

Díaz Guevara, Fabiola
Evaluación por competencias en el currículum de la educación superior
PANORAMA, vol. 6, núm. 10, enero-junio, 2012, pp. 135-151
Politécnico Grancolombiano
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343929222010>



PANORAMA,
ISSN (Versión impresa): 1909-7433
panorama@poligran.edu.co
Politécnico Grancolombiano
Colombia



Evaluación por competencias en
el currículum de la educación
superior

Evaluación por competencias en el currículum de la educación superior

Evaluation per competences within the currículum in higher education

Recibido: 6 de septiembre de 2011 | Evaluado: 23 de febrero de 2012 | Aprobado: 23 de marzo de 2012

Fabiola Díaz Guevara (Ecuador)

fabioladiazg@gmail.com

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Magíster en Investigación Educativa y Docencia
Universitaria

Resumen

En la Educación Superior, el concepto de evaluación por competencias se inicia con el Proyecto Tuning para América Latina, auspiciado por la Comisión Europea, y mediante el Programa Alfa. Este contexto remite a acontecimientos históricos que marcaron escisiones fundamentales en el quehacer pedagógico, como lo fue la crisis de las Instituciones de Educación Superior que posteriormente dio lugar a la Declaración de Bolonia¹.

El objetivo del Proyecto Tuning estaba dirigido hacia un logro concreto: facilitar que el estudiante de pregrado al egresar de su mundo universitario debía insertarse en el mundo laboral, lo debía hacer con alta calidad y demostrando las habilidades adquiridas durante su carrera. Su contexto geográfico no solo se circunscribiría a su región, pues debía trascender las fronteras, solo así tendría sentido una formación global e interdisciplinaria.

1 Declaración emitida por la Universidad Sorbona de París en el año de 1999. Su objetivo fue la armonización del diseño del sistema de Educación Superior europeo (Junio 1999). La diversificación de carreras profesionales no permitía que los estudiantes universitarios pudieran ingresar al pensum de estudios de otros países, por ello uno de los objetivos de esta Declaración fue crear condiciones que favorecieran la movilidad, la cooperación y la convalidación de créditos en la educación básica o continua; además, permitió a los estudiantes acceder al mundo académico en cualquier momento de su vida profesional y desde diferentes áreas del conocimiento.

Statement issued by The University of Sorbonne in Paris. Its objective was the harmonization of the European Higher Education System design (June 1999). The diversification of professional careers did not allow university students to be part of foreign curriculums; therefore, one of the objectives of this Declaration is to create conditions in order to favor mobility, cooperation, and equivalency of credits from starting or continuing education. Also, it wanted to allow students to have access to the academic world at any moment of their professional life from different fields.

Abstract

Within the academic world, the concept of competency based evaluation is started at Higher Education Level from the Tuning Project for Latin America, which is sponsored by the European Commission, through the Alpha Program. This context leads us necessarily to historical events that marked fundamental divisions in the pedagogical practice, as the crisis of higher education institutions, which led to the Bologna Declaration.

The objective was clear: an undergraduate student, when finishing his university studies, should start working by displaying high quality and all the skills acquired during his or her career. The geographical context of this student would not only be limited to his or her region, but it should go beyond borders: only then, a comprehensive and interdisciplinary training would make sense.

Being competent is to perform a specific action in a given context, in a combination of three cognitive aspects: knowing, doing and being. Pedagogy has given a systematic training of the three major substantive functions, but throughout this process, there is a parallel concern: what guidelines do we use to evaluate the series of activities that we have generated to develop skills?

To answer this question, we carried out the following process: conceptualization of basic and specific skills required by every professional career; selection of the classroom management activities which are indispensable for skill training; design of evaluation guidelines for each teaching-learning activity; and finally, setting the specific action to be carried out at the micro-curriculum in order to measure achievements in the context of competition.

De acuerdo a este planteamiento, ser competente se asocia con el hecho de realizar una acción específica, en un contexto determinado, mediante la aplicación de tres aspectos cognoscitivos: el saber, el hacer y el ser. La Pedagogía ha aportado con una formación sistemática de las tres grandes funciones sustantivas; sin embargo, a lo largo de este proceso, se presenta una inquietud paralela: ¿con qué pautas los docentes evalúan las actividades que han utilizado para desarrollar las competencias?

Para responder a estos cuestionamientos, el artículo aborda el siguiente proceso: conceptualización de competencias básicas y específicas que requiere toda carrera profesional; selección de las actividades de gestión en el aula; diseño de pautas de evaluación por cada actividad de enseñanza-aprendizaje y finalmente, análisis de la acción específica que debe realizarse en el micro currículum para medir los logros alcanzados en el contexto de la competencia.

Palabras claves

Competencias básicas, competencias específicas, pautas de evaluación, proceso de evaluación, quehacer pedagógico

Keywords

Basic skills, specific skills, assessment guidelines, evaluation process, pedagogical work

Cita recomendada

Díaz Guevara, F. (2012). Evaluación por competencias en el currículum de la educación superior. Panorama, 6 (10), 133-151.

Introducción

Antes de 1998, los estudiantes universitarios europeos tenían dificultades para desarrollar paralelamente sus actividades académicas y laborales cuando viajaban de un país a otro en Europa, pues estudiar y trabajar se había constituido en el modus vivendi de todos los europeos; sin embargo, esta dinámica constituía problemas difíciles de superar. Es en este contexto, la Declaración de Bolonia de 1999 ofreció una solución a esta necesidad académica porque su objetivo consistió en facilitar el intercambio de titulados y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales, mejorando su calidad y competitividad, con una mayor transparencia y un aprendizaje basado en el estudiante cualificado mediante los créditos ECTS²

El estudio realizado por los académicos en Bolonia, pese a no ser un tratado vinculante, condujo a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), un ámbito al que se incorporaron muchos países y que sirvió, más tarde, como marco referente para las reformas educativas del siglo XXI, en Europa.

Marco Teórico

Los cambios sustanciales producidos por EEES, se sintetizan en tres grandes grupos: las adaptaciones curriculares, las adaptaciones tecnológicas y las reformas financieras necesarias para crear una sociedad del conocimiento³.

