

EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL INTERIOR DEL CURRÍCULUM EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Fabiola Díaz Guevara

Resumen

En el mundo académico, a nivel de Educación Superior se inicia el concepto de la evaluación por competencias desde el Proyecto Tuning para América Latina¹, auspiciado por la Comisión Europea, a través del Programa Alfa (2007). Este contexto conceptual nos remite necesariamente a acontecimientos históricos que marcaron escisiones fundamentales en el quehacer pedagógico, como lo fue la crisis de las Instituciones de Educación Superior que dio lugar a la Declaración de Bolonia² (1999).

Ser competente no solo consiste en realizar una acción específica, en un contexto determinado, comprende tres áreas integrales: *el saber, el hacer y el ser*. A lo largo de estos años, se ha generado una serie de documentos en los cuales se parafrasea los lineamientos conceptuales básicos, pero

¹ Los participantes de la elaboración del Proyecto eligieron el vocablo inglés “*to tune*” que significa afinar en términos musicales, para transmitir la idea de que las universidades buscan llegar a puntos de referencia comunes, basados en consensos, respeto a diversidades, transparencia y confianza mutua. Se lo escribe en gerundio para determinar que se está frente a un proceso. La premisa de lo socio-económico se encuentra inherente a esta concepción.

² Declaración emitida en la Universidad Sorbona de Paris. Su objetivo era la armonización del diseño del sistema de Educación Superior europeo (Junio 1999). La diversificación de carreras profesionales no permitía que los estudiantes universitarios puedan ingresar a pensum de estudios de otros países, por ello uno de los objetivos de esta Declaración era crear condiciones que favorezcan la movilidad, la cooperación y la convalidación de créditos de la educación inicial o continua; y además, que permita a los estudiantes ser capaces de acceder al mundo académico en cualquier momento de su vida profesional y desde diversos campos.

igualmente se estructuran actividades que dan cuenta de cómo se desarrolla en forma sistémica estas tres grandes funciones sustantivas; sin embargo, a lo largo de este proceso, se presenta una inquietud que va paralela: ¿con qué pautas evaluamos la serie de actividades que hemos generado para desarrollar competencias?

Para responder a estos cuestionamientos, se lleva a cabo el siguiente proceso: determinar las competencias básicas y específicas que requiere la carrera profesional; seleccionar las actividades que se realizan al interior del aula; con este entorno, finalmente, diseñar pautas de evaluación por cada actividad de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave:

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

Abstract

In the academic world, higher education level, we start evaluating the concept of competency from the Tuning Latin America Project, sponsored by the European Commission, through the Alpha Program (2007). This conceptual framework leads us necessarily to historical events that marked fundamental splits in the pedagogical work, as was the crisis of the Institutions of Higher Education that led to the Bologna Declaration (1999).

Being competent is not just perform a specific action in a given context,

comprises three integrated areas: knowing, doing and being. Throughout these years, there has been a series of documents in which the guidelines are basic conceptual paraphrases, but also are structured activities that account for how it develops systemically these three substantive functions, but to throughout this process, there is a concern that runs parallel: what guidelines we evaluated the number of activities that we have created to develop skills?

To answer these questions, it performs the following process: identify the core competencies and specific career needs, select the activities that take place inside the classroom with this environment and finally, design evaluation guidelines for each activity teaching and learning.

Keywords:

Basic skills, specific skills, standards assessment, evaluation, pedagogical work

Introducción

Antes de 1998, los estudiantes universitarios europeos tenían dificultades en sus actividades académicas cuando viajaban de un país a otro en Europa, continente en el cual el viajar y trasladarse, para estudiar y trabajar, ha constituido el *modus vivendi* de todos los europeos; sin embargo, esta dificultad académica constituía un impedimento algunas veces insuperable.

Es en este contexto histórico que se produce la **Declaración de Bolonia** (Italia) en 1999. Constituye una declaración conjunta cuyo objetivo consiste en facilitar el intercambio de titulados y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales mejorando su calidad y competitividad a través de una mayor transparencia y un aprendizaje basado en el estudiante cuantificado a través de los créditos [ECTS](#)³

El proceso de 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 serviría de marco de referencia a las reformas educativas que marcarían los primeros años del siglo XXI.

Los cambios más sustanciales que producen se sintetizan en tres grandes grupos: las adaptaciones curriculares, las adaptaciones [tecnológicas](#) y las reformas financieras necesarias para crear una [sociedad del conocimiento](#)⁴.

