por otro lado, la filosofía griega realiza construcciones buscando aprehender la realidad en sus conceptos, estableciendo relaciones y conexiones entre los diferentes temas y problemas, lo cual hace que las elaboraciones filosóficas posean hilos y tejidos conductores, trascendiendo hacia la mera casualidad (Torres, 2001), en coincidencia actualmente se insiste en la necesidad de articular los saberes de distintas disciplinas.

Protágoras y Platón: el ser. La filosofía griega se cuestiona por el hombre y el ser, a partir de la reflexión sobre la identidad y la diferencia, aspecto esencial en el proceso de formación del ser humano. Según Protágoras: “El hombre es en la medida de todas las cosas; de las que son en cuanto son, y de las que son en

cuanto no son” (Llanos, 1968). En la formación de competencias ocupa un lugar destacado el proceso del conocimiento y sus tendencias a la ilusión y al error. Esta reflexión se encuentra en Platón, quien destaca en su obra *La República*, como el hombre puede caer en el error de asumir la realidad desde la apariencia. En la descripción de la metáfora de la alegoría de la Caverna, este autor propone que para llegar al verdadero conocimiento se requiere de una búsqueda constante de la esencia de las cosas, trascendiendo lo aparente y superando los errores de la percepción. Esto es posible, ya que todo ser humano posee en su alma la capacidad de aprender (Tobón, 2006).

Aristóteles: Potencia y Acto. Este filósofo establece una relación continua entre el saber y el proceso de desempeño, en el libro de la *Metafísica*, como se describe a continuación.

Se expresa que todos los hombres poseen las mismas facultades (capacidades para el conocimiento), pero al hacer uso de las mismas se determinan las diferencias.

Las personas tienen una potencia-facultad y esta se expresa en actos, actuaciones, particulares. La potencia es posibilidad y el acto es lo que se da realmente, siendo el devenir el paso de la potencia al acto, de la materia a la forma (Bustamante, 2003).

Las personas tienen por naturaleza el deseo de saber, el cual irrumpe también por el pacer y su utilidad.

Santo Tomás: Asegurar que Tomás habló de competencias no es acertado, sin embargo, la definición de potencia y acto en Aristóteles, son los conceptos más remotos en la conceptualización de las competencias y obviamente son los mismos conceptos manejados por Santo Tomás, según lo mencionado en el apartado anterior.

Tomás de Aquino al proponer la virtud como tarea de la personalidad, le ha atribuido a esta un principio de movimiento y de acción, o sea una energía que da la capacidad de obrar (García, 2003). Es así como Tomás va más allá de la simple capacidad y a la virtud une una serie de factores contextualizantes como realidad, conocimiento, fuerza; en este sentido, Tomás asume una visión de totalidad como

fundamento de la prudencia, tales como, memoria de la experiencia, visión de lo particular en cada situación experimentada, docilidad para aceptar el buen consejo, solercia o prontitud para ejecutar las tareas, razón para asumir actos juiciosos y razonables, providencia que incluye previsión y provisión, circunspección que es la atenta consideración a todas las circunstancias y la caución como cautela o precaución (Aranguren, 1997).

De acuerdo con lo anterior, se deduce según Tomás, una concepción de hombre dentro del mar de la comprensión de la realidad o de la naturaleza, siendo este el espíritu de la moderna concepción de las competencias que relaciona el “Saber hacer en contexto” (Cárdenas, 1983), el cual se da así:

En primer lugar con el fin de desarrollo sensitivo, el cual es el despertar de los sentidos, tanto externos como internos del individuo, a fin de estimular el diálogo consigo mismo y con la naturaleza que lo rodea, este aspecto podría relacionarse hoy en día con la interrogación que el hombre dirige a la naturaleza desde el desarrollo de sus sentidos. El sentido de la interrogación se concreta también con el sentido de la problematización de los distintos problemas con que se encuentra el alumno diariamente.

En segundo lugar, se aborda otra habilidad que es la comprensión, donde tiene cabida el desarrollo de la inteligencia y del lenguaje. El punto inicial de la formación de tipo intelectual es el propio proceso ideogenético del alumno a quien corresponde ir del conocimiento sensorial del mundo al conocimiento inteligente, conocimiento por medio del cual él desarrolla conceptos para establecer proposiciones y conclusiones sobre el mundo.

Otra habilidad que forma el individuo en su desarrollo es su poder para transformar de manera inteligente la naturaleza exterior, esto quiere decir haciéndola más bella y útil.

Finalmente Tomás, afirma que el hombre se encuentra libre para asumir cada una de las tareas que le tocan como hombre en el marco de las diferentes instituciones de su contexto como son cultura, política y economía (Informe Maestro, 2006).

5.2.1.2. Escenario de la lingüística.

Noam Chomsky: *La competencia lingüística*. Coincidentalmente, varios autores argumentan que el concepto de competencia lingüística fue planteado por primera vez por Noam Chomsky en 1965 (Torrado, 2001), a partir de su teoría de la *Gramática generativa transformacional*, bajo el concepto de competencia lingüística (Bogoya, 2001), la cual describe cómo los seres humanos se apropian del lenguaje y lo utilizan para comunicarse.

Este autor en su tesis manifiesta que: Los seres humanos pueden producir y comprender nuevas oraciones, así como rechazar otras por no ser gramaticalmente correctas, con poseen su limitada experiencia lingüística. Esto significa que el lenguaje tiene un carácter creativo y generativo.

Chomsky propone la competencia lingüística como una construcción a priori, que orienta el aprendizaje de la lengua y la actuación. Para ello expone dos términos: el primero *performance* se refiere a la comunicación y concreción del lenguaje, el segundo *competence* alude al dispositivo de la gramática que se expresa en los hablantes ideales, cuya formación es independiente de la interacción con el mundo.

La gramática de la lengua está dada por un conjunto de reglas finitas mediante las cuales se puede generar y comprender un número infinito de oraciones. La competencia lingüística se refiere por ende, al conjunto de las reglas o principios abstractos que regulan el sistema lingüístico; conocimiento que se evidencia en las actuaciones y desempeños lingüísticos. Dicha competencia se basa en un sistema más abstracto como es la gramática universal o dispositivo para la adquisición del lenguaje común a la especie humana (Chomsky, 1970).

En resumen, la competencia es la capacidad del hablante oyente ideal para operar la lingüística; entendiéndose como un marco de acción abstracto, general e ideal que permite la comprensión de los casos particulares.

Por un lado está la gramática universal y por el otro, el uso de esta por parte de cada individuo en la actuación. Entre uno y otro se encuentra la competencia, la cual es individual. Sin embargo, su actuación es de carácter general-ideal, sin variar de acuerdo al contexto. En otras palabras, la competencia

es el conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua, mientras que la actuación es el uso real de la lengua en determinadas situaciones (Bustamante, 2003).

Finalmente, es importante señalar que Chomsky articuló la competencia lingüística para definir el objeto de estudio de la ciencia lingüística y no se ocupó como tal de la educación. Este autor rescata el término de la psicología de las facultades del siglo XVII, enmarcada en la filosofía cartesiana (Chomsky, 1972). Por ello puede afirmarse que el concepto proviene más de una tradición psicológica que pedagógica o incluso lingüística (Bustamante, 2002). Por lo tanto, el concepto de competencia no es nuevo, sino que viene estructurándose desde hace siglos basado en fuentes psicológicas y filosóficas.

Dell Hymes: La competencia comunicativa. A partir de los estudios de Chomsky, Dell Hymes, situó la competencia más allá de lo lingüístico, estableciendo el concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1980), con la cual plantea los usos y actos concretos dados a partir del lenguaje, dentro de contextos específicos. A diferencia de la competencia lingüística, la competencia comunicativa no es ideal ni invariable; al contrario ella tiene en cuenta los contextos específicos donde se da la interacción. Por consiguiente, una persona competente en el lenguaje es aquella que lo emplea para integrarse con los otros, entendiéndose y haciéndose entender.

Esta competencia se desarrolla cuando la persona puede determinar cuando sí y cuando no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma; cuando es capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. La competencia comunicativa tiene en cuenta las actitudes, los valores y las motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos; así mismo, busca la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa (Hymes, 1996).

5.2.1.3. Escenario de la Sociología y la Filosofía Contemporánea.

En el transcurso del siglo XX algunos sociólogos y filósofos realizaron construcciones relacionadas con las competencias, las cuales son de gran importancia para dicho enfoque. Dichos aportes se describen a continuación:

Wittgentein: los juegos del lenguaje. Para este autor, el lenguaje tiene un carácter pictórico –representacional; cada vez que se usa el lenguaje, lo que se hace es retratar los hechos a través de las proposiciones, en este sentido, todo el proceso del uso de palabras es uno de esos juegos por medio de los cuales, los niños aprenden su lengua materna.

No es a partir de la lógica que se da cuenta del significado, sino desde una pragmática, que no es otra cosa que la observación del uso del lenguaje en los diferentes juegos lingüísticos, es así como el significado está dado por un contexto o forma de vida. La expresión "juego de lenguaje" debe poner de relieve aquí que hablar el lenguaje forma parte de una actividad o de una forma de vida, los cuales poseen sus propias reglas, precisamente de acuerdo con su contexto o forma de vida. Estas reglas son de uso y/o de comunicación (Wittgenstein, 1998).

De ahí se puede deducir entonces, que en toda competencia hay uso de reglas explícitas o implícitas para comunicar (Granes, 2000).

Habermas: La competencia interactiva (pragmática universal). El autor conceptualiza la competencia bajo dos términos: Competencia comunicativa y competencia interactiva. Estas dos clases de competencia son abordadas desde el uso del lenguaje dentro de la perspectiva de entender-se con alguien a cerca-de algo, frase que encierra el eje de su filosofía, donde las personas se toman como hablantes oyentes, que emplean el lenguaje para entenderse a cerca-de un determinado tema, produciéndose el significado dentro del mismo hábito de uso.

Por ende el significado no es algo preestablecido, sino que está determinado por la interacción. Habermas plantea que la comunicación requiere de presupuestos universales que necesariamente deben cumplirse para que las personas puedan entenderse con respecto a un determinado asunto.

De igual forma indica, que la competencia interactiva esta relacionada con las capacidades del sujeto que actúa pueden investigarse desde el punto de vista

de una competencia universal, es decir, independientemente de esta o aquella cultura, al igual que sucede con las competencias comunicativas o del lenguaje, cuando se desarrollan con normalidad” (Habermas, 1989).

El estudio de Habermas se muestra más inclinado, en este punto, por la lingüística de Noam Chomsky que por la teoría de los juegos del lenguaje de Wittgenstein. En el contexto actual de competencia, tales componentes se estudian desde el marco de los procesos cognitivos (Tobón, 2006).

Eliseo Verón: La competencia ideológica: Este autor propone el concepto de competencia ideológica, definido como el conjunto de maneras específicas de realizar selecciones y organizaciones de un determinado discurso. Es así como las personas realizan selecciones de palabras y las colocan en un determinado orden de acuerdo con ciertas reglas. Cada vez que una persona hace uso del lenguaje y habla, organiza una serie de palabras y otras no, siendo este un proceder ideológico desde el ámbito del discurso.

Verón plantea que todo acto de hablar es ideológico por el proceso de selección y organización que se requiere, lo cual tiene como base la influencia explícita o implícita de la sociedad, a partir de la interiorización de ciertas reglas en un contexto determinado.

5.2.1.4. Escenario de la Psicología Cognitiva.

La psicología cognitiva ha venido realizando una serie de importantes aportes a la comprensión de las competencias, desde mediados del siglo XX; introduciendo conceptos relacionados con la inteligencia, los valores, las conductas, el procesamiento de la información, los procesos cognitivos, las habilidades de pensamiento, las estrategias cognitivas, los heurísticos y los esquemas, entre otros. De igual manera, en los últimos años se ha propuesto en esta área, el término competencias cognitivas, referidas a procesos mediante los cuales se procesa la información de acuerdo con las exigencias del entorno, poniéndose en acción esquemas cognitivos, técnicas y estrategias, lo cual permite al ser humano conocer, percibir, explicar, comprender e interpretar la realidad (Tobón, 2006).

A continuación se citan los autores que han contribuido al afianzamiento de dichos conceptos en la psicología cognitiva.

Robert Sternberg: El autor expone un nuevo concepto de inteligencia a la que denomina como "Inteligencia Exitosa"; la cual conduce al éxito en la vida y se diferencia de otros tipos de "Inteligencias Inertes" porque conlleva la acción del individuo a través de su raciocinio y su voluntad (Sternberg, 2001).

Es así como la combinación de las habilidades analíticas, creativas y prácticas de una persona le permiten adaptarse a un ambiente, seleccionar ambientes compatibles entre sí y crear el ambiente en que se está mejor consigo mismo.

Este concepto involucra valores personales, sociales, y culturales, así como su interacción. Las culturas e incluso las sub-culturas pueden diferir en sus conceptos acerca del significado de inteligente. La conducta que puede llevar al éxito en una cultura, puede llevar al fracaso en otra.

Poseer una Inteligencia Exitosa en un dominio, no implica poseerla en todos. Las personas pueden tener y dominar exitosamente habilidades en un dominio dado, y sin embargo tener pocas o no poseer ninguna habilidad en otros dominios. Es decir, que la inteligencia exitosa está desarrollada en un dominio en particular.

La concepción de Sternberg, permite explotar las competencias de un individuo en un área determinada, donde se haya demostrado su efectividad, la cual puede ser utilizada en beneficio de su formación humana, social, entre otras.

Las habilidades que se encuentran involucradas en la Inteligencia Exitosa son (Sternberg, 1997):

Inteligencia creativa: Es la capacidad para ir más allá de lo dado y engendrar nuevas e interesantes ideas. Se pone en marcha el enfrentarse a un rango de problemas, algunos más novedosos que otros.

Inteligencia analítica: Implica la dirección consciente de nuestros procesos mentales para analizar y evaluar ideas, resolver problemas y tomar decisiones.

Inteligencia práctica: Es la capacidad para traducir la teoría en la práctica y las teorías abstractas en relaciones prácticas. Involucra a individuos aplicando sus

habilidades al tipo de problemas que se enfrentan en la vida cotidiana, tales como en el trabajo o en la casa. La inteligencia práctica está asociada con adquirir y usar el conocimiento tácito.

Conocimiento tácito: Se refiere al conocimiento orientado a la acción, que se adquiere típicamente sin ayuda directa de otros y que permite a los individuos conseguir objetivos que tienen para ellos un valor personal. La adquisición y uso de este conocimiento es importante para el rendimiento competente en actividades del mundo real.

Teoría de la modificabilidad estructural cognitiva: Esta teoría expone que las competencias se forman a través de estructuras cognitivas que pueden modificarse por experiencias de aprendizaje. Dicho aprendizaje, no es lineal, sino que se da en espiral mediante asociaciones y relaciones de progresiva complejidad. Para que se formen las competencias cognitivas, se requiere que las personas posean potencial de aprendizaje, es decir capacidad para pensar y desarrollar conductas inteligentes, empleando la experiencia previa para abordar nuevas situaciones (Prieto, Pérez, 1993).

Dicho potencial de aprendizaje se expresa en las denominadas funciones cognitivas, las cuales son actividades del sistema nervioso central mediante las cuales se lleva a cabo el aprendizaje.

Todo acto cerebral tiene tres fases y en cada una de ellas se aplican determinadas funciones mentales:

Fase de entrada: Se recibe información tanto del medio externo como interno mediante funciones de percepción, atención, uso de vocabulario y relaciones espacio-temporales.

Fase de elaboración: la información recibida se analiza y se organiza mediante funciones mentales a corto, mediano y largo plazo.

Fase de salida: se aplica el conocimiento para abordar una tarea o resolver un problema mediante funciones mentales tales como comunicación por ensayo y error, precisión en la respuesta y control en la respuesta.

En tal perspectiva, una competencia desde este enfoque tiene como base el procesamiento de la información mediante funciones cognitivas con el fin de realizar tareas y resolver problemas.

Teoría de las inteligencias múltiples: Gardner, en contraposición a este enfoque, expone en 1983 su teoría de las inteligencias múltiples como una nueva perspectiva de conceptualización de la inteligencia. El desenvolvimiento de una persona en la vida cotidiana tiene que ver con capacidades que trascienden el enfoque de los factores lógico-matemáticos y de lecto-escritura (Gardner, 1987).

La inteligencia se consideraba anteriormente, como algo innato e inamovible. Se nacía inteligente o no, y la educación no podía cambiar ese hecho. Tanto es así que en épocas muy cercanas a los deficientes psíquicos no se les educaba porque se consideraba que era un esfuerzo inútil. Al definir la inteligencia como una capacidad Gardner la convierte en una destreza que se puede desarrollar, aunque Gardner no descarta el componente genético.

Por ello el autor muestra experiencia empírica para argumentar que en vez de un tipo de inteligencia, tal como se ha pensado tradicionalmente, hay por lo menos 8 tipos. Gardner concibe la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales. Cada una de las ocho inteligencias propuestas cumple con esta definición (Gardner, 1988).

Los 8 tipos de inteligencia son independientes pero pueden interactuar, de forma dinámica. Cada inteligencia expresa una capacidad que opera de acuerdo con sus propios procedimientos, sistemas y reglas y tiene sus propias bases biológicas.

La inteligencias propuestas por Gardner son Inteligencia Lógica - matemática, la Inteligencia Lingüística, la Inteligencia Espacial, la Inteligencia Musical, la Inteligencia Corporal - kinestésica, la Inteligencia Intrapersonal, la Inteligencia Interpersonal y la Inteligencia naturalista (Gardner, 1993).

Daniel Goleman: Este autor ha planeado el concepto de "Inteligencia Emocional", tomando como fundamento las "Inteligencias Múltiples" de Gardner,

las cuales estudió a fondo, hasta asociarlas a las causas que originan el éxito y el fracaso en la vida, laboral y personal.

Para Goleman, la Inteligencia Emocional, se refiere a la capacidad que posee el individuo de reconocer sus propios sentimientos y los ajenos, de motivarse y de manejar bien las emociones, con sigo mismo y con los demás.

Posteriormente, el autor adaptó la Inteligencia Emocional, al ámbito empresarial, argumentando que en la actualidad, se miden en las personas para ocupar un puesto de trabajo, no sólo la sagacidad, la preparación o la experiencia, sino también la inteligencia emocional. Quién tenga mejor desarrollada esta inteligencia, será el contratado.

Con base en lo anterior, se desprende otro concepto importante y complementario a las ideas de Góleman:

La competencia emocional: La cual se define como la capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente. Implican cierto grado de dominio de los sentimientos, una cualidad que contrasta grandemente con las aptitudes meramente cognitivas, que puede realizar, al mismo tiempo, una persona y un ordenador. La competencia emocional muestra hasta que punto se ha sabido trasladar la inteligencia emocional al mundo laboral.

5.2.1.5. Escenario de la pedagogía.

La Pedagogía entendida como un conjunto de saberes cuya función es la educación como fenómeno típicamente social y específicamente humano, ha generado una serie de investigaciones de corte didáctico, metodológico, curricular, evaluativo, entre otras; que han contribuido a la construcción del concepto de competencia y su evolución, lo cual implica avances en la teoría de la pedagogía y la psicología del aprendizaje.

De ahí que desde la mirada de la pedagogía, para llegar a construir y apropiar el concepto de competencia en educación, es necesario revisar las concepciones de diversos autores desde su propia experiencia, con el fin de integrarlas y poder comprender la significación real que debe ser empleada en la docencia universitaria.

Daniel Bogoya: Afirma que la competencia puede definirse como la actuación idónea de una persona que emerge en una actividad o tarea concreta, en un contexto o situación específica; dicha actuación está caracterizada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes. En este sentido, la competencia es sinónimo de idoneidad, la cual se expresa al llevar a la práctica, de manera pertinente, un determinado saber teórico.

Por ello, formar en competencias implica pensar en la formación de ciudadanos para el mundo de la vida (en lo académico, laboral, cotidiano), los cuales han de asumir una actitud crítica ante cada circunstancia y de manifestar una idea de educación autónoma, permanente, profundizando en aquellos aspectos que ellos mismos elijan (Bogoya, 2000).

María Cristina Torrado: Esta autora concibe las competencias como las capacidades individuales y necesarias para impulsar un desarrollo social en términos de equidad y ejercicio de la ciudadanía. La competencia escolar y la competencia profesional para el caso de la educación universitaria y el área de estudios laborales surgieron de un recontextualización de la competencia cognitiva dentro de un marco cultural. Las personas son competentes para cierto tipo de tareas (actividades, restos), esta competencia puede cambiar si se cuenta con las herramientas simbólicas o instrumentos culturales adecuados.

“Ser competente más que tener un conocimiento formal, es la actividad desplegada en un contexto particular” (Torrado, 2000, Pág.31).

En consecuencia, la competencia, también debe de ser un saber hacer, un hacer sabiendo, basado en los diversos conocimientos que se van incorporando a lo largo de la vida; dicha utilización flexible e inteligente de los conocimientos que poseemos hace a una persona competente frente a tareas específicas. Esto quiere decir que quien es competente lo es para una actividad determinada; esto es lo que diferencia el concepto de competencia con los de aptitud o de capacidad mental.

De las dos concepciones anteriores, se puede apreciar que los dos autores anteriores dejan ausente la formación de valores, ese saber ser, puesto que se

enfatisa en la asimilación de conceptos y su aplicación en diferentes situaciones, reflejando un enfoque más cognitivo lingüístico.

Por su parte, *Chevez Urcuyo*, determina la competencia, como el resultado de un proceso de integración entre habilidades y conocimientos, es decir saber, saber-hacer, saber-ser, saber-emprender. (Escobar, 2001).

De lo anteriormente expuesto, se postula la competencia en términos del desarrollo de actitudes, aptitudes y la apropiación de conocimientos, por parte del individuo para un desempeño exitoso.

De otro lado, *Cruz Silvia*, afirma que la competencia debe basarse fundamentalmente en la formación de un ciudadano que reúna las condiciones que la sociedad actual requiere, es decir, personas con un gran compromiso con la historia y las tradiciones de su medio, profundamente reflexivos, capaces de comportarse y esencialmente humanos; por ende la competencia se manifiesta como la capacidad de una persona para realizar una tarea que exige activar una serie de recursos que se manifiestan en el comportamiento de la persona. El resultado de la aplicación de una competencia se manifiesta como una ejecución eficiente. Por ende, la formación por competencias implica el compromiso y la voluntad del sujeto en relación a lo que realiza (Escobar, 2001).

Esta autora cataloga al saber y al saber hacer de una persona, como el protagonista y el responsable para alcanzar el desarrollo de las competencias.

Losada Alvaro y Moreno Heladio: Agregan que, el hecho de ser competente se basa más que en el conocimiento, en saber utilizarlo de manera adecuada y flexible en circunstancias nuevas. En el ámbito educativo, el término competencia es extendido a actividades de tipo no lingüístico, para enfatizar el desarrollo de potencialidades de la persona, a partir de lo que aprende en las instituciones educativas.

En consecuencia, la competencia es esencialmente un tipo de conocimiento, ligado a ciertas realizaciones o desempeños, que sobrepasan los límites de la memorización y se convierten en un conocimiento derivado de un aprendizaje significativo (Losada, Moreno, 2001).

De nuevo la idea de competencia se queda en el saber significativamente y su aplicación olvidando la formación en valores que es fundamental en todo ciudadano.

El profesor, *Jurado Fabio*, expresa la competencia, como la capacidad para interactuar, o para saber hacer, por lo cual vislumbra la necesidad de encaminar las pruebas de aprendizaje, hacia la necesidad de fortalecer la competencia para la acción, para la manipulación de conceptos y categorías en el análisis de situaciones concretas para fines sociales concretos, en lugar de la nemotecnia definicional.

Por ello, las competencias básicas conducen al reconocimiento de unas potencialidades humanas adquiridas por medio de los códigos constitutivos de la academia y también a través de los múltiples códigos de la cultura viva (Jurado, 1998).

Este autor enriquece al saber y al saber hacer la noción de la necesidad de integración entre el mundo académico y el mundo de la vida, todo ese entorno cultural que día a día nos está enseñando.

Finalmente, *Ouellet André*, expone de manera clara la relación entre competencia y el enfoque pedagógico:

"Como principio de organización de la formación, la competencia puede ser apreciada como el conjunto de las actitudes, los conocimientos y las habilidades específicas que hacen a una persona capaz de cumplir un trabajo o resolver un problema particular... una competencia técnica en una especialidad dada es raramente útil si no va acompañada de competencias no técnicas: el saber-ser (motivación, decisión, actitud, responsabilidad, etc.); el saber-hacer con las personas (las relaciones entre las personas, la comunicación, el espíritu de equipo, etc.); el saber-hacer con un sistema (resolver los problemas, la polivalencia, la adaptabilidad, etc.)" (Morín, 2000: Pág.8).

Este autor propone tres implicaciones pedagógicas de una competencia: *Saber - hacer*, la competencia debe percibirse como el resultado de un proceso de aprendizaje, que no hay que confundir con el proceso mismo pues éste no desemboca necesariamente en la competencia. La competencia pone en marcha

diversas capacidades de hacer, es decir, no solamente enuncia los conocimientos sino también desarrolla las habilidades.

Saber - operacional: se necesita de un contexto en el que sean utilizables las habilidades, es decir, puestas en marcha en forma concreta, de manera funcional, parecida a la de una situación de trabajo. El contexto que tratamos acá deber ser constituido con referencia a situaciones reales, y uno de los elementos esenciales del contexto, es el de desarrollar el sentido de las responsabilidades; una manera de llegar a ese tipo de competencia es recurrir a las prácticas de autoevaluación.

En ciertos medios de trabajo, la autoevaluación se convierte en una herramienta útil, privilegiada para desarrollar las capacidades de análisis crítico y de autocrítica.

Saber validado: se necesita que apelemos a la validación por esto se evalúa la capacidad de alguien para hacer alguna cosa, es decir, reconocidos por el medio laboral en la sociedad (Ouellet, 2001).

5.2.1.6. Escenario de la Psicología Laboral.

Las nuevas necesidades que el ambiente competitivo a impuesto a las organizaciones, requieren de respuestas más rápidas que no se puede dar bajo las tradicionales formas de organización del trabajo. Una rápida adaptación al cambio, aceptar desafíos, cambiar y aprender continuamente, son imperativos para cualquier empresa en un mundo globalizado. Lograr estas características, implica que la empresa también se convierta en un "equipo competente", con base en trabajadores competentes.

Se ha creado una demanda por capacidades como comprensión, procesamiento y aplicación de un gran número de informaciones en rápido cambio. La interacción social en los equipos de trabajo, hace que sean muy valoradas las habilidades para comunicarse efectivamente. La creciente importancia de los servicios, hace que se demanden competencias como detección de necesidades del cliente, negociación, atención a clientes internos y externos.

Así, la gama de requerimientos sobre el trabajador se ha trasladado desde habilidades manuales al dominio de conocimientos y uso de la inteligencia, desde lo físico a lo virtual, desde habilidades específicas a habilidades de adaptación a diferentes condiciones cambiantes.

Si antes se entendía el trabajo como la aplicación de esfuerzo hacia la transformación física, hoy se lo podría entender como una aplicación de inteligencia hacia el logro de resultados.

Competencia laboral: Se define como la capacidad de desempeñar efectivamente un trabajo utilizando los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para lograr los objetivos que el trabajo supone.

El trabajo competente, incluye la utilización de atributos de las personas como base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surjan durante el ejercicio del trabajo. El concepto de competencia empezó a ser utilizado como resultado de las investigaciones de David McClelland en los años 70, las cuales buscaban explicar el desempeño en el trabajo.

McClelland logró, confeccionar un marco de características que diferenciaban los distintos niveles de rendimiento de los trabajadores a partir de una serie de entrevistas y observaciones. La forma en que describió tales factores, se centró más en las características y comportamientos de las personas que desempeñaban los empleos, que en las tradicionales descripciones de cargo.

A partir de las transformaciones económicas que se precipitaron en el mundo en la década de los 80, se puede sostener que comenzó a aplicarse el concepto de competencias. Países como Inglaterra y Australia, precursores en la aplicación del enfoque de competencia, lo vieron como una útil herramienta para mejorar las condiciones de eficiencia, pertinencia y calidad de la capacitación laboral, y de este modo mejorar la productividad de su gente como estrategia competitiva.

Se buscó atacar problemas como la inadecuada relación entre programas de capacitación y la realidad de la empresa. Se diagnosticó, que el sistema académico valoraba más la adquisición de conocimientos que su aplicación en el trabajo. Se requería entonces, un sistema que reconociera la capacidad de

desempeñarse efectivamente en el trabajo y no que sólo reconociera los conocimientos adquiridos.

5.2.2. El Modelo Pedagógico y las Competencias

El modelo pedagógico que involucra la formación por competencias propende por acabar las barreras entre la escuela y la vida cotidiana en la familia, el trabajo o la comunidad, igualmente busca establecer un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico. Así mismo, plantea la formación integral que involucra conocimientos (capacidad cognoscitiva), habilidades (capacidad sensorio - motriz), destrezas, actitudes y valores, en otras palabras: saber, saber hacer en la vida y para la vida, saber ser, saber emprender, sin dejar de lado saber vivir en comunidad y saber trabajar en equipo. Al acercar las fronteras entre el conocimiento escolar y extraescolar, se reconoce el valor de múltiples fuentes de conocimiento como la experiencia personal, los aprendizajes previos en los diferentes ámbitos de la vida de cada persona, la imaginación, el arte y la creatividad (Mokus, et. al.,1997).

Si se estructura un currículo por competencias quedará inmersa la formación y evaluación con este enfoque pedagógico. Bajo esta modalidad curricular se contempla al saber como producción colectiva con discontinuidad, rupturas, reelaboraciones dentro de un contexto social, esta construcción de conocimiento responde a problemas concretos y reales (Soto, et. al. 2001:132).

La evaluación por competencias en el contexto colombiano y en el ámbito de la educación superior es un tema reciente. Lo que se ha hecho al respecto es una adaptación del modelo planteado para evaluar en la educación media, con el denominado examen de estado que aplica cada año el ICFES a los estudiantes de grado once de las instituciones educativas del país.

De ahí que lo que se entiende por ella es verificar en los estudiantes su idoneidad para saber hacer en un contexto determinado, es decir, las acciones que dichos estudiantes realizan en un contexto particular cumpliendo los requerimientos específicos del mismo.

La conceptualización significa unos cambios de paradigma, en lo que atañe al giro que daría la evaluación, del modelo tradicional al modelo por competencias

“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” (Salas, 2006: Pág.126).

5.2.2.1. La evaluación por competencias

La caracterización de la evaluación basada en competencias tiene dos intencionalidades: la evaluación de competencias y la evaluación por competencias.

La evaluación de competencias atañe al proceso que determina el grado en el que un estudiante posee determinada competencia o una dimensión de la misma; mientras que la evaluación por competencias corresponde a aquella que se efectúa desde los principios del enfoque competencial en la educación, permitiendo ver la evolución como un proceso sistémico de análisis, estudio, investigación, reflexión y retroalimentación de aprendizajes esperados con respecto a indicadores acordados y contruidos en la comunidad académica.

Diferencias entre evaluación tradicional y evaluación basada en competencias.

Debido a la forma como lleva a cabo la evaluación en relación a los enfoques tradicional y basado en competencias, se observa una marcada diferencia en su sentido, significado, intención, finalidad y la relación entre los actores que intervienen en dicho proceso, como se muestra a continuación (Tobón, 2006).

Tabla 1. Características de la evaluación tradicional en relación con la evaluación basada en competencias (García, 2004).

<i>Evaluación tradicional</i>	<i>Evaluación con base en competencias</i>
Los criterios son establecidos por el docente de manera arbitraria.	<i>Tiene en cuenta el proceso de desempeño del estudiante frente a actividades y problemas del contexto profesional, social, disciplinar e investigativo.</i>
Valoración es de tipo cuantitativo sin criterios claros que la soporten.	<i>Toma como referencia evidencias e indicadores para determinar el grado de desarrollo de las competencias.</i>
Su finalidad estriba en la aprobación o pérdida de una asignatura.	<i>Abarca las tres dimensiones competenciales afectivomotivacional, cognoscitiva y actuacional.</i>
Da prioridad a debilidades y errores más que a los aciertos	<i>Da retroalimentación a fortalezas y aspectos a mejorar.</i>
Carece de la propia valoración y de la participación activa de los estudiantes	<i>Su finalidad es formativa sin importar el contexto (comienzo o final de carrera, módulo o proceso).</i>
Sanciona errores y no promueve a aprendizaje de los mismos,	<i>Se considera pluridimensional, es decir participativa, reflexiva y crítica.</i>
Faltan oportunidades para el auto-mejoramiento, pues los resultados son definitivos.	<i>Tiene en cuenta a los estudiantes y se ajusta a las evidencias del proceso y de los aprendizajes obtenidos, basándose en indicadores acordados y contruados colectivamente.</i>
Constituye un elemento de control y selección externos.	<i>Tiene como horizonte servir al proyecto ético de vida de los estudiantes.</i>
<i>Considerada fin en sí misma para constatar resultados.</i>	<i>Reconoce potencialidades, inteligencias múltiples y zonas de desarrollo próximo.</i>

5.2.2.2. Principios de la Evaluación Basada en Competencias.

Los principios que caracterizan la evaluación por competencias están centrados en los siguientes aspectos (Tobón, 2006).

1. La evaluación se lleva a cabo para tomar decisiones que aumenten el grado de idoneidad.
2. La evaluación se lleva a cabo teniendo en cuenta el contexto profesional, disciplinar, social e investigativo.
3. La evaluación de competencias se basa esencialmente en el desempeño.
4. La evaluación es también para el docente y la misma administración de la universidad.
5. La evaluación desde el enfoque competencial integra lo cualitativo y lo cuantitativo.

6. Participación de los estudiantes en el establecimiento de las estrategias de valoración.
7. La evaluación debe acompañar todo proceso formativo.

5.2.2.3. Clasificación de las Competencias

Clasificación desde el ICFES: De acuerdo con los técnicos del ICFES, las competencias se manifiestan en tres tipos de acciones: Interpretativas, argumentativas y propositivas. En el siguiente cuadro comparativo se pueden interpretar las diferencias (Alarcón, 2000).

<i>Tabla 2. Clasificación de las Competencias.</i>		
Tipos	Descripción	Acciones específicas
Interpretativas	Comprensión de información en cualquier sistema de símbolos o formas de representación.	Interpretar textos: Comprender proposiciones y párrafos. Identificar argumentos, ejemplos y contra ejemplos y demostraciones. Comprender problemas. Interpretar cuadros, tablas gráficos, diagramas, dibujos o esquemas. Interpretar planos, Mapas y modelos.
Argumentativas	Explicación y justificación de enunciados y acciones.	Explica porque, como y para que explicar hipótesis. Demostrar hipótesis, comprobar hechos. Presentar ejemplos y contra ejemplos. Articular conceptos, sustentar conclusiones.
Propositivas	Producción y creación.	Plantear y resolver problemas. Formular proyectos. Generar hipótesis. Descubrir regularidades. Hacer generalizaciones. Construir modelos.

Clasificación según el proyecto Tuning Latino: Este tipo de clasificaciones no sólo busca establecer categorías arbitrarias, sino pretende ir más allá de

ofrecer recetas didácticas, al orientar al docente en la búsqueda de propuestas pedagógicas que le permitan planear, organizar su trabajo, tomar decisiones y comprender el sentido profundo de su papel como educador siendo un profesional competente. Este profesional de la educación debe conocer las diferentes etapas en el aprendizaje del estudiante adulto y la forma como él puede ayudar en su formación integral, al crear ambientes para potencializar y desarrollar las diferentes habilidades, destrezas y valores necesarios del nuevo profesional que requiere la sociedad y el mundo del trabajo (ICFES, 1999).

Competencias básicas: se deben adquirir en la educación básica y media, son lectura comprensiva y rápida, escritura, la expresión oral y matemáticas básicas. Son los conocimientos fundamentales para la vida. En matemáticas se espera que los niños adquieran competencias para formular y resolver problemas de operaciones, de geometría espacial, de tratamiento de datos y situaciones aleatorias, de uso del sistema métrico. En lenguaje la competencia lingüística se extrapola a la competencia comunicativa al abarcar diversas competencias: gramatical, semántica, textual, pragmática o sociocultural, enciclopédica literaria. Al mismo tiempo el alumno debe desarrollar habilidades mentales diversas como: observar, describir, argumentar, interpretar, proponer. El MEN y el ICFES han propuesto como competencias básicas mínimas, las siguientes: comunicativa, interpretativa, argumentativa y propositiva (lafrancesco, 2004).

Competencias genéricas: se refiere a los conocimientos generales para realizar comportamientos laborales y habilidades que empleen tecnología. Para alcanzarlas es ineludible la coherencia entre los programas curriculares, el desempeño natural y el trabajo real de ese profesional en el ámbito local, nacional e incluso internacional. Tal es el caso de manejo de algunos equipos y herramientas.

Competencias específicas: son conocimientos especializados para realizar labores concretas propias de una profesión o disciplina que se aplican en determinado contexto laboral, tal sería el caso de la relación con pacientes o la elaboración de estados financieros.