En la actualidad, la Europa del conocimiento está ampliamente reconocida como un factor irreemplazable para el crecimiento social y humano, y es un componente indispensable para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea.

2 El European Credit Transfer and Accumulation System (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos) es un sistema utilizado por las universidades europeas para convalidar asignaturas y, dentro del denominado proceso de Bolonia, cuantificar el trabajo relativo al estudiante que trabaja bajo los grados auspiciados por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

3 La "sociedad del conocimiento" presenta dos aspectos: por una parte, la conversión del conocimiento en factor crítico para el desarrollo socio-productivo; y por otra, el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje social como medio para asegurar la apropiación comunitaria del conocimiento, donde la educación juega un papel central. La generación de riqueza y la calidad de vida se basan en el conocimiento.

En la década de los noventa, los estados europeos impulsaron varias acciones en favor de la evaluación de la calidad. Tras el Programa Experimental de Evaluación (1992-1994) y el Proyecto Piloto Europeo (1994), las Instituciones de Educación Superior comenzaron a ver las bondades que ofrecía la Cooperación europea para la garantía de la calidad de la enseñanza superior (1998).

¿Cómo se inserta el Proyecto Tuning en América Latina con la Declaración de Bolonia?

En respuesta al desafío planteado por la Declaración de Bolonia (1999), más de 175 universidades de América Latina desarrollaron un intenso trabajo para crear el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); los representantes de la Educación Superior de América Latina, luego de conocer los resultados de la primera fase del Tuning en Europa, llevaron a cabo un proyecto similar para América Latina. Este se inició en el 2004 enfocado en cuatro áreas: Educación, Historia, Administración de Empresas⁴ y Matemáticas; en el año 2005 el área de Medicina fue integrada al proyecto.

La importancia del proyecto Alfa Tuning (Ramírez y Medina, 2008) radica en cuatro líneas de acción:

1. Definición de competencias genéricas y específicas

Para explicar qué son las competencias *genéricas*, se analizan las características del pensum que se derivan de cualquier titulación, importantes para la sociedad y comunes a casi todas las titulaciones.

Las competencias *específicas* se relacionan con cada área temática y su conocimiento

4 Las competencias laborales para los administradores abarcan varios aspectos, entre ellos, el compromiso con la organización, las habilidades de planificación y de gestión, la comprensión del entorno, el desarrollo de conductas adecuadas que permitan un alto nivel de conciliación con su grupo de trabajo. Las Competencias del Administrador de acuerdo a las necesidades de la empresa. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc>, el 21 de Marzo de 2012.

concreto, cada una de ellas corresponde a las destrezas relacionadas con las disciplinas académicas que se pretende desarrollar en cada estudiante. Las competencias específicas otorgan identidad y soporte a los programas inmersos en una línea científica determinada.

2. Delimitación de enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación

Consiste en convertir las competencias genéricas y específicas en actividades dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; estas se limitan a la gestión en el aula, es decir, a un proceso de enseñanza micro-curricular, porque los estudiantes deben experimentar diversos enfoques, tipos y métodos de enseñanza. El docente es el generador de estas metodologías. Dentro de la metodología *Tuning*, esta restricción es vital para el diseño, construcción y evaluación de las cualificaciones.

3. Organización de los créditos académicos

Es la reflexión que se hace al vincular las competencias con el trabajo del estudiante. El desarrollo tecnológico actual ha modificado las formas tradicionales de organizar los conocimientos, ya que su progresiva obsolescencia obliga al desarrollo de competencias profesionales dinámicas, esta nueva orientación da paso al currículo abierto y flexible.

4. Imprimir calidad a los programas educativos

Es la necesidad de integrar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje por parte de los profesores, lo cual implica métodos y criterios de evaluación diferentes. La premisa fundamental es brindar calidad a los programas y titulaciones. La búsqueda de la calidad es un componente importante en el diseño curricular basado en Competencias.

A partir del estudio histórico y la contextualización de los grandes proyectos que dieron lugar a la estructuración de las Competencias en la Educación Superior, es importante regresar a los orígenes del concepto.

El término competencia, en su acepción etimológica, viene del latín *compētere*, cuyo

significado es: *aspirar, ir al encuentro de...* Este término da lugar a los verbos *competer, incumbir, pertenecer*. El adjetivo *competente* califica a quien tiene aptitud legal o autoridad para resolver cierto asunto; quien conoce cierta materia o ciencia en calidad de experto; por tanto, la competencia demuestra una actitud, una capacidad o una disposición para un quehacer específico.

El concepto de competencias no tiene una sola acepción. Algunos significados señalan que: a) las competencias constituyen características subyacentes de los individuos, relacionadas con su rendimiento efectivo, y para una situación específica de trabajo; b) es un conjunto de conocimientos, habilidades y conductas que posee una persona, facilitándole la realización exitosa de una actividad; c) es una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas que combinan aspectos tales como actitudes, valores, conocimientos y habilidades con las actividades a desempeñar (Spencer M., 1991). Ahora bien, el significado de ser competente comprende esencialmente “saber hacer en el contexto” y el serlo –en forma efectiva, sin poses ni apariencias vanas– constituye una referencia indispensable en el Perfil Profesional de toda Carrera.

Hay dimensiones propias de las competencias que se relacionan directamente con la formación humano-integral del individuo. De acuerdo al estudio presentado por Tobón, S. (2010), se analizan varias dimensiones en ellas, a saber: 1) dimensión cognitiva (procesa la información); 2) corporal (procesos perceptivos a nivel orgánico-biológico); 3) social (procesos de convivencia y trabajo cooperativo); 4) comunicativa (comunicación efectiva a nivel lingüístico); 5) ética (proceso de toma de conciencia de las acciones); 6) laboral (desarrollo de actividades para un fin social, externo) y 7) espiritual (búsqueda de la transformación personal y del contexto).

Las competencias deben caracterizarse básicamente por resolver problemas del contexto, abordar la actuación en sus distintos niveles y saberes, con el fin de presentar una visión integral y ética.