³ 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 \(EEES\)](#)

⁴ 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 proceso 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.

El término *Sociedad del Conocimiento* ocupa un lugar estelar en la discusión actual en las ciencias sociales; es un concepto que resume las transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad moderna y sirve para el análisis de estas transformaciones. Al mismo tiempo, ofrece una visión del futuro para guiar normativamente las acciones políticas. La integran personas respetuosas, democráticas, colaboradoras entre sí, productivas, innovadoras y protectoras del medio ambiente. [/www.colombiadigital.net/sociedad-del-conocimiento.html](http://www.colombiadigital.net/sociedad-del-conocimiento.html). Acceso Junio 20- 2011

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

En los noventa, los estados europeos ponen en marcha varias actuaciones en materia de evaluación de la calidad. Tras el Programa Experimental de Evaluación (1992-1994) y el Proyecto Piloto Europeo (1994), destaca la recomendación sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad de la enseñanza superior (1998).

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

En respuesta al desafío planteado por la Declaración de Bolonia (1999), más de 175 universidades llevan adelante 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 Europa*, pensaron en desarrollar un proyecto similar para América Latina. Éste se inicia en el 2004 con cuatro áreas: Educación, Historia, Administración de Empresas y Matemáticas; en el año 2005 el área de Medicina se integra al proyecto.

Revisaremos inmediatamente datos históricos que nos permitan contextualizar el tema de investigación propuesto:

- En 1999 en Brasil, Río de Janeiro, se celebra la Cumbre de los Jefes de Estado de América Latina, el Caribe y la Unión Europea, UEALC, en la que se subraya la importancia de respetar las necesidades de cada sociedad: velar por la articulación entre formación, empleo y conocimiento científico de países interesados.
- En Marzo del 2001, se realiza la primera Convención de UEALC en Salamanca, en la que se determina que las titulaciones den lugar al ejercicio profesional en cualquier parte de Europa.
- En Mayo del 2001, se reúne en Praga, República Checa, la Conferencia de Ministros de Educación Superior. Entre sus resoluciones tenemos que las cualificaciones serán los resultados del aprendizaje; la Educación Superior será un bien público y el aprendizaje constituirá un proceso atemporal, para toda la vida.
- En el 2002, en Córdoba, España, se reúne el UEALC. Se define el proyecto 6xUEALC, que consiste en determinar las seis profesiones (Administración, Ingeniería Electrónica, Medicina, Química, Historia y Matemáticas), en las cuales se aplicarán los cuatro ejes: delimitación de competencias profesionales, créditos académicos, evaluación y acreditación y formación para la innovación y la investigación.

- En el 2003, en Berlín, Alemania, se reúne la Conferencia de Ministros de Educación Superior, en la cual se consigna la importancia de los sistemas de garantías de la calidad, la promoción de movilidad y los sistemas de transferencia de créditos europeos.
- En Marzo del 2005, en Buenos Aires, Argentina, se mantuvo la reunión general de Alfa Tuning América Latina. Se confirman las líneas de trabajo: determinación de las competencias genéricas y específicas; estudio de los enfoques de enseñanza-aprendizaje y su correspondiente evaluación; delimitación de los créditos académicos; estudiar la calidad de los programas. Se confirma la incorporación de 62 universidades latinoamericanas, la conformación de 18 Centros Nacionales Tuning. Las áreas académicas que serán objeto de atención corresponden a **Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas**. En julio del mismo año se agregan ocho áreas más: **Arquitectura, Derecho, Enfermería, Física, Geología, Ingeniería Civil, Medicina y Química**. Otras decisiones importantes consisten en fortalecer la conformación de redes de investigación; promover el intercambio de información por curriculums, en definitiva, crear puentes entre las universidades.
- En Mayo del 2007, en México DF, se lleva a cabo la reunión general. Se confirma la incorporación de 185 universidades; la conformación de 19 Centros nacionales Tuning; se consolidan 12 grupos de trabajo, de acuerdo a las áreas científicas ya predeterminadas el 2005. Entre los resultados importantes se enlista el estudio diagnóstico de titulaciones, créditos, metodologías; la conformación de doce redes temáticas y foros

de discusión. En los documentos finales se toman como resultados exitosos la concreción de proyectos de mayor impacto social; el apoyo estatal y de estructuras sociales diversas y la cooperación real entre regiones.