Competencias laborales: También se plantea esta categoría a aquellas que son la articulación de conocimientos, aptitudes y actitudes en el mundo del trabajo, con estas el sujeto puede desempeñarse satisfactoriamente de acuerdo con una norma reconocida concertada con el sector productivo. Estas competencias se refieren a la capacidad de una persona para aplicar sus conocimientos a la resolución de problemas relacionados con situaciones del mundo laboral, a su destreza para manejar ciertas tecnologías y para trabajar con información, así como a su capacidad para relacionarse con otros, trabajar en equipo, y a cualidades personales como la responsabilidad, adaptabilidad, honestidad, creatividad.

5.2.2.4. Metodologías de Trabajo por Competencias

Gómez propone básicamente tres metodologías para realizar trabajo por competencias (Gómez, 2002). Ellas son:

Trabajo por proyectos: En el que a partir de una situación problema se desarrollan procesos de aprendizaje y de construcción de conocimiento, vinculados al mundo exterior, a la cotidianidad y al contexto.

Resolución de problemas: Esta metodología permite hacer una activación, promoción y valoración de los procesos cognitivos cuando los problemas y tareas se diseñan creativamente. Los talleres y seminarios son un buen ejemplo de ello.

La enseñanza para la comprensión: La comprensión es diferente del saber, la perspectiva del desempeño establece que la comprensión incumbe a la capacidad de hacer con un tema, una variedad de cosas que estimula en pensamientos, tales como: Explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tema de una manera renovada, así mismo, comprender es poder llevar a cabo una diversidad de acciones o desempeños que muestren que uno entiende el tema y al mismo tiempo lo amplía, y ser capaz de asimilar un conocimiento y utilizarlo de una forma innovadora, los cuales son desempeños de comprensión, estos deben encaminar al estudiante más allá de lo que ya sabe.

Los desempeños de rutina son diferentes de los desempeños de comprensión, ya que estos se encuentran enmarcados en determinar; ¿Cómo aprenden los alumnos a comprender, como sabe que ha comprendido bien? ¿Y qué contribuyó a desarrollar esta comprensión?

El marco general de la enseñanza para la comprensión se centra en utilizar los conocimientos previos para resolver nuevos problemas en situaciones inéditas, a través del desarrollo de tópicos generativos (son temas, cuestiones, conceptos, ideas que proporcionan onda significación, conexiones, variedad de perspectivas para apoyar el desarrollo de comprensiones profundas por parte del alumno), metas de comprensión (identifican los conceptos, procesos y habilidades que se desean formar en los estudiantes, corresponden a la unidad individual con proyección general), desempeños de comprensión (son el núcleo de desarrollo de la comprensión y están ligados a las metas de comprensión) y la evaluación diagnóstica (proceso por el cual los estudiantes obtienen retroalimentación continua para sus desempeños de comprensión con el fin de mejorarlos), (Universidad Santo Tomás, 2006).

5.2.3. *Concepto de Evaluación*

El concepto de evaluación al igual que el de competencia, es entendido en una gran variedad de significaciones, las cuales, están supeditadas por un lado, al contexto, momento y desarrollo histórico en que se haya dado; y por otro lado, a la comprensión surgida, según el modelo de evaluación que como enfoque se haya tomado.

Para efectos de este marco teórico, se tomará como definición la que está enmarcada dentro del desarrollo evolutivo del concepto de manera más reciente y teniendo en cuenta que no hay un modelo de evaluación puro, sino que existen diversas tendencias que constituyen mezclas de varios modelos de evaluación.

En tal sentido, se define actualmente la evaluación como:

“... una ventana a través de la cual se observa el rumbo que están tomando los procesos o el estado en que se encuentran dichos procesos... la evaluación es

un componente más del proceso educativo global, proceso complejo en el que ningún elemento es funcional en forma aislada” (Pérez, 1999, pág.36).

Así entendida, corresponde a una visión de integralidad y totalidad, puesto que no constituye un ente separado del ámbito educativo, sino que por el contrario se encuentra inmerso en este.

5.2.3.1. Tipos de Evaluación.

Al tener la evaluación una perspectiva procesal, implica unos momentos en los cuales se lleva a cabo la misma y que debe reunir unas condiciones para que sea objetiva, auténtica y diáfana.

Pueden considerarse tres momentos claves de la evaluación:

1. En primer lugar, la evaluación diagnóstica que tiene por objeto determinar el estado en que se encuentra un estudiante antes de iniciar su proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. En segundo lugar, la evaluación formativa, la cual tiene por objeto identificar dificultades y avances, para tomar decisiones en términos de mejorar el aprendizaje y,
3. En tercer lugar, la evaluación sumativa, que tiene por objeto verificar el alcance de los logros, objetivos o metas propuestos (Lizcano, 1999).

5.2.3.2. Componentes de la Evaluación

En lo que respecta a las condiciones para que sea auténtica, objetiva y diáfana, la evaluación, ha de tener necesariamente los siguientes componentes:

La búsqueda de indicios, es decir, lo respectivo al objeto de evaluación en términos de procesos o elementos más complejos.

La forma de registro y análisis, o sea, lo referido a los instrumentos de la evaluación.

Los criterios de la evaluación, es decir, los elementos o aspectos a tener en cuenta en la evaluación.

El juicio de valor, es decir, emitir o formular valoraciones sobre el objeto de evaluación.

La toma de decisiones, o sea, determinar acciones de mejoramiento del objeto evaluado.

Con lo anterior, queda esbozado el concepto de evaluación al cual se va a referir el presente marco teórico para fundamentar la evaluación por competencias, que surge como propuesta dentro de los múltiples modelos de evaluación educativa existentes.

5.2.3.3. Modelos de Evaluación.

Una forma de entender la evaluación consiste en comparar los numerosos modelos de evaluación entre sí. Hay muchas posibilidades para hacer tales comparaciones, pero posiblemente las más significativas son aquellas que se realizan entre los supuestos teóricos en los cuales se basan los modelos. Así es posible observar qué tan lógicamente similares son y determinar si existen o no relaciones lógicas entre ellos.

Hay un punto de partida: todos los modelos de evaluación se fundamentan en variaciones de los supuestos de la filosofía liberal, o si se prefiere, de las concepciones de la democracia liberal. Los modelos difieren entre sí en la medida, en la cual sus supuestos básicos varían. El término supuesto se emplea aquí en el sentido de “ algo que se toma por dado” o “algo que se toma como verdadero” (Hause, 1978).

Análisis de sistemas: En este enfoque se suponen algunas pocas medidas de resultado, usualmente puntajes de tests, y se trata de relacionar las diferencias en los programas con las variaciones en los puntajes de los tests. Los datos generalmente provienen de encuestas y la información sobre los resultados se compara con el desarrollo de los programas por medio de análisis de correlación. Recientemente se han empleado con más énfasis los diseños experimentales. Uno de los principales antecedentes de este enfoque fue el análisis de sistemas tal como se desarrolló en el Departamento de Defensa con el secretario Mc Namara. Este enfoque ha sido empleado como el principal modelo evaluativo en el departamento de Educación, Salud y Bienestar desde 1965 (Mc Laughlin, 1975; House, 1977).

Objetivos de conducta: Los objetivos de un programa se presentan en términos del desempeño de los estudiantes y pueden ser reducidos a conductas específicas, las cuales se miden por tests, ya sea basados en normas o en criterios. Ralph Tyler fué quien dio origen a este enfoque.

Toma de decisiones. La evaluación se estructura en relación con las decisiones que se van a tomar. El evaluador debe suministrar la información relacionada con estas decisiones. Stufflebeam es el principal exponente. La metodología tiende al empleo de cuestionarios y entrevistas. Quienes toman las decisiones son básicamente los administradores, aunque últimamente se busca incluir a otro tipo de personas.

Evaluación libre de fines. Scriven (su principal proponente) plantea que ante todo se deben reducir los efectos que ciertos sesgos pueden tener en la evaluación. Tal reducción se logra evitando informar al evaluador sobre cuáles son los objetivos previamente determinados por quienes desarrollaron el programa, y haciendo, por lo tanto, que el evaluador busque toda clase de resultados. Enfoques similares a este son empleados por las asociaciones de consumidores.

Juicio de expertos. Este modelo parte de las tradiciones establecidas en la crítica literaria y artística y se implementa por medio de personas que por la experiencia o entrenamiento están en capacidad de juzgar aspectos importantes de los programas educativos. Eisner es el principal autor en este campo.

Acreditación. Por más de 50 años las entidades educativas se han unido para evaluarse unas a otras. Ordinariamente esto se hace por medio de un grupo de profesionales que visitan una institución cuyos funcionarios, previamente, han recolectado información y han estudiado los programas en relación con un conjunto externo de criterios evaluativos. Sobre esta base los evaluadores aprueban o no el programa.

Modelo adversario. Se basa en la utilización de procedimientos cuasi-legales para presentar los pro y los contra de un programa. Este modelo asegura la presentación de las dos facetas. Estas evaluaciones con frecuencia asumen la forma de un juicio por jurados.

Modelo transaccional: Se concentra en los procesos educativos como tales, el salón de clase, la escuela, el programa. Emplea diversos métodos informales de investigación siendo el estudio de caso su principal herramienta metodológica. Stake es la figura predominante en este campo.

En la primera columna de la taxonomía de la Tabla 3, se presentan los nombres comunes de los modelos. En la fila superior están las principales dimensiones que sirven de base para realizar la comparación entre modelos: los destinatarios a los cuales se dirige la evaluación; el tipo de consenso que supone el modelo; la metodología para la obtención de los datos; el principal resultado esperado con la aplicación del modelo; Considerando un primer nivel de abstracción estos son los supuestos en los cuales se basan los modelos.

Tabla 3. Una taxonomía de los diversos modelos de evaluación. (Hause, 1978).

Modelo	Exponentes	Principales usuarios	Se asume consenso en	Metodología	Resultados
Análisis de sistemas	Rivlin	Economistas, gerentes	Metas, conocimiento de causa y efecto, variables cuantificadas	PPBS, programación lineal, análisis costo beneficio	Eficiencia
Objetivos de conducta	Tyler, Popham	Gerentes, psicólogos	Objetivos pre-establecidos, variables de resultado cuantificadas	Objetivos de conducta, pruebas de desempeño	Productividad, análisis de responsabilidades
Toma de decisiones	Stufflebeam, Alkin	Administradores	Objetivos generales, criterios	Sondeos, cuestionarios, entrevistas, variaciones naturales	Efectividad, control de calidad
Evaluación sin metas	Scriven	Consumidores	Consecuencias, criterios	Control de sesgos, análisis lógico, modus operandi	Selección del consumidor, utilidad social
Crítica de arte	Eisner, Kelly	Consumido-res. expertos	Críticas, standares	Revisión crítica	Criterios mejorados
Acreditación	North Central Association	Profesores, público	Criterios, páneles de expertos,	Revisiones por panelistas,	Aceptación profesional

			procedimientos	autoevaluación	
Modelo adversario	Owens, Wolf Levine	Jurados	Procedimientos y jueces	Procedimientos cuasilegales	Dictamen
Modelo transaccional	Stake, Smith, MacDonald, Parlett, Hamilton	Cientes, practicantes	Negociaciones y actividades	Estudios de caso, entrevistas, obser- vaciones	Comprensión. Diversidad

En la taxonomía presentada, los modelos se relacionan unos con otros en una forma sistemática. Generalmente, a medida que se va desde arriba hacia abajo, en la columna de los destinatarios los modelos se caracterizan por ser más “populares” o menos “elitistas”. Al avanzar hacia abajo en la columna de consenso, se aprecia que se supone un menor consenso en relación con las metas y algunos otros elementos del modelo. Entre más se descienda en la columna de metodología, ésta se convierte en más subjetiva y menos objetiva.

Al ir de arriba hacia abajo en la columna de resultados esperados, el interés general se relaciona menos con la eficiencia social y más con un interés de tipo personal. Por supuesto éstas son simplificaciones y debe de tenerse en cuenta que las interacciones reales son mucho más complejas.

5.2.3.4. Concepto de Modelo de Evaluación por Competencias.

Antes de adentrarnos en el concepto propiamente dicho de evaluación por competencias, es de capital importancia definir lo que se entiende por modelo, el cual es entendido como “la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno” (Florez, 2006). Constituye pues, una representación de lo que se entiende por evaluación, para este caso.

Así pues, el modelo de evaluación por competencias es una manera o perspectiva de representación para comprender la acción evaluativa en términos de competencias. La evaluación por competencias en el contexto colombiano y en el ámbito de la educación superior es un tema reciente. Lo que se ha hecho al respecto es una adaptación del modelo planteado para evaluar en la educación

media, con el denominado examen de estado que aplica cada año el ICFES a los estudiantes de grado once de las instituciones educativas del país.

De ahí que lo que se entiende por ella es verificar en los estudiantes su idoneidad para saber hacer en un contexto determinado, es decir, las acciones que dichos estudiantes realizan en un contexto particular cumpliendo los requerimientos específicos del mismo.

5.2.3.5. Evaluación por Competencias.

La conceptualización parte por diversos cambios de paradigma, en lo que atañe al giro que daría la evaluación, del modelo tradicional al modelo por competencias, de acuerdo con este, la evaluación resulta ser 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 paso real de una evaluación por logros a una evaluación por procesos, en consecuencia, 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. Lo anterior implica realizar un seguimiento al proceso de aprendizaje desde la motivación misma hasta la ejecución de la acción y su consecuente resultado (Salas, 2000).

Relación de las Competencias con los ECAES: Dada la necesidad de las empresas de incorporar personal idóneo, es decir, eficaz y eficiente en su desempeño y preparado frente a los retos y desafíos del mundo globalizado y en aras de responder a fines políticos y económicos establecidos; surge la propuesta de realizar los Exámenes de Calidad para la Educación Superior ECAES, aplicada a los estudiantes de pregrado, que están culminando su proceso de formación.

Además, por el hecho de ser el concepto de competencias el que se encuentra actualmente en boga, formando parte de la evaluación en distintos niveles educativos y a pesar de estar fundamentado en conocimientos memorísticos, subyace una comprensión del saber hacer en contexto, como se ha aplicado en: (1) Evaluación y certificación de competencias laborales en educación técnica y formación para el trabajo, bajo el liderazgo del SENA (Zúñiga, 1999),

(2)Evaluación basada en logros e indicadores de logro (MEN, 1997), (3)Evaluación de competencias en educación primaria y secundaria (Montenegro, Baquero, 2000), (4)Evaluación masiva de competencias en educación básica y media (alcaldía Mayor de Bogotá, 2001), (5) Evaluación del aprendizaje teniendo como referencia estándares curriculares (MEN, 2003).

Finalmente, dado el proceso de internacionalización del currículo (ICFES, 2003), tendiente a dar validez en la homologación de programas relacionados con el ejercicio profesional, realizado actualmente en Estados Unidos por el Programa Nacional de regulación del ejercicio profesional junto con el instituto nacional de educación y de salud, para determinar las competencias profesionales y estipular procesos de certificación profesional, esto es lo que se conoce como BOARDS.

Si bien es cierto, que el modelo de evaluación por competencias de los ECAES, constituye una práctica evaluativa, académica y educacional, también lo es, el hecho de que su surgimiento no fue en este ámbito, sino que es una extrapolación del concepto de competitividad del orden laboral-empresarial, siendo adoptado y adaptado por la educación y la academia para fines de esta índole (Otálvaro, Jácome, 2006).

Examen De Estado Para El Ingreso A La Educación Superior (EEIES: Dicho examen, se transformó de manera radical con la consideración del enfoque de competencias, pues se pasó de realizar una prueba que media conocimientos memorísticos a la aplicación de otra que pretende medir el saber hacer de los estudiantes para resolver problemas a partir de conocimientos disciplinares, es decir, evalúa las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas. Este examen se aplica a los estudiantes que han culminado la educación media vocacional como requisito para el ingreso a la educación superior (MEN, 1992).

A partir de las anteriores prácticas evaluativas, se hace necesario que se describan concreta y claramente las dimensiones que forman parte de la evaluación por competencias.

5.2.3.6. Dimensiones de la Evaluación por Competencias.

La evaluación por competencias conlleva dentro de su proceso las siguientes dimensiones según Tobón y colaboradores:

Autoevaluación: Se define como la evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal. En educación, la mayoría de las veces que se utiliza este término es para referirse a la autoevaluación del alumnado e igualmente referida al profesorado. Cuando el alumno fija la calificación que merece. En la mayoría de los casos se realiza tras un proceso en que el profesor acuerda con el alumnado los criterios de calificación, pero existen otras muchas formas de realizarlo.

Coevaluación: Normalmente el concepto de coevaluación se utiliza para referirse a la evaluación entre pares, entre iguales; y una vez más, suele limitarse a la evaluación entre alumnos.

Metaevaluación: Es la evaluación del sistema y proceso de evaluación que se ha utilizado; una contrastación del proceso de evaluación seguido (López, Martín, González, 2006).

Heteroevaluación: Consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc. Esta es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con los alumnos (Tobón y Otros, 2006).

5.2.3.7. Aspectos que el docente valora al aplicar la evaluación basada en competencias.

Al aplicar la evaluación basada en competencias, el docente valora en el estudiante diferentes aspectos (Tobón, 2006), que se encuentran en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional, el área de concomimiento y el perfil profesional; dichos aspectos se especifican a continuación.

Tabla 4. Aspectos a Evaluar	
Desempeños	Se centra en la eficiencia y eficacia que pueda tener una persona con respecto a metas ya fijadas del contexto, lo que importa son los resultados y se deja de lado el procesamiento de la información.
Conocimientos	Son representaciones mentales sobre diferentes hechos. Existen dos

	tipos de conocimientos: el declarativo y el procedimental. El primero se refiere a que son las cosas, lo cual no permite comprenderlas y relacionarlas entre sí, el segundo tipo de conocimiento hace referencia a como se realizan las cosas y tiene que ver con el saber hacer.
Capacidades	Son condiciones cognitivas, afectivas y psicomotrices fundamentales para aprender y denotar la dedicación a una tarea. Son el desarrollo de las aptitudes.
Logros	Ejercicio de una carga, tarea o responsabilidad, haciendo uso de las facultades intelectuales y físicas de una persona.
Aptitudes	Se refiere a potencialidades innatas que los seres humanos poseen y que necesitan ser desarrolladas mediante la educación (Murillo, 2003). Son equiparables a las funciones cognitivas de Feuerstein, las cuales son prerequisites para que pueda darse todo proceso de aprendizaje: percepción, exploración, orientación espacial, posibilidad del lenguaje, etc.
Habilidades	Consiste en procesos mediante los cuales se realizan tareas y actividades con eficacia y eficiencia.
Actitudes	Son disposiciones afectivas a la acción. Construyen el motor.
Comprensiones	Proceso por el cual se asimilan conceptos y la mejor manera de aplicarlos en un contexto o situación cotidiana.

5.2.3.8. Criterios de la evaluación basada en competencias

La evaluación basada en competencias requiere de la aplicación de criterios que permitan establecer el horizonte de dicho acto educativo (Tobón, 2006), como se especifica en la siguiente tabla:

Tabla 5. Criterios de Evaluación.	
Objetivo	Plantean los propósitos generales del proceso pedagógico y didáctico consensuados con la sociedad. Indican el aprendizaje que se espera desarrollar mediante la labor docente.
Indicador de logro	Son comportamientos manifiestos, evidencias representativas, señales, pistas, rasgos o conjuntos de rasgos observables del desempeño humano, que gracias a una argumentación teórica bien fundamentada, permiten afirmar que aquello previsto sea alcanzado. Dan cuenta de los avances que se tienen en la estructuración de un determinado estándar.

Nivel o criterio de desempeño	Son los resultados que una persona debe demostrar en situaciones reales del trabajo, del ejercicio profesional o de la vida social, teniendo como base unos determinados requisitos de calidad con el fin de que el desempeño sea idóneo.
Funciones	Son las actividades, acciones y resultados que debe mostrar una persona al ejercer una labor específica.
Estándares	Son metas específicas que se deben alcanzar en la formación y desarrollo de los procesos pedagógicos en los estudiantes, los cuales son comunes para todos los educandos de una nación y se expresan tanto en el saber como en el hacer. Son patrones reguladores para que el sistema educativo cumpla sus funciones acordes con unos criterios comunes, buscando la calidad y la equidad, estos buscan favorecer las unidades de un país, facilitan la movilidad de los estudiantes de un plantel educativo a otro y de una religión a otra, es ahí como se convierten en una herramienta para determinar la eficiencia y eficacia de una institución educativa.

5.2.3.9. Metodologías de la Evaluación por Competencias.

Dentro del proceso de la evaluación por competencias, se ha dado una etapa transitoria, en la cual, se ha trasladado la evaluación de conocimientos memorísticos a la evaluación de lo que hacen los estudiantes con los conocimientos aprendidos en el marco de su profesión y cómo asumen su saber hacer, dentro de un contexto social determinado, como afirma el ICFES. Lo que implica que por ser un momento de cambios todavía queden en la aplicación de pruebas una práctica tendiente a medir conocimientos memorísticos (ICFES, 2003).

Ahora bien, los cambios y transformaciones en el campo de la evaluación por competencias, denotan una característica fundamental como es lo procedimental, que atañe a procedimientos y métodos mediante los que se ejecutan desempeños para realizar actividades y solucionar problemas, esto se puede evidenciar en la conceptualización planteada por autores como Maldonado (2001), Punk (1994), Vargas (2000) y Zúñiga (2003). Así se va pasando de un tipo de evaluación de conocimientos meramente memorísticos a tener en cuenta los

procedimientos y los métodos como parte del proceso de aplicación de dichos conocimientos.

Finalmente, en lo que ha significado este proceso de cambios y transformaciones para llegar a la evaluación por competencias aparece como parte integral de esta metodología, el concepto de idoneidad, como otra de las características esenciales. La cual es entendida como la capacidad de ajustarse a unos parámetros sociales de eficiencia y eficacia, dentro del desempeño de competencias, en una profesión determinada “la prueba tiene por objetivo la evaluación de competencias de los estudiantes para el adecuado e idóneo ejercicio de su profesión” (ICFES, 2004).

5.2.3.10. Estrategias de Evaluación por Competencias

Antes de mencionar las estrategias didácticas de evaluación, es importante precisar el concepto de estrategias didácticas, el cual hace referencia a un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar determinados propósitos. De esta forma, todo lo que se hace que en un sentido dado por la orientación general del estrategia. En el campo de la pedagogía, las estrategias didácticas se refieren a planes de acción que pone en marcha docente de forma sistemática para lograr unos determinados objetivos de aprendizaje en los estudiantes.

De otro lado, dadas las diversas comprensiones semánticas es preciso señalar a propósito de las metodologías de evaluación basada en competencias, la diferencia entre estrategias, didácticas y recursos pedagógicos; los recursos, se refieren a los elementos para ayudar a lograr un objetivo, un logro, un fin; es decir, aquellos instrumentos que constituyen un apoyo en el desarrollo de un determinado proceso metodológico de enseñanza y aprendizaje (Lizcano, 1999).

Las didácticas por su parte, están referidas a las actividades pedagógicas puntuales que se realizan en los procesos de enseñanza – aprendizaje, es decir, todas a las acciones llevadas a cabo para alcanzar los propósitos, metas, logros y competencias; la didáctica corresponde a la conjugación de caminos e

instrumentos que ayuden a profesores al proceso de enseñanza y a los alumnos a proceso de aprendizaje (Gómez, 1998).

Con base en la claridad conceptual anterior, se definen a continuación las didácticas más relevantes que atañen a la evaluación basada en competencias, las cuales están enmarcadas en las estrategias metodológicas, recursos pedagógicos y didácticas.

El Ensayo: En cuanto al ensayo se puede decir que desde el punto de vista etimológico, se entiende como pensar, medir, poner la balanza, es decir, un tipo de escrito que pretende hacer la presentación de un tópico basado en argumentos sólidos y fuentes de consulta autorizadas. Posee una estructura, la cual consta de una introducción, la enunciación de un problema, la exposición de la tesis, la argumentación y las conclusiones; en este se pretende evaluar la habilidad para redactar y estructurar párrafos, sustentación de ideas apoyadas en referencias de autoridades en el tema, la coherencia conceptual, la capacidad de síntesis y el empleo de fuentes bibliográficas de consulta (Montealegre y Moncada, 1999).

Exposición: Respecto de la exposición, puede afirmarse que consiste en una presentación oral de un tema, mediante ideas que son explicadas de manera, corta, clara y sencilla. Es una acción de comunicación en la que hay palabras, gestos y herramientas de apoyo (recursos). Se estructura con una presentación inicial, que es introductoria, un desarrollo y unas conclusiones; en la que se evalúa la habilidad semántica y sintáctica en concordancia con un tema específico, el dominio conceptual del tema, la adecuación de la temática abordada con respecto al auditorio (que en este caso serán compañeros que están en sus mismas condiciones de aprendizaje), expresión de ideas claras, uso adecuado de mímica y entonación, tono de voz adecuado, postura, gestos y movimiento de cuerpo y manos y la disposición y actitud para la realización de la tarea (Montealegre y Moncada, 1999).

Panel: En lo pertinente al panel, éste consiste sencillamente en una exposición dialogada de un grupo de personas frente a un auditorio. Cada uno de los panelistas trata el tema previamente acordado, orientados por un coordinador, quien introduce el tema y asigna los turnos a los panelistas. Además en el panel

se cuenta con un relator, quien registra en síntesis las exposiciones de los ponentes, que luego presenta al auditorio para generar discusión entre éste y los panelistas; en este se pretende valorar el dominio y la postura sobre el tema a discutir, capacidad de motivación, argumentación y concreción. (Montealegre y Moncada, 1999).

Ponencia: En lo referente a la ponencia, es una técnica que etimológicamente quiere decir, poner. Consiste en una presentación escrita y oral de un tema ante un grupo de personas conocedoras del mismo; se estructura de la siguiente manera: una tesis, una introducción, la enunciación de un problema, el desarrollo con argumentos, las hipótesis sobre resultados finales y las conclusiones. Es apropiado resaltar que la ponencia lleva apoyo en citas de referencia autorizadas, que favorecen la pretensión de persuasión, en la cual se pretende evaluar la postura sobre un tema específico, que asume el autor basado en su experiencia de consulta y/o investigación, exige un alto grado de competencia por parte del expositor o ponente, de igual forma se valora la capacidad de motivación, argumentación y concreción. (Montealegre y Moncada, 1999).

Sustentación oral y/o escrita: Por otro lado están la sustentación oral y escrita, que hace referencia a dar razón en cualquiera de los dos medios mencionados de un proyecto, trabajo, ensayo, entre otros, llevado a cabo y según los parámetros e instrucciones dadas en relación a una temática específica a estudiar; con la intención de valorar la coherencia, la claridad, la concreción, dominio del tema y habilidad para la redacción.

Mapas conceptuales: El mapa conceptual es una técnica o estrategia que tiende a crear estructuras de conocimiento, es decir, ideas bien organizadas sobre una temática cualquiera. Es esta estructuración de ideas, a lo que se llama la construcción del conocimiento, que luego tendrá una representación externa a través de una gráfica que tiene un desarrollo vertical en el que las ideas van jerarquizadas de arriba abajo en el desarrollo del pensamiento (Ontoria, 2004).

Un mapa conceptual refleja el estado actual del conocimiento de alguien acerca sobre un tópico específico, es razonable dudar de una afirmación de

corrección o de error en un mapa conceptual por sí mismo. Cada estudiante puede crear un mapa conceptual diferente que refleja su propio conocimiento personal.

El mapa conceptual no sólo refleja el conocimiento precedente, sino también el trasfondo social y cultural del autor. A menos que nos refiramos a las ciencias exactas, un concepto específico puede representar cosas muy (o en alguna medida) diferentes para varias personas.

Es importante tener en cuenta que para un maestro/profesor el análisis de los mapas conceptuales de los alumnos ofrece una retroalimentación muy importante acerca de las concepciones erróneas de los estudiantes (no precisamente "errores"), e inclusive de las concepciones erróneas más comunes, que permite al docente mismo mejorar la presentación de los conceptos a los alumnos en modo más significativo (Luque, et. al., 2004).

Si los elementos cardinales del mapa son los conceptos y las relaciones, entonces los elementos básicos para la evaluación son:

Los conceptos: ¿han sido incluidos los conceptos más importantes en el mapa?

Las relaciones: ¿conectan las relaciones correctamente los conceptos? Esto comprende la evaluación de los elementos: los conceptos específicamente conectados por cada relación y el tipo de relación específicamente utilizado (comunmente llamado "etiqueta") en cada relación.

De otra forma: ¿las relaciones forman proposiciones válidas?

Inclusividad. Los mapas conceptuales no son generalmente jerarquías, sino redes. Las jerarquías en los mapas conceptuales se analizan en los nodos, o sea, a nivel del concepto específico.

Relaciones no jerárquicas. También llamadas relaciones "cruzadas".

Relaciones entre mapas o dimensiones de mapas.

Instancias. A diferencia de los conceptos, las instancias son ejemplos muy específicos de conceptos y tienen nombre propio o aluden a una cosa muy específica, no genérica.

Un nivel sofisticado (no indispensable) de evaluación pudiera considerar aspectos tales como la redundancia y la circularidad, entre otros.

Los efectos indirectos de la utilización de los mapas conceptuales en la evaluación general del estudiante:

Profundización en el procesamiento. Los estudiantes se vuelven excepcionalmente atentos (entendido como no necesariamente interesados) debido a la naturaleza explícita de los mapas conceptuales, tanto para la evaluación como para la presentación.

Preparación mejorada. La naturaleza individual de la construcción del mapa ofrece un incentivo adicional cuando el estudiante sabe de antemano que la tarea de clase contiene un mapa conceptual.

Motivación de los estudiantes. Cuando a los estudiantes se les solicita crear un mapa conceptual en modo colaborativo, su interacción conduce a un procesamiento más profundo de la materia objeto de estudio y al pensamiento crítico (Ontoria, 2004).

Mentefacto: En cuanto al mentefacto corresponde a una herramienta (Gráfica) para organizar los instrumentos de conocimiento. Son ideogramas o bocetos gráficos que representan ideas o pensamientos de modo más sintético y fácil posible. Para su elaboración ha de tenerse en cuenta que conceptualmente se realizan las siguientes operaciones: Encontrar el género próximo o clase mayor que contenga al concepto, supraordinar; separar, oponer, diferenciar una clase del concepto-clase abordado, excluir; encontrar las características esenciales del concepto analizado, isoordinar e identificar clases menores o subclases contenidas en el concepto, infraordinar, el cual se construye con miras a evaluar la identificación (conceptualización), diferenciación, relación y dependencia de un concepto, situación o área específica a estudiar (Rodríguez, 2006).

Mapas mentales: El mapa mental también es una estrategia que tiende a crear estructuras de conocimiento, pero en sintonía con el funcionamiento cerebral y fundamentalmente tratando de explotar mucho más la imaginación y la creatividad. También organiza las ideas desde lo más importante hasta lo más secundario, pero partiendo en su definición gráfica del centro hacia el exterior. Por eso se habla de pensamiento irradiante: el núcleo central se abre en todas

direcciones, con el cual se valora la capacidad para realizar procesos de inducción y deducción donde intervienen las diferentes formas de razonamiento como son: lógica analítica, análisis, analógica y síntesis, de un concepto, situación o temática específica a abordar (Ontoria, 2006).

Laboratorio: Respecto del laboratorio, consiste en la práctica de procesos de aprendizaje mediante el ejercicio del ensayo –error, es decir, que mediante una orientación instructiva del docente y su acompañamiento se pone en acción una hipótesis o planteamiento temático, de igual forma se realiza la contrastación de teorías presentadas en clase; en consecuencia se evalúa la disposición, el seguimiento de instrucciones, la rigurosidad en los procedimientos, el adecuado uso de herramientas e instrumentos, el cumplimiento de las normas de seguridad, el informe de resultados y su análisis, la capacidad de argumentación y síntesis.

Consulta Web y Bibliográfica: De la consulta bibliográfica y web, puede decirse que consiste en la búsqueda de información en libros, revistas y páginas web sobre un tópico, proyecto, problema u otro, el cual sea objeto de estudio, en esta actividad se valora el respeto por el derecho de autor (uso de referencias), la capacidad de seleccionar y abstraer la información proveniente de diferentes fuentes, la ampliación y dominio de teorías y conceptos con respecto de lo tratado en clase en cuanto al tema abordado.

Práctica profesional: Respecto de la práctica profesional, consiste en la ejercitación por un período de tiempo determinado, bajo la tutoría de un experto, para poner en acción su desempeño profesional a partir de criterios preestablecidos, relacionados con la parte de conocimientos de la profesión y la actitud frente al entorno laboral, en la cual se evalúa exactitud (secuencialidad), multiplicidad (desde la diversidad) y consistencia (solidez, continuidad) (Calvino, 1989), además de las adecuadas relaciones intra y extra-personales con los usuarios, disposición para el ejercicio de su profesión y el proceder ético acorde con su profesión.

Concurso: Del concurso se puede decir que es una estrategia metodológica para hacer competir por la apropiación del aprendizaje, de acuerdo a unas reglas de juego acordadas, el cual consta de un moderador y unos concursantes, cuyo

premio puede ser una calificación, una motivación grupal o un objeto de reconocimiento, el cual busca desarrollar competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales.

Con el concurso se pretende evaluar el trabajo en equipo, la actitud y la disposición de los concursantes, el dominio del tema central y el proceder ético.

El taller educativo: El taller, en el lenguaje corriente, es el lugar donde se hace, se construye o se repara algo. Desde hace algunos años la práctica ha perfeccionado el concepto de taller extendiéndolo a la educación. La idea de ser un lugar donde varias personas trabajan cooperativamente para hacer o reparar algo, lugar donde se aprende haciendo junto a otros; ha motivado la búsqueda de métodos activos en la enseñanza.

Mediante el taller, los docentes y los alumnos desafían en conjunto problemas específicos buscando también que el aprender a ser, el aprender a aprender y el aprender a hacer se den de manera integrada, como corresponde a una auténtica educación o formación integral.

Los alumnos en el taller se ven estimulados a dar su aporte personal, crítico y creativo, partiendo de su propia realidad y transformándose en sujetos creadores de su propia experiencia y superando así la posición o rol tradicional de simples receptores de la educación. Mediante él, los alumnos, en un proceso gradual se aproximan a la realidad descubriendo los problemas que en ella se encuentran, a través de la acción-reflexión inmediata o acción diferida. El taller es, pues, otro estilo posible de relación entre docente y el alumno o entre el orientador y la comunidad en el ámbito de la educación popular en la cual el taller es también un valioso instrumento de aprendizaje y desarrollo.

Como dice Aylwin de Barros y Gissi Bustos (1977), el taller es una realidad compleja que si bien privilegia el aspecto trabajo de terreno, complementado así los cursos teóricos, debe integrar en un solo esfuerzo tres instancias básicas: un servicio de terreno, un proceso pedagógico y una instancia teórico-práctica; esta realidad puede graficarse así:

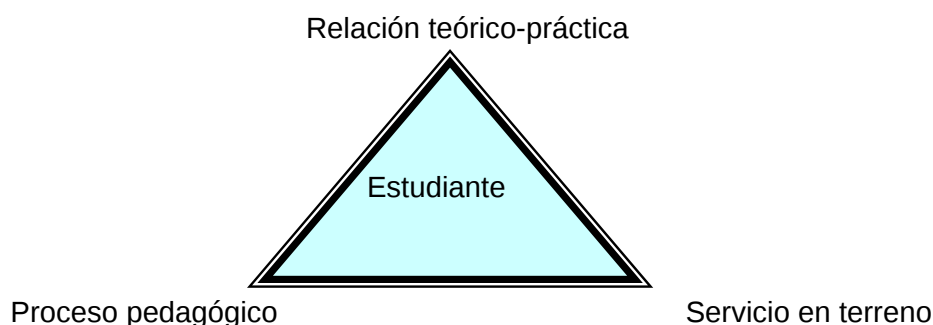


Figura 1. El taller como modelo social.

El servicio en terreno, continúa, implica una respuesta profesional a las necesidades y demandas que surgen de la realidad en la cual se va a trabajar.

El proceso pedagógico se centra en el desarrollo del alumno y se da como resultado de la vivencia que éste tiene de su acción en terreno, formando parte de un equipo de trabajo, y de la implementación teórica de esta acción.

La relación teoría-práctica es la dimensión del taller que intenta superar la antigua separación entre la teoría y la práctica al interrelacionar el conocimiento y la acción y así aproximarse al campo de la tecnología y de acción fundamentada. Esta instancia requiere de la reflexión, del análisis de la acción, de la teoría y de la sistematización (Betancourt, 1996); el cual valora el sentido del trabajo en equipo, el estudio de una realidad concreta, la identificación de necesidades, intereses y problemas, la jerarquización de (logros, puntos de llegada, expectativas, saberes, presaberes, acciones), plan de actividades y selección de las mismas, intercambio de experiencias cognitivas, habilidades, destrezas y actividades (Montealegre y Moncada, 1999).