A partir de estas reflexiones, y de la lista de competencias genéricas que se han determinado para los profesionales que egresan de

los institutos de Educación Superior⁵, específicamente en México⁶, a las competencias se las ha clasificado en cuatro tipos: 1) instrumentales, 2) interpersonales, 3) multidisciplinarias y 4) sistémicas.

En la tabla 1, se puede apreciar el concepto de la clasificación y la correspondiente lista de competencias; éstas serán objeto de estudio para la determinación de actividades y pautas de evaluación.

TABLA 1

Clase de competencia genérica / conceptos	Lista de competencias
a. Instrumentales:	1. Conocimientos básicos en el área de estudio y de la profesión 2. Habilidades para el uso de tecnologías de la información y la comunicación 3. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis 4. Capacidad para la comunicación efectiva en un segundo idioma 5. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas 6. Habilidad para la comunicación oral y escrita 7. Habilidad para buscar, procesar y analizar información 8. Habilidad para la toma de decisiones
b. Interpersonales:	9. Compromiso ético. Actitud de ética profesional. Ejercicio de los valores. 10. Capacidad de trabajo en equipo 11. Habilidad para establecer relaciones interpersonales
c. Multidisciplinarias:	12. Capacidad crítica y autocrítica 13. Responsabilidad social y compromiso ciudadano 14. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
d. Sistémicas:	15. Capacidad de aprender a aprender 16. Capacidad de motivar y conducirse hacia metas comunes 17. Compromiso con la preservación del medio ambiente 18. Compromiso con su medio socio-cultural 19. Capacidad de actuar en nuevas situaciones 20. Capacidad de generar nuevas ideas 21. Habilidad para trabajar en forma autónoma 22. Capacidad de liderazgo

Fuente: Proyecto Alfa Tuning América Latina, 2007. El contenido de esta tabla fue elaborado por la investigadora Fabiola Díaz G.

⁵ Esta selección se ha tomado de las 27 Competencias Genéricas reportadas por el Proyecto Alfa Tuning para América Latina (2007).

⁶ V Congreso Internacional de Innovación Educativa. (2009). Desarrollo de Competencias en las Ciencias Básicas. Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Ingeniería Química, Mérida, Yucatán- México.

De acuerdo con la anterior tabla, las competencias genéricas (instrumentales, interpersonales, multidisciplinarias y sistémicas) demandan un alto nivel de responsabilidad en todas las Instituciones de Educación Superior. A modo de ejemplo, obsérvese el siguiente ejercicio de análisis, a un estudiante X. Este sujeto no solo debe tener una gran capacidad de abstracción, análisis y síntesis -competencias comunicativas y lingüísticas de alto nivel- (*competencia genérica instrumental*); sino que debe además, manejar relaciones interpersonales que le permitan demostrar su integralidad como ser humano (*competencia genérica interpersonal*), pues este aspecto le permitirá valorar y respetar la multiculturalidad que lo rodea (*competencia genérica multidisciplinaria*) para ser capaz de trabajar en forma autónoma y en equipo; y así, ser generador de proyectos en todo ámbito temático (*competencia genérica sistémica*). Por tanto, el desafío es para todos los ámbitos del currículo.

Después de identificar las competencias genéricas, este estudio se propuso revisar los diferentes *currículum*, con el fin de analizar ¿cuáles son las competencias específicas para cada profesión?, es decir, ¿qué habilidades se debe exigir al futuro profesional?, ¿cómo determinar que un nuevo profesional es competente en el área o ámbito para el que fue contratado? La respuesta a estos cuestionamientos la tienen los ejes transversales de formación, los ejes verticales de los niveles y los ejes horizontales de las áreas temáticas.

Todos estos elementos, correspondientes al macro y meso-curriculum, serán objeto de evaluación en los procesos de Autoevaluación Institucional; por cuanto, si una carrera se promociona en su región o distrito debe consignar en los medios de comunicación (físico o digital), el perfil de entrada y el perfil de salida de sus estudiantes.

Cada una de las universidades latinoamericanas, desde su oferta académica, debe formular su Misión y Visión, de acuerdo al contexto filosófico que la motivó a crearse. La Pontificia Universidad Católica del Ecuador⁷, en su Facultad de Jurisprudencia, define su Misión así: "Responder a las exigencias de una formación integral, preparando a los estudiantes en las dimensiones científica, profesional, humana, social y cristiana, comprometidos con la realización de la justicia, el

⁷ PUCE, Misión de la Facultad de Jurisprudencia. Recuperado desde <http://www.puce.edu.ec/index.php?pagina=facultades>, el 29 de Junio 29 de 2011..

ejercicio y garantía de los derechos humanos y la transformación social, aprovechando los recursos metodológicos, pedagógicos y técnicos del mundo moderno". La Facultad de Arquitectura, Artes y Diseño, en su carrera de Diseñador con Mención en Comunicación Visual, se plantea como objetivo: "Formar profesionales del diseño, en escenarios de aprendizaje, interdisciplinarios, objetivos e innovadores, con capacidad para conformar soluciones a demandas sociales con propuestas en los campos disciplinarios de la comunicación visual y en la producción en serie de objetos. Mediante esta configuración de proyectos de diseño, aportar a la identidad y competitividad nacional, con conocimiento y símbolos culturales referentes".

En los objetivos y mallas curriculares de estas carreras, se observan las competencias específicas alineadas con los objetivos de los *syllabus* de las materias (micro-curriculum) ofrecidas en cada nivel y para cada área temática.

Metodologías didácticas que permiten el desarrollo de las competencias

Los diversos métodos pedagógicos -y el proceso para desarrollar su discurso: objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluaciones- usados por los docentes para enseñar a sus estudiantes, en el aula, dan cuenta de la gestión micro-curricular y de la generación de competencias.