Proyecto Alfa Tuning

La importancia del proyecto Alfa Tuning⁵ radica en que programa cuatro líneas de acción:

1. Determinación de Competencias Genéricas y Específicas.

Para determinar las Competencias GENÉRICAS, se reflexiona sobre los atributos compartidos que pudieran generarse de cualquier titulación, importantes para la sociedad y comunes a casi todas las titulaciones.

Las Competencias ESPECÍFICAS se relacionarían con cada área temática y su conocimiento concreto; se corresponderías a las destrezas relacionadas con las disciplinas académicas y confieren identidad y consistencia a los programas, inmersos en una línea científica determinada.

2. Delimitación de enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Consiste en traducir la formulación de competencias genéricas y específicas en actividades dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje;

⁵ Ramírez, Liberio y Medina, Ma. Guadalupe, “Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica”, CONCYTEG, Revi. Ide@sAño 3, No.39. México, Septiembre 2008.

éstas se delimitarían en la gestión de aula, a lo microcurricular. 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 delimitación es vital para el diseño, construcción y evaluación de las cualificaciones.

3. Organización de los créditos académicos.

Reflexión sobre la vinculación de las competencias con el trabajo del estudiante.

4. Imprimir calidad a los programas educativos.

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. Es la búsqueda de la calidad 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 Competencias en la Educación Superior, es importante regresar a los orígenes del concepto.

Delimitación conceptual

El término competencia, en su acepción etimológica, viene del latín *compêtere*, cuyo significado es *aspirar, ir al encuentro de...* Este término da lugar a los verbos *competere, 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 designa a una actitud, capacidad o disposición.

El concepto de competencias no tiene una sola acepción. Alguno de ellos nos señalan que las COMPETENCIAS constituyen “características subyacentes de los individuos, relacionadas con su rendimiento efectivo, en una situación específica de trabajo”; “conjuntos de conocimientos, habilidades y conductas que posee una persona, que le permiten la realización exitosa de una actividad”⁶; “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”⁷. Ser competente comprende esencialmente “saber hacer en el contexto” y el serlo –en forma efectiva, sin pose ni apariencias vanas- constituye una referencia indispensable en el Perfil Profesional de toda Carrera.

Hay dimensiones al interior de las competencias, que se relacionan directamente con la formación humano-integral del individuo. De acuerdo al estudio presentado por Sergio Tobón (2010)⁸ nos encontramos con la dimensión cognitiva (procesa la información); corporal (procesos perceptivos

⁶ Spencer Lyle M., Signe M, Spencer, Evaluación de competencias en el trabajo, Boston, Massachusetts, 1991.

⁷ Gonczai, A., y Athanasou, J. (1996) Instrumentación de la educación basada en competencias: Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. Ed.Limusa, México DF.

⁸ Tobón, Sergio. (2010) Formación Integral y Competencias, Instituto CIFE, Ecoe Ediciones, Bogotá.

a nivel orgánico-biológico); social (procesos de convivencia y trabajo cooperativo); comunicativa (comunicación efectiva a nivel lingüístico); ética (proceso de toma de conciencia de las acciones); laboral (desarrollo de actividades para un fin social, externo) y 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, presentar una visión integral y enfocarse en la idoneidad ética.

A partir de estas reflexiones, de la lista de competencias genéricas que se han determinado para los profesionales que egresan de los institutos de Educación Superior⁹, específicamente en México¹⁰, se las ha clasificado en instrumentales, interpersonales, multidisciplinarias y sistémicas.

En la tabla siguiente 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 sus sendas pautas o rúbricas de evaluación.

TABLA No.1

⁹ Esta selección se ha tomado de las 27 Competencias Genéricas reportadas por el Proyecto Alfa Tuning para América Latina (2007)

¹⁰ V Congreso Internacional de Innovación Educativa. "Desarrollo de Competencias en las Ciencias Básicas". Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Ingeniería Química, Mérida, Yucatán- México, 2009