El seminario investigativo: El seminario investigativo alude en su origen a una propuesta pedagógica de la universidad Alemana del siglo XVIII para renovar las estrategias de estudio y formación de los especialistas superiores (investigadores). Con el seminario investigativo se postula la superación de los sistemas de estudio basados en los fundamentos y procedimientos didácticos de la lección, origen que se remonta a la universidad medieval del siglo XII, cuyas características pedagógicas (modelo de heteroestructuración) suponían una

verdad revelada sobre el mundo y una hegemonía de autoridad suprema del maestro con respecto al alumno. Es decir, la lección constituía una transferencia de los criterios teológicos de la fe al campo del estudio y la educación.

La universidad alemana, obra de Kant, Hegel, Humboldt, etc., anticipando el riesgo de la barbarie del espacialismo, al decir de Ortega y Gasset, propone el seminario investigativo (o Seminario Alemán) como un grupo de personas (en su origen eran expertas en un dominio de la cultura) que, orientadas por un miembro del colectivo en forma rotativa, se intercomunican en la común tarea de producción, reconstrucción o evaluación de un saber, o en la acción de exploración creadora sobre una temática u objeto-proceso de estudio. En el dominio de lo pedagógico, el seminario es un encuentro de iguales donde cada participante puede asumir en el proceso formativo integral los roles de director, relator, correlator, discursante y protocolante. Por tanto, no se establecen relaciones hegemónicas o jerárquicas rígidas, sino que, al contrario, se aprende a asumir diferentes funciones y tareas que, en su dinámica, implican niveles de alternación, complementación, coordinación y orientación.

De esta forma, todos como individuos aportan en la tarea común y todos recogen los beneficios de la acción colectiva. Por lo anterior, el seminario supone un ambiente amable, jamás autoritario u hostil, más bien cooperativo y no competitivo, donde se asiste por propia iniciativa y por el placer de compartir lo que se sabe sobre un dominio del conocimiento y aprender del otro, como auténtico otro en la convivencia con uno, de manera que a un seminario jamás se asiste por obligación o imposición; en consecuencia este pretende valorar en el estudiante o grupo de participantes la ética dialogal, capacidad de argumentación, discusión, análisis y síntesis.

Aprendizaje basado en problemas: El ABP es una metodología docente basada en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. Facilita no sólo la adquisición de conocimientos de la materia, sino también ayuda al estudiante a crear una actitud favorable para el trabajo en equipo, capacitándole para trabajar con otros. El ABP enseña al estudiante los contenidos de la asignatura basándose en casos, de su disciplina o área del conocimiento. Ese

“realismo” le ayuda a elaborar la información, alejándole del aprendizaje teórico, sin referencia a la realidad. Con este aprendizaje los estudiantes comparten la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades (Molina, 2001).

Este método permite al estudiante la observación y análisis de actitudes y valores que durante el método tradicional docente no pueden llevarse a cabo (Freire, 1975).

El ABP busca que el estudiante comprenda y profundice adecuadamente en la respuesta a los problemas que se utilizan para aprender, entrando a formar parte de sus análisis estructuras científicas, filosóficas, sociológicas, históricas y prácticas. Los estudiantes trabajan de manera colaborativa en grupos pequeños, de 8 a 12 personas, y bajo la supervisión de un tutor, analizan y resuelven un problema, seleccionado especialmente para el logro de determinados objetivos en diferentes materias. Pero el objetivo final no es la resolución del problema. El problema se utiliza como sustento de la identificación de los temas de aprendizaje, para su estudio de manera independiente o grupal. Este método también despierta la curiosidad del estudiante por indagar sobre los casos, lo que en el futuro propiciará un espíritu investigador.

Con el ABP se evalúa la capacidad para identificar y delimitar un problema del contexto relacionado con el tema a tratar, el área o la profesión, la justificación y pertinencia del problema a abordar, argumentación empírica y teórica, capacidad de análisis y concreción.

Educación enfocada en problemas (EEP): Tiene su origen en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), concepción de educación que surgió ante la necesidad de dar un enfoque diferente al proceso educativo, más acorde con la realidad del mundo en el que van a desarrollar sus facultades quienes confían su formación a las instituciones encargadas de esa responsabilidad. El desempeño de los seres humanos en los diferentes órdenes de sus áreas de actividad cotidiana, ya profesionales o académicas, no se fundamenta ni refiere a hechos puntuales como tampoco a los contenidos particulares de una determinada disciplina.

Con el EEP se evalúa la capacidad para identificar un problema del contexto parangonado con otros contextos y otros problemas con características similares, la justificación y pertinencia del problema a abordar, argumentación empírica y teórica, capacidad de análisis y concreción.

El debate: Consiste en una técnica de discusión, en la que se exponen los aspectos en pro y en contra de un tema o situación. En el ejercicio de la práctica, éste cuenta con un moderador, quien dirige la discusión; persona caracterizada por tener pensamiento ágil y claro, capacidad de análisis, imparcialidad frente al tema abordado, que además debe asegurar una participación democrática y representativa del grupo; el grupo que se caracteriza por el conocimiento del tema y su polémica frente al mismo, por mostrar controversia o por estar de acuerdo respetuosamente, con los aspectos planteados, también deben dominar el tema para poder discernir según las argumentaciones de los debatientes; y los debatientes, quienes deben defender sus posiciones con ideas y argumentos bien fundamentados; con este se evalúa la ética dialogal, capacidad de argumentación, análisis y concreción y dominio del tema (Montealegre, et. al., 1999).

La mesa redonda: Se caracteriza porque un grupo de expertos intercambia opiniones diversas sobre un mismo tema, y exponen esas ideas sucesivamente un auditorio. En ella interviene el moderador, tres o cuatro participantes invitados y el auditorio. El papel del moderador es organizar la discusión entre los invitados, ceder la palabra, hacer el resumen final y agradecer a todos la participación; en la cual se evalúa el dominio del tema a tratar, la participación y disposición del auditorio, el adecuado uso de palabra, la ética dialogal, la capacidad de análisis, argumentación, síntesis y concreción .

El foro: Consiste en una actividad oral, que está integrada por un grupo de ponentes, un mantenedor y un auditorio; consta de tres momentos, la presentación de la actividad, la exposición de los ponentes y la participación del auditorio.

El mantenedor inicia la sesión, presenta la temática y su importancia; seguidamente presenta el tema que desarrollará cada ponente y el tiempo estipulado para cada uno. A medida que el mantenedor cede la palabra a los

ponentes agradece su intervención y hace el resumen, resaltando las ideas principales; cuando hayan terminado todos los ponentes se invita al auditorio a participar con preguntas y cada ponente responde según le corresponda la pregunta.

El mantenedor asigna el turno de la palabra buscando la mayor participación del auditorio al final concluye la actividad agradeciendo a los ponentes y al auditorio su participación. En el foro evalúa el nivel y capacidad de argumentación, no repetición de planteamientos ya realizados, la participación y disposición del auditorio, el adecuado uso de palabra, la ética dialogal, el manejo del tópico abordado por parte del auditorio.

5.2.3.11. Estado Actual de la Evaluación por Competencias.

En lo que respecta al estado actual de la evaluación por competencias se puede afirmar que el tema es reciente, esta aun en proceso de debate y es necesario seguir haciendo precisiones teóricas y conceptuales para el desarrollo congruente con las mismas prácticas evaluativas por competencias, como lo menciona Salas cuando dice: El panorama vislumbrado por las competencias es solo un acercamiento a los diferentes puntos de debate como lo pueden ser la evaluación, el currículo, las metodologías, las didácticas y la formación por competencias entre otros temas (Salas, 2000).

Teniendo en cuenta lo anterior surgen varios interrogantes que el autor plantea, entre ellos, ¿Cuál sería entonces el gran aporte de las competencias a los procesos de formación?.

En consecuencia, él responde a esta interpelación afirmando que el modelo de formación y por ende de evaluación basada en competencias propende por la visión integral en la que la respuesta al “¿para qué?” está siempre presente, en el cuestionamiento sobre la pertinencia de los procesos educativos, donde el estudiante es un agente transformador de la realidad y el cuerpo docente realiza constantemente una reflexión y adaptación de los procesos intelectivos, de los preconceptos derivados de la experiencia y de las aptitudes de sus estudiantes.

La implementación de la evaluación por competencias implica una transformación radical, mas 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 el legado educativo.

El avance de la evaluación competencias, al demandar aprendizajes significativos, pide a los docentes asumir procesos cognitivos e intelectivos de manera individual dentro del proceso de formación del estudiante, sin los cuales no se podrían lograr los niveles de comprensión esperados.

5.2.4. Control de Categorías.

Para el presente estudio se describe la categoría Prácticas Evaluativas por competencias, entendida como un proceso participativo, permanente (por procesos), diagnóstico, formativo, holístico (integral, contextualizado, cualitativo y cuantitativo), multi referencial (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) y multi direccional (alumno, docente), que realiza el docente en relación con todas las actividades ejecutadas por sus estudiantes, en uso de la autonomía universitaria, para la auto comprensión y el mejoramiento continuo, en la búsqueda de la calidad de la educación dentro del marco de una pedagogía renovada.

La medición de está variable se realizará a través de una instrumento cualitativo (basado en las sub-preguntas de investigación) que permita obtener conclusiones relacionadas con las prácticas evaluativas por competencias, realizadas por los docentes de pregrado de las universidades de Bogotá.

5.3. Marco Legal

Los antecedentes del presente estudio, se encuentran enmarcados en los parámetros de la legislación educativa que se citan a continuación:

La *Ley 30 de Diciembre 28 de 1992*. CAPITULO IV. En sus artículos 17 y 18, soportan la definición de instituciones de Educación Superior y especifican su

clasificación en Instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas y Universidades, en términos de los programas que ofrecen y el alcance de los mismos (formación, ocupación).

El Decreto 2566 de Septiembre 10 de 2003: ARTÍCULO 4. Evidencia los aspectos curriculares que la institución deberá presentar para estructurar sus planes de estudio (la fundamentación teórica, práctica y metodológica del programa; los principios y propósitos que orientan la formación; la estructura y organización de los contenidos curriculares acorde con el desarrollo de la actividad científicatecnológica; las estrategias que permitan el trabajo interdisciplinario y el trabajo en equipo; el modelo y estrategias pedagógicas y los contextos posibles de aprendizaje para su desarrollo y para el logro de los propósitos de formación; y el perfil de formación), en aras que el programa garantice una formación integral, que le permita al egresado desempeñarse en diferentes escenarios, con el nivel de competencias propias de cada campo. De igual forma exalta, que los perfiles de formación deben contemplar el desarrollo de las competencias y las habilidades de cada campo y las áreas de formación.

El Decreto 1781 de 2003: CAPITULO I: De los Exámenes de Calidad de la Educación Superior -ECAES- Define dicho exámenes como pruebas académicas de carácter oficial y obligatorio, y forman parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el Gobierno Nacional dispone evaluar la calidad del servicio público educativo; de igual manera aclara su estructura y sus impactos.

5.3. Marco Legal

Los antecedentes del presente estudio, se encuentran enmarcados en los parámetros de la legislación educativa que se citan a continuación:

La Ley 30 de Diciembre 28 de 1992. CAPITULO IV. En sus artículos 17 y 18, soportan la definición de instituciones de Educación Superior y especifican su clasificación en Instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas y Universidades, en términos de los programas que ofrecen y el alcance de los mismos (formación, ocupación).

El Decreto 2566 de Septiembre 10 de 2003: ARTÍCULO 4. Evidencia los aspectos curriculares que la institución deberá presentar para estructurar sus planes de estudio (la fundamentación teórica, práctica y metodológica del programa; los principios y propósitos que orientan la formación; la estructura y organización de los contenidos curriculares acorde con el desarrollo de la actividad científicatecnológica; las estrategias que permitan el trabajo interdisciplinario y el trabajo en equipo; el modelo y estrategias pedagógicas y los contextos posibles de aprendizaje para su desarrollo y para el logro de los propósitos de formación; y el perfil de formación), en aras que el programa garantice una formación integral, que le permita al egresado desempeñarse en diferentes escenarios, con el nivel de competencias propias de cada campo. De igual forma exalta, que los perfiles de formación deben contemplar el desarrollo de las competencias y las habilidades de cada campo y las áreas de formación.

El Decreto 1781 de 2003: CAPITULO I: De los Exámenes de Calidad de la Educación Superior -ECAES- Define dicho exámenes como pruebas académicas de carácter oficial y obligatorio, y forman parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el Gobierno Nacional dispone evaluar la calidad del servicio público educativo; de igual manera aclara su estructura y sus impactos.

6. MARCO METODOLÓGICO

6.1. Tipo de estudio

Según Hernández Sampieri y Hernández Fernández (1991), desde el punto de vista científico, describir es medir; es decir, se refiere a definir cómo es y cómo se manifiesta el objeto de estudio; además, especifica las propiedades más relevantes de las personas, los grupos, las comunidades y los fenómenos sometidos a análisis.

De acuerdo con lo anterior, la presente investigación se inscribe dentro de los estudios de tipo descriptivo como afirma Méndez (2001); dado que, para este tipo de investigación en particular, se pretende identificar las características, señalar las formas de conducta y actitudes, establecer comportamientos concretos, determinar y comprobar la asociación entre las variables, de la evaluación por competencias, realizada por los docentes de pregrado, en las instituciones de educación superior de Bogotá.

Este tipo de investigación se caracteriza por ser: reflexiva (los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de estudio), empática (se busca comprender la realidad tal como la viven las personas), Controlada (se suspenden, controlan o apartan, las propias creencias, perspectivas y predisposiciones), valora todas las perspectivas, es humanística (busca comprender el significado y sentir humano) y busca la validez (busca que el conocimiento que se produce este cercano a la realidad, a lo que dicen y hacen las personas), (Colas y Buendía, 1992).

6.2. Método de investigación

Con respecto al método, se implementó el mixto (cuali-cuantitativo), ya que este proceso estudia de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos (docentes) en determinado contexto espacial y temporal; es de aclarar, que se utilizaron para efectos de esta investigación referentes teóricos (es decir, la teoría referida a la evaluación basada en competencias cotejada con los planteamientos de los modelos pedagógicos descritos en los

P.E.I), que de manera inductiva se confrontaron con los datos observados para identificar los parámetros normativos de comportamiento (legislación educativa, P.E.I. y los principios y valores del quehacer docente), que son empleados por los individuos (docentes universitarios de Bogotá) en el contexto específico de la evaluación basada en competencias; por consiguiente, las conclusiones que se puedan obtener de este proceso inductivo, se basarán en las indagaciones iniciales del problema identificado como objeto de estudio, lo cual podría conllevar a la demostración, que en realidad se trata de una inferencia puramente deductiva.

Con base en dicho proceso, el problema formulado se investigó desde el enfoque hermenéutico. Este enfoque de construcción de conocimiento se basa en un diálogo con el objeto, mediante preguntas que abren mundos (Vatimo, 1994), permiten la fusión de horizontes y generan nuevas perspectivas (Gadamer, 1991).

La investigación adopta la hermenéutica, a partir de los años 70 en las ciencias sociales y humanas, al pasarse de un enfoque positivista y empirista como único medio de legitimar el conocimiento, a una perspectiva interpretativa, sin desconocer los alcances y la importancia de la investigación cuantitativa, buscando una estrategia para conocer determinados fenómenos que escapan a dicha metodología, como aquellos relacionados con la existencia humana y sus producciones culturales (Gadamer, 1998).

Desde la perspectiva del círculo hermenéutico planteada por Gadamer, se abordó la interpretación teniendo en cuenta como prejuicio las indagaciones del estado del arte y los antecedentes empíricos, que dieron lugar a la formulación del problema, el cual fue analizado a partir de los textos (prácticas evaluativas basadas en competencias) y el contexto (educación superior), que generó la respuesta a los cuestionamientos planteados.

A partir de estos hallazgos se realizó una reconstrucción interpretativa de los materiales analizados estudiando los textos no solo en su exterior sino también la forma como se usan y se aplican, de igual forma se relacionaron los textos con sus contextos, para comprender su sentido y además se identificó lo que Gadamer denomina la carga de la tradición, es decir, los prejuicios que hay tanto en los

textos como en el intérprete y que se relacionan con el sentido no develado o encubierto.

6.3. Población

La población objeto de estudio se tomó en forma intencional, dado que se realizó un estudio exploratorio inicial, basado en el análisis de los P.E.I., de cada institución, para determinar si efectivamente se contemplaba en el Modelo Pedagógico la evaluación basada en competencias, de igual manera, se tomaron los antecedentes empíricos de dichas instituciones, referidos a reconocimiento en impacto académico. (Murcia & Tetay, 1999).

Otra razón significativa por la cual la muestra fue tomada en forma intencional, se refiere a la cantidad de variables asociadas para el estudio, es decir, se estableció un parámetro mínimo por universidad de 12 docentes. Cabe anotar que no se realizó discriminación de facultad o programa de pertenencia de los docentes, ya que estos factores no tienen incidencia sobre los aspectos que se pretendieron analizar.

De acuerdo con lo anterior, dicha población está conformada por 65 docentes de las instituciones universitarias de pregrado de Bogotá, que ha adoptado esta forma de evaluación, tomando como muestra 23 docentes de la Institución Universitaria Iberoamericana, 15 maestros de la Fundación Universitaria del Área Andina, 15 profesores de la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora de El Rosario y 12 docentes de la Universidad Santo Tomás, dado que estas instituciones de educación superior contemplan dentro de sus Proyectos Educativos Institucionales la evaluación por competencias.

6.4. Instrumentos

Para efectos de esta investigación se utilizaron como métodos de recolección de información la entrevista semi-estructurada, el cuestionario y el grupo focal. (Ver Anexo 1); a continuación se definen los instrumentos y su forma de aplicación para el estudio.

Teniendo en cuenta que la entrevista Semi-estructurada se define como método de recolección de información, se basa en la interacción entre dos personas, el entrevistador (investigador) y el entrevistado (en este caso, los docentes de pregrado de las universidades de Bogotá), en la cual se encuentran prefijados unos objetivos conocidos, al menos por el entrevistador y en el contexto de una relación asimétrica en virtud de la existencia de unos fines y su control por parte del entrevistador. La entrevista semi-estructurada no sigue una secuencia de preguntas fijas, aunque se adecua a un esquema o pauta general (Universidad Austral de Chile, 2003).

La entrevista se aplicó a 45 docentes, la cual constó de 12 ítems relacionadas con: la caracterización de los docentes entrevistados, la conceptualización sobre la evaluación basada en competencias, los criterios que aplican para evaluar por competencias a sus estudiantes, las competencias que evalúan los docentes en sus estudiantes, los recursos pedagógicos que utilizan los docentes para evaluar por competencias a sus alumnos, las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes para realizar una evaluación basada en competencias a sus estudiantes, las tendencias en resultados académicos que observan los docentes, al aplicar la evaluación por competencias, a sus estudiantes.

Grupo focal. Esta técnica de recolección de información, está asociada a la idea de grupos de discusión organizados alrededor de una temática. Todas ellas, de alguna manera, localizan metodológicamente hablando, el objeto y objetivos de los grupos focales en la contribución que hacen al conocimiento de lo social. La definición de grupo focal que se asumirá para el presente estudio en términos de una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación, en este caso la evaluación por competencias (ICFES, 1993).

El grupo focal se realizó con la participación de 10 docentes, el cual se centró en la descripción del cómo se efectúa la evaluación por competencias y

cuales son las principales dificultades que se encuentran al aplicar la evaluación por competencias.

Cuestionario: Se define como un conjunto de preguntas diseñadas para recabar información de la unidad de análisis (una o más atributos a medir) objeto de estudio y centro del problema de investigación.

El cuestionario se aplicó a 10 profesores pertenecientes a las universidades mencionadas, el cual fu estructurado en forma idéntica a la entrevista, su uso se debió primordialmente a la dificultad que tenían los docentes para asistir a la entrevista, para ellos era más fácil plasmar sus ideas por escrito.

6.5. Procedimiento

Para llevar a cabo la presente investigación se siguieron diferentes fases, con relación a actividades específicas como se muestra en la figura siguiente.

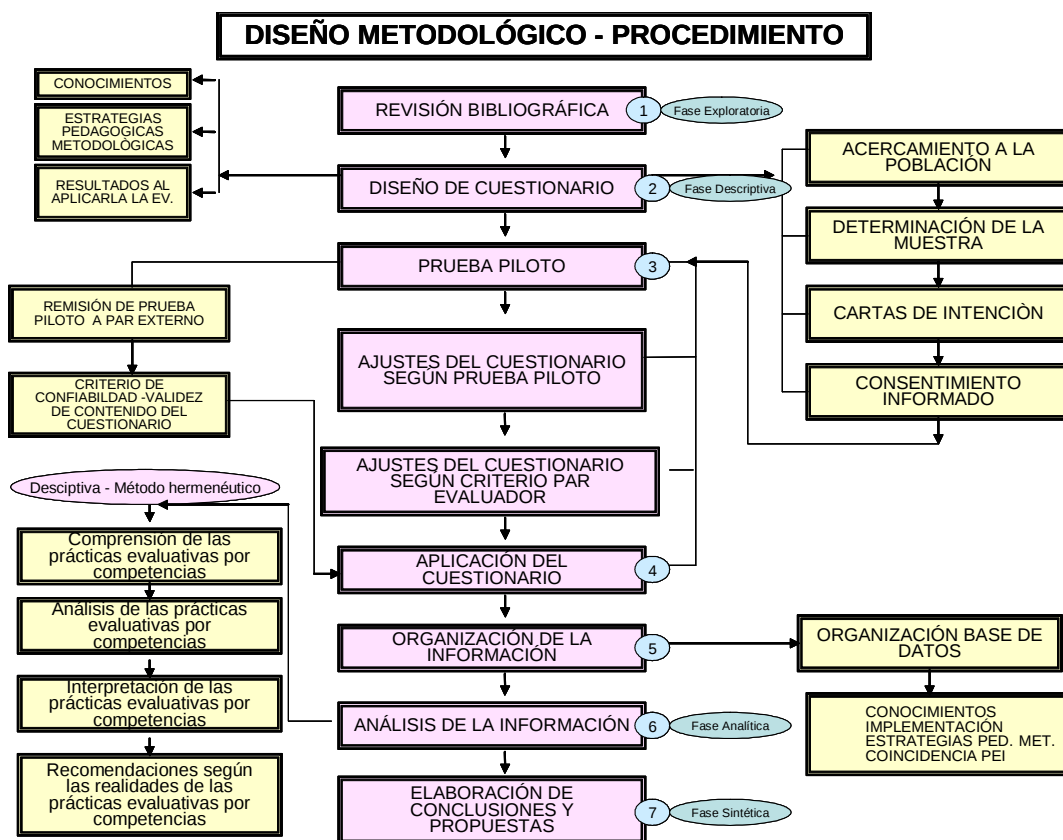


Figura 2. Esquema del procedimiento.

6.5.1. Fase Exploratoria

Fase 1. Revisión bibliográfica: La revisión del estado del arte y los referentes teóricos se efectuó en revistas de educación, textos resultados de investigaciones educativas, resoluciones y publicaciones emanadas por el Ministerio de Educación Nacional y diferentes textos relacionados con los modelos pedagógicos por competencias y evaluación basada en competencias, con esta información se diseñó el marco de referencia discriminado en: marco de antecedentes, marco teórico y marco legal.

Posteriormente se procedió a realizar la caracterización de los docentes por institución, teniendo en cuenta departamento o unidad académica a la cual pertenecían, profesión, años de experiencia docente universitaria, entre otros; con el objetivo de establecer las categorías de análisis, referentes al perfil del docente con respecto al nivel de desempeño, en relación al ejercicio de la evaluación basada en competencias.

6.5.2. Fase Descriptiva.

Fase 2. Diseño del cuestionario: Esta construcción se realizó a partir de las sub-preguntas de investigación y por ende de los objetivos planteados para la misma.

Fase 3. Prueba Piloto: La prueba piloto se aplicó en forma de cuestionario a 3 docentes de la Universidad los libertadores, quienes no hacen parte de la muestra elegida para el estudio, con el ánimo de identificar si las preguntas estaban en coherencia con cada uno de los atributos que se desean medir en la investigación, de esta indagación inicial se incluyeron preguntas relacionadas con las problemáticas presentadas al aplicar la evaluación por competencias.

Posteriormente se procedió a realizar la Validación de contenido por jueces expertos: Ese tipo de validación se refiere al análisis comprensivo y objetivo que un grupo de expertos en el área de interés hace de cada uno de los reactivos, ítems o premisas que componen el instrumento, de igual forma determina si las premisas son representativas en cuanto a lo que se desea medir, evalúa la claridad, precisión, relación y pertinencia de cada reactivo, ítem o premisa.

La validez a su vez puede realizarse de dos formas: Validez aparente la cual se obtiene cuando los expertos establecen que la estructura y contenido instrumento aparenta medir los conceptos o constructos bajo estudio y la validez lógica se logra cuando los expertos establecen que el “contenido” de los reactivos o premisas abarcan todas las áreas conceptuales y teóricas (Daniels, 1988).

De acuerdo con lo anterior Ajustado el cuestionario se procedió a efectuar la validación de contenido del mismo por expertos en educación, con experiencia en investigación educativa, Los cuales:

Dra. María del Pilar Rodríguez G. (Asesor Temático, Dra. en Investigación Educativa).

Mgr. Guillermo Torres Zambrano (Asesor, Especialista en Evaluación).

Mgr. Francisco Ochoa Rojas (Asesor epistemológico, Mgr. En Educación).

Dr. Gabriel Suarez M. (Asesor metodológico, Mgr. En Filosofía).

Esp. Ricardo Jiménez (Asesor, Especialista en medición y evaluación de Proyectos).

Esp. Jorge Octavio Nossa. (Asesor, Especialista en medición y evaluación de Proyectos).

Esp. Patricia López O. (Asesor, Especialista en medición y evaluación de Proyectos).

El índice de acuerdo entre los jueces, denominado CVR, se calculó empleando la siguiente ecuación:

$$CVR = n_e - (N/2) / N/2$$

Dónde n_e , representa el número de expertos que indican “esencial” y N el número total de expertos.

<i>Tabla 6. Cuantificación de la validez del contenido del Estudio.</i>			
Pregunta No. 1	0.99	Pregunta No. 9	0.99
Pregunta No. 2	1	Pregunta No. 10	0.99
Pregunta No. 3	0.99	Pregunta No. 11	1
Pregunta No. 4	0.99	Pregunta No. 12	1
Pregunta No. 5	1	Pregunta No. 13	0.99
Pregunta No. 6	0.99	Pregunta No. 14	1

Pregunta No. 7	1	Pregunta No. 15	1
Pregunta No. 8	0.99		

Fase 4. Aplicación del cuestionario: Para esta fase se realizó el contacto con las universidades inicialmente a través de cartas de intención, posteriormente con entrevistas con los directores o coordinadores de programa:

Universidad Colegio Mayor del Rosario: Dr. Leonardo Palacios, Decano de la Facultad de Medicina, Rehabilitación y Desarrollo Humano.

Universidad Santo Tomás: Dra. Blanca Aurora Pita. Directora de la Maestría en educación y Mgr. Gabriel Benavides Lancheros.

Fundación Universitaria del Área Andina: Dra. Nora Stella Joya Ramírez, directora del centro de Investigaciones.

Corporación Universitaria Iberoamericana: Dr. William Rodríguez, director Centro de Investigaciones, Dr. Ricardo Jiménez. Coordinador formación Metodológica e investigativa.

En dicha entrevista se explicaron los objetivos del proyecto y se pidió la autorización para efectuar el proceso de recolección de información, con los docentes, la cual se llevó a cabo de junio a julio de 2007.

Fase 5: La información se condensó inicialmente en los registros físicos de entrevista, en casetes y en actas para el caso de los grupos focales, posteriormente se procedió a digitar la información en una matriz que incluía (pregunta, categorías de análisis, respuestas de los docentes e interpretación hermenéutica), inicialmente por universidad y luego en total.

6.5.3. Fase Analítica.

Fase 6. Análisis de la información: Se realizó el análisis buscando coincidencias en cada una de las respuestas obtenidas a partir de las categorías establecidas en lo mencionado por cada uno de los docentes (análisis de confiabilidad) por frecuencias.

6.5.4. Fase Sintética.

Fase 7. Elaboración de propuestas y conclusiones: Estas se realizaron según en respuesta a los objetivos de la investigación y a partir de los nuevos hallazgos que arrojó la misma, tratando de vislumbrar la realidad de la evaluación educativa universitaria.

7. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

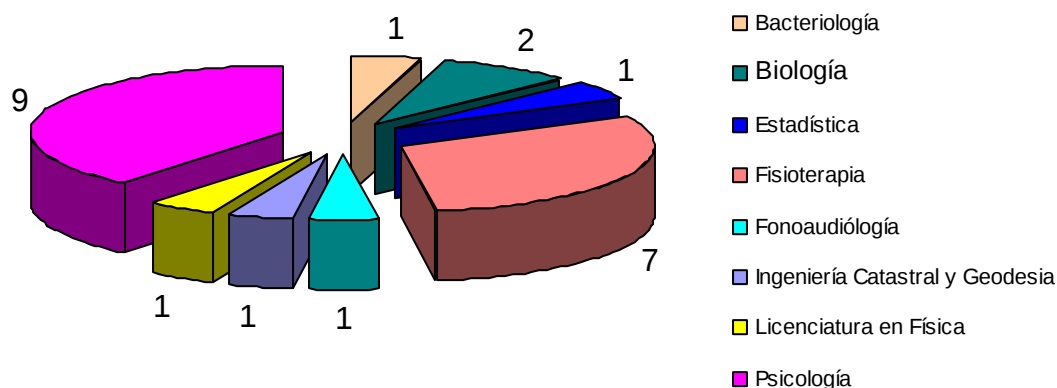
Como parte de la descripción de la muestra se llevó a cabo una caracterización del perfil de los docentes de cada una de las instituciones objeto de estudio, cuya pretensión fue establecer la relación e influencia del perfil docente con respecto al desempeño en términos de evaluación basada en competencias, observando aspectos como facultad y/o departamento donde se desempeñan, área de formación disciplinar y/o pedagógica, estudios de postgrado y años de experiencia docente universitaria.

Para efectos del análisis de la información (Hallazgos) del presente estudio, se organizaron los datos proveniente de las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales, realizadas a los docentes de pregrado de las universidades de Bogotá, a través del diseño de matrices que permitieron caracterizar las prácticas evaluativas por competencias, a partir de los interrogantes formulados con base en las sub-preguntas de investigación, teniendo en cuenta las categorías de análisis (preestablecidas y emergentes) de carácter cualitativo-cuantitativo (basadas en el instrumento con fundamentación en el marco teórico), de acuerdo con el significado y el sentido de los cuestionamientos realizados a los docentes en relación a su experiencia y culminando con la interpretación hermenéutica de dichas categorías.

Es preciso aclarar, que debido a la gran cantidad de información suministrada por los docentes y habida cuenta de que se han tomado como referencia para el estudio 4 instituciones universitarias (Universidad Santo Tomás, Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Fundación Universitaria del Área Andina y Institución Universitaria Iberoamericana), con un promedio de 15 docentes por institución, se hizo necesario realizar un análisis hermenéutico por institución y posteriormente terminada esta fase y a partir del cruce de variables y categorías se procedió a efectuar un análisis hermenéutico interinstitucional.

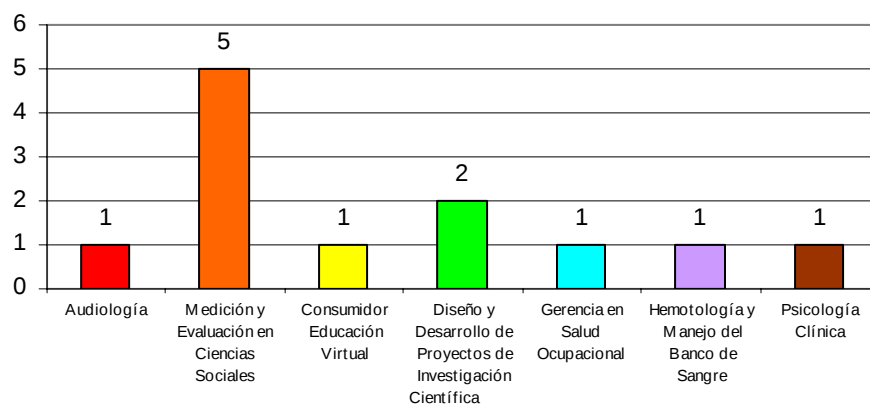
7.1. Caracterización de los Docentes de Pregrado de la Corporación Universitaria Iberoamericana

A continuación se describen las profesiones de los docentes entrevistados para la presente investigación, en esta universidad.



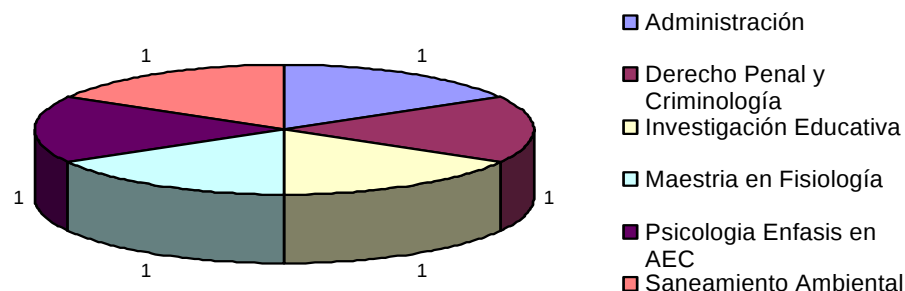
Gráfica 1. Títulos de pregrado de los docentes - Corporación Universitaria Iberoamericana.

Las profesiones de los docentes de la Corporación Universitaria Iberoamericana, que se tomaron para la realización del estudio son diversas como se precisa en la Gráfica 1., esta interdisciplinariedad se debe que los docentes deben apoyar los procesos de formación en ciencias básicas y en metodología, áreas que requieren de una diversidad de saberes, para lograr los objetivos de formación.



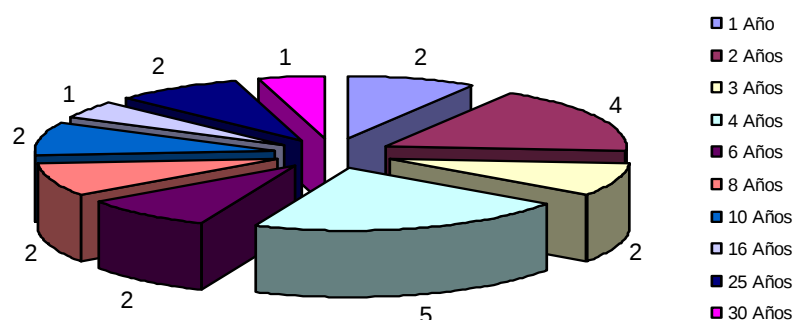
Gráfica 2. Especializaciones de los docentes Corporación Universitaria Iberoamericana.

Al igual que las profesiones, las especializaciones de los docentes objeto de estudio en esta institución son diversas, de los 23 profesores entrevistados, 12 de ellos son especialistas, cabe aclarar que un requisito fundamental en esta universidad para llevar a cabo el ejercicio docente, es tener un diplomado en docencia universitaria, condición que cumplen la totalidad de estos docentes.



Gráfica 3. Maestrías de los docentes Corporación Universitaria Iberoamericana.

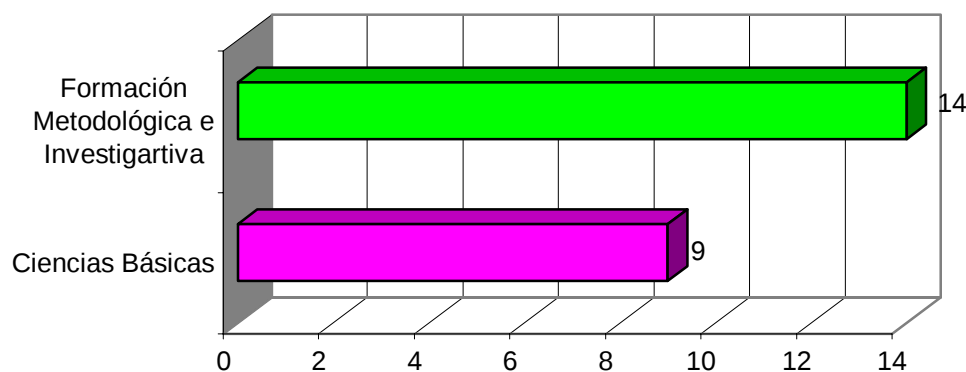
La gráfica 3, muestra las áreas de los estudios de maestría realizados por los docentes de pregrado de la corporación universitaria iberoamericana, donde se identifican las diferentes tendencias haciendo el cuerpo docente trasdisciplinar (pregrado y formación posgradual). De los 23 docentes entrevistados 6 de ellos son magíster.



Gráfica 4. Años de experiencias de los docentes Corporación Universitaria Iberoamericana.