Se detallan a continuación metodologías didácticas que permiten el desarrollo de competencias. Entre ellas, se ha seleccionado las que constituyen un eje transversal en todas las ciencias : a) Aprendizaje Basado en Problemas, b) Aprendizaje autónomo-estratégico, c) Aprendizaje colaborativo o cooperativo, d) Estudio de casos, e) Proyectos, Taller, Grupos Focales y Juego de Roles. Es importante mencionar que las Guías Didácticas, los Portafolios, las Tutorías, la Modelación y el Seminario Alemán, son prácticas didácticas muy viables en este contexto.

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Dentro de la experiencia del ABP, los estudiantes integran su propia metodología para la adquisición de conocimientos; aprenden sobre su propio aprendizaje (Aprendizaje Significativo) y los conocimientos están en directa relación con el problema y no de manera aislada o fragmentada. En el ABP, los estudiantes pueden observar el avance obtenido en el desarrollo de

conocimientos y habilidades, y toman conciencia del nivel de estudio en el que se encuentran⁸. Es el método más usado en el estudio de las Ciencias de la Salud.

Aprendizaje autónomo-estratégico

Este aprendizaje está abierto al coprotagonismo; es decir, tanto el docente como el discente comparten esfuerzos; el estudiante reafirma su iniciativa y asume su proceso de formación como autoaprendizaje compartido. Se manifiesta como una enseñanza cooperativa porque la interactividad constituye un espacio propio para la creación y el desarrollo de conocimientos. Este aprendizaje instaura un proyecto de permanente profesionalización: autodirigido, autónomo y autorregulado (Bruner, 1985, p.14). Este método es el más apropiado para el Aprendizaje a Distancia.

Aprendizaje colaborativo o cooperativo

El aprendizaje colaborativo puede definirse como el conjunto de métodos de instrucción o entrenamiento para uso en grupos, así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social). En el aprendizaje colaborativo cada miembro del grupo es responsable de su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, 1992). Todas las áreas del conocimiento lo deben desarrollar.

Estudio de casos

Consiste en determinar en casos de la vida real, las estrategias apropiadas para su resolución. Se identifican los pros y los contras de los procedimientos; se procede a un análisis razonado para llegar al punto final. La investigación de los diversos caminos permite ampliar los conocimientos. En cuanto a la estructura metodológica, un tutor o guía debe monitorear el proceso. Esta metodología requiere exigencia y rigurosidad en los datos investigados. Es método propio de las Ciencias Exactas y Naturales; sin embargo, en las Ciencias Jurídicas se aplica naturalmente en algunas áreas del Derecho Penal, Constitucional y Laboral.

⁸ Aprendizaje Significativo. Recuperado desde <http://www.studygs.net/espanol/pbl.htm>, en Junio de 2011.

Proyectos

A través de un proyecto, se recaba información sobre un determinado fenómeno social o científico. Un proyecto se inicia con el planteamiento del problema y la formulación de una hipótesis. El marco teórico y de referencia, en un proyecto de investigación, supone la inclusión de fuentes primarias y secundarias. En el desarrollo del marco empírico, se obtienen los datos cuantitativos y cualitativos del tema. Finalmente, se procede a la estructura formal del proyecto. Cabe destacar que todo proyecto de investigación consta de un cronograma de actividades y se aplica en todas las disciplinas del conocimiento.

Taller

Es un hacer productivo, en él se aprende haciendo. En el taller todos aportan para resolver problemas concretos y para llevar a cabo determinadas tareas. La participación activa de todos los talleristas es un aspecto central. Se requiere de la buena disposición y actitud positiva de todos sus miembros para tratar de desentrañar problemas, interrogar y buscar respuestas, sin instalarse en certezas absolutas. La misma metodología requiere de un pensamiento integrador. Como el taller es un *aprender haciendo* en el que los conocimientos se adquieren a través de una práctica acerca de un aspecto de la realidad, el abordaje tiende a ser necesariamente globalizante. Aunque la realidad se presente fragmentada, todo está interrelacionado. Se aplica en todas las ciencias del conocimiento.

Grupos focales

El grupo focal de discusión, centra su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación *que le es propio*, por estar cercano a su pensar y sentir; y es de “discusión” porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la *interacción* discursiva y la contrastación de las opiniones de sus miembros. El grupo focal es un método de investigación colectivo, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes en un espacio de tiempo relativamente corto. Es método propio a las ciencias sociales para analizar temas de contenido crítico.

Juego de roles

El rol constituye el papel que interpreta un actor. Simula ser alguien que no es realmente, es un juego de apariencias. En los juegos de rol cada jugador interpreta un personaje ficticio, con una serie de características propias que lo definen. La interpretación del personaje no debe ser tan rigurosa como si se tratara de una obra de teatro. Aquí no hay guiones por los cuales regirse. Cada jugador definirá el carácter de su personaje, según sus propios criterios y, durante una partida de juego, responderá a las diversas situaciones que le puedan surgir, decidiendo, en cada momento, las acciones de este personaje (es decir, improvisando). Se aplica en todas las ciencias del conocimiento. Las ciencias del área Lingüística se prestan naturalmente para esta metodología.

Un docente creativo e innovador fácilmente seleccionará cualquier metodología como parte de su quehacer pedagógico en el aula. Esta selección no queda solo en su ejecución. ¿Cómo evaluará?, ¿qué pautas tomará de referencia para hacerlo? Para responder a estas preguntas es importante ingresar directamente al aula de clase y combinar, por un lado, la competencia genérica indispensable (instrumental, sistémica, interpersonal, multidisciplinaria); y por otra parte, las competencias específicas como la orientación profesional de la carrera y los niveles de desarrollo académico del estudiante.

A continuación se presenta, una orientación indispensable que se debe proporcionar al docente y desde la experiencia pedagógica, una relación entre *la competencia* (que asciende en grado de dificultad) y *las competencias en proceso de formación*. A partir de esta clasificación, se propondrá rúbricas de evaluación específicas.

Relación de competencias y niveles

Se parte de la premisa de que una carrera universitaria tiene un mínimo de ocho niveles de estudio; dentro de ellos, se considera como un ejercicio académico e investigativo⁹: la habilidad para la comunicación oral y escrita (Competencia Instrumental); la capacidad de trabajo en equipo (Competencia Interpersonal); la habilidad para buscar, procesar y analizar la información, es decir, la capacidad de investigación (Competencia Instrumental) y la capacidad de liderazgo (Competencia Sistémica).