<p style="text-align: center;">CLASE DE COMPETENCIA GENÉRICA/ CONCEPTOS</p>	<p style="text-align: center;">LISTA DE COMPETENCIAS</p>
<p>a. Instrumentales</p> <p>Constituyen un medio para obtener un fin</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimientos básicos sobre el área de estudio y profesión. 2. Habilidades en el uso de tecnologías de la información y la comunicación 3. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis. 4. Capacidad para comunicación efectiva en un segundo idioma. 5. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas. 6. Habilidad de comunicación oral y escrita. 7. Habilidad para buscar, procesar y analizar información 8. Habilidad para la toma de decisiones
<p>b. Interpersonales</p> <p>Desarrolla habilidades de relación social en alto niveles de ética y compromiso.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 9. Compromiso ético. Actitud de ética profesional. Ejercicio de valores. 10. Capacidad de trabajo en equipo. 11. Habilidad para establecer relaciones interpersonales.
<p>c. Multidisciplinarias</p>	<ol style="list-style-type: none"> 12. Capacidad crítica y autocrítica

<p>Desarrolla el compromiso con su contexto social, en ámbitos de multiculturalidad.</p>	<p>13. Responsabilidad social y compromiso ciudadano 14. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.</p>
<p>d. Sistémicas</p> <p>Desarrolla las habilidades para comprender integralmente el contexto social y además fortalece la innovación y la creatividad.</p>	<p>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</p>

Fuente: Proyecto Alfa Tuning América Latina, 2007. Elaborado por la investigadora

A partir del conocimiento de las competencias genéricas, se procede a revisar al interior de los currículos, cuáles son las competencias específicas a la profesión: ¿Qué habilidades se debe exigir al futuro profesional? ¿Cómo determinar que un nuevo profesional es competente para 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.

Cada una de las universidades latinoamericanas, en su abanico de posibilidades profesionales, y la diversidad de carreras que ofrece, forjará sus *misiones* en el contexto específico al cual debe responder. Considero como ejemplo, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador¹¹: la Facultad de Jurisprudencia marca como su objetivo: *“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 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”*.

Al interior de estas formulaciones se observará, consecuentemente, las competencias específicas que se evidenciarán en los objetivos de los microcurrículos de las materias que se ofertan en cada nivel y por cada área temática. Es en este contexto que llegamos al sistema pedagógico que

¹¹

<http://www.puce.edu.ec/index.php?pagina=facultades>. Ingreso Junio 29/11h34/2011.

asegurará el desarrollo de la competencia, en el aula, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Metodologías didácticas que permiten el desarrollo de las competencias

Los diversos métodos por los cuales los docentes llegan a sus estudiantes, al interior del aula, para desarrollar su cátedra -y su correspondiente proceso: objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluaciones- dan la pauta para la gestión microcurricular y la pertinente generación de competencias.

Se detallan a continuación metodologías didácticas que permiten el desarrollo de competencias. Entre ellas, he seleccionado las que constituyen un eje transversal en todas las ciencias como: Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Autónomo-Estratégico, Aprendizaje Colaborativo o cooperativo, Estudio de Casos, Proyectos, Taller, Grupos Focales y Juego de Roles; sin embargo, sí 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.

TABLA No.2

1	ABP APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS. Dentro de la experiencia del ABP los estudiantes van integrando su propia metodología para la adquisición de conocimientos; aprenden sobre su propio aprendizaje –Aprendizaje Significativo- los
---	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>conocimientos se introducen en directa relación con el problema y no de manera aislada o fragmentada. En el ABP, los estudiantes pueden observar su avance en el desarrollo de conocimientos y habilidades: toman conciencia de su propio desarrollo¹². Es el método propio a las ciencias de la salud (Medicina).</p>
2	<p>APRENDIZAJE AUTÓNOMO-ESTRATÉGICO. Este aprendizaje está abierto al coprotagonismo; 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; la interactividad constituye un espacio propio para creación y desarrollo de conocimientos. Este aprendizaje instaura un proyecto de permanente profesionalización: autodirigido, autónomo y autorregulado¹³. Este método es natural al Aprendizaje a Distancia.</p>
3	<p>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, así como el de los restantes miembros (Johnson, 1993)¹⁴. Todas las áreas del conocimiento lo deben desarrollar.</p>
4	<p>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</p>

¹² <http://www.studygs.net/espanol/pbl.htm>

¹³ Bruner, J.S. *Cuadernos de Pedagogía*, ISSN 0210-0630, [Nº 121, 1985](#), pags. 14-15

¹⁴ Johnson y Johnson (1992): *Cooperative learning increasing*. Washington D. C., College Faculty, ERIC Digest.