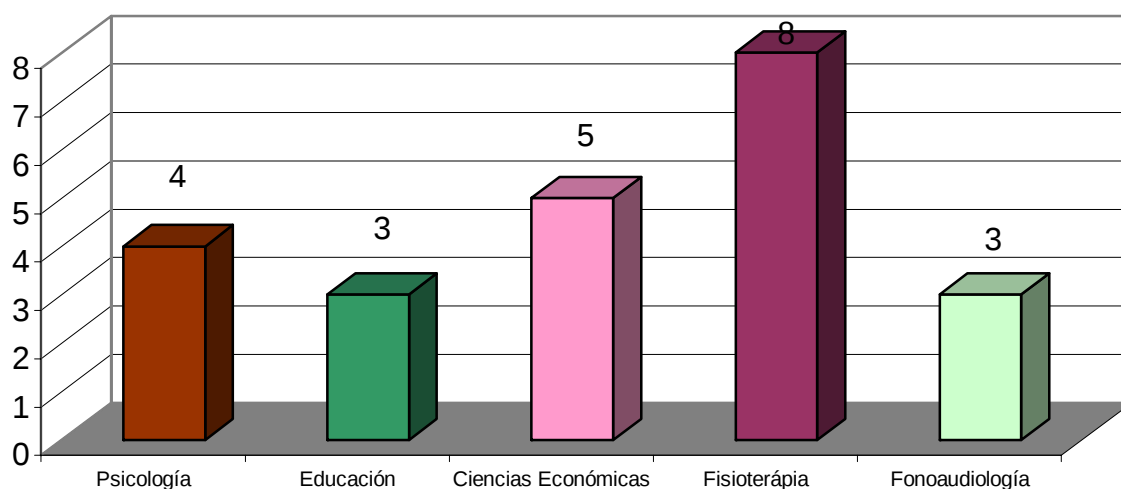
En cuanto a la experiencia en el ejercicio docente, los profesores incluidos en la investigación tienen entre 1 y 30 años de experiencia, en las áreas que

actualmente orientan y en otras que han constituido etapas en el mejoramiento de su actividad.



Gráfica 5. Departamentos a los que pertenecen los docentes de la Corporación universitaria iberoamericana.

Los docentes entrevistados pertenecen al Centro de Investigaciones de la Corporación universitaria Iberoamericana, que se encuentra dividido en 2 departamentos Ciencias Básicas y Formación Metodológica e investigativa, los cuales orientan las asignaturas de Investigación, Matemáticas (cálculo, estadística, medición y evaluación, análisis de datos, matemáticas básicas y medición de la inteligencia), fisiología, morfofisiología, osteología, cuidado crítico, biofísica y biomecánica, prestando servicios a 1500 estudiantes.



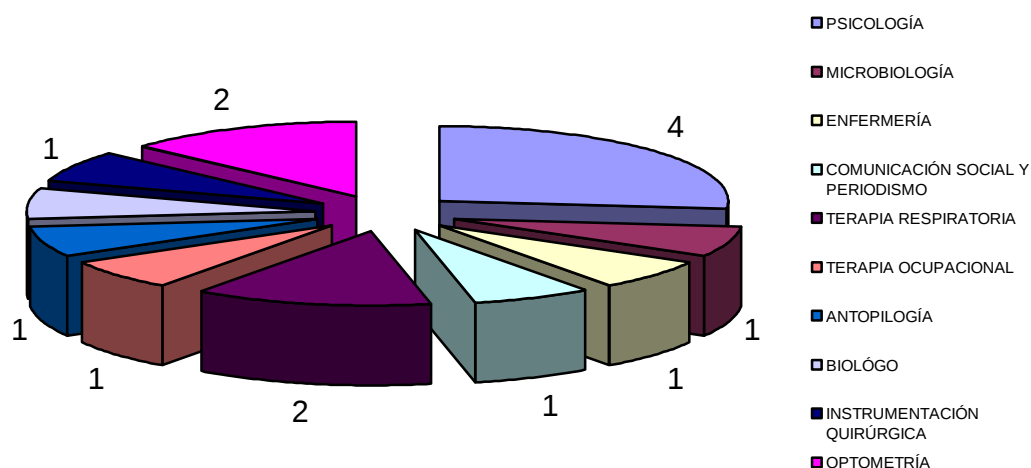
Grafica 6. Programas en los cuales laboran los docentes de la Corporación Universitaria Iberoamericana

El Centro de Investigaciones, a través de sus departamentos presta servicios a las facultades de Salud, Educación y Ciencias Económicas como se describe en la Gráfica 6.

Seguidamente como se indicó en el párrafo introductorio del análisis de resultados, se realizó la matriz de análisis hermenéutico de la Institución Universitaria Iberoamericana, en lo que atañe a las prácticas evaluativas basadas en competencias efectuadas por los docentes de pregrado objeto de estudio (Ver Anexo 2).

7.2. Caracterización de los Docentes de Pregrado de la Fundación Universitaria del Área Andina

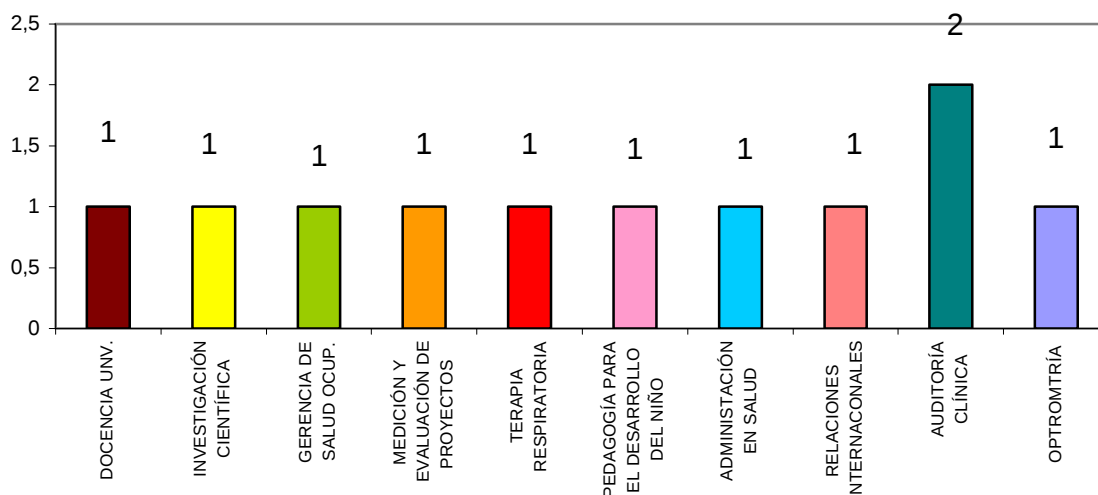
A continuación se describen las profesiones de los docentes entrevistados para la presente investigación, en esta universidad.



Gráfica 7. Profesiones de los docentes de pregrado - Fundación Universitaria del Área Andina

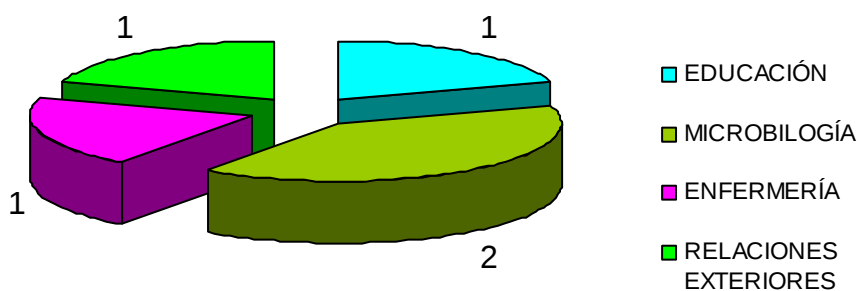
De los 15 docentes de la Fundación entrevistados, se observa que tienen diversas formaciones en múltiples áreas del conocimiento, ya que deben orientar asignaturas de fundamentos de investigación, investigación cualitativa,

investigación cuantitativa, anteproyecto de grado y proyecto de grado; cursos que requieren de un gran conocimiento de tipo interdisciplinar.



Gráfica 8. Especializaciones realizadas por los docentes de la Fundación Universitaria del Área Andina.

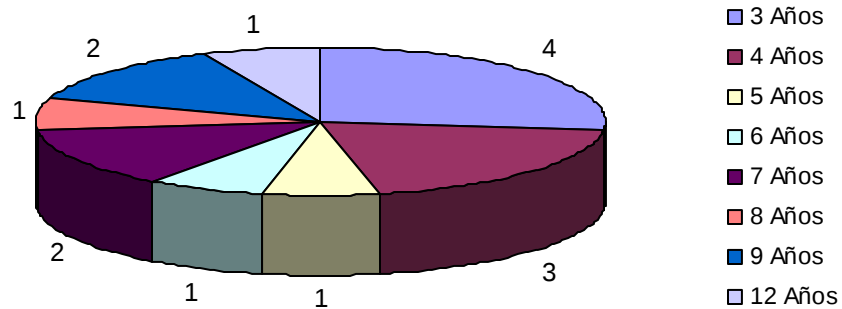
De los docentes contactados, el 60% son especializados y 2 de ellos cuentan con 2 especializaciones cada uno. Así mismo, los profesores de la Areandinos, se han especializado en áreas relacionadas con la salud, el comercio y la pedagogía, campos relacionados con las facultades existentes, los perfiles de formación y las asignaturas a orientar.



Gráfica 9. Maestrías realizadas por los docentes de la Fundación Universitaria del Área Andina

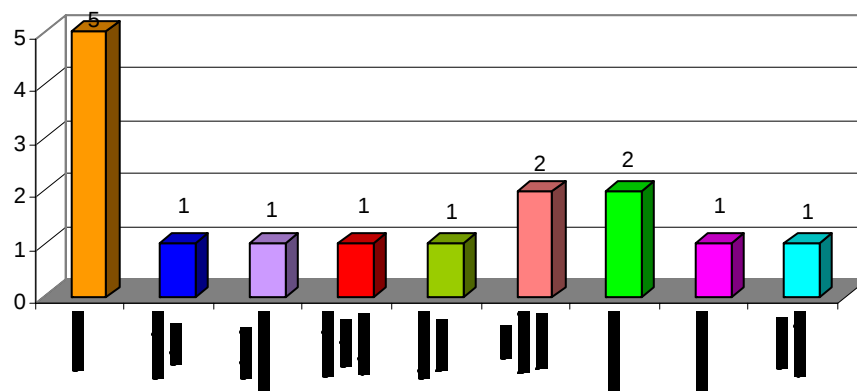
En las proyecciones de la Fundación, se planea que para el 2010, todos los docentes con actividades de investigación sean magísteres, en aras de la

acreditación; es así como, de este grupo de profesores el 33% son magíster, en áreas relacionadas con la salud y el comercio y un 13% adicional se encuentran cursando los estudios de maestría.



Gráfica 10. Años de experiencia docentes Fundación Universitaria del Área Andina.

La experiencia a nivel de docencia universitaria de los profesores objeto de estudio, oscila entre los 3 y los 12 años, adicionalmente el 70% de ellos cuenta con una amplia experiencia en el sector profesional y en investigación de corte científico y técnico; además un 50% de ellos, han realizado publicaciones en revistas de la fundación como Praxis Investigativa y en revistas indexadas como Investigaciones Andina Pereira; también han participado en ponencias nacionales e internacionales, congresos, encuentros de investigación, entre otros.



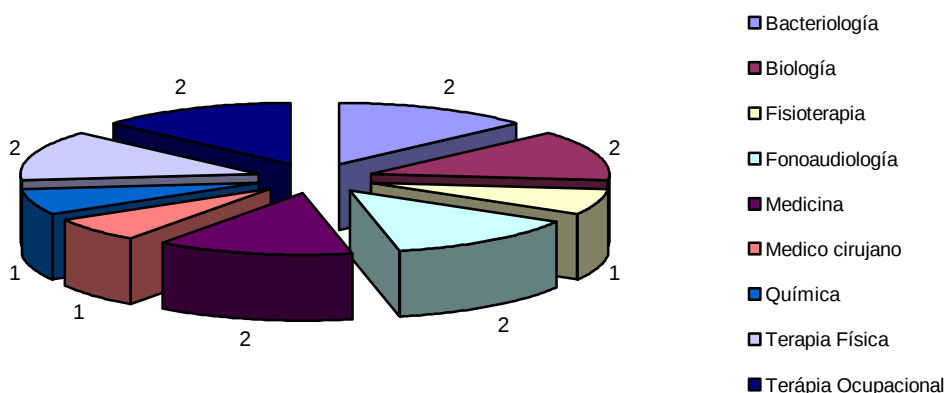
Gráfica 11. Programas con los cuales interactúan los docentes de la Fundación Universitaria del Área Andina.

Los docentes entrevistados pertenecen al Centro de Investigación y Desarrollo CID, el cual es un departamento transversal que tiene como fortaleza la orientación de cursos de investigación a todas las facultades de la Universidad, permitiendo tener para el presente estudio un panorama general de las vivencias en formación y evaluación por competencias, realizada en esta institución.

Posteriormente, se realizó la matriz de análisis hermenéutico de la Fundación Universitaria del Área Andina, en lo que se refiere a las prácticas evaluativas basadas en competencias efectuadas por los docentes de pregrado objeto de estudio (Ver Anexo 3).

7.3. Caracterización de los docentes de pregrado de la Universidad Colegio Mayor del Rosario

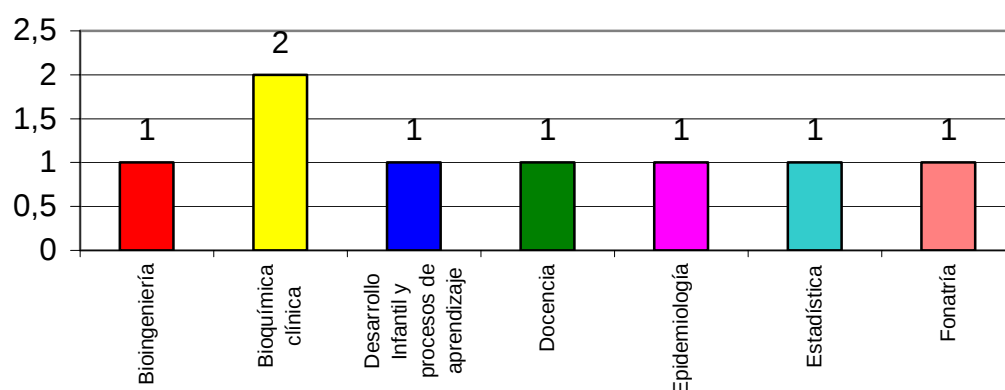
A continuación se describen las profesiones de los docentes entrevistados para la presente investigación, en esta universidad.



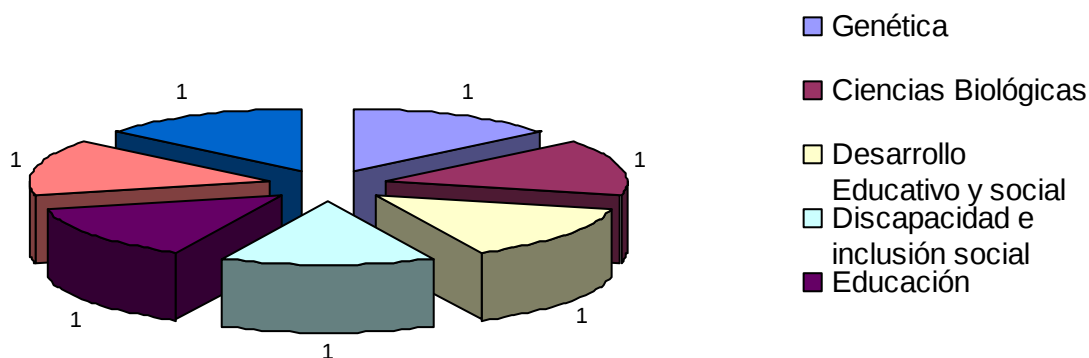
Gráfica 12. Títulos de pregrado de los docentes - Universidad Colegio Mayor del Rosario.

Las tendencias en lo que respecta a los títulos de pregrado de los docentes entrevistados en la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario es que hay 6 grupos de 2 docentes cada uno con formación en disciplinas como Bacteriología, Biología, Fonoaudiología, Medicina, Terapia Física y Terapia Ocupacional y tres docentes con formación de pregrado en Química, Médico Cirujano y Fisioterapia. Solamente hay dos con formación explícita en medicina.

A continuación se evidencia en la gráfica 13, que la formación en especializaciones está solamente para 7 de los 15 docentes entrevistados para este estudio, 2 de ellos en Bioquímica clínica, los otros cinco en Bioingeniería, desarrollo infantil y procesos de aprendizaje, docencia, Epidemiología, Estadística y Fonatría. Se vislumbra de igual manera que las especializaciones afines a la medicina son 5 y las otras tres están más relacionadas con lo psicológico, pedagógico y matemático. Hay un docente que se ha formado en dos especializaciones de Epidemiología y Estadística.



Gráfica 13. Títulos De Especialización De Los Docentes - Universidad Colegio Mayor Del Rosario.

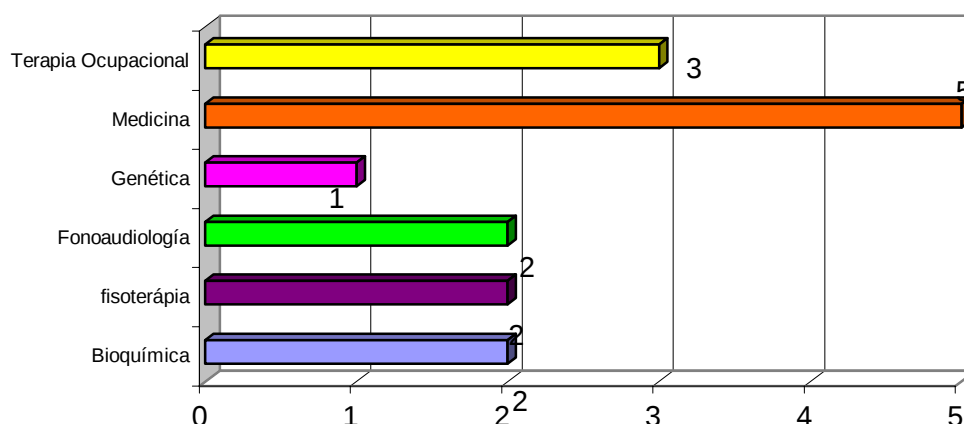


Grá

Gráfica 14. Títulos De Maestría De Los Docentes - Universidad Colegio Mayor Del Rosario

Los docentes que han llegado a obtención de título de magíster son 7. Las áreas de investigación han sido Genética, Ciencias Biológicas, Desarrollo

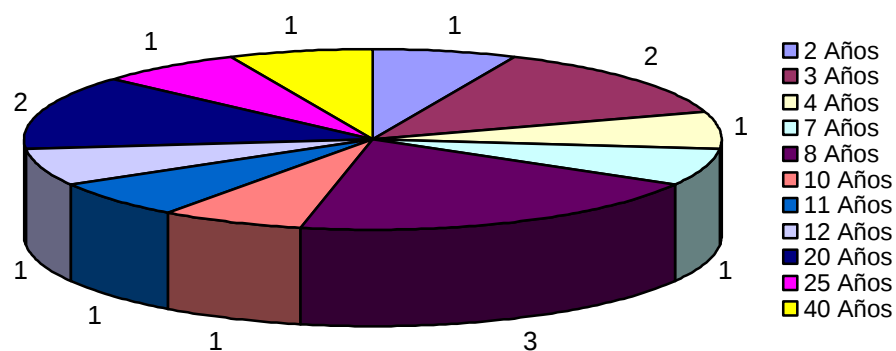
educativo y social, Discapacidad e inclusión social, Educación, fisiología y Microbiología. De las 7 áreas , 4 son afines a la medicina y 3 más atañen lo educativo y social. De los docentes entrevistados solamente 1 no cuenta con título de especialista ni de magíster.



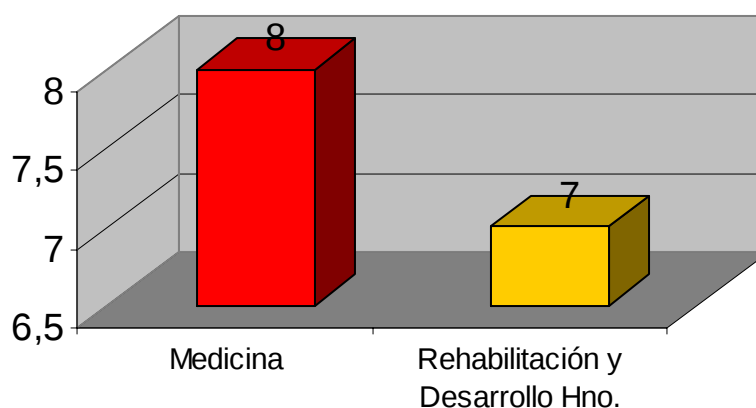
Gráfica 15. Programas A Los Que Pertenecen Los Docentes - Universidad Colegio Mayor Del Rosario.

La gráfica 16, evidencia que de los docentes entrevistados para la investigación 5 pertenecen a los programas de medicina, 3 a los programas de terapia ocupacional, 6 están distribuidos de a dos entre los programas de fonoaudiología, fisioterapia y bioquímica y un docente está vinculado con el programa de Genética.

Se puede apreciar que hay 3 docentes con 8 años de experiencia, 2 con 3 años de experiencia, 2 con 20 años de experiencia, y entre los restantes 8 docentes hay 1 de 40 años de experiencia, 1 de 25 años de experiencia, 1 de 12 años de experiencia, 1 de 11 años de experiencia, 1 de 10 años de experiencia, 1 de 7 años de experiencia, 1 de 4 años de experiencia y 1 de 2 años de experiencia. Los de más años de experiencia están entre los 7 docentes con 10 o más años de experiencia y los 8 restantes oscilan entre 2 y 8 años de experiencia.



Gráfica 16. Años De Experiencia Docente - Universidad Colegio Mayor Del Rosario.



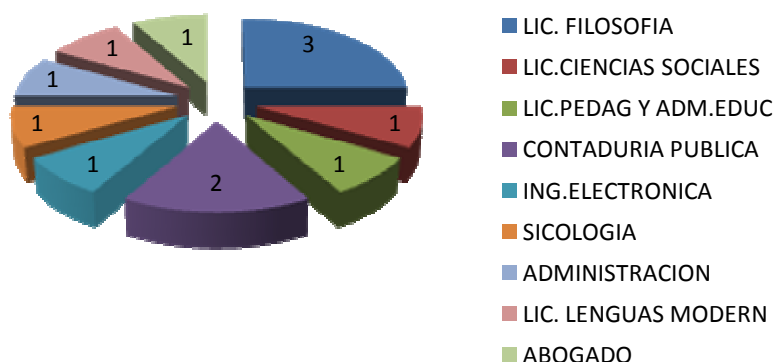
Gráfica 17. Facultades A Las Cuales Los Docentes - Universidad Colegio Mayor Del Rosario.

A la facultad de Medicina pertenecen 8 de los docentes y a la facultad de Rehabilitación y desarrollo humano pertenecen 7. Solamente en la facultad de Medicina hay dos docentes con doctorado, uno en Ciencias y el otro en Bioquímica.

Después, se diseñó la matriz de análisis hermenéutico de la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, en lo que se refiere a las prácticas evaluativas basadas en competencias efectuadas por los docentes de pregrado objeto de estudio (Ver Anexo 4).

7.4. Caracterización de los Docentes De Pregrado de la Universidad Santo Tomas

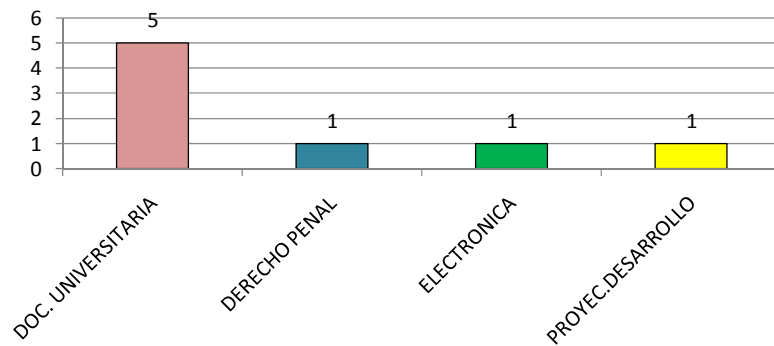
A continuación se describen las profesiones de los docentes entrevistados para la presente investigación, en esta universidad.



Gráfica 18. Profesiones de los docentes de la Universidad Santo Tomás.

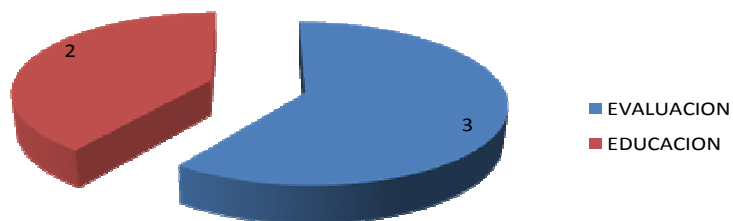
De los 12 docentes entrevistados, se observa que tienen diversas formaciones en múltiples áreas del conocimiento, Humanistas 6 de los docentes, administración y contaduría 3 de los docentes, ingeniería 1 de los docentes y en idiomas 1 de los docentes; ya que deben orientar diversas asignaturas relacionadas con la formación integral de los profesionales; cursos que requieren de un gran conocimiento de tipo interdisciplinar.

En la gráfica 19, de los docentes entrevistados, el 5 son especializados en docencia universitaria, 1 en derecho penal, 1 en electrónica y 1 en proyecto de desarrollo. De lo cual se deduce que 4 de los docentes no tiene especialización alguna. De las especializaciones la más afín a la pedagogía y la educación es la docencia universitaria.

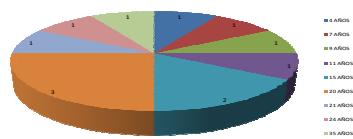


Gráfica 19. Especializaciones de los docentes de la Universidad Santo Tomás.

En la gráfica 20, de los docentes entrevistados 3 son magíster en evaluación y 2 en educación, áreas propias de la pedagogía y la educación. Ninguno de los docentes entrevistados, posee título de doctor en algún área del conocimiento, ni siquiera relacionadas con pedagogía y educación.

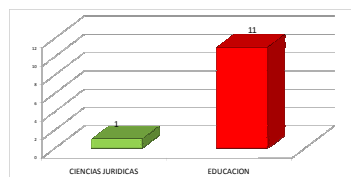


Gráfica 20. Maestrías realizadas por los docentes de la Universidad Santo Tomás.



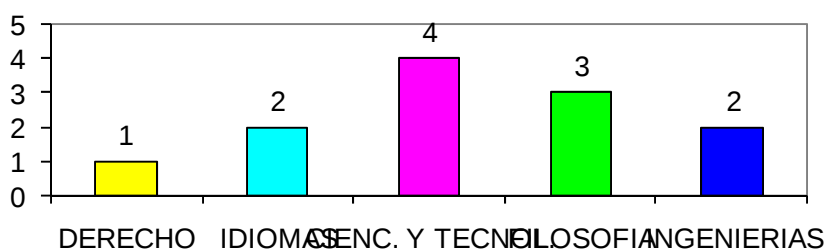
Gráfica 21. Años de experiencia de los docentes de la Universidad Santo Tomás.

La experiencia a nivel de docencia universitaria de los profesores objeto de estudio, oscila entre los 4 y los 35 años, adicionalmente algunos de ellos cuentan con una amplia experiencia en el sector profesional y en investigación de corte científico y técnico; además otros, han realizado publicaciones en libros también han participado en ponencias nacionales e internacionales, congresos, encuentros de investigación, entre otros.



Gráfica 22. Facultades a las cuales pertenecen los docentes entrevistado de la Universidad Santo Tomás.

Once de los docentes de la universidad pertenecen profesionalmente a la facultad de educación, solamente 1 pertenece a la facultad de ciencias jurídicas., dada obviamente su formación profesional con áreas afines al conocimiento pedagógico y educativo.



Gráfica 23. Programas con los cuales interactúan los docentes de pregrado - universidad santo Tomás.

Los docentes laboran profesionalmente en ciencias y tecnologías 4 de ellos, en filosofía 3 de ellos, en ingenierías 2 de ellos al igual que en idiomas y solamente 1 en derecho. Un alto porcentaje trabaja con filosofía y ciencias y tecnologías.

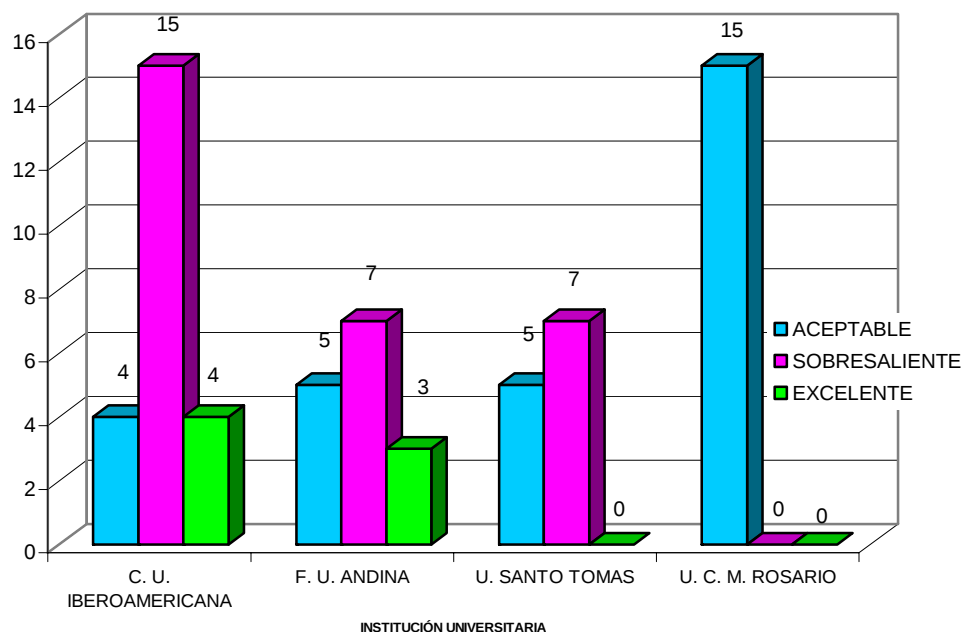
Finalmente, se elaboró la matriz de análisis hermenéutico de la Universidad Santo Tomás, en lo que se refiere a las prácticas evaluativas basadas en competencias efectuadas por los docentes de pregrado objeto de estudio (Ver Anexo 5).

7.5. Análisis Hermenéutico Interinstitucional de la Evaluación Basada en Competencias

7.5.1. Como evalúan sus Conocimientos sobre competencias los Docentes

De los 65 docentes entrevistados, el 43.07% (28 de ellos) afirman que sus conocimientos sobre competencias son aceptables, ya que consideran que apenas tienen información básica sobre este tema, además exaltan que ha sido difícil pasar de la evaluación por objetivos a la evaluación por procesos y evidencian la necesidad de profundizar más al respecto; por otro lado el 49.23% (32 maestros), manifiestan que sus conocimientos sobre competencias son sobresalientes, gracias a la experiencia adquirida a través de la dinámica académica y los estudios de actualización, finalmente el 10.76% (7 de ellos)

afirman que sus conocimientos sobre competencias son excelentes, basados en su experiencia, en sus estudios de profundización y actualización. Como comentario aislado el 1.53% (1 docente) de la universidad Santo Tomás afirma que no importa el juicio de valor que se le da al conocimiento sobre las competencias. Información que se consolida a continuación en la gráfica 23.



Gráfica 24. Juicio de valor que los docentes entrevistados dan sobre sus conocimientos sobre competencias.

7.5.2. Medios por los Cuales los Docentes Adquirieron sus Conocimientos Sobre Competencias.

Teniendo en cuenta que la labor docente debe estar en continuo perfeccionamiento, los profesores entrevistados se han capacitado en “la formación por competencias” a través de cursos de actualización o seminarios permanentes programados y/o exigidos por la institución o por perfeccionamiento docente en un 55.38%, en forma autodidacta (leyendo e intuyendo, círculos de estudio en la universidad, interés personal e investigativo, producción de artículos, compartiendo experiencias con otros compañeros) en un 38.46%, asistiendo a diplomados propuestos por la institución donde laboran o en forma externa 32.3%,

por medio de estudios de maestría en un 26.15%, a través de especialización 13.84% y por medio de pregrado el 9.2%, 20% en la práctica académica (campo laboral, experiencia docente e investigativa y práctica cotidiana) y el diseño de preguntas tipo ECAES.

Según la información suministrada por la población objeto de estudio, se puede concluir que existe un manifestado interés y compromiso personal e institucional que propende por mejorar las condiciones del profesorado en lo que atañe a la formación por competencias, habida cuenta que es una condición reglamentada por el Ministerio de Educación Nacional, contemplada en los Proyectos Educativos Institucionales y por ende desde los Modelos Pedagógicos de estas instituciones.

7.5.3. Concepto de Competencia Desde la Perspectiva de los Docentes de Pregrado de las Universidades

De los 65 docentes objeto de estudio, 63 de ellos, que corresponden al 96.92%, comprenden el concepto de competencia como el fortalecimiento integral del ser, en todas sus dimensiones humanas (cognitiva, procedimental, afectivo-valorativa, expresivo-comunicativa, etc.); mediante el ejercicio de la autonomía intelectual, moral y social de la persona en su proceso de formación; que le permite desarrollar la capacidad para apropiarse del conocimiento (saber), con el desarrollo de habilidades, destrezas, aptitudes (hacer), actitudes y acciones (obrar), encaminadas a una meta común en un contexto determinado para mejorarlo; acorde a los lineamientos sociales, culturales, políticos, económicos, entre otros; de manera acertiva.

Por su parte (1) docente, es decir el 1.53% del total de la población, afirma que la competencia es una idea del conocimiento implícito que el individuo usa, así no tenga idea de la competencia en sí.

Por otro lado (1) docente, o sea el 1.53% del total de la población, conceptualiza la competencia como una habilidad básica para desempeñarse en funciones específicas en lo laboral y en lo competitivo, es decir una actuación eficiente.

Finalmente un (1) docente, esto es el 1.53% del total de la población, concibe las competencias en términos de constructos (construcciones de conocimiento).

7.5.4. Concepto de Evaluación por Competencia desde la Perspectiva de los Docentes

El 98.46% que corresponde a 64 de los docentes objeto de estudio, conciben el concepto de la evaluación basada en competencias, como un proceso que permite detectar e identificar la apropiación del conocimiento de un individuo; con el cual, se puede realizar la determinación, medición, verificación y confrontación (cualitativa y cuantitativa) del desarrollo de capacidades, habilidades y desempeños; en el marco del comprender, hacer, convivir, obrar y emprender, con la pretensión pedagógica intencionada de brindar herramientas a la persona; para la toma de decisiones, en aras de dar soluciones a problemáticas, retos o exigencias en un contexto específico.

De otro lado el 1.53%, es decir (1) maestro enfoca la evaluación basada en competencias como una oportunidad para evidenciar el perfeccionamiento del currículo, es decir el ejercicio de la metaevaluación.

En contraposición el 1.53%, o sea, (1) docente plantea este concepto referido a la acción del profesor para detectar fallas en el aprendizaje del estudiante.

7.5.5. Diferencias entre la evaluación tradicional y la evaluación basada en competencias desde la Perspectiva de los Docentes

Los docentes entrevistados encuentran diferencias significativas entre la evaluación tradicional y la evaluación basada en competencias, que del análisis interpretativo categorial se infieren los siguientes rasgos característicos para cada una de ellas, de manera específica.

Tabla 7. Paralelo entre la evaluación tradicional y la evaluación por competencias, desde el punto de vista de los docentes objeto de estudio de la presente investigación.

Evaluación Tradicional	Evaluación por competencias
Se desarrolla a través de la implementación de contenidos, en muchos casos la planeación no coincide con la manera de evaluar.	Esta evaluación se realiza a partir del diseño e implementación de logros.
Evalúa y confronta meramente conocimientos y memoria, es decir asume el aprendizaje como emisión de conductas que se aprenden mecánicamente.	Aunque también mide conocimientos se enfoca en la apropiación y aplicación de los mismos a través del desarrollo de destrezas, habilidades, actitudes, aptitudes, capacidad de análisis y de respuesta y desempeños para la categorización y la conceptualización, etc, en concordancia con el perfil profesional.
Es una evaluación unilateral, donde solo cuenta la opinión del docente.	Implica conocer la forma como aprenden los estudiantes, sus procesos mentales, estilos y formas de aprendizaje.
Su fortaleza se centra en la exigencia como mecanismo de asegurar la aprehensión, la disciplina y el juicio.	La evaluación es bilateral, concertada entre el docente y el estudiante.
No le interesa el proceso ni la persona individual.	Se centra en el ser como persona integral.
Evalúa resultados (cuantitativa), diseñada con respecto a los objetivos.	Evalúa desempeños. El énfasis está más en los logros del estudiante, es decir es de tipo Cualitativa-cuantitativa, por procesos.
Es estandarizada y pretende trabajar desde la "objetividad" y la medición.	Reconoce el aprendizaje como un asunto subjetivo, las pruebas se ciñen a las características de aprendizaje del estudiante.
Se refiere solo a pruebas cerradas, finales y memorísticas.	Confronta si el estudiante ha desarrollado las competencias requeridas.

Los datos numéricos que corresponden a esta descripción se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 8. Medios por los cuales los docentes adquirieron sus conocimientos sobre competencias.