TABLA 2 NIVELES ACADÉMICOS Y ALCANCE DE LAS COMPETENCIAS

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	NIVELES I-II	NIVELES III-IV	NIVELES V- VI	NIVELES VII -VIII
Competencia Instrumental Comunicativa	Conoce el léxico general y específico de la carrera. Organiza sus ideas en párrafos.	Redacta ensayos temáticos. Deduc e infiere con certeza, elementos temáticos, transversales, en la lectura de diversos textos.	Realiza ensayos comparativos y propositivos. Analiza elementos de semejanza y diferencia.	Elabora ensayos argumentativos. Y construye estructuras e hipótesis
Habilidad de Comunicación			Conoce elementos particulares para determinar contrastes temáticos.	Argumentativos. Plantea una tesis.
Expresión Escrita	Redacta párrafos con un adecuado nivel semántico, sintáctico y lingüístico. Realiza lectura fonética con las pautas adecuadas.	Realiza deducciones con base en los conocimientos previos.		Investiga hechos del contexto, los organiza en estructuras lingüísticas apropiadas; define claramente la línea del pensamiento en su expresión escrita.
Competencia Instrumental Comunicativa	Comenta y parafrasea los temas explícitos, en diversos tipos de documentos.	A partir de una lectura razonada: infiere y deduce. Relaciona el nuevo conocimiento con los saberes previos.	Propone y diseña, de acuerdo con las investigaciones realizadas. Construye nuevos aprendizajes.	Argumenta, planifica y estructura el esquema de una investigación: introduce, desarrolla y concluye. Elabora variables y deduce sus respectivos indicadores.
Habilidad de Comunicación	Utiliza adecuadamente el idioma, no se perciben vicios del lenguaje en su expresión oral.	Realiza transferencias temáticas con otras áreas del conocimiento.		
Expresión oral	Desarrolla ideas en un contexto pertinente.			

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	NIVELES I-II	NIVELES III-IV	NIVELES V- VI	NIVELES VII -VIII
Competencia Instrumental de Investigación Habilidad para buscar, procesar y analizar información	Sabe observar el contexto. Recopila datos. Elabora tablas de recopilación de datos. Conoce y estructura diversos instrumentos de recopilación de información: la entrevista, la encuesta, el cuestionario, grupo focal, taller, etc.	Realiza aplicaciones. Infiere datos, deduce informaciones. Relaciona datos entre sí. Realiza transferencias de conocimientos, entre ejes temáticos transversales. Interpreta gráficos, cuadros estadísticos. Interpreta infogramas. Realiza investigación bibliográfica. Identifica los factores que inciden en el desarrollo de sus proyectos en el campo profesional.	Construye nuevos instrumentos. Innova. Realiza gráficos, cuadros, tablas de datos. Diseña y crea infogramas. Plantea nuevos caminos de investigación. Crea proyectos de emprendimiento en su área profesional.	Propone nuevos proyectos a partir del conocimiento adquirido. Es original al plantear su tema de investigación. En cuanto a la investigación aplicada e investigación de campo, aplica instrumentos. Analiza datos obtenidos y realiza cuadros estadísticos.
Competencia Interpersonal de Trabajo en Equipo Habilidad para desarrollo de trabajo en equipo	Mantiene una actitud equilibrada al interior del grupo; maneja adecuadamente sus valores personales. Determina y refuerza los objetivos grupales en relación con los individuales. Coopera con los objetivos propuestos por el equipo de trabajo.	Promueve y alienta la comunicación entre los miembros del equipo, para que se genere comprensión grupal. Interpreta y expresa hechos, problemas y opiniones en consenso con el grupo. Ayuda y coopera con los demás miembros de su equipo para lograr los objetivos.	Integra los diversos estilos y capacidades de los miembros de un equipo, para optimizar el desempeño y promover el entusiasmo. Motiva, ayuda y coopera a los miembros del equipo para lograr los objetivos.	Comparte información. Trabaja cooperativamente con el equipo, es sensible y flexible. Integra, motiva, ayuda y coopera con los miembros del equipo para lograr los objetivos.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	NIVELES I-II	NIVELES III-IV	NIVELES V- VI	NIVELES VII -VIII
Competencia Sistémica de Liderazgo	<p>Percibe los límites de su temperamento.</p> <p>Maneja sus emociones.</p> <p>Orienta en forma básica al grupo que está a su cargo, fija objetivos y realiza su seguimiento.</p>	<p>Mejora la percepción de sus límites temperamentales.</p> <p>Controla adecuadamente sus emociones.</p> <p>Orienta en forma básica al grupo que está a su cargo, dirige a su equipo hacia una dirección determinada; fija objetivos, realiza seguimiento y brinda retroalimentación.</p>	<p>Conoce y maneja adecuadamente los límites emocionales.</p> <p>Orienta al grupo que está a su cargo, dirige su equipo hacia una dirección determinada; fija objetivos, realiza seguimiento y brinda retroalimentación.</p>	<p>Controla con equilibrio sus emociones.</p> <p>Orienta al grupo que está a su cargo, dirige a su equipo hacia una dirección determinada; fija objetivos, realiza seguimiento, brinda retroalimentación e integra las opiniones de los demás.</p> <p>Apoya integralmente al grupo.</p>

Fuente: Experiencia en gestión de aula y planificación microcurricular. Elaborado por la investigadora Fabiola Díaz G.

Si un estudiante está próximo a egresar de su carrera, debería evidenciar el cumplimiento de lo planteado en la columna correspondiente a Nivel VII-VIII: las exigencias más altas de la competencia. Así, de acuerdo con los datos consignados en la tabla 2, solo como un ejercicio académico, fácil y práctico, tendría el análisis de los lineamientos de su Perfil al salir de la carrera.