	<p>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 a las Ciencias Exactas y Naturales.</p>
<p>5</p>	<p>PROYECTOS. A través de un proyecto, se recaba información sobre un determinado fenómeno social o científico. Un proyecto se inicia con la formulación de una hipótesis, el planteamiento del problema, la formulación del fenómeno que se investigará. El marco teórico y de referencia en un proyecto de investigación supone la inclusión de citas y ejemplos de otras investigaciones. Funciona como una referencia general del tema a tratar, con datos que permiten entenderlo con mayor facilidad. Una vez llegado el momento del trabajo de campo, comienzan a obtenerse los datos cuantitativos y cualitativos del tema. Podría decirse que éste es el momento principal de la investigación, donde se realizan los experimentos, las pruebas o las entrevistas necesarias para la obtención de la información. Finalmente llega el turno de la estructuración del trabajo y su redacción final. De este modo, la investigación puede ser presentada en diversos capítulos, con la introducción y una conclusión, entre otros segmentos. Cabe destacar que todo proyecto de investigación consta de un plan de trabajo o de actividades, donde se prevé la duración del proceso investigativo. De esta manera, el investigador trabaja de acuerdo a un cronograma que debe respetar y cumplir. Se aplica en todas las disciplinas del conocimiento.</p>
<p>6</p>	<p>TALLER Es un hacer productivo en el que se aprende haciendo. En el taller todos aportan para resolver problemas concretos y para llevar a cabo determinadas tareas.</p>

	<p>La participación activa de todos los talleristas es un aspecto central para lo cual la tarea es de inscripción optativa. Se requiere de la disposición para tratar de desentrañar problemas, interrogando y buscando 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 sobre 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.</p>
7	<p>GRUPOS FOCALES. El <i>grupo focal de discusión</i> es “focal” porque <i>focaliza</i> su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación <i>que le es propio</i>, por estar cercano a su pensar y sentir; y es de “discusión” porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la <i>interacción</i> discursiva y la contrastación de las opiniones de sus miembros. El grupo focal es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se <i>centra</i> en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto. Es método propio a las ciencias sociales para analizar temas de contenido crítico.</p>
8	<p>JUEGO DE ROLES. "Rol.- Papel que interpreta un actor: desempeñar un gran rol en una representación teatral."Esto se debe a que en los juegos de rol cada jugador interpreta un personaje ficticio, con una serie de características propias que le definen. La interpretación del personaje no debe ser tan rigurosa como si realmente se tratara de una obra de teatro. Aquí no hay guiones por los cuales regirse. Cada jugador</p>

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 el momento las acciones de este personaje (es decir, improvisando). Se aplica en todas las ciencias del conocimiento.

Fuente: Bibliografía, varios autores. Elaborado por la investigadora

Un docente creativo e innovador tomará la sugerencia como una pauta inicial; por cuanto, el quehacer pedagógico en el aula requiere más de una actividad; sin embargo, ¿cómo evaluará? ¿Qué pautas tomará en referencia para hacerlo? Debemos ingresar directamente al aula de clase y combinar, por un lado, la competencia genérica indispensable (instrumental, sistémica, interpersonal, multidisciplinaria); por otra parte, las competencias específicas, la orientación profesional de la carrera y los niveles de desarrollo académico del estudiante.

Clasificación de competencias por niveles

A fin de determinar el desarrollo de la competencia, se relacionan paulatinamente los niveles académicos de los estudiantes y la gradación semántica explícita de la competencia genérica; por tanto, se puede observar cómo se obtiene al final, en la columna extrema, en el Nivel VIII, el Perfil Profesional.

Revisemos la propuesta de gradación, de acuerdo con la siguiente tabla que evidencia los niveles y el alcance de la competencia. Se parte de la premisa de que una carrera universitaria tiene un mínimo de ocho niveles de estudio;

igualmente se considera, como ejercicio académico e investigativo¹⁵: la Habilidad de 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).

Niveles académicos y alcance de las competencias

TABLA No.3

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	NIVELES I-II	NIVELES III-IV	NIVELES V- VI	NIVELES VII - VIII
Competencia Instrumental Comunicativa Habilidad de Comunicación Expresión Escrita	Conoce el léxico general y específico de la carrera Organiza sus ideas en párrafos. Redacta párrafos con un adecuado	Redacta Ensayos Temáticos. Deduce e infiere con certeza elementos temáticos transversales en la lectura de	Realiza ensayos comparativos y propositivos Analiza elementos de semejanza y diferencia. Conoce elementos	Elabora Ensayos Argumentativos. Estructura Hipótesis Argumentativas. Plantea una tesis. Investiga hechos del contexto, los

¹⁵ Es importante referirse a la **Tabla No. 1** de páginas anteriores.