Institución	Curso o						Práctica académica
	Autodidacta	Diplomado	seminarios de actualización	Estudios de Pregrado	Especialización	Maestría	
C. U. Iberoamericana	8	9	13	2	1	2	0
F. U. del Área Andina	5	8	7	3	1	5	0
U. Santo Tomás	9	2	7	1	3	8	5
U. C. M. del Rosario	9	3	10	0	4	2	0

7.5.6. Cuando los Docentes Efectúan la Evaluación Basada en Competencias, Evalúa en el Estudiante

Para el conjunto de los docentes objeto de estudio, al efectuar la evaluación por competencias ellos valoran en el estudiante las habilidades y los desempeños (en el ser, obrar, actuar, emprender y convivir) en un 78,46%, logros en un 58,46%, conocimientos en un 47,69%, aptitudes en un 40%, actitudes 30,76 %, y comprensiones en un 24,61%, los datos numéricos correspondientes se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 9. Características de que se evalúa.

Institución	Conocimientos	Capacidades	Logros	Aptitudes	Habilidades	Desempeños	Actitudes	s
C. U. Iberoamericana	8	4	15	10	17	20	5	2
F. U. del Área Andina	7	2	11	4	15	15	3	1
U. Santo Tomás	8	2	5	4	6	10	4	4
U. C. M. del Rosario	10	10	8	6	13	13	11	9

Con respecto a las actitudes, los docentes afirman que son las más difíciles de evaluar por las características del sistema educativo, debido a que es cerrado y referido a una escala numérica; sin embargo, en la dinámica académica los profesores valoran la dimensión actitudinal, como un componente de la formación integral, a través de pautas concertadas con los grupos.

Observando las tendencias de los resultados, se puede deducir que los docentes dan prelación a la evaluación de habilidades, desempeños con base en logros, lo cual es coherente con el proceso de evaluación por competencias; ahora bien, se tiene en cuenta el conocimiento como conceptualización que está en estrecha relación con aptitudes y comprensiones. De otro lado hay un buen porcentaje (valor) de los docentes que valora las actitudes de sus estudiantes en cuanto a comportamiento y acciones respecto del mismo docente y de sus compañeros, teniendo en cuenta criterios tales como: atención, disposición, liderazgo, respeto, capacidad de crítica, responsabilidad, respeto por la opinión del otro, entre otras, en diferentes escenarios (laboratorio, aula de clase, auditorios, eventos académicos, etc.) en el trabajo grupal, las prácticas profesionales, lo cual guarda una profunda concordancia con los fundamentos teóricos de los PEI.

7.5.7. Los recursos que utilizan los docentes para evaluar por competencias, son:

Los profesores entrevistados utilizan diversos mecanismos de evaluación como se muestra en la siguiente tabla, siendo la sustentación escrita con un 84.61%, el taller, las consultas y los proyectos con un 72,30% y las exposiciones con un 61,53%, los recursos más utilizados para evaluar por competencias.

Teniendo en cuenta las características de cada institución (modelo pedagógico), la naturaleza de la asignatura (teórica, teórica-práctica y práctica), la formación del profesorado (ver caracterización docente por universidad) y de la competencia misma que se quiera promover, además del proceso de desarrollo de la competencia, en el grupo de estudiantes, se emplean los diversos recursos pedagógicos, es por ello que en este caso no se puede generalizar.

La tabla 12 muestra puntualmente los resultados obtenidos, las categorías que aparecen en color corresponden a las no establecidas o emergentes en el transcurso del estudio.

Tabla 10. Recursos de Evaluación

Institución	Taller	Sustentación	Escrita	Ensayo	Exposición	Oral	Mentefacto	Laboratorio	Maqueta	Conceptual	Revisión	Textos	Visuales	Web	Foros	Prácticas	Proyectos	Maquetas	Visuales	Casos clínicos	Estudio de caso	Lectura
C. U. Iberoamericana	22	22	7	17	15	2	8	7	22	22	4	8	22	8	2	5	4	0				
F. U. del Área Andina	10	15	9	15	10	1	1	9	15	10	1	2	15	2	0	4	5	0				
U. Santo Tomás	6	11	6	5	8	1	2	5	4	4	1	5	6	1	1	1	1	1				
U. C. M. del Rosario	11	5	0	4	7	4	5	3	3	7	0	5	4	0	0	1	2	0				

Nota aclaratoria tabla 12: Las categorías que se encuentran sombreadas con gris, corresponden a las emergentes (las surgidas del estudio).

7.5.8. Las estrategias metodológicas que utilizan los docentes para evaluar por competencias.

Dentro de las estrategias empleadas por los maestros de Bogotá para realizar la evaluación, las más empleadas son el ABP con un 83.07%, el seminario investigativo con un 60%, la mesa redonda con el 55.38%, el debate 30.76% y el concurso con un 7.69%, las cuales constituyen una manera clara y concreta de explicitar el trabajo de la valoración por competencias, como se exalta en la tabla 13 (las categorías exaltadas corresponden a las que emergieron del ítem).

Tabla 11. Estrategias metodológicas de evaluación.

Institución	Debate	Mesa redonda	ABP	Foro	Seminario	Concurso	Panel	Ponencia	Trabajo en grupo	Grupo	Panel	Simpósio	Club de estudiantes
C. U. Iberoamericana	2	18	22	2	17	5	1	0	0	0	0	0	0
F. U. del Área Andina	7	9	15	0	13	2	0	0	0	0	0	0	0
U. Santo Tomás	4	3	9	0	3	2	1	3	0	0	0	1	1
U. C. M. del Rosario	7	6	8	2	6	1	0	2	3	1	1	1	1

Nota aclaratoria tabla 13: Las categorías que se encuentran sombreadas con gris, corresponden a las emergentes (las surgidas del estudio).

Dadas estas tendencias se puede concluir que dependiendo del proceso y de lo que se va a evaluar se utiliza la metodología, la estrategia debe ser variada para posibilitar la evaluación integral.

7.5.9. Los criterios que aplican los docentes para evaluar por competencias, son:

<i>Tabla 12. Criterios de evaluación</i>					
Institución	Objetivos	Indicadores de desempeño	Funciones	Estándares	
C. U. Iberoamericana	2	1	17	1	1
F. U. del Área Andina	1	2	8	1	2
U. Santo Tomás	3	3	12	1	1
U. C. M. del Rosario	7	6	13	2	2

Los criterios que tienen en cuenta los docentes primordialmente al efectuar la evaluación basada en competencias se centran en los niveles de desempeño con un 76.92%, lo cual es consistente con la propuesta de lo que se debe valorar en los estudiantes, al trabajar bajo un modelo basado en competencias; sin embargo algunos docentes aplican otros criterios de evaluación como: los objetivos con un 13%, los indicadores de logro con un 18.46%, las funciones con un 7.69% y los estándares con un 9.23%, (ver tabla 11).

De otro lado, los docentes manifiestan que para la realización de las prácticas institucionales, se aplica un instrumento de evaluación propio con criterios preestablecidos por la facultad o el programa en escala cuali-cuantitativa que contempla aspectos como: Niveles de cumplimiento de la práctica, alcance de objetivos y desempeños.

7.5.10. Las competencias que evalúan los docentes son:

En la indagación de las competencias que evalúan los docentes, se da prelación a la evaluación de las competencias específicas con un 41.53% y se identifica un equilibrio entre la evaluación de las competencias genéricas con un

26.15% y básicas con un 29.23%; dentro de estas se evalúan las relacionadas con el uso del lenguaje (lingüísticas) con un 76.92%, las habilidades comunicativas (interpretativas, argumentativas, propositivas) con un 52.30%, la capacidad investigativa con un 80%, las de relación interpersonal y humana con un 47.69%. Por otro lado, las competencias que menos se evalúan son las laborales con un 12.30% y las lógicas con un 4.61%.

La tabla 15, resalta las competencias específicas, genéricas y básicas según la clasificación propuesta por el proyecto Tuning (niveles de competencia) y las que se derivan de estas como son: las lingüísticas, las investigativas, las humanas y las laborales, de acuerdo con evaluadas en el examen de estado y las pruebas ECAES, evaluadas por los docentes de las universidades de pregrado de Bogotá, objeto de estudio, de acuerdo con la distribución del instrumento que se empleó para recolectar la información.

Tabla 13. Competencias que se evalúan.

Institución	Específica	Genéricas	Básicas	Lingüísticas	Comunicativas	Investigativas	Humanas	Laborales	Lógicas
C. U. Iberoamericana	10	8	4	23	8	22	8	0	0
F. U. del Área Andina	6	4	5	18	8	15	4	4	0
U. Santo Tomás	4	2	3	6	7	6	8	1	0
U. C. M. del Rosario	7	3	7	3	11	9	11	3	3

Nota aclaratoria tabla 16: Las categorías que se encuentran sombreadas con gris, corresponden a los niveles de competencia planteados por el proyecto Tuning y las no sombreadas son las derivaciones de estos niveles de competencia establecidos por el ICFES.

Es importante resaltar que el desarrollo de las competencias en el proceso educativo, tiene un orden que va desde lo básico, pasando por lo genérico y culminando en lo específico, respondiendo a las necesidades del contexto del individuo, al planteamiento curricular y al desarrollo evolutivo del perfil profesional, por ello las competencias que se evalúan deben estar acorde con estas características.

Al realizar las prácticas evaluativas por competencias, las tendencias en resultados que observan los docentes son:

*Tabla 14. % de aprobación al aplicar
evaluación por competencias*

Cantidad de docentes que	
%	obtienen este resultado
30%	1
75%	1
60%	3
70%	1
85X	2
90%	2
95%	5
50%	1
25%	1
99%	1
98%	1
80%	4

De acuerdo con las tendencias cuantitativas observadas por los docentes, al realizar la evaluación basada en competencias, en promedio el 77,0% de los estudiantes alcanzan los logros y niveles de desempeños planeados en cada uno de los cursos, asignaturas, seminarios, módulos, etc.

Desde el punto de vista cualitativo al efectuar dicha evaluación se arguyen diferentes puntos de vista como: Depende de los grupos, ya que el comportamiento cambia de grupo a grupo, de su homogeneidad, de su interés y de las bases que traigan de otros cursos o de la educación media, por lo tanto los resultados no son semejantes (1) que corresponde al 1.53%, brinda satisfacción para el ejercicio docente, se evalúan procesos, por ello la mortalidad es baja, gracias al seguimiento que se realiza con cada estudiante o cada grupo de trabajo (2), que corresponden al 3.07% y Ligado a la capacidad de aprehensión y a la responsabilidad del estudiante (1), que corresponde al 1.53%.

7.5.11. Los docentes efectúan la evaluación por competencias, así:

En el análisis hermenéutico interinstitucional se evidencia el surgimiento de unas subcategorías que responden a las formas de realizar la evaluación basada en competencias, las cuales están organizadas de la siguiente manera:

Subcategoría Tipos de Evaluación:

- a) Evaluación inicial diagnóstica (18), que corresponden al 27.69%, planteamiento de las estrategias y recursos de evaluación (ponencias, estudios de caso, exposiciones, quices, charlas, talleres, que permitan enfatizar el conocimiento del tema), la evaluación final y por último se realiza la corrección de las evaluaciones para satisfacer dudas y mejorar el proceso.
- b) Aplicación de laboratorio diagnóstico, integración de saberes en el aula (3), que corresponde al 4.61%.
- c) (16) de los docentes, que corresponden al 24.61%, afirman que la evaluación se realiza con base en lo visto en clase, a través de diferentes estrategias y recursos como exposición, talleres, desarrollo de ejercicios, lecturas complementarias, consultas y evaluaciones escritas, cada una de estas actividades se valoran y constituyen la calificación final, con el ánimo de evaluar proceso; es importante aclarar que a demás del saber, se evalúa el comportamiento, la disposición, el interés y la actitud ética.
- d) Aplicación de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como mecanismo de mejoramiento de la labor docente y del grupo (18), que corresponde al 27.69%, para cumplir con los requerimientos de la institución y los estatales.
- e) La evaluación se aplica en diferentes tiempos, espacios, según el rendimiento del grupo y los acuerdos iniciales según el proyecto de aula (6), que corresponde al 9.23%.
- f) Subcategoría sistematización y organización de la evaluación:
- g) El sistema aplicado los hace autónomos en la consecución de sus conocimientos (1), que corresponde al 1.53%, es decir que la evaluación se aplica en forma autoevaluativa,

- h) (1) profesor, que corresponde al 1.53%, afirma que aplica la evaluación a partir del conocimiento del tema, reconocimiento de que se ha aprendido a aprender y no que se esta copiando lo que otro en un libro o artículo ya escribió.
- i) Subcategoría planeación de la evaluación:
- j) Un (1) docente, que corresponde al 1.53% de la población total, elabora plan de evaluación en el que incluye conceptos, tipos de evaluación, competencias a evaluar, desempeños e instrumentos al igual que los criterios de evaluación.
- k) Un (1) profesor, que corresponde al 1.53%, evalúa a través de la aplicación de la matriz o rúbricas de evaluación.

7.5.12. Las mayores dificultades que se presentan al evaluar por competencias.

De acuerdo con el análisis hermenéutico entre instituciones de educación superior objeto de estudio, emergen unas subcategorías que responden a las dificultades que se presentan al momento de realizar la evaluación basada en competencias, las cuales se presentan a continuación:

Políticas y Sistema Educativo

- a) (3 docentes), que corresponden al 4.61% del total de la población estudiada, opinan que las competencias se vislumbran en un marco netamente económico (TLC, globalización), alejadas de los fines educativos, en este sentido se forma para la empleabilidad y no para ser profesional.
- b) (2 profesores), que representan el 3.07% del total de la muestra, manifiestan que Las competencias aunque pedagógicamente tienen una pretensión formativa, a nivel social su intencionalidad es tendiente a la competencia por el saber hacer, ya que el gobierno busca la certificación para todos los profesionales, dicha certificación no garantiza que un profesional realmente sea idóneo.

Formación y Capacitación Docente

- a) (4 maestros), que corresponden al 6.15% de las personas entrevistadas, afirman que Las instituciones recargan toda la responsabilidad de la evaluación en los docentes, aún sin preocuparse por si están preparados o no para asumir el reto, no hacen un seguimiento juicioso del proceso.
- b) (5 docentes), que corresponden al 7.69% de la población estudiada, mencionan que los profesores universitarios aún no tienen muy claro el concepto de competencia, por que a nivel legislativo e institucional tampoco lo tienen claro, son pocos los que realizan esfuerzos significativos para formar y por ende evaluar por competencias.
- c) (2 profesores), que corresponden al 3.07% de la muestra estudiada, manifiestan que dada la mentalidad escéptica y la escasa preparación de los docentes y los estudiantes respecto a la evaluación basada en competencias, se ha dificultado su desarrollo y correcta aplicación.
- d) (4 docentes), que corresponden al 6.15% de la población objeto de estudio, encuentran al énfasis que los maestros hacen sobre la evaluación cuantitativa, un obstáculo para una verdadera concepción de la evaluación basada en competencias.
- e) (1 docente), que corresponde al 1.53% de las personas entrevistadas, afirma no tener experiencia en evaluar haciendo distinciones en las clases de competencia.

Estructura y Organización Curricular

- a) (5 maestros), que representan el 7.69% de la población objeto de estudio, opinan que los planes de formación asignaturistas debido a su estructura rígida, delegan en gran medida la responsabilidad de la formación al docente, dificultándose el trabajo autónomo y el trabajo dirigido.
- b) (1 docente), que corresponde al 1.53% de las personas entrevistadas, afirma que al evaluar por competencias la mortalidad podría ser mayor porque se evalúa la integralidad ya que se examinan las distintas dimensiones humanas en términos de logros.

Objeto de Formación del Programa

- a) (3 docentes), que representan el 4.61% de la muestra estudiada, manifiestan que algunas carreras en su ejercicio práctico (fisioterapia, terapia respiratoria, optometría, etc.) se encuentran muy limitadas, no tienen campos de acción suficientes.

Condiciones Institucionales

- a) (10 maestros), que corresponden al 15.38% de los profesores entrevistados, opinan que no se aplica la evaluación por competencias sino una evaluación tradicional, ya que las condiciones estatales e institucionales son restringidas.

Disposición docente

- a) (7 profesores), que representan el 10.76% de la población estudiada, afirman que los docentes no asumen el reto de evaluar por competencias porque esto requiere de un compromiso para observar paso a paso el proceso del estudiante, lo que se denomina tacto pedagógico; lo cual es contrario a la congruencia en el proceso de enseñanza aprendizaje entre lo que se dice que se evalúa (desempeños) y lo que realmente se evalúa (conocimientos).

Rol Docente

- a) (3 maestros), que corresponden al 4.61% del total de las personas objeto de estudio, opinan que los docentes se convierten en informantes y los estudiantes en depositarios de información.

Organización de Grupos

- a) (5 docentes), que representan el 7.69% de la población estudiada, manifiestan que los cursos son muy numerosos, para efectuar dicha evaluación.

Actitud y Disposición del Estudiante.

- a) (7 maestros), que corresponden al 10.76% de la población entrevistada, opinan que la actitud pasiva (modorra intelectual), desinteresada y desafiante de los estudiantes, además de su formación básica, memorística, según el sistema de calificación, la cual impide sobremanera

que la evaluación por competencias sea objetiva. “Con esa actitud, donde quedan las competencias”; lo cual proviene de la educación media, que ha formado a nuestros niños con un proceso enmarcado en la recuperación tras la recuperación, haciendo del estudiante una persona esperanzada en alcanzar las calificaciones mínimas para aprobar y se está perdiendo el anhelo de ser las mejores personas para esta sociedad.

- b) (3 profesores), que corresponden al 4.61% de la población analizada, opinan que algunas de sus de las asignaturas que orientan, son asumidas por los estudiantes como relleno, ya que no son disciplinares.
- c) (2 docentes), que representan el 3.07% de la muestra estudiada, manifiestan que algunos estudiantes asumen la responsabilidad académica solo al final del semestre, generando la no aprobación o alcance de los logros planteados (sacar de la tabla de andina).

Debilidades Académicas del estudiante

- a) (3 profesores), que corresponden al 4.61% de las personas entrevistadas, exponen que los estudiantes presentan serias deficiencias desde la educación media reflejadas en la dificultad para leer y el desinterés por el aprendizaje.

7.5.14. Existe coherencia entre los lineamientos del PEI institucional y la evaluación por competencias que realizan los docentes de las universidades objeto de estudio.

En las tablas 18 a 21 se realiza una síntesis de los PEI de las instituciones universitarias objeto de estudio, parangonadas con las coincidencias y diferencias encontradas en cada una de ellas, basándose en las categorías preestablecidas denominadas características del modelo pedagógico, concepto de formación y concepto de evaluación basada en competencias.

Tabla 15. Características de los P.E.I. - Corporación Universitaria Iberoamericana

Características del modelo	La Corporación, estructura su modelo pedagógico basado en la formación integral como una construcción de personalidades plenas y armónicamente desarrolladas en todas las posibles dimensiones del ser, como son: el pensar, el valorar, el comunicar y el hacer humano con una perspectiva humanística y holística que integra las diversas “competencias” comprometidas con el ser humano. Basa su acción en la investigación como un instrumento al servicio del desarrollo socio-económico, cultural y ecológico del país y en los principios universales de la ética, la convivencia democrática y los valores de la cultura nacional”.	Coincidencias: para los docentes de esta institución el concepto de formación se centra en el desarrollo de las dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales que conllevan al estudiante al desarrollo de sus competencias, que le permitan desempeñarse en un contexto determinado, mostrándose la primera coincidencia entre el PEI y lo que evidencia el estudio. Los docentes entrevistados dan gran prelación al desarrollo de miniproyectos encaminados a la promoción del estudiante en el aspecto social, cultural y disciplinar, lo que evidencia una coherencia con los aspectos planteados en el modelo pedagógico. Diferencias: No se encontraron aportes por parte de los docentes relacionados con la democracia, la convivencia o la ética.
Concepto de Formación	La Corporación exalta la necesidad de orientar los objetivos de la educación superior hacia el logro de las competencias relacionadas con el desarrollo del pensamiento, con el desarrollo de una conciencia de totalidad, con el discernimiento moral, para convivir y aprender, para emitir juicios críticos y estéticos y para expresarse correctamente en forma oral y escrita.	Coincidencias: Para los profesores el concepto de formación se centra primordialmente en el conocimiento sobre el área para un desempeño óptimo de la disciplina. Diferencias: los docentes no dan un especial significado a la formación para la convivencia, la moralidad, etc.

Concepto de Evaluación	La institución concibe la evaluación académica por competencias como el conjunto de pruebas escritas, ensayos, sustentaciones orales, informes y demás mecanismos de comprobación del aprendizaje del estudiante, determinadas por el profesor, el programa o el Consejo Académico, con el fin de constatar el rendimiento académico del estudiante, sus logros y alcances, sus comprensiones, sus desempeños y finalmente determinar su promoción.	Coincidencia: Los docentes de la corporación que participaron en el estudio, conciben la evolución como un mecanismo para valorar el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, su desarrollo de habilidades, determinar sus desempeños, etc, estableciéndose una importante similitud como lo plantea el PEI institucional.
------------------------	--	--

Tabla 16. Características de los P.E.I. - Fundación Universitaria del Área Andina

Características del modelo	La Fundación establece un modelo pedagógico sustentado en principios del constructivismo social, aplicándolos de manera justa al proceso permanente de enseñanza y aprendizaje, formula criterios del aprender a aprehender, del aprendizaje significativo, y del aprendizaje autónomo, entre otros. Permite evidenciar la ruptura entre el paradigma de la pedagogía tradicional y propone un nuevo orden en la relación: maestro - saberes - aprendices - cultura - sociedad. Es decir, se asume que el aprendizaje es un proceso permanente y de por vida en el ser humano. El aprender significa generar unas nuevas formas de ver los fenómenos de la naturaleza y de las sociedades con base en los procesos de acomodación y desacomodación cognitiva, sustentados desde la perspectiva de la "epistemología genética". El currículo está centrado en el estudiante con características dinámicas, a partir de los principios de transversalidad y transdisciplinariedad, que hagan posible el desarrollo total del ser en formación bajo los criterios de autonomía, autorregulación, universalidad y desarrollo cognitivo entre otros.	Coincidencias: Los docentes de esta institución consideran el proceso de enseñanza aprendizaje, como un proceso permanente que se construye a través de la investigación, de interactuar humano y la comprensión de los fenómenos de la naturaleza. Diferencias: Los docentes no evidencian la flexibilidad curricular como un componente del modelo, al contrario identifican aspectos ligados a la educación tradicional.
----------------------------	---	---

Concepto de Formación	El tipo de persona que se quiere formar está enmarcado en un ser ético y moral, que asume la responsabilidad de su aprendizaje y la generación de estrategias que le permiten el desarrollo de su proyecto de vida, haciendo uso del espíritu investigativo y el ánimo emprendedor que lo caracteriza y que es objeto de formación, el reconocimiento de la pluralidad y el deber de acercamiento y servicio a las comunidades.	Coincidencias: Los docentes identifican en sus estudiantes los aspectos de acercamiento a las comunidades con éxito, a través de las prácticas, las pasantías, etc.
Concepto de Evaluación	La evaluación se concibe como un mecanismo de valoración, para identificar los avances de los estudiantes en términos de aprendizaje, desempeño y actitud.	Los docentes afirman que la evaluación es una práctica que permite evidenciar el rendimiento de los estudiantes.

Tabla 17. Características de los P.E.I. - Universidad Santo Tomás de Aquino

Características del modelo	“La pedagogía dominicana insiste en el principio de “unidad orgánica”, eje de la pluralidad de componentes y de etapas formativas, si se pretende evitar la dispersión fragmentadora y el espontaneísmo. Estas etapas y disciplinas diversas tienen una finalidad común, por lo que están ligadas entre sí, no de forma puramente externa o cronológica, sino como partes articuladas inseparables de un único proceso de formación. Este único proceso, que apunta a la unificación y autonomía del universo personal como logro terminal, no puede garantizarse sin currículo, sin la organización intencionada de los distintos componentes educativos: comunidad educativa, agentes educativos, recursos académicos y físicos, criterios educativos, planes de estudio (programas, metodologías), actividades de participación abierta; de interés político, cultural, lúdico, estético, religioso. El currículo asegura la unidad orgánica y estructurada entre humanismo y ciencia, entre ciencias exactas y ciencias humanas, entre ciencia, arte, experiencia interior y cultura física”.	Coincidencias: Los docentes entienden los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una visión integral e integradora. Integral porque atiende a los desarrollos de la persona en sus dimensiones e integradora pues responde a tener en cuenta todos aquellos elementos y herramientas pedagógicas y curriculares al servicio de la persona del estudiante en su formación. Hay un fuerte énfasis en el humanismo Tomista en el que pretende desarrollar con los recursos, didácticas, metodologías y demás procesos pedagógicos un pleno crecimiento y maduración con autonomía en las personas de los estudiantes.
----------------------------	--	---

Concepto de Formación	“Por formación integral, la USTA entiende, en continuidad con el proyecto educativo fundacional del siglo XVI, el desarrollo de todas las dimensiones de la vida personal (“letras y virtud”), de tal manera que los estudiantes adquieran una conciencia superior, comprendan el propio valor histórico, la propia función en la vida, los propios derechos y deberes; que se hagan capaces de intervenir lúcida y responsablemente en la vida social, cultural y política, aportando su actitud creativa y su aptitud investigativo-crítica. La formación integral no separa u opone la formación del hombre de la formación del profesional. La primera se completa con la segunda, y ésta cobra sentido pleno en el marco de la primera”. “Todas estas acciones de “formación integral” son indispensables, cuando se piensa que la USTA no es un politécnico para formar exclusivamente especialistas en una determinada ciencia o técnica, a quienes sólo se exigiría competencia en un “saber hacer” determinado; sus estudiantes ingresan, antes que a una facultad, a la Universidad, como lugar de todo “saber”, “saber ser” (saber vivir y saber obrar) y “saber hacer”. Se presume que su intención al ingresar a ella, es llegar a desempeñar un papel directivo o de liderazgo en los diferentes sectores de la vida social; lo que implica una aptitud pluridimensional, fundada en una visión definida de cuanto reclama la existencia humana”.	Coincidencias: Los docentes tienen punto de encuentro en lo que respecta a la concepción de formación integral de los estudiantes. En primer lugar, la visión que tienen de los estudiantes como personas conlleva al desarrollo en ellos, de las dimensiones humanas. Ello implica el desarrollo y promoción humanos en su ser, actuar y convivir. En segundo lugar, conciben una formación por competencias que propende por el desarrollo de saberes para el desempeño personal y profesional de los estudiantes. Lo cual conlleva a generar una preparación para las exigencias sociales, políticas y culturales del contexto. Es preciso señalar que para los docentes es de suma importancia dentro del marco de su comprensión de la formación que la promoción humana va ligada a la promoción profesional. Hay explicitación de la formación basada en competencias, entre los docentes en general. Diferencias: No hay referencia explícita de los docentes en cuanto a los derechos y deberes de los estudiantes en su formación integral para forjar conciencia superior en aras de compromiso social.
-----------------------	---	--

Concepto de Evaluación	“La evaluación acompaña todo el proceso de enseñanza aprendizaje, no con el propósito de excluir, sino de promover. Se valoran los logros de aprendizaje con el objeto de que los estudiantes se hagan cargo de su propio ascenso en el desarrollo de competencias, de acuerdo con los estándares, que impone el currículo, en función de la formación integral. La evaluación proporciona sentido humano a toda la actividad educativa y condiciona la vida futura de nuestros estudiantes. Mediante la evaluación juzga cada uno qué nivel de maduración ha alcanzado. Por otra parte, la evaluación indica en qué sentido deben redireccionarse el proceso de enseñanza-aprendizaje y el tipo de interacción entre los sujetos del mismo: estudiantes-docentes- directivos-administrativos mediaciones pedagógicas. Para evaluar, es preciso atender los siguientes aspectos: - Aceptar los resultados no previstos y los acontecimientos imprevisibles. - Asumir los datos tanto sobre medios y procesos como sobre productos. - Valorar las etapas del proceso de aprestamiento y desarrollo, con el fin de corregir oportunamente los errores y mejorar los aciertos. - Superar la evaluación burocrática vertical y preferir la evaluación participativa, con posibilidad de crítica de - los estándares en juego. - Enfatizar en la progresividad, la auto y co-evaluación, el mejoramiento permanente, la resolución de problemas. - Generar nuevas propuestas de remediación y superación como respuesta a los indicadores del proceso evaluativo. - Juzgar de manera más cualitativa que cuantitativa y priorizar logros finales integradores sobre momentos fallidos de aprestamiento o proceso”.	Coincidencias: Para los decentes la evaluación está enmarcada dentro de un proceso de formación integral. Es decir, no solamente tiene en cuenta aprendizajes en un n nivel cognitivo sino que por ser integral abarca desarrollos actitudinales y de comportamiento de los estudiantes. Se tiene una apreciación cualicuantitativa en el juicio de valoración emitido respecto del proceso formativo de los estudiantes. Es de corte participativa, es decir, que no hay un único actor, sino que está en directa vinculación entre estudiantes y docentes. Al estar dada por proceso se constituye en una acción permanente. Ello quiere decir, que se le da continuidad a los procesos evaluativos y la relevancia que cada uno de ellos tiene, al inicio en el intermedio y al final, tanto de un curso como de un ciclo profesional.
------------------------	--	--

Tabla 18. Características de los P.E.I. - Universidad Colegio Mayor del Rosario

Características del modelo	“La concepción pedagógica al servicio de este ideal de formación demanda: Un proyecto pedagógico que fundamente y oriente la disposición de un ambiente educativo institucional y el quehacer de los profesores frente a este compromiso de formación. Unas estrategias pedagógicas que estimulen la participación de los estudiantes en la consolidación de una comunidad universitaria, la vida académica y el trabajo independiente en la perspectiva de su desarrollo personal y profesional. Unas metodologías de enseñanza y propuestas didácticas orientadas al fortalecimiento de la autonomía de los estudiantes, a una sólida formación ética y humanística, al desarrollo de la responsabilidad por su crecimiento personal y por la calidad de vida de los miembros de su sociedad, y a un desarrollo pleno de sus procesos cognitivos y de un pensamiento crítico, constructivo e innovador”.	Coincidencias: Los docentes entienden que el acto educativo está enmarcado en un proyecto pedagógico en el cual se propende porque los estudiantes en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una visión integral puedan servirse de los elementos y herramientas pedagógicas y curriculares para su formación como personas. Hay un énfasis en el humanismo en el que pretende desarrollar con los recursos, didácticas, metodologías y demás procesos pedagógicos un pleno crecimiento y maduración con autonomía en las personas de los estudiantes en aras de la autogestión de su propio aprendizaje y el ejercicio de dominios para su desempeño profesional.
----------------------------	---	--

Concepto de Formación	“La formación integral del estudiante es el objetivo central de la acción educativa de la universidad. Por ella se entiende aquella que cubre todos los aspectos de la persona humana, como ser racional y social, tanto en sus aspectos espirituales, culturales e intelectuales, como en los relacionados con su desempeño físico. Se expresa además en la ética, que constituye el eje articulador de todos los procesos formativos. El ámbito de la formación integrales el de una práctica educativa centrada en la persona, orientada a cualificar la socialización del estudiante, para que pueda desempeñarse, solidariamente en el marco de la sociedad en que vive y pueda comprometerse, con el sentido histórico, en su transformación. En la universidad se asume como pilares de la formación los temas de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser; por ello, busca una formación integral que desarrolle en el estudiante conocimientos, actitudes, valores y habilidades que le permitan, como egresados, un desempeño satisfactorio en situaciones reales de trabajo profesional y una actitud proactiva de cambio e innovación. La formación en competencias básicas para el aprendizaje superior hace relación directa a aquellas competencias que corresponden al conocimiento y manejo de formas de comunicación propias de la cultura académica y que facilitan la inserción activa y calificada de los miembros, dentro de la respectiva comunidad académica.	Coincidencias: Los docentes entienden la formación desde una óptica netamente integral, en donde conciben al ser humano como persona, es decir, se forman en todas las dimensiones, incluyendo la ética como articulación de los procesos de formación. Hay una comprensión por ende, desde una perspectiva humanista, en la que el estudiante es visto como persona, lo cual propende por una formación en aras de generar en él, acciones para su mejor desempeño social y que en su contexto pueda ejercer sus funciones con compromiso ético y social. Los docentes comprenden la formación como un proceso de aprendizaje que parte de su ser, pasa por su convivir, hacer y conocer, en donde de una manera integral se desarrolle en los estudiantes, actitudes, conocimientos y valores. Los docentes mencionan en sus apreciaciones experiencia les que promueven en la formación de los estudiantes competencias.
-----------------------	--	---

Concepto de Evaluación	“La evaluación se entiende en términos de procesos de análisis y síntesis de materiales de estudio, la indagación, discusión y confrontación de posiciones teóricas, lecturas interpretativas de la realidad, críticas argumentadas, exigencias de disciplina intelectual y responsabilidad con su quehacer, tareas que exijan desarrollar integralmente teoría y práctica, formulación de nuevos interrogantes y, elaboración de planteamientos y proyectos para la resolución de problemas. El acompañamiento de los docentes debe aportar a la conformación de un ambiente educativo que favorezca, en los estudiantes, un sentido de dignidad humana, de la cooperación, de una conciencia social y ecológica, de una ética civil y profesional y, de una capacidad de decisión para actuar como líderes en beneficio del país y de la sociedad”.	Coincidencias: Se percibe que los docentes entienden la evaluación como un proceso de formación integral. Es decir, no solamente tiene en cuenta aprendizajes en un nivel cognitivo sino que abarca desarrollos actitudinales y de comportamiento de los estudiantes. Entienden que es plantearle al estudiante retos, desafíos y exigencias en la solución de problemas desarrollando procesualmente en un camino de interpretación, argumentación y finalmente de proposición. Todo esto en un contexto y ambiente de sentido personal, profesional y social, con la clara conciencia de propender por el beneficio colectivo. Al estar dada por proceso se constituye en una acción permanente. Ello quiere decir, que se le da continuidad a los procesos evaluativos y la relevancia que cada uno de ellos tiene, al inicio en el intermedio y al final, tanto de un curso como de un ciclo profesional.
------------------------	--	--

8. CONCLUSIONES

1. De los 65 docentes entrevistados 14 de ellos que representan el 21.53% de la población objeto de estudio, tienen formación en áreas relacionadas con la pedagogía y la educación; al hacer el análisis hermenéutico de las experiencias evaluativas que compartieron, se puede afirmar que dichos maestros emplean diversas metodologías, recursos y actividades (ABP, seminario investigativo, taller, mapa conceptual, foro, laboratorios, club de revistas, lecturas, prácticas, entre otros), propicias para generar ambientes que desarrollen las competencias y así mismo propenden por suscitar dichas estrategias pedagógicas, que conllevan a la aplicación de una evaluación basada en competencias más integral e integradora y los 51 docentes restantes, que representan el 79.68%, que no tienen dicha formación de manera explícita, pero que han acudido a cursos, diplomados, seminarios, al respecto del tema; por lo cual, también emplean las mencionadas estrategias, quizás sin identificar éstas con una adecuada evaluación por competencias.
2. Al lado del proceso de formación integral (proceso de aprendizaje de las competencias), está el proceso de evaluación. En la práctica cotidiana del maestro universitario y del educador en general, la evaluación depende de la concepción que cada uno tenga de la ciencia, la enseñanza, el aprendizaje y la educación.
3. Cuando una persona logra actuar, desempeñarse de diferentes formas sobre su realidad y solucionar problemas, cuando puede interactuar eficazmente con otros, cuando puede enfrentar situaciones complejas, cuando puede resolver incertidumbres, es porque tiene competencias que lo dotan de una capacidad propia para mejorar su calidad de vida y la de los demás. Es en este momento cuando la educación superior ha alcanzado la meta de formar profesionales e investigadores críticos y creativos que integran todas las gamas del conocimiento el saber, el saber hacer, el hacer sabiendo, el saber ser, el saber emprender y el saber convivir.

4. El valor agregado del presente estudio constituye un aporte al conocimiento, específicamente en lo referido a la teoría de la competencia y la evaluación basada en competencias que se encuentra dentro del marco de la teoría de la pedagogía, las estrategias metodológicas, los recursos pedagógicos, las competencias que se evalúan, los criterios de evaluación y al perfeccionamiento de la profesión docente, desde la realidad de las prácticas evaluativas efectuadas por los docentes de las instituciones universitarias de Bogotá, tomadas como muestra.
5. En cuanto a los conocimientos sobre competencias, de los 65 profesores entrevistados, el 43.07% (28 de ellos) exponen que sus conocimientos sobre competencias son aceptables, ya que observan que apenas tienen información básica sobre este tema, además que el hecho de pasar de una evaluación basada en objetivos a una por procesos, requiere de una preparación y de profundizar más al respecto; por otro lado el 49.23% (32 maestros), opinan que sus conocimientos sobre competencias son sobresalientes, debido a la experiencia adquirida a través de la dinámica académica y los estudios de actualización, finalmente el 10.76% (7 de ellos) afirman que sus conocimientos sobre competencias son excelentes, basados en su experiencia, en sus estudios de profundización y actualización. El 1.53% (1 docente) afirma que no importa el juicio de valor que se le da al conocimiento que puedan tener los docentes sobre las competencias.
6. Los profesores entrevistados se han capacitado o han adquirido sus conocimientos sobre competencias por medio de cursos de actualización o seminarios permanentes programados y/o exigidos por la institución o por perfeccionamiento docente en un 55.38%, en forma autodidacta (leyendo e intuyendo, círculos de estudio en la universidad, interés personal e investigativo, producción de artículos, compartiendo experiencias con otros compañeros) en un 38.46%, asistiendo a diplomados propuestos por la institución donde laboran o en forma externa 32.3%, por medio de estudios de maestría en un 26.15%, a través de especialización 13.84% y por medio

de pregrado el 9.2%, % en la práctica académica (campo laboral, experiencia docente e investigativa y práctica cotidiana) por otro lado los docentes han participado en el diseño de preguntas tipo ECAES.