En cuanto a la Competencia Instrumental Comunicativa, en la competencia de la expresión escrita, el estudiante evidencia su capacidad y simplemente actúa, así: elabora ensayos argumentativos; estructura hipótesis para proyectos de tesis; investiga hechos del contexto regional y socio-económico; define claramente su línea de pensamiento en todo tipo de escritos. En la Competencia Instrumental de Investigación, el estudiante propone nuevos proyectos, a partir del conocimiento adquirido; aplica instrumentos de recolección de datos: los analiza estadísticamente y los interpreta cualitativamente. En la Competencia Interpersonal de Trabajo en Equipo y en la Competencia Sistémica de Liderazgo, un estudiante próximo a egresar de su carrera, trabaja cooperativamente, orienta al grupo que está a su cargo, fija objetivos e integra opiniones de los miembros de su equipo.

¿Cómo se deben manejar estos datos en la fase de evaluación? Si se considera que evaluar es medir resultados con una visión formativa, para dar lugar a técnicas de retroalimentación y ajuste de procedimientos en demanda de una mejora continua, es importante iniciar una reflexión sobre lo que se considera una pauta de evaluación: nivel básico del proceso.

Rúbricas o Pautas para evaluar competencias

Una *rúbrica* es una herramienta de calificación utilizada para realizar evaluaciones subjetivas. Es un conjunto de criterios¹⁰ y estándares ligados a los objetivos de aprendizaje usados para evaluar la actuación de estudiantes en las tareas asignadas. Permite estandarizar la evaluación de acuerdo con criterios específicos, evidencia una calificación más simple y transparente (Pickett, N. & Bernie, D., 2001).

En la tabla 3, se especifica la rúbrica, las actividades que la evidencian y los indicadores que servirán para la valoración cuali-cuantitativa.

10 Se denomina «criterio» a una expresión subjetiva que permite concretar una elección. Definición de criterio. Recuperado desde <http://definicion.de/criterio/>, el 29 de Junio de 2011.

Las rúbricas son innovadoras, pueden multiplicarse, dependiendo de la variedad de actividades que realice el docente. Para la presente investigación solo se ha considerado una sola actividad que demuestra la aplicación.

TABLA 3. RELACIÓN ENTRE RÚBRICAS DE EVALUACIÓN, ACTIVIDADES E INDICADORES

Nº	RÚBRICAS	ACTIVIDAD	INDICADORES
1	Expresión escrita	Escritura de un ensayo	Contenido/ Estructura/ Uso de lenguaje.
2	Expresión oral	Disertación oral breve, con base en el análisis de un tema. Evaluación individual.	Contenido/ Estructura/ Recursos de expresión/ Recepción del auditorio.
3	Investigación	Bibliográfica + exposición oral. Evaluación individual.	Introducción/ Desarrollo/ Conclusiones/ Recursos Bibliográficos/ Recursos Didácticos. Documento escrito.
4	Liderazgo	Trabajos de grupo realizados en clase.	Relaciones interpersonales/ Valores/ Organización grupal/ Innovación/ Roles/ Metacognición/ Retroalimentación.

Fuente: Experiencia personal por actividades desarrolladas en el aula. Elaborado por la investigadora Fabiola Díaz G.

Al observar una de las rúbricas señaladas en la tabla 3, Expresión Escrita, bajo la actividad denominada *Escritura de un ensayo*, se observan tres indicadores. El indicador denominado: *contenido*, orienta el criterio del evaluador hacia lo semántico del escrito, es decir, la línea del pensamiento que sea lógica, coherente, pertinente y clara. El indicador *estructura*, el cual guía el criterio del evaluador hacia lo sintáctico del escrito, es decir, hacia la coherencia gramatical, la conexión de las oraciones simples y compuestas, el uso adecuado de conectores lógicos o marcadores del discurso. El indicador *uso del lenguaje*, proporciona al evaluador la guía necesaria para que canalice su evaluación hacia la aplicación indispensable y correcta de signos de puntuación y tildes, entre otros elementos ortográficos.

¿Cómo consignar valores cuantitativos para cada indicador? Esto dependerá del enfoque que el evaluador desee dar a cada uno. Si el contenido es lo esencial, podría darle una ponderación del 60% para dejar a los otros

indicadores con una valoración del 40%. De allí, la importancia del enfoque creativo e imaginativo del docente, en su gestión de aula.

Evaluación cuanti-cualitativa de rúbricas, por niveles

Al considerar la integralidad de una *rúbrica*, se determinan elementos cuali-cuantitativos, por ello la gradación de estos juicios en niveles: **satisfactorio, medianamente satisfactorio e insuficiente**, paralelamente, se le asignan valores cuantitativos –medibles y cuantificables–, de allí su expresión de **10 a 8** (nivel Satisfactorio); **7-6** (nivel medianamente satisfactorio); **5-0** (nivel insuficiente).

A continuación, se presentan dos ejemplos de una valoración cuali-cuantitativa, detallando cada uno de los indicadores, con base en una actividad específica: escritura de un párrafo y una breve disertación oral.