	<p>nivel semántico, sintáctico y lingüístico.</p> <p>Realiza lectura fonética con las pautas adecuadas</p>	<p>diversos textos.</p> <p>Realiza deducciones en base a los conocimientos previos.</p>	<p>particulares para determinar contrastes temáticos.</p>	<p>organiza en estructura lingüísticas apropiadas; define claramente la línea del pensamiento en su expresión escrita.</p>
<p>Competencia Instrumental Comunicativa</p> <p>Habilidad de Comunicación Expresión oral</p>	<p>Comenta, parafrasea los temas explícitos en diversos tipos de documentos.</p> <p>Utiliza adecuadamente el idioma: no se perciben vicios del lenguaje en su expresión oral.</p> <p>Desarrolla ideas en un contexto</p>	<p>A partir de una lectura razonada: infiere, deduce.</p> <p>Relaciona el nuevo conocimiento con los saberes previos.</p> <p>Realiza transferencias temáticas con otras áreas del conocimiento.</p>	<p>Propone, diseña, de acuerdo a las investigaciones realizadas.</p> <p>Construye nuevos aprendizajes.</p>	<p>Argumenta.</p> <p>Planifica Estructura el esquema de una investigación: introduce, desarrolla, concluye.</p> <p>Elabora variables y deduce sus respectivos indicadores.</p>

	pertinente.			
Competencia Instrumental de Investigación	Sabe observar el contexto. Recopila datos. Elabora tablas de recopilación de datos.	Realiza aplicaciones. Infiere datos, deduce informaciones. Relaciona datos entre sí.	Construye nuevos instrumentos Innova. Realiza gráficos, cuadros, tablas de datos.	Propone nuevos proyectos a partir del conocimiento adquirido. Es original al plantear su tema de investigación.
Habilidad para buscar, procesar y analizar información	Conoce y estructura diversos instrumentos de recopilación de información: la entrevista, la encuesta, el cuestionario, grupo focal, taller, etc.	Realiza transferencias de conocimientos, entre ejes temáticos transversales. Interpreta gráficos, cuadros estadísticos. Interpreta infogramas Realiza investigación bibliográfica. Identifica los factores que	Diseña y crea infogramas. Plantea nuevos caminos de investigación. Crea proyectos de emprendimiento en su área profesional.	En cuanto a la Investigación Aplicada, de Campo, aplica instrumentos; analiza datos obtenidos y realiza cuadros estadísticos.

		inciden en el desarrollo de proyectos en su campo profesional.		
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	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.

		lograr los objetivos.		
Competencia Sistémica de Liderazgo	<p>Percibe los límites de su temperamento.</p> <p>Maneja sus emociones.</p> <p>Orienta en forma básica al grupo 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 a su cargo, dirige a su equipo en una dirección determinada; fija objetivos y realiza su seguimiento.</p>	<p>Conoce y maneja adecuadamente límites emocionales.</p> <p>Orienta al grupo a su cargo, dirige a su equipo en una dirección determinada; fija objetivos, realiza seguimiento y brinda retroalimentación.</p>	<p>Controla con equilibrio sus emociones.</p> <p>Orienta al grupo a su cargo, dirige a su equipo en 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 personal al interior de aula. Elaborado por la investigadora

Rúbricas o pautas de evaluación para evaluar competencias

Una *rúbrica* es una herramienta de calificación utilizada para realizar evaluaciones subjetivas. Es un conjunto de [criterios](#)¹⁶ y [estándares](#) ligados a los objetivos de aprendizaje usados para evaluar la actuación de estudiantes en las tareas asignadas; permiten estandarizar la evaluación de acuerdo a criterios específicos, evidencia una calificación más simple y transparente¹⁷.

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

Relación entre rúbricas de evaluación, actividades e indicadores

TABLA No.4

¹⁶ Se denomina criterio a una *expresión subjetiva que permite concretar una elección*.
<http://definicion.de/criterio/> Ingreso 29 Junio, 13h19, 2011

¹⁷ Pickett Nancy and Bernie Dodge. "Rubrics for Web Lessons." [Online] 22 October 2001
<<http://edweb.sdsu.edu/webquest/rubrics/weblessons.htm>>.