7. Según la información suministrada por la población objeto de estudio, se puede concluir que existe un manifestado interés y compromiso personal e institucional que propende por mejorar las condiciones del profesorado en lo que atañe a la formación por competencias, habida cuenta que es una condición reglamentada por el Ministerio de Educación Nacional, contemplada en los Proyectos Educativos Institucionales y por ende desde los Modelos Pedagógicos de estas instituciones.
8. Teniendo en cuenta que cada uno de los elementos componentes de las prácticas evaluativas basadas en competencias, están presentes en el conjunto total de la conceptualización surgida del estudio, se puede afirmar que cada una de las prácticas evaluativas realizadas por los docentes tomados como muestra coincide efectivamente con la comprensión colectiva.
9. De los 65 docentes entrevistados, (62 de ellos), que corresponden al 96.92%, realizaron aportes relacionados con el ser, el hacer, el saber y el obrar, lo cual permitió realizar la reconstrucción de el concepto de competencia como “El fortalecimiento integral del ser, en todas sus dimensiones humanas (cognitiva, procedimental, afectivo-valorativa, expresivo-comunicativa, etc.); mediante el ejercicio de la autonomía intelectual, moral y social de la persona en su proceso de formación; que le permite desarrollar la capacidad para apropiarse del conocimiento (saber), con el desarrollo de habilidades, destrezas, aptitudes (hacer), actitudes y acciones (obrar), encaminadas a una meta común en un contexto determinado para mejorarlo; acorde a los lineamientos sociales, culturales, políticos, económicos, entre otros; de manera acertiva”.
10. El 98.46%, de los docentes objeto de estudio, realizaron aportes relacionados con valorar, medir, contrastar, comprobar, conceptos que permitieron realizar la reconstrucción del concepto de evaluación basada en

competencias como, “un proceso que permite detectar e identificar la apropiación del conocimiento de un individuo; con el cual, se puede realizar la determinación, medición, verificación y confrontación (cualitativa y cuantitativa) del desarrollo de capacidades, habilidades y desempeños; en el marco del comprender, hacer, convivir, obrar y emprender, con la pretensión pedagógica intencionada de brindar herramientas a la persona; para la toma de decisiones, en aras de dar soluciones a problemáticas, retos o exigencias en un contexto específico”.

11. Según la información suministrada por la población objeto de estudio, se puede concluir que existe un manifestado interés y compromiso personal e institucional que propende por mejorar las condiciones del profesorado en lo que atañe a la formación por competencias, habida cuenta que es una condición reglamentada por el Ministerio de Educación Nacional, contemplada en los Proyectos Educativos Institucionales y por ende desde los Modelos Pedagógicos de estas instituciones.
12. Para el conjunto de los docentes objeto de estudio, al efectuar la evaluación por competencias ellos valoran en el estudiante las habilidades y los desempeños (en el ser, obrar, actuar, emprender y convivir) en un 78,46%, logros en un 58,46%, conocimientos en un 47,69%, aptitudes en un 40%, actitudes 30,76 %, y comprensiones en un 24,61%.
13. Con respecto a las actitudes, los docentes afirman que son las más difíciles de evaluar por las características del sistema educativo, debido a que es cerrado y referido a una escala numérica; sin embargo, en la dinámica académica los profesores valoran la dimensión actitudinal, como un componente de la formación integral, a través de pautas concertadas con los grupos, lo cual evidencia la necesidad de replantear la practica evaluativa, que propenda por minimizar la valoración cuantitativa y dé paso a un diseño evaluativo que abarque la mirada cuali-cuantitativa.
14. Observando las tendencias de los resultados, se puede deducir que el 78.46% de los docentes objeto de estudio, dan prelación a la evaluación de habilidades, desempeños con base en logros, lo cual es coherente con el

proceso de evaluación por competencias; ahora bien, se tiene en cuenta el conocimiento como conceptualización que está en estrecha relación con aptitudes y comprensiones. De otro lado, hay un 30.76% de los profesores entrevistados, que valora las actitudes de sus estudiantes teniendo en cuenta criterios tales como: atención, disposición, liderazgo, respeto, capacidad de crítica, responsabilidad, respeto por la opinión del otro, proceder ético, entre otras, en diferentes escenarios (laboratorio, aula de clase, auditorios, eventos académicos, etc.) en el trabajo grupal, las prácticas profesionales, lo cual guarda una profunda concordancia con los fundamentos teóricos de los PEI.

15. Los profesores entrevistados utilizan diversos mecanismos de evaluación, siendo la sustentación escrita con un 84.61%, el taller, las consultas y los proyectos con un 72,30% y las exposiciones con un 61,53%, los recursos más utilizados para evaluar por competencias. Teniendo en cuenta las características de cada institución (modelo pedagógico), la naturaleza de la asignatura (teórica, teórica-práctica y práctica), la formación del profesorado y de la competencia misma que se quiera promover, además del proceso de desarrollo de la competencia, en el grupo de estudiantes, se emplean los diversos recursos pedagógicos, es por ello que en este caso no se puede generalizar.
16. Los recursos o actividades de evaluación más utilizados por los o profesores entrevistados, son diversos, siendo la sustentación escrita con un 84.61%, el taller, las consultas y los proyectos con un 72,30% y las exposiciones con un 61,53%, los recursos más utilizados para evaluar por competencias; la elección de dichos mecanismos, se da teniendo en cuenta las características de cada institución (modelo pedagógico), la naturaleza de la asignatura (teórica, teórica-práctica y práctica), la formación del profesorado y de la competencia misma que se quiera promover, además del proceso de desarrollo de la competencia, en el grupo de estudiantes, se emplean los diversos recursos pedagógicos, es por ello que en este caso no se puede generalizar.

17. Dentro de las estrategias pedagógicas empleadas por los maestros de Bogotá para realizar la evaluación, las más empleadas son el ABP con un 83.07%, el seminario investigativo con un 60%, la mesa redonda con el 55.38%, el debate 30.76% y el concurso con un 7.69%, las cuales constituyen una manera clara y concreta de explicitar el trabajo de la valoración por competencias, dadas estas tendencias se puede concluir que dependiendo de la institución, de las características del modelo pedagógico, del perfil profesional, de las características cognocitivas y actitudinales de los estudiantes, los dominios del desempeño docente (experiencias del docente con grupos anteriores), del proceso y de lo que se va a evaluar, depende la utilización de la metodología a emplear, es decir que la estrategia debe ser variada para posibilitar la evaluación integral.
18. Los criterios que tienen en cuenta los docentes primordialmente al efectuar la evaluación basada en competencias, se centran en los niveles de desempeño con un 76.92%, lo cual es consistente con la propuesta de lo que se debe valorar en los estudiantes, al trabajar bajo un modelo basado en competencias; sin embargo algunos docentes aplican otros criterios de evaluación como: los objetivos con un 13%, los indicadores de logro con un 18.46%, las funciones con un 7.69% y los estándares con un 9.23%, de otro lado, los docentes manifiestan que para la realización de las prácticas institucionales, se aplica un instrumento de evaluación propio con criterios preestablecidos por la facultad o el programa en escala cuali-cuantitativa que contempla aspectos como: Niveles de cumplimiento de la práctica, alcance de objetivos y desempeños.
19. En lo que respecta a las competencias que evalúan los docentes, se da prelación a la evaluación de las competencias específicas con un 41.53% y se identifica un equilibrio entre la evaluación de las competencias genéricas con un 26.15% y básicas con un 29.23%; dentro de estas se evalúan las relacionadas con el uso del lenguaje (lingüísticas) con un 76.92%, las habilidades comunicativas (interpretativas, argumentativas, propositivas)

con un 52.30%, la capacidad investigativa con un 80%, las de relación interpersonal y humana con un 47.69%. Por otro lado, las competencias que menos se evalúan son las laborales con un 12.30% y las lógicas con un 4.61%.

20. Al realizar el análisis de categorías preestablecidas, en cuanto a las estrategias metodológicas empleadas por los docentes objeto de estudio, en relación con las competencias que más se evalúan; se encontró que hay una significativa concordancia entre la estrategia pedagógica más utilizada (ABP) que corresponde al 83.07% de los profesores entrevistados y la competencia que más se evalúa (investigativa) representada en el 80% de dichos maestros.
21. Es importante resaltar que el desarrollo de las competencias en el proceso educativo, tiene un orden que va desde lo básico, pasando por lo genérico y culminando en lo específico y finalmente llegar a lo específico; para responder a las necesidades del contexto del individuo, al planteamiento curricular y al desarrollo evolutivo del perfil profesional, por ello las competencias que se evalúan deben estar acorde con estas características.
22. De acuerdo con las tendencias cuantitativas observadas por los docentes, al realizar la evaluación basada en competencias, en promedio el 77,0% de los estudiantes alcanzan los logros y niveles de desempeños planeados en cada uno de los cursos, asignaturas, seminarios, módulos, etc.; así mismo de acuerdo con las características cualitativas, al efectuar dicha evaluación se arguyen diferentes puntos de vista, por parte de los docentes, como son: depende de los grupos, ya que el comportamiento cambia de grupo a grupo, de su homogeneidad, de su interés y de las bases que traigan de otros cursos o de la educación media; por lo tanto los resultados no son semejantes; la evaluación basada en competencias da satisfacción para el ejercicio docente; esta se evalúan procesos, por ello la mortalidad es baja gracias al seguimiento que se realiza con cada estudiante o cada grupo de trabajo; está ligado a la capacidad de aprehensión y a la responsabilidad del estudiante.

23.El proceso que los docentes adelantan para evaluar por competencias es el siguiente:

- a. Evaluación inicial diagnóstica, planteamiento de las estrategias y recursos de evaluación (ponencias, estudios de caso, exposiciones, quices, charlas, talleres, que permitan enfatizar el conocimiento del tema), la evaluación final y por último se realiza la corrección de las evaluaciones para satisfacer dudas y mejorar el proceso.
- b. Aplicación de laboratorio diagnóstico, integración de saberes en el aula. Aplicación de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, como mecanismo de mejoramiento de la labor docente y del grupo, para cumplir con los requerimientos de la institución y los estatales.
- c. En diferentes tiempos, espacios, según el rendimiento del grupo y los acuerdos iniciales según el proyecto de aula. El sistema aplicado los hace autónomos en la consecución de sus conocimientos.
- d. Conocimiento y reconocimiento de la aprensión y comprensión de una temática, descartando la mera transcripción de un libro o artículo ya escrito por otro autor.
- e. Se elabora plan de evaluación en el que incluye conceptos, tipos de evaluación, competencias a evaluar, desempeños e instrumentos al igual que los criterios de evaluación.
- f. Se evalúa por matriz o rúbricas de evaluación.

24.Las dificultades que encuentran los docentes al efectuar la evaluación basada en competencias son:

- a. Con respecto a las políticas y sistema educativo: Las competencias son entendidas desde un punto de vista económico (TLC, globalización), lo cual no es consecuente con los fines de la educación, por ende, la formación esta orientada a la empleabilidad y no a la profesionalización; por otro lado, no obstante, desde el punto de vista pedagógico la pretensión formativa de las competencias, socialmente su intención apunta a la certificación de competencias para todos los profesionales, sin embargo dicha certificación no garantiza que un profesional realmente sea idóneo.

- b. De acuerdo con la formación y la capacitación docente: La responsabilidad de la evaluación recae sobre los docentes sin un proceso de seguimiento asiduo por parte de las instituciones; de igual manera, los profesores manifiestan confusión en el concepto de competencia, debido a que legal e institucionalmente también existe poca claridad sobre el tema, por lo tanto, son pocos los maestros que realizan esfuerzos significativos para formar y evaluar por competencias; además, el escepticismo y la escasa preparación de docentes y estudiantes al respecto, son obstáculo para su desarrollo lo que se evidencia en el énfasis que los docentes hacen en la evaluación cuantitativa.
- c. En lo que se refiere a la estructura y organización curricular: los currículos asignaturistas con estructura rígida, dificultan el ejercicio de la autonomía y del trabajo dirigido, recargando la responsabilidad formativa sobre el docente; en contra posición, la intencionalidad pedagógica de la evaluación basada en competencias es la visión integral de las dimensiones humanas en términos de logros.
- d. En lo que atañe al objeto de formación del programa: Algunas carreras en su ejercicio práctico se encuentran muy limitadas, ya que su campo profesional está restringido a una tarea muy específica que no pasa de ser una labor técnica impidiendo el desempeño de otros campos de acción suficientes.
- e. En lo pertinente a las condiciones institucionales: En algunos escenarios de educación superior, no se aplica la evaluación basada en competencias sino una evaluación tradicional (memorística, rígida, reducida a lo cuantitativo, entre otros), dada la restricción en las condiciones estatales e institucionales.
- f. En lo que compete a la disposición docente: hay carencia en el compromiso de los docentes para la evaluación basada en competencias, puesto que esto implica una visión procesual del estudiante examinando con tacto pedagógico su integralidad; lo cual es opuesto a la congruencia en el

proceso de enseñanza aprendizaje entre lo que se dice que se evalúa (desempeños) y lo que realmente se evalúa (conocimientos).

- g. En lo relacionado con el rol docente: Los docentes toman una postura activa siendo informantes y los estudiantes una postura pasiva siendo receptores de información.
 - h. Con respecto a la organización de grupos: Los docentes se ven abocados al manejo numeroso de estudiantes por curso, lo cual dificulta los procesos de enseñanza aprendizaje, en una perspectiva de evaluación basada en competencias.
 - i. De acuerdo con la actitud y disposición del estudiante: Los estudiantes manifiestan una actitud pasiva y displicente frente a la gestión de su aprendizaje, restando importancia a algunas asignaturas que consideran de relleno y asumiendo la responsabilidad de la apropiación del conocimiento para el final del semestre; sumado a esto, se encuentra la precaria preparación de la educación básica y media que en los últimos tiempos se ha convertido en un promotor de permisividad y negligencia intelectual, fomentando las muchas oportunidades esperanzadoras de recuperación que limitan al estudiante en la construcción de su proyecto de vida personal, familiar, social y profesional acorde con su condición humana.
25. De acuerdo con los aportes que realizaron los 65 docentes entrevistados, se evidencia en sus aportes un conocimiento significativo, de las características del PEI de cada institución universitaria a la que pertenecen, en lo referente a los atributos del modelo pedagógico, concepto de formación y concepto de evaluación; además muestran un buen nivel de apropiación e identidad, a través de las coincidencias que surgen del análisis de sus experiencias evaluativas y la impronta de sus respectivas instituciones.
26. El análisis hermenéutico realizado con la información suministrada por los docentes, permitió evidenciar que a pesar de la robusta estructura de los PEI de las universidades objeto de estudio, no están dadas aún todas las condiciones administrativas (No. Grupos, espacios, etc.), que favorezcan

una real o completa aplicación de la evaluación basada en competencias y sumado a esto, todavía falta avanzar en el paradigma de la evaluación cuantitativa, para brindar una clara formación integral (que abarque todas las dimensiones humanas, superando la rivalidad entre lo cualitativo y lo cuantitativo), de acuerdo con los lineamientos de dichos PEI y en concordancia con el modelo de evaluación basada en competencias.

9. RECOMENDACIONES Y PROPUESTA.

Dados los hallazgos y las conclusiones a las que se han llegado en esta investigación, se evidencia aún más en las instituciones de educación superior, la necesidad de realizar una evaluación basada en competencias que propenda por exaltar la individualidad de la persona y la formación autónoma para contribuir al desarrollo de sus potencialidades articulando el mundo académico con el mundo profesional.

Teniendo en cuenta que un modelo de evaluación basado en competencias se estructura en tres etapas: diseño curricular, desarrollo curricular y gestión curricular; se plantean a continuación las propuestas para cada una de estas fases. Es preciso aclarar, que por las características de este estudio, el énfasis se encuentra en la etapa de gestión, sin embargo los aportes de los docentes objeto de estudio permiten contribuir en las dos etapas anteriores.

Por lo tanto, en cuanto al diseño curricular, al definir el perfil profesional por competencias (contexto y tendencias del ejercicio profesional), de algunas carreras (por ejemplo: terapia respiratoria, fisioterapia, optometría, fonoaudiología, etc.), se debe realizar un minucioso estudio del estado del arte y del entorno del ejercicio profesional (trabajo), para hacer consecuente el número de egresados con sus respectivos campos de acción y las funciones que estos profesionales pudiesen desempeñar (teniendo en cuenta que su profesionalismo tiene mayor envergadura), dadas las competencias adquiridas en el ciclo de formación.

En lo referente al desarrollo curricular, en la estructuración y articulación de los saberes donde los componentes son lo cognitivo (conocimiento y comprensión), lo motriz (las destrezas) y lo actitudinal (lo ético y afectivo); se requiere que las instituciones universitarias en general y los programas en particular transformen los modelos pedagógicos, que busquen mecanismos e instrumentos (por ejemplo, generando espacios de práctica profesional donde se observe el proceder ético, la capacidad de relación interpersonal y la experticia para dar soluciones a problemas de su entorno o área de conocimiento) que les permitan asumir integralmente y en interacción las distintas dimensiones de la

competencia, es decir, equilibrar lo comportamental, con lo procedimental y con lo cognitivo, lo cual conducirá a garantizar que sus egresados sean idóneos para desempeñarse profesionalmente.

Finalmente, de acuerdo con la gestión curricular:

- a. En la planeación de los módulos, asignaturas o cursos universitarios, la secuenciación y flexibilización se menciona como núcleo de los contenidos y las estrategias académicas, sin embargo, se evidencia la falta de coherencia entre la estructura y organización curricular y los programas y prácticas curriculares; para ello se hace necesario propiciar en la ejecución curricular una cultura de la interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y flexibilidad, que conlleve a las relaciones entre la formación, la investigación y la proyección social mediante, (i) la actualización de los contenidos temáticos, las estrategias pedagógicas y metodológicas, las actividades, entre otros, en forma sistemática, en función del contexto y las necesidades del sujeto a formar y la disciplina, (ii) La mediación del docente en el proceso de aprendizaje, proveyendo al estudiante de las herramientas necesarias para su desarrollo autónomo; trabajo en vinculación con otros docentes, (iii) Elaboración de los materiales de profundización y afianzamiento por parte de los docentes y estudiantes, (iv) Gestión y promoción de la parte administrativa para la aplicación del currículo, diseñando y operacionalizando los servicios pedagógicos para dar respuesta a las necesidades formativas y académicas.
- b. Generalmente las competencias docentes están encaminadas al manejo del área de conocimiento, lo que evidencia carencias respecto de la formación pedagógica, la participación en el diseño de planes de asignatura y la actitud con respecto a su labor, para lo cual se requiere que el maestro participe activamente en el diseño de los micro-currículos, la producción de material didáctico, la planeación del proceso de enseñanza aprendizaje y en la evaluación basada en competencias, haciendo uso de su disposición y motivación.

- c. La formación basada en competencias y por ende su evaluación, requiere que el maestro, a través de la aplicación de estrategias, didácticas y el uso de recursos rompa los muros divisorios entre el conocimiento cotidiano o común, el conocimiento académico y el conocimiento científico, con el ánimo de conducir al estudiante por competencias en la vida y para la vida. Para lo cual es indispensable: i). que el estudiante haga uso de su raciocinio, libertad, voluntad, compromiso, conciencia y motivación para aprender, de tal suerte que perciba un gusto por aprender y comprender con claridad la utilidad y beneficio de un determinado aprendizaje para su propia vida y para su desarrollo personal, ii). que el currículo y el plan de estudios deben orientar este proceso, al jerarquizar los contenidos (conocimientos) de mayor trascendencia, las habilidades (aptitudes) y los valores (actitudes) que se proyecta formar; iii). es esencial que cada docente tenga claridad conceptual para lo cual debe formarse como educador y pedagogo.

10. REFERENCIAS

- Alarcon, J. y Montenegro, I. (2000). *Competencias pedagógicas. autoevaluación docente. Instrumento para mejorar el desempeño del educador*. Bogotá: Ediciones ECOE.
- Alcaldía Mayor De Bogotá. (2001). *Evaluar para mejorar la educación*. Bogotá. Editorial Alfaomega.
- Aranguren, J. (1997). *Ética*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Baquero, N. M. (2001). *Evaluemos competencias en lengua castellana 1, 2, 3*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Betancourt, J. (1996). *El taller educativo*. Bogotá: Magisterio.
- Bogoya Daniel, Vinent Manuel, Restrepo Gabriel, Torrado María Cristina, Jurado, D. (2000). *Competencias y Proyecto Pedagógico*. Edición I. Bogotá D.C. Unibiblios.
- Bogoya, D., Torrado, M. C. (2002). *Competencias y proyectos pedagógicos*. capítulo: educar para el desarrollo de las competencias. Santa Fe de Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- Bruner, J. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Alianza, 1998.
- Bunk, G.P. (1994). *La Transmisión de las competencias y la formación y perfeccionamiento profesionales de La RFA*. Revista Europea De Formación Profesional.
- Bustamante, G. (2002). *El Concepto De Competencia II. Una Mirada Interdisciplinar*, Sociedad Colombiana De Pedagogía.
- Bustamante, G. (2003). *El Concepto De Competencia III. Un Caso De Recontextualización: Las Competencias En La Educación Superior Colombiana*. Bogotá. Sociedad Colombiana De Pedagogía.
- Cárdenas, A. (1993). *Educación en perspectiva Tomista*. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Informe Maestro (2006). Maestría en educación. Módulo Humanismo. Bogotá: USTA.

- Cerda, Hugo. (2000). La Evaluación Como Experiencia Total. Logros-Objetivos-Procesos- Competencias Y Desempeños. Primera Edición. Cooperativa Editorial Magisterio. Santafé De Bogotá.
- Chomsky, Noam. (1970). Aspectos De La Teoría De La Sintaxis. Madrid. Editorial Aguilar.
- Chomsky, Noam. (1999). Aspectos De La Teoría De La Sintaxis En: Gallego, Rómulo. Competencias Cognoscitivas. Un Enfoque Epistemológico, Pedagógico Y Didáctico. Primera Edición. Cooperativa Editorial Magisterio, Santafé De Bogotá, D. C., Colombia.
- Cinterfor/OIT y Zuñiga, L.E. (2003). Metodologías para la elaboración de normas de competencia laboral. Bogotá. SENA.
- Colas, M. P. y Buendía, L. Investigación Educativa. Sevilla: Alfar. 1992.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2003). Lineamientos para la formación y evaluación por competencias.
- Corporación Universitaria Iberoamericana. (2003). Proyecto Educativo Institucional.
- Daniels, W. (1988). Estadística con aplicaciones alas ciencias sociales y a la educación. México: Mc Graw Hill.
- Decreto 2566, de Septiembre 10 De 2003, Emanado Por El Ministerio de Educación Nacional.
- División De Administración Pública CIDE. (1993). Una Propuesta Curricular: La Enseñanza Basada En Competencias. Santiago, Chile.
- Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Unibiblos; 1999:
- Flórez, Rafael. (1988). Introducción. Análisis Del Currículo. Mc Graw Hill. Santafé De Bogotá. En: Pita, B. (2001). Campo De Formación Pedagógico. Modulo De Currículo. Maestría En Educación, Universidad Santo Tomás de Aquino. Bogotá.
- Fundación Universitaria del Área Andina. (2005). PEI. Bogotá: Investigaciones Andina.
- Gadamer, H. (1991). Verdad y método. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. (1998). El giro hermenéutico. Madrid: Cátedra.

- Gallego, R. (1999). Competencias Cognoscitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico. Primera Edición. Cooperativa Editorial Magisterio. Santafé de Bogotá. D. C, Colombia.
- García, J. (2003). Virtud y personalidad según Tomás de Aquino. Navarra: Eunsu.
- Gardner, H. (1987). Arte, Mente y cerebro. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Gardner, H. (1988). La Nueva ciencia de la mente. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Gardner, H. (1993). La Mente no escolarizada. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Gómez, J. (2002). Lineamientos pedagógicos para una educación por competencias. Capítulo Del Libro: El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar. Santa Fe de Bogotá. Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Gómez, I. (2005). "Competencias profesionales: una propuesta de evaluación para las facultades de ciencias administrativas". Revista Educación y Educadores. Chía: Universidad de la Sabana.
- Gómez, M. (1998). Didáctica de la Filosofía. Santa Fe de Bogotá. USTA.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final - Proyecto Piloto, Fase 1, Bilbao, Universidad de Deusto.
- González, J. y Wagenaar, R. Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final - Proyecto Piloto, Fase 1, Bilbao, Universidad de Deusto. 2003.
- Granes, J. (2000). Competencias y juegos de lenguaje. Una reflexión sobre la enseñanza de las ciencias y la evaluación de las ciencias en la escuela secundaria. En Bogoya D. (2000). Competencias y Proyecto Pedagógico. Bogotá. Universidad Nacional.
- Habermas, J. (1989). Notas Sobre El desarrollo de la competencia interactiva. En Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios. Madrid. Editorial Cátedra.
- Hernández Sampieri Roberto, Fernández Collado Carlos y Baptista Lucio Pilar. Metodología de la Investigación. México. Mac Graw Hill. 1991. Pág. 58-59.
- Hernández, R., Fernández, C. (1998). y Baptista, P. Metodología de la Investigación. México: Mac Graw Hill.

- House, E. (1978). "Assumptions underlying evaluation models". Washington: American Educational Research Association.
- Hymes, D. (1980). Paraetnografías de la comunicación. Santafé de Bogotá. Universidad Nacional De Colombia.
- Hymes, D. (1996). A Cerca de la Competencia Comunicativa. Forma Y Función. No.9. Santafé de Bogotá, Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia.
- Iafrancesco V. G. (2004). Evaluación Integral De Aprendizajes. Taller. Universidad De Antioquia.
- ICFES. (1999). Nuevo Examen De Estado, Propuesta General. Santafé de Bogotá. ICFES. Edición II.
- ICFES. (2003). Exámenes de calidad de la educación superior en ingenierías. Bogotá. ICFES.
- ICFES. (2003). Exámenes de calidad de la educación superior en Optometría. Bogotá. ICFES.
- ICFES. (2004). Exámenes de calidad de la educación superior en Contaduría. Bogotá. ICFES.
- ICFES. (1993). Investigación Cualitativa. Teoría. Medellín. ICFES. INER. Universidad de Antioquia.
- Institución Universitaria Iberoamericana. (2003). PEI. Bogotá: Iberoamericana Ediciones.
- Lizcano, de G. C. (1999). Plan Curricular. Ediciones Universidad Santo Tomás, Santafé de Bogotá.
- Llanos, A. (1968). Los presocráticos y sus fragmentos. (Traducción de Herman Diles). Buenos Aires: Juárez.
- López, H. P., Martín, J.J. y González, M. P. (2006). ¿Debe el alumnado participar en la evaluación? Propuestas y experiencias en primaria y secundaria?. Grupo De Trabajo Internivelar De Investigación-Acción En Educación Física De Segovia. Asociación Educativa Pastopas, Consejo Educativo.
- MacClelland, D., Spenser, J. R.,Spenser S. M. (1994) Competency. Assessments methods. History and State of the Art. Hay/M.C. Research. Press.

- Maldonado, M. A. (2001). Las Competencias, Una Opción De Vida: Metodología Para El Diseño Curricular. Bogotá. Editorial Ecoe.
- Marín, L. (2002). Competencias: "Saber Hacer", ¿En Cuál Contexto?. Capítulo Del Libro: El concepto de competencia ii. una mirada interdisciplinar. Santa Fe De Bogotá. Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- MEN - Colombia. (1992). Ley 30. Artículo 14. Bogotá, MEN.
- MEN - Colombia. (1993). La evaluación en el aula y más allá de ella. MEN.
- MEN - Colombia. (1997). La Evaluación en el aula y más allá de ella: lineamientos para la educación preescolar, básica y media. Bogotá. MEN.
- MEN - Colombia. (2002). Estándares para la excelencia en educación: lengua castellana. Bogotá. MEN.
- Mendez, Carlos. (2001). Metodología, Diseño y Desarrollo del Proceso de Investigación. Colombia. Mac Graw Hill. Pág. 136-137.
- Mendez, C. (2000). Metodología, Diseño y Desarrollo del Proceso de Investigación. Colombia. Mac Graw Hill.
- Mockus A, Hernández CA, Granes J, Charum J, Castro MC. Epilogo. (1997). El debilitamiento de las fronteras de la escuela. 1 Edición. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Montenegro, I. (2001). Evaluemos competencias matemáticas grados 1, 2 y 3. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá. Ministerio De Educación Nacional.
- Murcia, J., Tetay, J. (1999). El camino del saber. Bogotá:USTA
- Ochoa, F. (2006). Matriz de tendencias en teoría de la ciencia. Bogotá: USTA
- Otalvaro, G. J. y Jacome, S. (2006). El transito de los propósitos a los efectos en evaluación masiva de la educación superior. *Pedagogía y saberes*. En: Tobon, Sergio. Competencias en la educación superior. Políticas hacia la calidad. Bogotá D.C., Editorial ECOE.
- Ouellet, A. (2001). Para una evaluación de los aprendizajes en relación con la competencia. EAN. Relación entre el aprendizaje y las competencias. Pedagógico. Primera edición. Santafé de Bogotá, D. C: Unibiblos; 2000.

- Peréz, M. (1999). la evaluación de procesos: herramientas del aula. revista colombiana de educación. N° 17. Bogotá. En: Lizcano De Guerrero, C. Plan Curricular. Ediciones Usta, Santa Fe De Bogotá.
- Perkins, D. (2001). La escuela inteligente.
- Piaget, J. (2000). cognición evolutiva. en: Torrado, M. C. competencias y proyectos pedagógicos. Capítulo: educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. Santafé de Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- Pinilla Análida E. Innovaciones metodológicas. En: Pínula AE editora. Reflexiones en
- Prieto, M. D. Y Perez, D. (1993). Programas para la mejora de la Inteligencia. Teoría, Aplicación Y Evaluación. Madrid. Síntesis.
- Rodriguez, M. Recuperado el 2 de Enero de 2008 de <http://www.huilavirtual.org/naturales/download/octubre/MENTEFACTOCONCEPTUAL7.ppt> -)
- Rojas E. (1999). Evaluación del alumno, patología y perfeccionamiento. Capítulo 16. En: Pinilla, A. Reflexiones en educación universitaria. Grupo de apoyo pedagógico y formación docente facultad de medicina. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Unibiblos.
- Romero, A. (1997). La Evaluación Escolar. Caldas. Colombia: Fondo Resurgir-FES.
- Salas, W. (2000). Formación por competencias en educación superior. Revista Iberoamericana De Educación ISSN: 1681-5653. En: Www.Rieoei.Org/Deloslectores/1036salas.Pdf. 2000.
- Soto H. A., Barrera, M. del P., Pinilla, A. E., Rojas. E., Sáenz, M. L. y Parra, M. grupo de apoyo pedagógico y formación docente de la facultad de medicina de La Universidad Nacional de Colombia. Diagnóstico sobre la evaluación académica en pregrado realizada por los docentes de la facultad de medicina de La Universidad Nacional de Colombia. Revista Facultad De Medicina 2001; 49: 132-140.

- Sternberg, R. J. (2001). "Successful Intelligence: Understanding What Spearman Had Rather Than What He Studied"; En Collis, J. M. y Messick, S. (Eds.): "Intelligence And Personality: Bridging The Gap In Theory And Measurement"; Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates.
- Stone, M. (1997) *"la enseñanza para la comprensión"* Taurus. Madrid.
- Tejada, J. El trabajo por Competencias en el practicum: como organizarlo y como evaluarlo. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Ciencias de la educación.
- Tobon, S. (2006). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá. Editorial ECOE. Segunda edición.
- Tobón, S. y Otros. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Editorial Magisterio.
- Torrado, M. C. (1998). "de la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias", En: Serie Investigación Y Evaluación Educativa, I, No 8, Santa Fe De Bogotá.
- Torrado, M. C. (2000). "Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar", en: competencias y proyecto pedagógico. Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá.
- Torres, E. (2001). Las Competencias Una aproximación desde Aristóteles. En Torres, E. Marín, L.F. Bustamante, G. Barrantes E. *El Concepto de competencia: Una mirada interdisciplinar*. Bogotá, Sociedad Colombiana De Pedagogía.
- Trujillo S. (2001). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural. Comunicación presentada en El Congreso Nacional "Inmigración, convivencia e Interculturalidad", Organizado En CEUTA, por El Instituto De Estudios CEUTIES.
- Universidad Austral de Chile (2003). Facultad de Filosofía y Humanidades. Instituto de Ciencias Sociales. Escuela de Antropología. Métodos y Técnicas de Investigación Social II.
- Universidad Colegio Mayor del Rosario. (2005). PEI. Bogotá:Urosario.

Universidad Santo Tomás. (2004). PEI. Bogotá: USTA.

Universidad Santo Tomás. (2006). Informe Maestro Maestría en educación.
Módulo Pedagogía. Sección currículo. Bogotá: USTA.

Universidad Santo Tomás. (2006). Informe Maestro Maestría en educación.
Módulo Humanismo. Bogotá: USTA.

Vargas, F. (1999). Las Cuarenta Preguntas Más Frecuentes Sobre Competencia Laboral. Montevideo.

Vatimo, G. (1994). Hermenéutica y racionalidad. Bogotá: Norma.

Villareal, M. (1996). Recursos didácticos al alcance de todos. Santa Fe de Bogotá: El Buho.

VATIMO, G. Hermenéutica y racionalidad. Bogotá: Norma. 1994.

Wittgenstein, L. (1988). Investigaciones filosóficas. Barcelona: Editorial Critica-Gribaldo.

Zuñiga, L. E. (2003). Guía para la elaboración de unidades de competencia y titulaciones, con base en el análisis funcional. Bogotá. SENA. Metodología para la elaboración de normas de competencia laboral. Bogotá, SENA.

11. ANEXOS

Anexo 1.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS- VUAD

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PRACTICAS EVALUATIVAS EN EL MARCO DE UN MODELO PEDAGÓGICO BASADO EN
COMPETENCIAS, UNA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DE PREGRADO DE ALGUNAS
INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS DE BOGOTÁ.

REGISTRO DE ENTREVISTA

Apreciado Profesor: El objetivo de la presente investigación, se centra en caracterizar la evaluación por competencias, desde la experiencia de los docentes de pregrado de las universidades de Bogotá, por ello es de vital importancia conocer su perspectiva sobre las prácticas evaluativas que usted realiza.

Le solicitamos comedidamente, que a los interrogantes que se exponen, se les de respuesta con la mayor objetividad y sinceridad posible.

1. DATOS GENERALES

1.1. TÍTULO DE PREGRADO

1.2. TÍTULO DE POSTGRADO

1.3. AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE

1.4. INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DONDE
LABORA

1.5. FACULTAD

1.6. PROGRAMA

2. ¿COMO EVALÚA SUS CONOCIMIENTOS SOBRE COMPETENCIAS?

(Con juicios de valor como deficiente, aceptable, sobresaliente y excelente)

3. ¿A TRAVÉS DE QUE MEDIOS, ADQUIRIÓ SUS CONOCIMIENTOS SOBRE COMPETENCIAS?

(Educación de pregrado, especialización, maestría, doctorado, diplomados, cursos de actualización, autodidacta, etc.)

4. ¿CÓMO ENTIENDE USTED EL CONCEPTO DE COMPETENCIA?

5. ¿CÓMO ENTIENDE USTED EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIA?

6. ¿QUE DIFERENCIAS ENCUENTRA ENTRE LA EVALUCIÓN TRADICIONAL Y LA EVALAUCIÓN
POR COMPETENCIAS?

7. ¿CUANDO USTED EFECTÚA LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS, ESTA VALORANDO EN
EL ESTUDIANTE?

(Conocimientos, capacidades, logros, aptitudes, habilidades, desempeños, actitudes, comprensiones, etc)

8. ¿CUÁLES SON LOS RECURSOS PEDAGÓGICOS QUE USTED EMPLEA PARA REALIZAR
EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS?

(Taller, sustentación escrita, ensayo, exposición, sustentación oral, mentefacto, laboratorio, mapas conceptuales, consultas bibliográficas, consultas Web, aportes a foros, prácticas, proyectos.)

9. ¿CUÁLES SON LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS QUE USTED EMPLEA PARA REALIZAR LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS?

(Debate, mesa redonda, ponencia, aprendizaje basado en problemas, foro, seminario investigativo, concurso, panel, etc.)

10. ¿CUÁNDO USTED REALIZA LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS, CUÁLES SON LOS CRITERIOS QUE TIENE EN CUENTA PARA REALIZARLA?

(Objetivos, indicadores, niveles de desempeño, funciones, estándares, etc.)

11. ¿EN LA PRÁCTICAS EVALUATIVAS, QUE COMPETENCIAS EVALÚA USTED?