TABLA 4. COMPETENCIA COMUNICATIVA-EXPRESIÓN ESCRITA. ACTIVIDAD A EVALUAR: ESCRITURA DE UN PÁRRAFO

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN	NIVEL SATISFACTORIO 10-9-8	NIVEL MEDIANAMENTE SATISFACTORIO 7-6	NIVEL INSUFICIENTE 5-0
Contenido Introducción, desarrollo y conclusión	Mantiene un hilo de pensamiento. Inicia la idea, la desarrolla y la concluye. Se percibe lógica en el razonamiento. El lector no se confunde, llega al final sin mayor complicación.	La coordinación inadecuada no permite el enlace de las ideas. Se presenta una cierta coherencia en el texto. El lector debe revisar con atención la lógica en el texto.	La falta de concreción en las ideas expuestas impide que el texto se lea con toda claridad. Carece de una línea de pensamiento que mantenga cohesión en el texto.
Estructura Párrafo breve de 5 a 7 líneas. Párrafo mediano de 10 a 12 líneas. Párrafo largo de 15 a 17 líneas. (1/2 carilla de una hoja A-4)	Conoce la estructura formal de un párrafo: introduce una idea, la desarrolla y cierra el tema, sin dejar oraciones incompletas. El escrito manifiesta concordancia sintáctica en toda su extensión. Sigue instrucciones dadas en cuanto a extensión y a la línea temática propuesta.	Conoce en parte la estructura de un párrafo. La introducción se evidencia; sin embargo, el desarrollo está incompleto y la conclusión no es integral. Las instrucciones se siguen parcialmente.	La percepción del lector es de incoherencia. La estructura señalada (introducción, desarrollo y conclusión) no es evidente. El texto es confuso.
Uso del lenguaje y de los signos de puntuación	Utiliza adecuadamente los signos de puntuación. Los conectores y elementos de transición mantienen un uso adecuado y pertinente.	Utiliza signos de puntuación, a pesar de que algunos de ellos no son pertinentes. Las conexiones entre oraciones acierran en algunas ocasiones.	Carece de un uso adecuado de signos de puntuación, lo cual dificulta la lectura del texto.
Uso del lenguaje Errores ortográficos: tildes y letras	El uso correcto de la ortografía se evidencia en todo el trabajo; se manifiesta un correcto uso del léxico común y del lenguaje específico.	El uso de léxico apropiado es importante en el texto; sin embargo, se detectan errores ortográficos a lo largo del texto.	Poca evidencia de uso adecuado del léxico. Los errores ortográficos impiden una lectura atenta del texto.

TOTAL: 40/40 Puntos

Fuente: Experiencia personal por las actividades desarrolladas en el aula. Elaborado por investigadora Fabiola Díaz G.

La competencia lingüística es parte de las competencias básicas. En su interior se encuentra la habilidad de la expresión escrita. Se sabe que todo escrito tiene como fundamento, en su estructura sintáctica, un párrafo; por tal motivo, es necesario determinar que su redacción alcance el más alto nivel. Esto se puede observar en la columna nombrada como nivel satisfactorio, la que detalla la estructura correcta, en cuanto a los indicadores que fueron ya determinados con anterioridad (Tabla 3).

El docente se guiará por las rúbricas proporcionadas para evidenciar en qué nivel se encuentra el escrito objeto de su evaluación, con el fin de saber si éste mantiene un hilo de pensamiento, si el contenido se percibe lógico en su razonamiento; si manifiesta concordancia sintáctica

en toda su extensión; si evidencia un adecuado y pertinente uso de signos de puntuación; si es así el escrito al ser evaluado estará en el nivel SATISFACTORIO. Si, en caso contrario, el escrito demuestra una falta de concreción en las ideas expuestas; su lectura confunde al lector; carece de un adecuado uso signos de puntuación y sus errores ortográficos impiden una lectura coherente del texto, el nivel del texto, objeto de evaluación, será INSUFICIENTE. ¿Cómo manejará el docente esta rúbrica de evaluación? Con la observación directa del instrumento y la práctica diaria. No solo el docente debe conocer la rúbrica, el estudiante debe saber cómo será evaluado, debe manejar las pautas de evaluación; con ello, no habrá discusiones cuando se presente la nota asignada al documento objeto de evaluación.

TABLA 5 COMPETENCIA COMUNICATIVA-EXPRESIÓN ORAL. ACTIVIDAD: DISERTACIÓN ORAL BREVE

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN	NIVEL SATISFACTORIO 10-9-8	NIVEL MEDIANAMENTE SATISFACTORIO 7-6	NIVEL INSUFICIENTE 5-0
Contenido	Orden en la disposición del pensamiento: introduce las ideas, presenta objetivos, da pautas para la orientación de su pensamiento, guía al auditorio.	La exposición presenta cierta coherencia. Se evidencia la línea temática que desarrolla. El auditorio sigue con cierta dificultad la ampliación de los puntos temáticos.	Se determina la línea temática; sin embargo, no se evidencia lógica en el discurso oral, y la falta de coherencia no permite seguir el desarrollo de las ideas.
Estructura	Desarrolla adecuadamente el contenido temático porque va cerrando los temas hacia el final; presenta datos más relevantes del tema objeto de estudio. Sigue instrucciones impartidas en cuanto a tiempo y recursos.	Sigue parcialmente las instrucciones dadas. Hay cierta coherencia del discurso. Los pasos que comprenden el trabajo no están organizados, pero son completos.	Se evidencia una presentación algo caótica en el discurso. No se evidencia el cumplimiento de las instrucciones. Requiere organizar y profundizar los temas expuestos.
Recursos de expresión: tono, altura de voz, timbre y entonación	Maneja con soltura y flexibilidad el tono de voz; dirige la mirada a todo el auditorio; mantiene contacto visual de apertura e interés, no solo en lo expresado sino también en la comunicación con su auditorio.	Maneja adecuadamente el tono y timbre de voz; sin embargo, de cierta manera pierde el contacto con el auditorio, por sus recursos poco acertados.	El contacto con el auditorio se pierde por el mal uso de sus recursos fonéticos: bajo tono y timbre de voz inadecuado, así como también el errático contacto visual.

continuación

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN	NIVEL SATISFACTORIO 10-9-8	NIVEL MEDIANAMENTE SATISFACTORIO 7-6	NIVEL INSUFICIENTE 5-0
Capacidad de captar la atención del auditorio	Se correlaciona con la claridad temática presentada, porque hacia el final o durante la exposición se genera un diálogo de aprendizaje positivo.	Hay una cierta apreciación del auditorio por la temática presentada; sin embargo, no es suficiente para generar un diálogo de aprendizaje.	El auditorio pierde el interés en el tema expuesto, por los errores de contenido y estructura. El diálogo de aprendizaje no se presenta.

TOTAL= 40/ 40 Puntos

Fuente: Experiencia personal por las actividades desarrolladas en el aula. Elaborado por la investigadora Fabiola Díaz G.

Un proyecto de investigación formativo es un proceso de aula, y tiene siempre dos aspectos lingüísticos: 1) el escrito y 2) el oral; por ello, es necesario que el docente maneje con destreza las rúbricas presentadas.