No	RÚBRICAS	ACTIVIDAD	INDICADORES
1	Expresión Escrita	Escritura de un ensayo	Contenido/ Estructura/ Uso de Lenguaje
2	Expresión Oral	Disertación oral breve, en base al análisis de un tema. Individual	Contenido/ Estructura/ Recursos de Expresión/ Recepción del Auditorio
3	Investigación	Bibliográfica + Exposición Oral. 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 en actividad de aula. Elaborado por investigadora

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 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 presenta un ejemplo de una valoración cuali-cuantitativa, detallando cada uno de los indicadores.

Competencia comunicativa- expresión escrita

Actividad a evaluar: escritura de un párrafo

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN	NIVEL SATISFACTORIO	NIVEL MEDIANAMENTE SATISFACTORIO	NIVEL INSUFICIENTE
	10-9-8	7-6	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 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 5 a 7 líneas	Conoce la estructura formal de un párrafo: introduce una idea, la desarrolla y cierra el	Conoce en parte la estructura de un	La percepción del lector es de

<p>Párrafo mediano 10 a 12 líneas</p> <p>Párrafo largo 15 a 17 líneas</p> <p>(1/2 carilla de una hoja A-4)</p>	<p>tema, sin dejar oraciones incompletas.</p> <p>El escrito manifiesta concordancia sintáctica en toda su extensión</p> <p>Sigue instrucciones dadas en cuanto a extensión y a la línea temática propuesta</p>	<p>párrafo. La introducción se evidencia; sin embargo, el desarrollo está incompleto y la conclusión no es integral.</p> <p>Las instrucciones se siguen parcialmente.</p>	<p>incoherencia.</p> <p>La estructura señalada (introducción, desarrollo y conclusión) no es evidente.</p> <p>El texto es confuso</p>
<p>USO DEL LENGUAJE SIGNOS DE PUNTUACIÓN</p>	<p>Utiliza adecuadamente los signos de puntuación.</p> <p>Los conectores y elementos de transición mantienen un uso adecuado y pertinente</p>	<p>Utiliza signos de puntuación, a pesar de que algunos de ellos no son pertinentes. Las conexiones entre oraciones aciertan en algunas ocasiones</p>	<p>Carece de un uso adecuado de signos de puntuación, lo cual dificulta la lectura del texto.</p>
<p>USO DEL LENGUAJE ERRORES</p>	<p>El uso correcto de la ortografía se evidencia en todo el</p>	<p>El uso de léxico apropiado es importante en el texto;</p>	<p>Poca evidencia de uso adecuado del léxico.</p> <p>Los errores</p>

ORTOGRÁFICO S: TILDES, LETRAS	trabajo; se manifiesta un correcto uso de léxico común y específico al tema.	sin embargo, se detectan errores ortográficos a lo largo del texto.	ortográficos impiden una lectura atenta del texto.
TOTAL: 40/40 PUNTOS			

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 de la orientación de su pensamiento, guía al	La exposición presenta cierta coherencia. Se evidencia la línea temática que desarrolla. El auditorio sigue con cierta dificultad la	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

	auditorio.	ampliación de puntos temáticos.	ideas.
ESTRUCTURA	<p>Desarrolla adecuadamente el contenido temático, va cerrando los temas hacia el final; presenta datos más relevantes del tema objeto de estudio.</p> <p>Sigue instrucciones impartidas en cuanto a tiempo y recursos.</p>	<p>Sigue parcialmente las instrucciones dadas. Hay cierta coherencia del discurso.</p> <p>Los pasos que comprenden el trabajo no están organizados, pero son completos.</p>	<p>Se evidencia una presentación algo caótica en el discurso.</p> <p>No se evidencia el cumplimiento de instrucciones.</p> <p>Requiere organizar y profundizar los temas expuestos</p>
RECURSOS DE EXPRESIÓN: TONO, ALTURA DE VOZ, TIMBRE Y ENTONACIÓN	<p>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 en la comunicación con su</p>	<p>Maneja adecuadamente el tono y timbre de voz; sin embargo, de cierta manera pierde el contacto con el auditorio, por sus recursos poco</p>	<p>El contacto con el auditorio se pierde por el mal uso de sus recursos fonéticos: bajo tono y timbre de voz inadecuado, incluso el contacto visual es errático.</p>

	auditorio.	acertados.	
CAPACIDAD DE CAPTAR LA ATENCIÓN DEL AUDITORIO	Se correlaciona con la claridad temática presentada: 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			