(Específicas, genéricas, básicas) (lingüísticas, comunicativas, laborales, investigativas, interpersonales, humanas, etc.)

12. AL REALIZAR LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS POR COMPETENCIAS, ¿CUÁLES SON LAS TENDENCIAS EN RESULTADOS QUE USTED OBSERVA?

(Que porcentaje de sus estudiantes, demuestra ser competente frente la asignatura / área que usted orienta)

13. ¿DESCRIBA COMO EFECTÚA LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS?

14. ¿CUÁLES SON LAS MAYORES DIFICULTADES QUE SE PRESENTAN AL EVALUAR POR COMPETENCIAS?

Agradecemos su amable colaboración.

Anexo 2.

Matriz de análisis hermenéutico de las prácticas evaluativas por competencias efectuadas por los docentes de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

Pregunta	Categorías de Análisis	Concepto del docente	Interpretación hermenéutica
¿COMO EVALÚA SUS CONOCIMIENTOS SOBRE COMPETENCIAS?	Deficiente Aceptable Sobresaliente Excelente	Sobresaliente (15 individuos): Gracias a la experiencia y a la capacitación. Aceptable (7 individuos): Ha sido difícil el cambio de pasar de evaluar objetivos a logros.	15 docentes de pregrado consideran sus conocimientos sobre competencias sobresalientes, ya que a través de la experiencia, la capacitación continua y la indagación propia, han podido conocer el término y aplicarlo a su ejercicio docente Por otro lado, 7 docentes de pregrado también afirman que sus conocimientos sobre competencias son aceptables, ya que en la práctica ha sido muy complicado pasar de la evaluación por objetivos a la evaluación por competencias.
¿A TRAVÉS DE QUE MEDIOS, ADQUIRIÓ SUS CONOCIMIENTOS SOBRE COMPETENCIAS?	Autodidacta Cursos de actualización Diplomados Educación de pregrado Especialización Maestría Doctorado	Maestría Diplomados Capacitaciones institucionales En forma autodidacta A través de la experiencia y el ejercicio docente Participación en el diseño de preguntas ECAES	Los docentes entrevistados han adquirido sus conocimientos en competencias a través de estudios de Maestría, Diplomados en docencia universitaria y pedagogía, Capacitaciones institucionales, también en forma autodidacta, a través de la experiencia y el ejercicio docente y por medio de el diseño de preguntas ECAES.
¿CÓMO ENTIENDE USTED EL CONCEPTO DE COMPETENCIA?	Naturaleza Objeto Tipos o clase Características Claridad Completo	Capacidad de aplicar el conocimiento a la parte profesional de una forma idónea. Saber que hacer en una situación de la vida cotidiana. Saber hacer en un contexto determinado a través de habilidades adquiridas.	En la conceptualización que los docentes tiene sobre competencias, se distinguen 4 tendencias, como son: Saber hacer en un contexto determinado o situación de la vida cotidiana, a través de habilidades adquiridas. Es el conjunto de conocimientos y

¿CÓMO ENTIENDE
USTED EL
CONCEPTO DE
EVALUACIÓN POR
COMPETENCIA?

Naturaleza
Objeto
Tipos o clase
Características
Claridad
Completo

Es el conjunto de conocimientos y habilidades que un estudiante debe adquirir al culminar un proceso de formación (curso, asignatura, carrera).

Habilidad básica para desempeñar funciones específicas.

Saber hace, saber ser, en un contexto determinado, acorde con las exigencias sociales, políticas, sociales, culturales y humanas, en la búsqueda de unir el saber con la realidad.

Detectar, identificar las actitudes de cada individuo para garantizar el desempeño adecuado en su quehacer.

Medir la capacidad de una persona para la toma de decisiones y la realización de acciones en un contexto real.

Forma de evaluar o determinar las habilidades de un estudiante o aprendiz y la forma como usa su conocimiento.

Forma de medir conocimientos y su aplicación en diferentes situaciones.

Mecanismo de valoración cualitativo, cuantitativo que sirve para determinar la capacidad, habilidad, destreza y conocimiento de una persona de acuerdo con una pregunta, reto, situación o labor.

habilidades que un estudiante debe adquirir al culminar un proceso de formación (curso, asignatura, carrera) y la capacidad de aplicar ese conocimiento a la parte profesional de una forma idónea.

Es la capacidad de Saber hace, saber ser, en un contexto determinado, acorde con las exigencias sociales, políticas, culturales y humanas.

Habilidad básica para desempeñar funciones específicas.

En la conceptualización que los docentes tiene sobre la evaluación por competencias, se evidencian 2 tendencias, como son:

Detectar, identificar las actitudes y las capacidades de cada individuo y la forma como usa su conocimiento para garantizar el desempeño adecuado en su quehacer o en un contexto real.

Método de valoración cuali-cuantitativo para determinar la capacidad, habilidad, destreza y conocimiento de una persona en respuesta a un cuestionamiento, reto, situación o labor.

¿QUE DIFERENCIAS
ENCUENTRA ENTRE
LA EVALUACIÓN
TRADICIONAL Y LA
EVALUACIÓN POR
COMPETENCIAS?

Conocimientos
Memoria
Habilidades
Desempeños
Actitudes

Tradicional:

Evalúa meramente
conocimientos.

Es una evaluación unilateral,
donde solo cuenta la opinión
del docente.

Por competencias:

Aplicación del conocimiento,
habilidades, actitudes,
aptitudes, capacidad de
análisis y de respuesta.

La evaluación es bilateral,
compartida entre el docente y
el profesor.

Esta evaluación se realiza por
procesos.

Conocimientos (Específicos,
generales)

Capacidad de análisis
(situaciones, contexto)

Uso acertado del conocimiento
en la vida cotidiana

Desempeño (profesional y
humano)

Destreza (labor, reto)

Actitud (es la más difícil de
evaluar)

Aptitud (profesional y humano)

Comprensiones

Los profesores encuentran como
diferencias significativas entre la
evaluación tradicional y la evaluación
por competencias su finalidad, ya que
para ellos la forma de evaluar
tradicional se centra en identificar los
conocimientos adquiridos, mientras la
evaluación por competencias tiene en
cuenta la parte cognitiva, la actitudinal y
la Procedimental.

¿CUANDO USTED
EFECTÚA LA
EVALUACIÓN POR
COMPETENCIAS,
ESTA VALORANDO
EN EL ESTUDIANTE?

Capacidad
Aptitud
Conocimiento
Comprensión
Logro (Indicador)
Actitud
Desempeño
Habilidad

Los maestros de pregrado, al efectuar
la evaluación por competencias evalúan
el uso de los conocimientos en la vida
cotidiana, la capacidad de análisis en
situaciones del contexto, el desempeño
en una actividad, práctica o
socialización, la aptitud humana y
profesional, la capacidad para la
comprensión y la actitud frente al
proceso de aprendizaje y la aplicación
del mismo, con respecto a este aspecto
afirman que es el más difícil de evaluar,
porque el sistema valorativo actual da
mayor prelación al aprendizaje que a la
actitud.

¿CUÁLES SON LOS
RECURSOS
PEDAGÓGICOS QUE
USTED EMPLEA
PARA REALIZAR
EVALUACIÓN POR

Taller
Sustentación oral
(autoevaluación) y escrita
(evaluación, quiz)
Exposiciones
Mapas conceptuales

Taller
Sustentación oral
(autoevaluación) y escrita
(evaluación, quiz)
Exposiciones
Mapas conceptuales

Los recursos pedagógicos empleados
por los docentes de pregrado para
evaluar por competencias se centran
primordialmente en el desarrollo de
actividades específicas como:
Taller

COMPETENCIAS?	Consultas Web y bibliográficas Aportes a foros y cine foros Desarrollo de proyectos de investigación Estudios de caso Ensayos Mentefacto Laboratorio Prácticas Profesionales.	Consultas Web y bibliográficas Aportes a foros y cine foros Desarrollo de proyectos de investigación Mapas conceptuales Estudios de caso Ensayos Análisis de fotos y gráficos Construcción de bitácoras Elaboración de maquetas	Sustentación oral (autoevaluación) y escrita (evaluación, quiz) Exposiciones Mapas conceptuales Consultas Web y bibliográficas Aportes a foros y cine foros Desarrollo de proyectos de investigación Mapas conceptuales Estudios de caso Ensayos Análisis de fotos y gráficos Construcción de bitácoras Elaboración de maquetas Las estrategias empleadas por los docentes de pregrado para evaluar por competencias están basados en: Aprendizaje basado en problemas Mesa redonda Foro Ponencia Seminario investigativo Concurso Pánel
¿CUÁLES SON LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS QUE USTED EMPLEA PARA REALIZAR LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS?	Debate Mesa redonda Ponencia ABP Foro Seminario investigativo Concurso Panel	Aprendizaje basado en problemas Mesa redonda Foro Ponencia Seminario investigativo Concurso Pánel	Los criterios de evaluación empleados por los docentes de pregrado de Bogotá para realizar la evaluación por competencias contempla varios tópicos: En algunos casos se sigue evaluando por objetivos planteados para la asignatura, la profesión o la actividad que en ese momento se esté desarrollando como proceso de enseñanza aprendizaje. En otros casos por niveles de desempeño, los cuales están relacionados con las habilidades y conocimientos que el estudiante debe
¿CUÁNDO USTED REALIZA LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS, CUÁLES SON LOS CRITERIOS QUE TIENE EN CUENTA PARA REALIZARLA?	Objetivos Indicadores Niveles de desempeño Funciones Estándares	Estándares: Referido a lo mínimo que debe saber para desempeñar su profesión o para asumir el siguiente ciclo. Objetivos (asignatura, profesión, actividad) Niveles de desempeño (profesión, aula) Funciones (profesión, actividad) Indicadores Estándares	

¿EN LA PRÁCTICAS EVALUATIVAS, QUE COMPETENCIAS EVALÚA USTED?	Específicas Genéricas Básicas Lingüísticas Comunicativas Laborales Investigativas Interpersonales Humanas	Específicas Humanísticas (Responsabilidad, compromiso, honestidad) Comunicativas Laborales Lingüísticas (Interpretativas, Argumentativas, Propositivas) Investigativas	poseer y como se desempeña en la aplicación de dichos saberes, enmarcados en la obtención de resultados. También se tienen en cuenta los indicadores, como mecanismos de valoración cuali-cuantitativos, que permiten identificar el desarrollo del proceso que lleva el estudiante. Por último los estándares, identificados como el mínimo conocimiento que debe tener el estudiante para ejercer su profesión, seguir al siguiente ciclo o asumir un reto, tarea o responsabilidad. Las competencias que se evalúan en los estudiantes según la apreciación de los docentes son: En algunos casos, todas las competencias ya que se pretende una formación integral, Específicas, genéricas y básicas. En otros casos las Comunicativas (manejo del lenguaje, argumentación oral), las lingüísticas (ortografía, redacción, interpretación, proposición, argumentación), humanísticas (respeto, trabajo en equipo, socialización). Aisladamente los docentes dan prelación a la evaluación de las competencias laborales, ya que los estudiantes deben enfrentarse a este escenario de manera acertada y estar preparados para los exigentes cambios tecnológicos, sociales y culturales. Las tendencias en resultados académicos que observan los docentes al evaluar por competencias están caracterizadas por:
AL REALIZAR LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS POR COMPETENCIAS,	Bajo Medio Alto Depende de la asignatura,	Depende de los grupos, de su homogeneidad, de su interés y de las bases que traigan de otros cursos o de la educación	

¿CUÁLES SON LAS TENDENCIAS EN RESULTADOS QUE USTED OBSERVA?

curso, seminario, etc. Supeditado a las condiciones del grupo (precomprensiones, actitud, valores y factores asociados al aprendizaje).

media, se pueden tener grupos 30% reprobados y 70% aprobados. Ligado a la capacidad de aprehensión y a la responsabilidad caso: 50% reprobados y 50% aprobados o 20% reprobados y 80% aprobados. La mortalidad es muy alta debido a la baja capacidad de análisis, superior al 50%. Al evaluar por competencias la moralidad es mayor porque se evalúa la integralidad.

Al evaluar por competencias la mortalidad tiende a aumentar, ya que se valora al estudiante en forma individual, se observa su proceso y su integralidad como persona y futuro profesional. Las tendencias en resultados dependen de antecedentes importantes como la formación en básica, el interés y la disposición que el estudiante muestre frente a la asignatura, curso o actividad; en este sentido los resultados varían en cada grupo.

¿DESCRIBA COMO EFECTÚA LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS?

Evaluación Diagnóstica
Heteroevaluación
Autoevaluación
Coevaluación

Evaluación inicial diagnóstica. Planteamiento de las estrategias de evaluación, aplicación de la evaluación a través del uso de diferentes recursos y por último se realiza la corrección de las evaluaciones para satisfacer dudas y mejorar el proceso. Aplicación de laboratorio diagnóstico, integración de saberes en el aula. Aplicación de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como mecanismo de mejoramiento de la labor docente y del grupo.

Al asumir la asignatura, curso, seminario, etc. se realiza una evaluación inicial diagnóstica del grupo, con el objetivo de identificar las habilidades, los conocimientos, las comprensiones, las capacidades, etc.; esto permite elegir las estrategias, los métodos y las formas de trabajo y evaluación más adecuadas con el grupo.

Al tomar el grupo se plantean unas estrategias de trabajo iniciales, luego se realizan las actividades de evaluación (taller, sustentación oral, sustentación escrita, etc.); se socializan los resultados y se corrigen las dudas, en la búsqueda de la optimización del proceso.

Al iniciar el trabajo con los estudiantes, se realiza un laboratorio diagnóstico, y se clasifican los estudiantes por grupos: avanzado, sobresaliente y medio, esto con el propósito de integrar los grupos y

¿CUÁLES SON LAS
MAYORES
DIFICULTADES QUE
SE PRESENTAN AL
EVALUAR POR
COMPETENCIAS?

Contexto (estatal,
Institucional, Administrativo,
económico, político, social,
cultural)
Actores (Docentes-
estudiantes)
Intención
Propósito

Las competencias se
vislumbran en un marco
netamente económico (TLC,
globalización), alejadas de los
fines educativos.
La fallas en el sistema
educativo, la actitud no
apropiada de los estudiantes,
no permite que sea posible la
evaluación por competencias.
La actitud pasiva,
desinteresada y desafiante de
los estudiantes, impide
sobremano que la evaluación
por competencias sea objetiva.
“Con esa actitud, donde

compartir habilidades, conocimientos,
comprensiones, para fortalecer el
grupo.

Los docentes consideran la evaluación
como mecanismo de perfeccionamiento
docente, por ello realizan a lo largo del
desarrollo de la asignatura, curso,
seminario, etc. la coevaluación, la
autoevaluación y la heteroevaluación,
con el objetivo de brindar una formación
crítica y en constante mejoramiento.

(9) afirman que la evaluación se realiza
con base en lo visto en clase, a través
de diferentes estrategias y recursos
como exposición, talleres, desarrollo de
ejercicios, lecturas complementarias,
consultas y evaluaciones escritas, cada
una de estas actividades se valoran y
constituyen la calificación final, con el
ánimo de evaluar proceso; a demás del
saber, se evalúa el comportamiento, la
disposición, el interés y la actitud ética.

El tema de las competencias se
encuentra en todos los PEI
universitarios, en textos, en cursos,
pero para los docentes aún no es muy
claro cual es el objetivo, ya que se
vislumbra un fin económico globalizado,
laboral, como es el caso del TLC, los
cuales se alejan de los objetivos de la
educación.

Los diferentes cambios que se han
presentado en el sistema educativo
Colombiano, han gestado en los
estudiantes cierta pasividad intelectual,
donde el estudiante de la media se
siente amparado por la legislación y
sabe que con el menor esfuerzo puede

quedan las competencias”.

Las instituciones recargan toda la responsabilidad de la evaluación en los docentes, aún sin preocuparse por si están preparados o no para asumir el reto, no hacen un seguimiento juicioso del proceso.

aprobar el año escolar; además que cuentan con gran cantidad de recuperaciones que le asisten en su desidia frente a los procesos de aprendizaje.

La actitud de los estudiantes frente al conocimiento en la mayoría de los casos, se encuentra en un marco de facilismo, de desinterés, de apatía, que hace que la evaluación por competencias, pierda su sentido, ya que toda la parte valorativa no se estaría cumpliendo.

Las instituciones han delegado la evaluación por competencias a los docentes, en algunos casos con una mínima preparación en el tema, sumado a esto no hacen un seguimiento juicioso referente a como los profesores aplican la evaluación, por tal razón la evaluación aún sigue siendo en un 70% cuantitativa, saliéndose de los esquemas y la intencionalidad de la evaluación por competencias.

Anexo 3.

Matriz de análisis hermenéutico de las prácticas evaluativas por competencias efectuadas por los docentes de la Fundación Universitaria del Área Andina.

Pregunta	Categorías de Análisis	Concepto del docente	Interpretación hermenéutica
¿COMO EVALÚA SUS CONOCIMIENTOS SOBRE COMPETENCIAS?	Deficiente Aceptable Sobresaliente Excelente	Excelente (1 Docente), por la maestría en educación, la preparación de clases y los cursos de actualización. Sobresaliente (12 individuos): Gracias a la experiencia y a la capacitación. Aceptable (3 individuos): Debido a que las directrices tanto gubernamentales (el sistema educativo no está preparado para asumir el reto de las competencias, no hay claridad de lo que son) como institucionales (se planea algo, pero en la realidad no se forma en competencias) no son claras.	1 docente de pregrado considera que su formación en competencias es excelente, ya que gracias a la maestría en educación que curso, su experiencia docente y gracias la capacitación permanente, ha logrado consolidar y aplicar sus conocimientos en esta área. 12 docentes de pregrado consideran sus conocimientos sobre competencias sobresalientes, ya que a través de la experiencia, la capacitación continua y la indagación propia, han podido conocer el término y aplicarlo a su ejercicio docente Por otro lado, 3 docentes de pregrado también afirman que sus conocimientos sobre competencias son aceptables, ya que la orientación a nivel institucional es percibida por ellos como ambigua, sumado a esto las normas gubernamentales que no se ajustan a las condiciones reales de la educación superior colombiana.
¿A TRAVÉS DE QUE MEDIOS, ADQUIRIÓ SUS CONOCIMIENTOS SOBRE COMPETENCIAS?	Autodidacta Cursos de actualización Diplomados Educación de pregrado Especialización Maestría Doctorado	Maestría Diplomados Capacitaciones institucionales En forma autodidacta A través de la experiencia y el ejercicio docente Participación en el diseño de preguntas ECAES optometría	Los docentes entrevistados han adquirido sus conocimientos en competencias a través de estudios de Maestría (4), Diplomados en docencia universitaria y pedagogía (5), Capacitaciones institucionales (15), también en forma autodidacta, a través de la experiencia y el ejercicio docente (15), Diseño de preguntas ECAES Facultad de optometría (2).

¿CÓMO ENTIENDE
USTED EL CONCEPTO
DE COMPETENCIA?

Naturaleza
Objeto
Tipos o clase
Características
Claridad
Completo

Conjunto de características del ser humano para saber ser y saber hacer.
Percibe cierta confusión entre objetivo, logro y competencias, sin embargo la competencia apunta al logro de objetivos explícitos, evaluados a través de indicadores de competencias.
Es la habilidad determinada en el hacer profesional (estudio en la universidad y la práctica profesional).
Forma de aprehensión y estructuración del conocimiento y la forma de utilizarlo para solucionar una pregunta, situación, quehacer, etc.

Las tendencias del concepto de competencias vistas en los docentes de la Andina se centran en:
Un conjunto de características (personalidad y conocimiento) del ser humano para saber ser y saber hacer en un contexto determinado.
El conjunto de habilidades que se explicitan en el hacer (ejercicio profesional) profesional, las cuales son desarrolladas a través de la formación en la universidad y la práctica profesional.
Proceso de aprehensión y estructuración del conocimiento y la forma de utilizarlo en respuesta a una pregunta, situación, quehacer, etc.
Logro de objetivos explícitos (prefijados por la institución, la facultad, el programa y el docente) evidenciados en indicadores de competencia.

¿CÓMO ENTIENDE
USTED EL CONCEPTO
DE EVALUACIÓN POR
COMPETENCIA?

Naturaleza
Objeto
Tipos o clase
Características
Claridad
Completo

Evaluar la capacidad de argumentar, proponer e interpretar situaciones o conocimientos.
Seguimiento que se hace del estudiante sobre el proceso.
Forma de evaluar el conocimiento a través de indicadores como habilidad, capacidad, etc., por proceso e integral.

La evaluación por competencias es concebida por los profesores así:
Evaluar la capacidad de argumentar, proponer e interpretar una situación o conocimiento determinado.
Seguimiento que se hace del estudiante sobre el proceso de formación que comprende.
Forma de evaluar el conocimiento a través de indicadores como habilidad, capacidad, etc. el cual se realiza por procesos y en forma integral.

¿QUE DIFERENCIAS
ENCUENTRA ENTRE LA
EVALUACIÓN
TRADICIONAL Y LA
EVALUACIÓN POR

Conocimientos
Memoria
Habilidades
Desempeños
Actitudes

La evaluación por competencias busca la valoración de la persona en todas sus dimensiones, la tradicional información.

La evaluación por competencias está centrada en valorar la persona del estudiante en todas sus dimensiones (cognoscitiva, afectivo motivacional, etc), por su parte la evaluación

COMPETENCIAS?

La evaluación por competencias evalúa procesos, desempeños, la aplicación de los conocimientos y la tradicional valora conocimientos.

tradicional valora información.

La evaluación por competencias valora los procesos, los desempeños, la aplicación de los conocimientos (contexto), de otro lado la tradicional valora en el alumno meramente los conocimientos (memoria).

¿CUANDO USTED EFECTÚA LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS, ESTA VALORANDO EN EL ESTUDIANTE?

Capacidad
Aptitud
Conocimiento
Comprensión
Logro (Indicador)
Actitud
Desempeño
Habilidad

Construcciones
Capacidades de comprensión y proposición
Lectura
Conocimiento
Indicadores (comparar el estudiante dentro del grupo y en su entorno) para determinar su competencias como futuro profesional.
Objetivos planteados en el PPA (asignatura teórica, practica o práctica teórica).

Capacidades de redacción, comprensión (lectura) y proposición (análisis y solución a casos)
Conocimiento (básico y del área disciplinar)
Indicadores (comparar el estudiante dentro del grupo y en su entorno) para determinar su competencias como futuro profesional.

Logros planteados en el PPA (de cada asignatura y según su naturaleza, si es teórica, práctica o práctica teórica).

¿CUÁLES SON LOS RECURSOS PEDAGÓGICOS QUE USTED EMPLEA PARA REALIZAR EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS?

Taller
Sustentación oral (autoevaluación) y escrita (evaluación, quiz)
Exposiciones
Mapas conceptuales
Consultas Web y bibliográficas
Aportes a foros y cine foros
Desarrollo de proyectos de investigación
Estudios de caso
Ensayos
Mentefacto
Laboratorio
Prácticas Profesionales.
Debate

Construcción de mapas conceptuales, consultas, test, cuadros comparativos.
Portafolio
Talleres
Ensayos
Sustentaciones escritas y orales
Exposición
Cuestionario
Ayudas audiovisuales
Materiales de laboratorio
Materiales de simulación médico-quirúrgica
Salidas de campo

Construcción de mapas conceptuales, consultas, test, cuadros comparativos.
Portafolio
Talleres
Ensayos
Sustentaciones escritas y orales
Exposición
Cuestionario
Ayudas audiovisuales
Materiales de laboratorio
Materiales de simulación médico-quirúrgica
Salidas de campo

¿CUÁLES SON LAS

Seminario alemán (nombra

Seminario alemán (nombra relator,

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS QUE USTED EMPLEA PARA REALIZAR LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS?	Mesa redonda Ponencia ABP Foro Seminario investigativo Concurso Panel	relator, correlator y protocolante). Aprendizaje basado en problemas a través del desarrollo de los proyectos pedagógicos de aula.	correlator y protocolante). Aprendizaje basado en problemas a través del desarrollo de los proyectos pedagógicos de aula.
¿CUÁNDO REALIZA LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS, CUÁLES SON LOS CRITERIOS QUE TIENE EN CUENTA PARA REALIZARLA?	Objetivos Indicadores Niveles de desempeño Funciones Estándares	Logro, relacionado con los objetivos, ya que las competencias no implican que desaparezcan los logros. Indicadores que permitan determinar como da solución un estudiante a un reto en relación al grado de dificultad del mismo.	Logro, relacionado con los objetivos, ya que las competencias no implican que desaparezcan los logros. Indicadores que permitan determinar como da solución un estudiante a un reto en relación al grado de dificultad del mismo.
¿EN LA PRÁCTICAS EVALUATIVAS, QUE COMPETENCIAS EVALÚA USTED?	Específicas Genéricas Básicas Lingüísticas Comunicativas Laborales Investigativas Interpersonales Humanas	Se contemplan como un todo, ya que se intenta una formación integral, siendo las más difíciles de valorar las emotivo-sociales, debido a los protocolos de evaluación institucionales. Éticas, comunicativas e investigativas. El ejercicio de la profesión en pro del bienestar humano. Cada facultad, programa y grupo tiene prefijadas unas competencias específicas relacionadas con el perfil profesional y el tipo de persona que s quiere formar.	Se contemplan como un todo, ya que se intenta una formación integral, siendo las más difíciles de valorar las emotivo-sociales, debido a los protocolos de evaluación institucionales. Éticas, comunicativas e investigativas. El ejercicio de la profesión en pro del bienestar humano. Cada facultad, programa y grupo tiene prefijadas unas competencias específicas relacionadas con el perfil profesional y el tipo de persona que s quiere formar.
AL REALIZAR LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS POR COMPETENCIAS, ¿CUÁLES SON LAS	Bajo Medio Alto Depende de la asignatura, curso, seminario, etc.	Se presenta una moralidad baja (inferior al 10%) gracias al seguimiento que se realiza con cada estudiante o cada grupo de trabajo.	Se presenta una moralidad baja (inferior al 10%) gracias al seguimiento que se realiza con cada estudiante o cada grupo de trabajo. Los estudiantes asumen la

TENDENCIAS EN RESULTADOS QUE USTED OBSERVA?	Supeditado a las condiciones del grupo (precomprensiones, actitud, valores y factores asociados al aprendizaje).	Los estudiantes asumen la responsabilidad solo al final del semestre, generando una mortalidad elevada.	responsabilidad solo al final del semestre, generando una mortalidad elevada.
¿DESCRIBA COMO LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS?	Evaluación Diagnóstica Heteroevaluación Autoevaluación Coevaluación	Se realiza la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, para cumplir con los requerimientos de la institución y los estatales. En diferentes tiempos, espacios, según el rendimiento del grupo y los acuerdos iniciales según el PPA.	Se realiza la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, para cumplir con los requerimientos de la institución y los estatales. En diferentes tiempos, espacios, según el rendimiento del grupo y los acuerdos iniciales según el PPA. (7) de los docentes, realizan la evaluación de acuerdo con lo explicado en la clase, aplicando diferentes estrategias y recursos como, laboratorios, elaboración de ensayos, exposición, talleres, consultas, elaboración del PPA y evaluaciones escritas, cada una de estas actividades se valoran y conforman la calificación del corte o semestre, hay un componente de evaluación cualitativa en la cual se observa la actitud y la disposición para asumir las responsabilidades académicas.
¿CUÁLES SON LAS MAYORES DIFICULTADES QUE SE PRESENTAN AL EVALUAR POR COMPETENCIAS?	Contexto (estatal, Institucional, Administrativo, económico, político, social, cultural) Actores (Docentes-estudiantes) Intención Propósito	Los planes de formación asignaturitas debido a su estructura rígida, delegan en gran medida la responsabilidad de la formación al docente, dificultándose el trabajo autónomo y el trabajo dirigido. Los docentes se convierten en informantes y los estudiantes en depositarios de información. Los estudiantes presentan serias deficiencias desde la	Los planes de formación asignaturitas debido a su estructura rígida, delegan en gran medida la responsabilidad de la formación al docente, dificultándose el trabajo autónomo y el trabajo dirigido. Los docentes se convierten en informantes y los estudiantes en depositarios de información. Los estudiantes presentan serias deficiencias desde la educación medio reflejadas en la dificultad para leer y el desinterés por el aprendizaje.

educación medio reflejadas en la dificultad para leer y el desinterés por el aprendizaje. Modorra intelectual. Se forma para la empleabilidad y no para ser profesional. Algunas carreras en su ejercicio se encuentran muy limitadas. No se aplica la evaluación por competencias sino una evaluación tradicional, ya que las condiciones estatales e institucionales son restringidas además de la mentalidad y la preparación de docentes y estudiantes. Las asignaturas de investigación en gran medida se asumen como relleno, ya que no son disciplinares

Modorra intelectual. Se forma para la empleabilidad y no para ser profesional. Algunas carreras en su ejercicio se encuentran muy limitadas. No se aplica la evaluación por competencias sino una evaluación tradicional, ya que las condiciones estatales e institucionales son restringidas además de la mentalidad y la preparación de docentes y estudiantes. Las asignaturas de investigación en gran medida se asumen como relleno, ya que no son disciplinares

Anexo 4.

Matriz de análisis hermenéutico de las prácticas evaluativas por competencias efectuadas por los docentes de la Universidad Colegio Mayor del Rosario.

Pregunta	Categorías de Análisis	Concepto del docente	Interpretación hermenéutica
¿COMO EVALÚA SUS CONOCIMIENTOS SOBRE COMPETENCIAS?	Deficiente Aceptable Sobresaliente Excelente	Aceptable (15), se tiene que profundizar al respecto (1), para reconocer los conocimientos y habilidades desarrollados por los estudiantes, en el área del conocimiento.	(15) de los docentes responden que el nivel de conocimiento que se tiene sobre el tema de las competencias, está en aceptable, no hay ninguno en niveles deficientes, sobresalientes ni excelentes. (2) dentro de los mismos que consideran lo anterior, amplían su respuesta, quienes consideran que se tiene que profundizar más al respecto y que es una manera de reconocer los desarrollos de los estudiantes en el área del conocimiento. De lo anterior se infiere que los docentes de esta universidad se encuentran en un nivel intermedio en su conocimiento sobre el tema de las competencias. La adquisición de conocimientos sobre el tema de competencias ha sido de la siguiente manera: Para (10) de los docentes por medio de los cursos o seminarios de actualización permanente. Para (9) de los docentes por medio autodidacta o aprendiendo de los
¿A TRAVÉS DE QUE MEDIOS, ADQUIRIÓ SUS CONOCIMIENTOS SOBRE COMPETENCIAS?	Autodidacta Cursos de actualización Diplomados Educación pregrado Especialización Maestría Doctorado	de de Cursos de actualización (9), diplomados (3), aprendiendo de los diferentes compañeros para implementar un programa donde puedan los estudiantes ser personas integra (1), especialización (4), maestría (2) y autodidacta (8), seminario permanente sobre este tema (1)	

¿CÓMO ENTIENDE
USTED EL
CONCEPTO DE
COMPETENCIA?

Naturaleza
Objeto
Tipos o clase
Características
Claridad
Completo

Lo entiendo desde lo educativo como un aprendizaje integral del ser, saber hacer y saber en donde no prima solo los conocimientos sino que se propenda por un comportamiento de “experto” en el área (1), camino donde se emprenden acciones amplias y sistemáticas, de formación pedagógica y didáctica de nosotros los docente para poder transmitir a los estudiantes, ser excelentes facilitadores (1), estándar evaluativo que lleva a una meta común, no necesariamente todos siguen el mismo camino pero todos llegan al mismo sitio con igualdad de conocimiento (1), capacidad de hacer algo efectivamente (1), como la capacidad para realizar de manera eficiente una tarea determinada (1), capacidad para... preparación para (1), es generar un cambio en el estudiante, o mejor generar una destreza o habilidad en el estudiante: la habilidad de pensar, analizar o hacer una revisión critica por ejemplo (1), la capacidad de desempeñarse en un área específica en

diferentes compañeros.

Para (4) de los docentes por medio de especialización.

Para (3) de los docentes por medio de diplomados.

Para (2) de los docentes por medio de maestría.

Ello indica que en ninguno de los docentes, su proceso formativo por competencias haya sido a través de sus respectivos pregrados o doctorados.

(5) de los docentes conciben las competencias como un saber hacer en contexto.

(3) de los docentes entienden el concepto de competencia como integralidad de ser, saber y saber hacer.

(7) de los docentes conceptualizan las competencias como preparación, desarrollo de habilidades y destrezas en el proceso de la adquisición de conocimientos.

De lo anterior se puede deducir que para este grupo de docentes objeto de estudio el concepto de competencia está en coherencia con la visión integral del ser humano.

¿CÓMO ENTIENDE
USTED EL
CONCEPTO DE
EVALUACIÓN POR
COMPETENCIA?

Naturaleza
Objeto
Tipos o clase
Características
Claridad
Completo

base en los elementos con que se cuenta (1), competencia para ser, saber, hacer (1), es la habilidad que adquiere una persona en un tema específico y es capaz de ponerla en práctica en la cotidianidad (1), conjunto de acciones que un estudiante realiza de un contexto particular y que cumplan con las exigencias específicas del mismo (1), es el conocimiento implícito en una actividad determinada (1), es el desarrollo de habilidades con el fin de que una persona pueda actuar de manera eficiente ante un problema identificado y de acuerdo al contexto, todo esto en el campo profesional (1), como la capacidad para apropiarse del saber hacer en un contexto (1), como un concepto complejo que articula la base del conocimiento y su puesta en acción, en un contexto determinado (1).

Definitivamente se entiende desde los tres aspectos mencionados anteriormente, esbozando acciones e indicadores que den cuenta de lo solicitado o de la competencia a evaluar. No lo miro cuantitativamente sino en términos de logro (1), es la forma de evaluar de una manera objetiva, con análisis y diseño en el desarrollo curricular, en el proceso multimetodológico de evaluación que nos permita identificar, el mérito en cuanto a sus alcances, limitaciones, de los diferentes componentes curriculares (1), se basa en la pregunta como aprendizaje, apropiación del conocimiento, aprendo en la medida en que soy capaz de preguntar

(2) de los docentes entrevistados conciben la evaluación por competencias como dar cuenta de la competencia a evaluar en términos del alcance del logro.

(1) de los docentes entiende el concepto de la evaluación por competencias como una mirada metacurricular y metaevaluativa.

(1) de los docentes comprende la evaluación por competencias como la apropiación de conocimientos, su relación y aplicación en contextos determinados.

y relacionar el contexto de lo que quiero aprender con eventos, ¿por qué no, hasta de la vida cotidiana? (1), como la determinación de la adquisición de una competencia específica, así como del proceso mediante el cual se adquirió y la detección de fallas (1), como la evaluación con énfasis en la realización de tareas (1), evaluación que mida si se han logrado las habilidades requeridas (1), es medir o valorar si el estudiante realmente logro desarrollar una competencia particular (1), evaluar la capacidad del estudiante, de solucionar un problema o situación, sobre la base de unos elementos básicos de desempeño del área (1), como una forma de verificar la capacidad de entender conceptos aplicados a la solución de problemas prácticos y de establecer relaciones correctas con lo aprendido anteriormente (1), cuando se evalúan los procesos y no simplemente el concepto (1), establecer cómo el estudiante realiza la interpretación, argumentación y proposición de conceptos, elementos y/o teorías desde su perfil en el contexto en el que se desempeña (1), icfes: interpretativa argumentativa y propositiva (1), la evaluación de estas habilidades, de actuación eficiente ante una situación profesional (1), es la capacidad de medir el saber combinado con el hacer y las exigencias del ambiente (1), entiende que en este proceso se le propongan al estudiante situaciones problematizadoras, que le demanden aplicar el conocimiento en tres niveles diferentes, primer nivel:

(4) de los docentes entrevistados plantean que la evaluación por competencias consiste en la verificación del proceso a través del cual los estudiantes están en capacidad de dar solución a problemas en contextos determinados.

(3) de los docentes entienden la evaluación por competencias como una medición del saber, saber hacer en contextos concretos.

(4) de los docentes consideran la evaluación por competencias como la medición de habilidades, realización de tareas, un proceso de interpretación, argumentación y proposición.

De lo anterior se puede afirmar que los docentes entienden la evaluación por competencias en general desde una perspectiva que hace referencia al desarrollo de competencias específicas, alcance de logros y habilidades en la aplicación de conocimientos en contextos de terminados.

¿QUE
DIFERENCIAS
ENCUENTRA
ENTRE LA
EVALUACIÓN
TRADICIONAL Y LA
EVALUACIÓN POR
COMPETENCIAS?