Los indicadores corresponden a las siguientes habilidades: a) contenido, b) estructura, c) recursos específicos de expresión oral y, uno de los más importantes, la capacidad para captar la atención del auditorio. Se puede observar cómo en el nivel denominado SATISFACTORIO, el de mayor exigencia, el estudiante debe desarrollar adecuadamente el contenido temático; manejar con soltura y flexibilidad el tono y altura de voz; correlacionar los diversos aspectos de su exposición para dar al auditorio una visión integral de la temática.

Solo en el alto cumplimiento de estos indicadores, el estudiante evidenciará su solvencia en la expresión oral. Si, al contrario, el expositor no evidencia una argumentación coherente; si el contacto con el auditorio se pierde a los pocos minutos por el mal uso de los recursos fonéticos, la evaluación del discurso oral se limitará al nivel INSUFICIENTE.

¿Cómo manejará el docente esta rúbrica? En primer lugar, su utilización diaria y continua le hará diestro en su uso; en segundo lugar, gracias a la observación constante del trabajo que realice con sus estudiantes, podrá ajustar ciertos detalles de las pautas de evaluación para darle a la rúbrica un tinte personal.

Se pueden manejar una serie de rúbricas de evaluación, dependiendo de las actividades que se planifiquen en el micro currículum.

Todo docente debe enriquecer su gestión de aula para fortalecer todo tipo de habilidades en el estudiante.

Actualmente, se está dando prioridad –a una visión directa de los modelos de auto-evaluación de carreras- y a la Investigación Formativa, las cuales obedecen a la praxis de la investigación para generar nuevos conocimientos; por esto el estudiante debe estar en capacidad de detectar y resolver problemas en su contexto. ¿Cómo transformarlo en investigador?, combinado la teoría con la praxis. El proceso de enseñanza aprendizaje actual requiere un estudiante socio-crítico, muy cerca de su contexto regional socio-económico para descubrir los problemas a resolver y transformarlos en proyectos formativos.

Conclusión

Evaluar el desarrollo de una competencia comprende tener un conocimiento integral del contexto académico en el cual aquella debe evidenciarse.

En el desarrollo de la presente investigación, se ha considerado importante rescatar aspectos históricos que le permiten al docente conocer el contexto socio-geográfico en el cual se replantean los objetivos académicos de los estudios universitarios. un ejemplo de ello es la Declaración de Bolonia.

A través de una revisión de las competencias genéricas y sus correspondientes manifestaciones, se ha detallado las actividades

que permitirán su desarrollo. Es importante resaltar que el proceso de las competencias no consiste en una actividad puntual, sino en una gama de ellas, y que el docente debe convertirse en un sujeto innovador y creativo.

Se han planteado ciertos puntos claves a tener en cuenta con base en la experiencia personal de la autora y respecto a cómo realizar la evaluación puntual de las competencias en el aula, de acuerdo con el contexto conceptual de las rúbricas; sin embargo, la integralidad del proceso permite que se consideren otros aspectos:

Los docentes deben tomar atención permanente a los conocimientos previos de sus estudiantes. La observación de las actividades de gestión de aula, es indispensable.

Las actividades que se planteen deben ser múltiples y diversas, responder al contexto multicultural de los estudiantes es importante porque requieren de un docente creativo.

El carácter cualitativo (de mayor ponderación) y cuantitativo de la evaluación son rasgos que cualifican a la competencia. El docente debe manejar con destreza las dos fases complementarias de la evaluación continua.

Los procesos de valoración no deben dejar de lado la autoevaluación (en sí mismo), la coevaluación (entre pares) y la heteroevaluación (desde y hacia otros).

Las actividades tutoriales, de seguimiento o acompañamiento al sujeto evaluado, deben ser canalizadas eficientemente; por cuanto la evaluación participa de una esencia formativa e integral en el contexto conceptual de las competencias.

La retroalimentación, en los pasos intermedios del proceso de aprendizaje, es indispensable para la evaluación de competencias.

La investigación formativa, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje debe considerarse como una metodología de trabajo y de gestión de aula, indispensable a toda temática que se plantea en el micro currículo.

Si el *syllabus* plantea una serie de elementos formales, tales como contenidos, recursos, metodología, rúbricas y pautas de evaluación, no puede dejar de lado los proyectos formativos, por cuanto estos constituirán evidencias de logros y resultados de aprendizaje.

El desarrollo de las competencias y la reflexión sobre sus evidencias, a partir de actividades específicas, requiere de un alto compromiso docente. Se puede teorizar y conceptualizar permanentemente en varias temáticas pedagógicas, pero si no consideramos al estudiante como un ser humano en formación, no se cumplirá la integralidad del proceso. Debemos formarlo para que su inserción en el mundo laboral sea adecuada y pertinente: el mundo globalizado así lo exige.

Referencias

1. Bruner, J. (1985). Cultura, políticas y pedagogía. *Cuadernos de Pedagogía*, 121, pp. 14-15.
2. Gonczai, A., y Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias: Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*. México D.F.: Editorial Limusa. <http://www.studygs.net/espanol/pbl.htm>
3. Johnson y Johnson. (1992). *Cooperative learning increasing*. Washington D. C.: College Faculty, ERIC Digest.
4. Pickett, N. & Bernie, D. (2011). Rubrics for Web Lessons. Recuperado de <http://edweb.sdsu.edu/webquest/rubrics/weblessons.htm>, Junio de 2011.
5. V Congreso Internacional de Innovación Educativa. (2009). *Desarrollo de Competencias en las Ciencias Básicas*. Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Ingeniería Química, Mérida, Yucatán- México.
6. Ramírez, L. y Medina, G. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. *Revista Ideas*, 39. México: Concyteg.
7. Spencer, M. (1991). *Evaluación de competencias en el trabajo*. Boston: Massachusetts.
8. Tobón, S. (2010). Formación Integral y Competencias. Instituto CIFE. Bogotá: Ecoe Ediciones.
9. PUCE, Facultad de Jurisprudencia. Recuperado de www.puce.edu.ec, Junio de 2011.