Conocimientos
Memoria
Habilidades
Desempeños
Actitudes

interpretativo, segundo nivel:
argumentativo y tercer nivel: propositivo.
(1),

Varias diferencias, desde las mismas estrategias para “transmitir” conocimiento hasta reevaluarlo, el moldeamiento del experto en los nuevos aprendizajes, la retroalimentación, la pregunta, la hipótesis, y en general todo el proceso de disociación, análisis de los proceso terminando en la argumentación (1), la tradicional es mas memorística, la de competencias permite: adquirir conceptos, afianzarlos, para que el estudiante tenga como base, para seguir su desarrollo académico y luego ya en su formación profesional (1), independencia y autocontrol frente al proceso de aprendizaje, no hay premios se aprende porque se quiere no por la nota (1), el objetivo (lo que se está evaluando). Los instrumentos de evaluación, el tiempo necesario para llevarla a cabo (1), con la evaluación por competencias se pretende hacer un proceso más objetivo y mas practico, acorde con el perfil de desempeño que se espera tenga el egresado (1), la evaluación tradicional mide conocimiento aprendidos de memoria, la evaluación por competencias aunque mide conocimientos, se enfoca mas a la apropiación de los mismos (1), la evaluación tradicional mide la memoria mientras que la evaluación por competencias mide destrezas (1), la primera puede estar muy apoyada en memoria, la segunda debe contar con el manejo de conceptos y la capacidad de

Todos los (15) docentes coinciden en que la evaluación tradicional consiste en la transmisión de conocimientos, que es memorística, de información; mientras que la evaluación por competencias abarca procesos de pensamiento como análisis, argumentación, entre otros. Además considera en general el objetivo de la evaluación desde los instrumentos y el tiempo dedicado a la misma y que tiene en cuenta los contextos.

desempeño en categorización, conceptualización, etc. (1), la evaluación por competencias se basa en el análisis la tradicional en la memoria (1), en la evaluación tradicional se evalúan muchas veces la memoria no el aprendizaje con sentido, como si se hace por competencias (1), evaluación tradicional es mas memorística, poco flexible, no permite que el estudiante sea critico frente al concepto; evaluación por competencias busca el desarrollo analítico y crítico del estudiante a partir de su perfil, enmarcando su aprendizaje desde la interpretación de teorías, modelos y conceptos, para argumentar supuestos desde su perfil y proponer soluciones y/o alternativas dentro de un contexto (1), la evaluación tradicional da un valor que no implica que se haya adquirido una habilidad, la evaluación por competencias logra mostrar un aprendizaje a través del tiempo (1), tradicional: memorística, información; competencias: analítica, habilidad de actuación (1), la tradicional evalúa el conocimiento, la memoria; la evaluación por competencias evalúa como ponemos en práctica ese conocimiento frente a las exigencias del contexto (1), básicamente, las diferencio por los procesos cognoscitivos que demandan; mientras la tradicional puede estar centrada en procesos memorísticos, la evaluación por competencias demanda procesos de reconocimiento, comparación, análisis, argumentación y proposición de nuevas alternativas de solución ante un problema

¿CUANDO USTED
EFECTÚA LA
EVALUACIÓN POR
COMPETENCIAS,
ESTA VALORANDO
EN EL
ESTUDIANTE?

Capacidad
Aptitud
Conocimiento
Comprensión
Logro (Indicador)
Actitud
Desempeño
Habilidad

dado (1).

Todo. No es aceptable un estudiante de cinco en conocimientos o de todos los logros alcanzados si su actitud con el usuario (en práctica) no es respetuosa (1), encierra todos los ítem mencionados, para ver si los conocimientos adquiridos quedaron claros y tenga solución al problema planteado (1), su deseo de aprender, su capacidad de responder a sus mismas preguntas de acuerdo a su comprensión y logros para responder ante su propia duda (1), capacidades (4), logros, aptitudes (1), actitudes (4), habilidad (7), (procesos), "dificultades" (1), básicamente el desempeño (5). Esto quiere decir que se mira más el que hace y como lo hace pero no se profundiza en el porque lo hace (1), conocimientos (2), creo que todas las anteriores (3), mas la aplicación a la vida diaria (1) comprensiones (3), a partir de un campo de conocimiento (1), se evalúan habilidades para poner en acción el conocimiento que se tiene en el proceso de resolver una situación problematizadora (1) capacidad de síntesis de un artículo científico (1),

(13) de los docentes contemplan que lo que evalúan en los estudiantes, al realizar la evaluación por competencias es habilidades.

(13) de los docentes consideran que al efectuar la evaluación por competencias lo que evalúan es desempeños.

(11) de los docentes, lo que evalúan en la evaluación por competencias son actitudes.

(10) de los docentes, lo que evalúan en la evaluación por competencias son capacidades.

(10) de los docentes, lo que evalúan en la evaluación por competencias son conocimientos.

(9) de los docentes, lo que evalúan en la evaluación por competencias son comprensiones.

(8) de los docentes, lo que evalúan en la evaluación por competencias son logros.

(6) de los docentes, lo que evalúan en la evaluación por competencias son aptitudes.

De lo anterior puede corroborarse que en su orden, dentro de esta

¿CUÁLES SON
LOS RECURSOS
PEDAGÓGICOS
QUE USTED
EMPLEA PARA
REALIZAR
EVALUACIÓN POR
COMPETENCIAS?

Taller
Sustentación oral
(autoevaluación) y
escrita (evaluación,
quiz)
Exposiciones
Mapas conceptuales
Consultas Web y
bibliográficas
Aportes a foros y cine
foros
Desarrollo de
proyectos de
investigación
Estudios de caso
Ensayos
Mentefacto
Laboratorio
Prácticas
Profesionales.

Desde mi área se hace indispensable la competencia comunicativa y escrita. Por tanto los talleres (9), exposiciones (4), practicas (5), complementaciones (laboratorio) (5) con discusión de resultado y aplicados a la teoría. Mentefactos (4), discusión de artículos, sustentaciones orales (6), mapas conceptuales (3), bibliografía web (7), proyectos (4), , casos clínicos (1), sustentación escrita (4), revisión crítica de la literatura (2), discusión de casos (2), análisis de textos (1), porque mi asignatura es metodología de la investigación y considero que solo es posible aprender metodología aplicándola en talleres concretos (1).

institución lo que los docentes evalúan en primer lugar están las habilidades, en segundo lugar los desempeños, en tercer lugar las actitudes, en cuarto lugar capacidades y conocimientos, en quinto lugar comprensiones, en sexto lugar logros y finalmente aptitudes.

Este orden surgido del estudio, evidencia por un lado el énfasis para la evaluación de competencias en procesos y por otro lado la relevancia de las actitudes en el marco de una evaluación integral.

Entre los recursos pedagógicos empleados en la evaluación por competencias realizada por los docentes están:

(11) emplean los talleres.

(7) emplean la consulta web.

(7) emplean las sustentaciones orales.

(5) emplean las prácticas.

(5) emplean las sustentaciones escritas.

(5) emplean los laboratorios.

(4) emplean los mentefactos.

(4) emplean las exposiciones.

¿CUÁLES SON LAS
ESTRATEGIAS
METODOLÓGICAS
QUE USTED
EMPLEA PARA
REALIZAR LA
EVALUACIÓN POR
COMPETENCIAS?

Debate
Mesa redonda
Ponencia
ABP
Foro
Seminario
investigativo
Concurso
Panel

aprendizaje basado en problemas (8),
seminarios (4), debate (5), mesa redonda
(4), ponencia (2), concurso (1), clubes de
revistas (1), los resultados de los talleres,
exposiciones y otros recursos
pedagógicos (1), trabajo en grupo (1),
foro (2), evaluación por grupos (1),
seminario alemán (1) seminarios (1),
simposio (1), guías de trabajo (1), trabajo
en grupo (2).

(4) emplean los proyectos.

(3) emplean los mapas conceptuales.

(3) emplean la revisión crítica literaria.

(2) emplean la discusión de casos.

(1) emplea casos clínicos.

Por lo tanto, se puede concluir que
los recursos pedagógicos más
utilizados son los talleres,
seguidamente las consultas web,
sustentaciones orales, las prácticas y
en último lugar los mapas
conceptuales, revisiones de literatura,
estudio de casos, entre otros.

Ello indica que hay coincidencias con
respecto a los recursos pertinentes a
los procesos de evaluación basada
en competencias.

Las estrategias metodológicas
empleadas por los docentes al
evaluar por competencias son:

(8) aprendizaje basado en problemas.

(7) el debate.

(6) seminarios, mesa redonda.

(2) trabajo en grupo.

(3) ponencia y el foro.

(1) grupo focal.

¿CUÁNDO USTED
REALIZA LA
EVALUACIÓN POR
COMPETENCIAS,
CUÁLES SON LOS
CRITERIOS QUE
TIENE EN CUENTA
PARA
REALIZARLA?

Objetivos
Indicadores
Niveles
desempeño
Funciones
Estándares

de

Todos. Especialmente basada en indicadores (4) y objetivos (5), si evalúo una asignatura teórica, sobre niveles de desempeño (10) si es una práctica institucional (formato dado por el programa) (1), todos los anteriores (1), me guio por lo que se espera por el perfil profesional (asistencial, administrativo, etc.) (1), combino indicadores de logro con niveles de desempeño, es decir, propongo unos indicadores para el nivel interpretativo, otros indicadores para el nivel argumentativo, y otros indicadores para el nivel propositivo (1)

(1) simposio.

(1) club de revistas.

(1) concurso.

De lo anterior se puede afirmar que los docentes las estrategias metodológicas más utilizadas son el aprendizaje basado en problemas, seguido del debate, después están los seminarios, la mesa redonda, luego el trabajo en grupo, después la ponencia y el foro y finalmente los grupos focales, el simposio, el club de revistas y el concurso.

Puede inferirse que las metodologías de igual manera van en coherencia con las correspondientes a la evaluación basada en competencias. Los criterios tenidos en cuenta, por los docentes para realizar la evaluación por competencias son:

Niveles de desempeño.

(7) objetivos.

(6) basada en indicadores.

(2) funciones.

(3) estándares.

De acuerdo a lo anterior, los criterios

AL REALIZAR LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS POR COMPETENCIAS, ¿CUÁLES SON LAS TENDENCIAS EN RESULTADOS QUE USTED OBSERVA? ¿EN LA PRÁCTICAS EVALUATIVAS, QUE COMPETENCIAS EVALÚA USTED?

Bajo
Medio
Alto
Depende de la asignatura, curso, seminario, etc.
Supeditado a las condiciones del grupo
Específicas, genéricas, básicas y laborales asociados al aprendizaje).
Comunicativas
Laborales
Investigativas
Interpersonales
Humanas

Que lo teórico y el aprendizaje memorístico es de mas alto porcentaje y por ello según se evalué lo logran o no. El análisis y la argumentación no es el resultado óptimo. Y al ser presentados al estudiante genera molestia (1), en grupos de ciento diez estudiantes aproximadamente un 80% (2), que en la primera evaluación generalmente el porcentaje de reevaluaciones de alta performance disminuye según es la propia práctica de estudio, cambio de actitud y la segunda evaluación cuando se generaliza tanto solo por que está aprendiendo al básico, y la investigación (1) 60% (2) como (1) todas las clases (1) 98% (2) 99% (1) los estudiantes están separados de las aulas y los especialistas, habilidades y aproximadamente un 80% logran los objetivos, curso (1), lingüística (1), 30% comunicativas es (9) estudiantes se basan en punto (1) alta comunicación (9), aplicación de las (2) s. interpersonales (5) en la media y en la baja hay (4) alumnos (1) un 25% (1) a 50% (1) a (1) alumnos (2) está el desarrollo teórico pero aplicado a la vida, conceptual (1) de específicas (4) genéricas como (1) y básicas (3) y laborales (4) lógicas, pues (1), que solución de problemas (1) grupos diferentes de los aplican sus conocimientos en grupos pequeños sobre su disciplina de este tema me satisface sobre sus objetos de estudio observo (1) aprendizaje mas establecido, construido y solido, al utilizar estas prácticas pedagógicas (1), en la cátedra hablaríamos de un 75%-80% y en la práctica estarían entre un 85% y 95% (1), considero que un 70% de mis actuales estudiantes demuestran un dominio de los elementos metodológicos trabajados en clase (1)

En el término de la semana los resultados de los estudiantes, según las de objetivos, indicadores y finalmente verificaciones y estadísticas que alcanzan las competencias esperadas oscilan entre 25% y 80% de a un empleo adecuado de estrategias de evaluación basada en competencias. En la general de los docentes de las competencias las frecuencias debido a que esto está supeditado a diversos factores comunicativos al proceso evaluativo.

(11) humanas.

(9) investigativas.

(7) específicas.

(7) básicas.

(3) lingüísticas.

(3) genéricas.

(3) lógicas.

(3) laborales.

Según esto, los docentes evalúan más las competencias comunicativas, humanas, investigativas, seguidas de las interpersonales, las específicas, las básicas, lingüísticas, genéricas, lógicas y las laborales.

Coincide coherentemente con la evaluación basada en competencias.

¿DESCRIBA EFECTÚA EVALUACIÓN COMPETENCIAS?	COMO LA POR	▪ Evaluación Diagnóstica ▪ Heteroevaluación ▪ Autoevaluación ▪ Coevaluación	Conocimiento del tema, reconocimiento que se ha aprendido a aprender, y no que se está copiando lo que otro en un libro o artículo ya escribió (1), ya que el sistema aplicado a la unidad los hace seres autónomos en la consecución de sus conocimientos (1).	Se evidencian procesos de tipos de evaluación como la heteroevaluación y la autoevaluación. Ello va en consonancia con la evaluación basada en competencias.
¿CUÁLES SON LAS MAYORES DIFICULTADES QUE SE PRESENTAN AL EVALUAR COMPETENCIAS?	LAS SE AL POR	▪ Contexto (estatal, Institucional, Administrativo, económico, político, social, cultural) ▪ Actores (Docentes-estudiantes) ▪ Intención ▪ Propósito	Desafortunadamente por mas que se utilice el debate o mesa redonda etc., el estudiante tiene otra cultura y los docentes se encargan de reforzar su evaluación cuantitativa, las excepciones en docentes, para ellos no son apreciadas (1), mucha retroalimentación y moldeamiento y observación de los expertos (1), lamentablemente nuestro curso es muy numeroso y por ello las estrategias usadas son evaluaciones orales y escritas (1).	Se perciben dificultades en lo que atañe a los actores de la evaluación (docentes y/o estudiantes) y al contexto en este caso Institucional y administrativo por el número de estudiantes asignados a los docentes.

Anexo 5.

<i>Matriz de análisis hermenéutico de las prácticas evaluativas por competencias efectuadas por los docentes de la Universidad Santo Tomás</i>			
Pregunta	Categorías de Análisis	Concepto del docente	Interpretación hermenéutica
¿COMO EVALÚA SUS CONOCIMIENTOS SOBRE COMPETENCIAS?	Deficiente Aceptable Sobresaliente Excelente	Sobresaliente (5) Aceptable (7): Considero que apenas tengo información básica al respecto (1), considero que hasta ahora estoy incursionando en el tema.(1) Otra respuesta: En la evaluación importa el juicio de valor. Es indiferente que lo exprese por un mínimo o un concepto. (1)	(5) de los docentes de pregrado consideran sus conocimientos sobre competencias sobresalientes. (7) docentes de pregrado también afirman que sus conocimientos sobre competencias son aceptables, por tener información básica y por estar iniciándose en el tema. (1) docente da otra respuesta, de la cual se infiere que lo fundamental e importante no es el juicio de valor.
¿A TRAVÉS DE QUE MEDIOS, ADQUIRIÓ SUS CONOCIMIENTOS SOBRE COMPETENCIAS?	Autodidacta Cursos de actualización Diplomados Educación de pregrado Especialización Maestría Doctorado	Maestría (8) Especializaciones(3) Diplomados(2) Cursos de actualización (5) Lecturas personales(2) Práctica cotidiana (2) Pregrado(1) Leyendo e intuyendo(1) Círculos de estudio en la universidad (1) Autodidacta (3) Experiencia investigativa y docente (2) Interés personal e investigativo (1) Campo Laboral (2) Capacitaciones institucionales (2)	Los docentes entrevistados han adquirido sus conocimientos en competencias a través de estudios de: (8) Maestría, (7) cursos o seminarios de actualización, (3) especializaciones, (9) autodidacta, (2) diplomados, (5) práctica académica, (1) pregrado. De lo anterior puede concluirse que la mayoría de los docentes han adquirido sus conocimientos sobre el tema de competencias a través de maestrías, cursos o seminarios de actualización como autodidactas y en la práctica académica. Pocos a través de especialización, diplomados o en el pregrado. Ninguno a través de

¿CÓMO ENTIENDE
USTED EL
CONCEPTO DE
COMPETENCIA?

Naturaleza
Objeto
Tipos o clase
Características
Claridad
Completo

Producción de artículos (1)

La competencia es un sistema de conocimientos, habilidades y destrezas que le permiten a una persona un desempeño personal y profesional en un campo o contexto determinado.

(1)

Es un saber hacer en un contexto disciplinar y social, que implica un saber, una actitud positiva, y una valoración. Relaciona la competencia con el desarrollo de procesos mentales, morales y de acción

(1)

El saber hacer y aplicar el conocimiento en un contexto.

(1)

Poder demostrar en la aplicación el aprendizaje.(1)

Como un conjunto de capacidades de acción de la persona que se dan en 4 grandes dimensiones a saber: comprender, obrar, hacer e interactuar, para alcanzar de manera autónoma una meta en un contexto determinado o para transformarlo. (1)

En dos sentidos (al menos) uno referido al contexto económico –laboral de la competitividad; otro referido a un determinado conjunto de habilidades tanto de un proceso de aprendizaje que va desarrollando el aprendiz.(1)

El saber hacer en un contexto

doctorado.

En la conceptualización que los docentes tienen sobre competencias, hay las siguientes tendencias, en la conceptualización institucional:

Para un grupo de docentes lo entienden como:

(5) Saber hacer en un contexto determinado o situación de la vida cotidiana, a través de habilidades adquiridas, aplicando o demostrando aprendizajes.

Para otro grupo entienden el concepto como:

(6) Es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas que un estudiante debe adquirir para su desempeño personal y profesional.

Para (1) de los docentes se entiende como:

La capacidad de saber hacer, saber ser, en un contexto determinado, acorde con las exigencias sociales, políticas, culturales y humanas.

Finalmente otro (1) de los docentes entiende el concepto como:

En dos sentidos (al menos) uno referido al contexto económico –laboral de la competitividad; otro referido a un determinado conjunto de habilidades tanto de un proceso de aprendizaje que va desarrollando el aprendiz.

(1)

Son los conceptos, habilidades, aptitudes, etc., que posee un individuo en determinada área del conocimiento.(1)

Es el desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos de una persona para su desempeño en toda actividad social, laboral, personal, etc. (1)

Es el conjunto de características que posee un ser humano para responder de forma adecuada y coherente a las normas (religiosas, políticas y sociales) a un estímulo, pregunta, etc. (1)

Saber hacer, saber ser, en un contexto determinado, acorde con las exigencias sociales, políticas, sociales, culturales y humanas, que une el saber con la realidad. (1)

Capacidad de desempeñarse en un área determinada con idoneidad (1)

De acuerdo con Chomsky, la competencia es específica de dominio, es decir, una competencia no puede derivarse de otra competencia. Mas que un “saber hacer”, como siempre se ha definido la competencia, es un “saber cómo y un saber qué”, los cuales conllevan la idea de conocimiento implícito que el individuo “usa” a si no tenga conciencia de la competencia,

De lo anterior se infiere que la conceptualización que los docentes tienen de la competencia es esta institución es unificada, clara y concreta, salvo que toma ciertos matices o especificidades de acuerdo al área.

¿CÓMO ENTIENDE
USTED EL
CONCEPTO DE
EVALUACIÓN POR
COMPETENCIA?

Naturaleza
Objeto
Tipos o clase
Características
Claridad
Completo

(1)

Forma de valorar cualitativamente la capacidad, habilidad, destreza y conocimiento de una persona en respuesta a una pregunta una situación o labor. (1)

La evaluación debe estar referida a la forma como los estudiantes van desarrollando sus procesos mentales, morales y de acción ¿qué saben?, ¿qué usos le dan a lo que saben? (1)

Es la interpretación de los desarrollos de una persona observables en su desempeño y que deben ser valorados para continuar su desarrollo o logro.(1)

Es confrontar de manera práctica, si un individuo ha desarrollado las competencias requeridas en el área del conocimiento en particular. (1)

Permitir que el estudiante demuestre sus habilidades. (1)

Como un proceso en el cual se verifica la construcción de conocimiento y el desarrollo integral del aprendiz por medio del desempeño de las competencias.(1)

Valoración de las capacidades del ser en el hacer, comprender, convivir, obrar y emprender para solucionar problemas de manera autónoma y flexible en diferentes contextos que

En la conceptualización que los docentes tienen sobre la evaluación por competencias, hay las siguientes tendencias como ocurre con el concepto de competencias:

(10) Detectar, identificar las actitudes y las capacidades de cada individuo y la forma como usa su conocimiento para garantizar el desempeño adecuado en su quehacer o en un contexto real. Valoración de las capacidades del ser en el hacer, comprender, convivir, obrar y emprender para solucionar problemas de manera autónoma y flexible en diferentes contextos que requiera su saber específico de saber, actuar y obrar. Es permitir que el estudiante evidencie el desarrollo de sus habilidades: cognitivas, socio-afectivas, comunicativas, argumentativas, entre otras. Método de valoración cuali-cuantitativo para determinar la capacidad, habilidad, destreza y conocimiento de una persona en respuesta a un cuestionamiento, reto, situación o labor. Referida a la forma como los estudiantes van desarrollando sus procesos mentales, morales y de acción Es confrontar de manera práctica, si un individuo ha desarrollado las competencias requeridas en el área del conocimiento en particular. Como un proceso en el cual se verifica la construcción de conocimiento y el desarrollo integral del aprendiz por medio del desempeño de las

requiera su saber específico de saber, actuar y obrar. (1)

Que el estudiante esté en capacidad de evidenciar sus conocimientos y habilidades.(1)

Es permitir que el estudiante evidencie el desarrollo de sus habilidades: cognitivas, socio-afectivas, comunicativas, argumentativas, entre otras. (1)

Es la forma de valorar la acertividad del desempeño de una persona, al asumir un reto, un estímulo, una pregunta, etc. (1)

La actividad académico-pedagógica que permite evaluar el proceso de aprendizaje en un individuo a través de su desempeño en un área o actividad determinada, acorde a las pautas, normas, y acuerdos prefijados socialmente (1)

Creo que la “evaluación por competencias” no es una técnica más como se le ha querido denominar identificándola con evaluación de contenidos, evaluación de logros, evaluación de objetivos, etc. Como no es posible hablar de “evaluación por competencia”, estas se infieren de la “actuación” operacionalizada por predictores o indicadores (1)

Evaluar por competencias consiste en evaluar tanto los

competencias.

Creo que la “evaluación por competencias” no es una técnica más como se le ha querido denominar identificándola con evaluación de contenidos, evaluación de logros, evaluación de objetivos, etc. Como no es posible hablar de “evaluación por competencia”, estas se infieren de la “actuación” operacionalizada por predictores o indicadores.

De lo anterior se infiere que la evaluación basada en competencias en esta institución está referida a la verificación, confrontación o medición de competencias por medio de procesos diseñados para tal efecto.

¿QUE DIFERENCIAS
ENCUENTRA ENTRE
LA EVALUACIÓN
TRADICIONAL Y LA
EVALUACIÓN POR
COMPETENCIAS?

Conocimientos
Memoria
Habilidades
Desempeños
Actitudes

conocimientos, como las habilidades y destrezas en los diferentes contextos en donde debe desempeñarse la persona.(1)

Tradicional: Evaluaba resultados con respecto a objetivos, En la evaluación por competencias se evalúan los procesos, los conocimientos y los desempeños. (1).

La tradicional es memorística y las competencias mide procesos.(1)

La evaluación tradicional confronta el conocimiento memorístico. La evaluación por competencias confronta si el estudiante a desarrollado las competencias requeridas (1)

Tradicional: Asume el aprendizaje como emisión de conductas que se aprenden mecánicamente, es estandarizada y pretende trabajar desde la "objetividad" y la medición. La evaluación por competencias implica conocer la forma como aprenden los estudiantes, procesos mentales, reconoce el aprendizaje como un asunto subjetivo. Estilos y formas de aprendizajes (1).

La tradicional mide resultados y por competencias se miden procesos y desarrollos (1)

La primera da mucha importancia a la memoria (1)

Los (12) profesores de manera unificada encuentran como diferencias significativas entre la evaluación tradicional y la evaluación por competencias:

La evaluación tradicional está expresada en términos de resultados, es memorística, con aprendizaje mecánico, estandarizada, cuantitativa, centrada en los contenidos, repetitiva y rígida.

La evaluación por competencias está por el contrario expresada en términos de procesos y se caracteriza por ser confrontativa, conoce las formas de aprendizaje de los estudiantes, es cualicuantitativa, tiene en cuenta los logros, abarca el ser como persona integral, es flexible y concertada.

Por competencias: Cualitativa, valora además de conocimientos su aplicación adecuada, tradicional: cuantitativa valora conocimientos (1)

Tradicional se queda en la evaluación del conocimiento y no se preocupa por el desempeño. No veía sino el resultado final, no le interesa el proceso, ni la individualidad. Contraria la competencia (1)

Más que la evaluación considero que la diferencia empieza desde la misma planeación, no es consistente planear de una manera y evaluar de otra, pero en general el énfasis está más en los logros del estudiante y no se refiere solo las pruebas cerradas, finales y memorísticas (1)

La evaluación tradicional se centra en contenidos, la de competencias en el ser como persona integral, es decir, no solo se valoran conocimientos (1)

Tradicional: evalúa conocimientos, memoria, capacidad para recitar y repetir. Competencias: valora los procesos del estudiante como un todo, integral.(1)

Tradicional memorística, esquemática, rígida,

¿CUANDO USTED EFECTÚA LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS, ESTA VALORANDO EN EL ESTUDIANTE?	Capacidad Aptitud Conocimiento Comprensión Logro (Indicador) Actitud Desempeño Habilidad	competencias: concertada, por procesos, flexible (1) Conocimientos (3) Conceptos (1) El conocimiento es indispensable, pero se mira como usa el conocimiento o sea, el desempeño en un área o campo específico (1) Aptitud (2) Actitudes (1) Logro (4) Comprensión(3) Habilidad(4) Desempeño(4) Pero a través de desempeños, en respuesta algún reto, pregunta, etc. (1) En la apropiación y aplicación de saberes (1) Saberes desarrollados: comunicativos, cognitivos, investigativos, actitudinales, estéticos, entre otros. (1) La integración de aptitudes, habilidades, actitudes, conocimientos, etc, en un determinado desempeño. (1) Capacidades en el ser: obrar, actuar, emprender, vivir y convivir (1). Cuando se evalúa por competencias se evalúan todos esos ítems, por cuanto se busca una evaluación integral del estudiante. (1)	Los maestros de pregrado, al efectuar la evaluación por competencias evalúan (5) logros, (10) desempeños, (6) habilidades (8) conocimientos, (4) comprensiones, (4) aptitudes, (4) actitudes, (2) capacidades: obrar, convivir; se busca evaluación integral. De lo anterior se deduce que los docentes de esta institución lo que valoran en sus estudiantes en la evaluación por competencias son desempeños, conocimientos, habilidades, logros, comprensiones, aptitudes, actitudes y capacidades. Lo cual evidencia claramente una visión evaluativa integral.
¿CUÁLES SON LOS	Taller	Taller (5)	Los recursos pedagógicos empleados

RECURSOS
PEDAGÓGICOS QUE
USTED EMPLEA
PARA REALIZAR
EVALUACIÓN POR
COMPETENCIAS?

Sustentación oral
(autoevaluación) y escrita
(evaluación, quiz)
Exposiciones
Mapas conceptuales
Consultas Web y
bibliográficas
Aportes a foros y cine foros
Desarrollo de proyectos de
investigación
Estudios de caso
Ensayos
Mentefacto
Laboratorio
Prácticas Profesionales.

Sustentación oral (7) y escrita
(8)
Prácticas (3)
Exposiciones (4)
Mapas conceptuales (3)
Consultas Web y bibliográficas
(3)
Trabajos escritos (1)
Cartelera (1)
Ayudas didácticas que permitan
la comprensión (1)
Proyectos (5)
Ensayo (5)
Laboratorios (1)
Cualquier recurso es válido (1)
Todas las actividades didácticas
se convierten en instrumentos
de evaluación: mapas, , trabajos
de campo, entre otros. (1)
Cualquiera de ellos
dependiendo del proceso de
desarrollo de la competencia y
la competencia misma.(1)
Las estrategias son diversas
que permitan valorar esas
capacidades, de ahí que los
recursos que más se utilizan
sean variados.(1)
Mesa redonda (3)
Ponencia (2)
Aprendizaje basado en
problemas (8)
Seminario investigativo (3)
Concurso (1)
Concurso de vocabularios,
traducciones (inglés/español o
viceversa), ponencia, diálogos
engrupo o con el docente (1)

por los docentes de pregrado para
evaluar por competencias se centran
primordialmente en el desarrollo de
actividades específicas como:

sustentación escrita
Taller
Sustentación oral
(5) Exposiciones
(5) Mapas conceptuales
(4) Consultas Web
(4) bibliográficas
(1) Estudios de caso
(6) Ensayos
Mentefacto
Laboratorio
Aportes a foro
(5) Prácticas
(6) Proyectos
Maquetas
Bitácora
Casos clínicos
Estudio de casos
Lectura.

¿CUÁLES SON LAS
ESTRATEGIAS
METODOLÓGICAS
QUE USTED EMPLEA
PARA REALIZAR LA
EVALUACIÓN POR
COMPETENCIAS?

Debate
Mesa redonda
Ponencia
ABP
Foro
Seminario investigativo
Concurso
Panel

Las estrategias empleadas por los
docentes de pregrado para evaluar por
competencias están basados en:
(9) Aprendizaje basado en problemas
(3) Mesa redonda
(3) Ponencia
(3) Seminario investigativo
(2) Concurso
(1) Panel
Debate

		Presentación de proyectos (1) Debates (4) Panel (1) Club de revistas, análisis de documentos leyes, decretos (1) Similar al anterior deben estar acordes al proceso y a la intención de lo que se va a evaluar, estos no son los únicos. (1) Las estrategias deben ser variadas, por eso es muy difícil que toda una integralidad se evalúe solo a través de una estrategia.(1) Lecturas (1)	(1) Club de revistas
¿CUÁNDO USTED REALIZA LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS, CUÁLES SON LOS CRITERIOS QUE TIENE EN CUENTA PARA REALIZARLA?	Objetivos Indicadores Niveles de desempeño Funciones Estándares	Indicadores (2) Indicadores de desempeño: por procesos, lectura, escritura, y conversación (1) Indicadores de desempeño: habilidad para expresarse, manejo de normas, leyes, etc., aplicadas a un caso determinado, actitud frente a los retos (1) Niveles de desempeño (5) Se tendría en cuenta los niveles de desempeño con miras a ir evaluando, como alcanza los estándares de calidad (1) Objetivos (2) Nivel de comprensión de un problema.(1) Identificamos con los estudiantes competencias a trabajar y desempeños, Todas	Los criterios de evaluación empleados por los docentes de pregrado de esta institución para realizar la evaluación por competencias contempla varios tópicos: Objetivos Indicadores Niveles de desempeño Funciones (1) Estándares

¿EN LA PRÁCTICAS
EVALUATIVAS, QUE
COMPETENCIAS
EVALÚA USTED?

Específicas
Genéricas
Básicas
Lingüísticas
Comunicativas
Laborales
Investigativas
Interpersonales
Humanas

cuentan el maestro tiene un
objetivo que puede estar
basado en competencias, los
desempeños pueden ser
medidos por: Funciones,
Estándares, Criterios, etc.(1)

Lingüísticas (Interpretativas,
Argumentativas, Propositivas)
(4)

Comunicativas (5)

Investigativas (5)

Específicas (2)

Básicas (1)

Interpersonal (4)

Propias y relacionadas con la
socialización (1)

Humanas (Responsabilidad,
compromiso, honestidad) (2)

Laborales (1)

Considero que las
competencias son generales en
la formación docente, mientras
que los desempeños son más
disciplinares pero apuntan a
esas competencias básicas que
debe poseer un docente en el
campo en el cual labora. (1)

Las básicas y las propias
disciplinares de los diversos
desempeños, no es lo mismo
evaluar competencias
comunicativas en estudiantes
de ingeniería que en otro
programa o carrera. (1)

Se deben evaluar tanto las
genéricas como las específicas
y en ellas se valoran cada una
de las dimensiones del ser. (1)

Las competencias que se evalúan en los
estudiantes según la apreciación de los
docentes son:

(4)Específicas

(2)Genéricas

(3)Básicas

(6)Lingüísticas

(7)Comunicativas

Laborales

Investigativas

Humanas

AL REALIZAR LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS POR COMPETENCIAS, ¿CUÁLES SON LAS TENDENCIAS EN RESULTADOS QUE USTED OBSERVA?	Bajo Medio Alto Depende de la asignatura, curso, seminario, etc. Supeditado a las condiciones del grupo (precomprensiones, actitud, valores y factores asociados al aprendizaje).	Evalúo todas las competencias tanto las genéricas como las específicas y las básicas y dentro de estas procuro evaluar el uso del lenguaje, las habilidades comunicativas(Interpretativas, Argumentativas, Propositivas), la capacidad investigativa y las relaciones interpersonales y humanas (1) Mortalidad baja ya que se evalúa el proceso: 5% reprobados y 95% aprobados. 90% (2) Debo aplicar instrumentos individualizados para determinar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (1) Lo que estaba propuesto desarrollar en el programa o currículo dado (1) 85% (1) 80% (1) 70% (1) 60% (1) Depende de los grupos, pero en general la mortalidad es baja, porque se realizan muchas actividades en pro de revisar cada uno de los procesos de los estudiantes (1) Depende de los grupos, depende del estudiante, del compromiso no son resultados homogéneos (1)	Las tendencias en resultados académicos que observan los docentes al evaluar por competencias están caracterizadas por: Al evaluar por competencias la mortalidad tiende a aumentar, ya que se valora al estudiante en forma individual, se observa su proceso y su integralidad como persona y futuro profesional. Las tendencias en resultados dependen de antecedentes importantes como la formación en básica, el interés y la disposición que el estudiante muestre frente a la asignatura, curso o actividad; en este sentido los resultados varían en cada grupo. En lo que respecta a un porcentaje aproximado las tendencias oscilan entre un 60% y un 90%.
¿DESCRIBA COMO	Evaluación Diagnóstica	Al iniciar el curso se realiza una	Los docentes tiene en cuenta una

EFFECTÚA LA
EVALUACIÓN POR
COMPETENCIAS?

Heteroevaluación
Autoevaluación
Coevaluación

evaluación diagnóstica de manejo de vocabulario y escritura del idioma, posteriormente todo el tiempo de realizan actividades de evaluación.(1)

Igual que en la anterior, elaboro un plan de evaluación en el que incluyo concepto, tipos de evaluación, competencias a evaluar, desempeños e instrumentos al igual que criterios de evaluación. (1)

Autoevaluación (1)

Heteroevaluación (1)

Coevaluación (1)

Matriz o rubricas de evaluación (2)

Estos desempeños se convierten en los criterios, para realizar la auto-coe-hetero evaluación (1)

evaluación procesual que va desde la diagnóstica hasta la auto, coe y hetero evaluación.

¿CUÁLES SON LAS
MAYORES
DIFICULTADES QUE
SE PRESENTAN AL
EVALUAR POR
COMPETENCIAS?

Contexto (estatal, Institucional, Administrativo, económico, político, social, cultural)
Actores (Docentes-estudiantes)
Intención
Propósito

Ser consistente con todo el proceso de enseñanza aprendizaje.

El sistema educativo carece de la cultura necesaria para implementar un sistema de formación y evaluación por competencias, por se tradicional.

Heredamos las competencias como una tendencia neo liberar que busca la producción, sesgándonos a la educación técnica impidiendo que alguna manera la formación

Las mayores dificultades se presentan respecto de los actores de la evaluación.

profesional.

Los docentes se capacitan sobre competencias, sin embargo, no asumen la responsabilidad de evaluar de esta forma, ya que esta modalidad requiere de mucho esfuerzo y compromiso para observar paso a paso el logro de los estudiantes. Mientras la mentalidad en los docentes no cambie la valoración por competencias, quizá siendo una e una utopía.

Los estudiantes universitarios muestran actitudes de pereza intelectual, esta forma de actuar ha sido promocionada en de la educación media, que ha formado a nuestros niños con un proceso enmarcado en la recuperación tras la recuperación, haciendo del estudiante una persona esperanzada en alcanzar las calificaciones mínimas para aprobar y se está perdiendo el anhelo de ser las mejores personas para esta sociedad.

Las competencias aunque pedagógicamente tienen una pretensión formativa, a nivel social su intencionalidad es tendiente a la competencia por el saber hacer, ya que el gobierno busca la certificación para todos los profesionales, dicha certificación no garantiza

que un profesional realmente sea idóneo

Los docentes aún no tenemos muy claro el concepto de competencia, por que a nivel legislativo e institucional tampoco lo tienen claro, son pocos los que realizan esfuerzos significativos para formar y por ende evaluar por competencias.(1) Lo que se dice es que se evalúan desempeños pero muchas veces no es lo que se hace. (1) No tengo experiencia en evaluar haciendo esas distinciones. (1) Difícil evaluar por competencias cuando los estudiantes tienen una formación básica, memorística - Sistema de calificación. (1) Hasta ahora se está trabajando para implementar este tipo de evaluaciones en la facultad. (1)