Competencia de investigación

Actividad: investigación bibliográfica, exposición oral

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN	NIVEL SATISFACTORIO	NIVEL MEDIANAMENTE SATISFACTORIO	NIVEL INSUFICIENTE
	10-9-8	7-6	5-0
INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA PLANTEADO.	Introduce el tema, lo justifica, plantea los objetivos: la lógica, coherencia y enfoque	La introducción al tema manifiesta cierto cuidado en evidenciar la tesis que se	A partir de la introducción, se evidencia que los objetivos no son

	temático es adecuado.	expondrá. La mayoría de sus objetivos presentan coherencia	coherentes. La línea del pensamiento a desarrollar no está clara.
ARGUMENTACIONES QUE AMPLIAN LOS PUNTOS BÁSICOS	Desarrolla el tema, sigue la línea de investigación planteada; los datos obtenidos, con el detalle adecuado de los instrumentos utilizados, se relacionan con los planteamientos temáticos.	Se evidencia lógica y coherencia en las pautas del desarrollo; existe cierta organización que mantiene la línea del pensamiento; algunos errores en las argumentaciones determinan cierta ineficiencia en el discurso.	La falta de lógica y coherencia determina que el discurso sea errático. La desorganización en los puntos argumentativos produce imprecisiones semánticas que pierden la línea del discurso.
CONCLUSIONES , CIERRE DE IDEAS CENTRALES	La conclusión temática es pertinente; se mantiene la lógica del pensamiento. No da lugar a confusión. Se percibe coherencia en	Se logra concluir las ideas, se cierra la exposición con cierta coherencia; se observa que la línea del pensamiento se ha concluido, no sin	La evidente falta de precisión y coherencia en el discurso da lugar a imprecisiones en el cierre final. La línea temática se presenta inconclusa.

	la investigación.	ciertas dificultades en el proceso.	
USO ADECUADO DE RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS	Evidente consulta a fuentes diversas: bibliográficas y de la web. Referencias actualizadas (2008 a la fecha) Gráficos, tablas e ilustraciones mantienen la estructura formal adecuada.	Hay cierto cuidado en el uso de fuentes bibliográficas y apego a las normas de citación y referencia. Ciertas tablas, gráficos e ilustraciones no mantienen los datos necesarios.	Carece de cuidado en el uso de referencias de todo tipo (libros, web); se manifiesta descuido en el seguimiento a normas formales para ubicar tablas, gráficos e ilustraciones.
RECURSOS DIDÁCTICOS CORRESPONDIENTES	Uso pertinente y cuidadoso de recursos tecnológicos: imagen, sonido, movimiento. (TIC'S) Manejo de color, disposición de formas y letras en el uso de papelógrafos y	El uso de recursos tecnológicos es adecuado; sin embargo, no combinan adecuadamente los recursos propios a las TIC'S. Faltan diseños creativos que podrían haber captado la	El desorden de la exposición se presenta a nivel de uso de recursos tecnológicos; la falta de creatividad y originalidad en los recursos es evidente.

	carteles	atención.	
TOTAL= 50/50 p.			

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 nos permiten conocer el contexto socio-geográfico en el cual se replantean los objetivos académicos de los estudios universitarios. El inicio de una preocupación global por una mejora integral de aquellos estudios se da con la Declaración de Bolonia (1999): esto no debemos dejar de lado.

A través de una revisión de las competencias genéricas y sus correspondientes manifestaciones, se ha detallado las actividades que permitirían su desarrollo; sin embargo, 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, en base a la experiencia personal de la investigadora, con respecto al cómo realizar la evaluación puntual de competencias, en el contexto conceptual de las rúbricas; sin embargo, la integralidad del proceso nos lleva a considerar aspectos como los siguientes:

- Los docentes deben tomar atención permanente a los conocimientos previos de sus estudiantes.
- Las actividades que se planteen deben ser múltiples y diversas, deben responder al contexto multicultural de los estudiantes y requieren de un docente creativo.
- El carácter cualitativo (de mayor ponderación) y cuantitativo de la evaluación es propio a la competencia.
- Los procesos de valoración no deben dejar de lado la autoevaluación (a sí mismo), la coevaluación (entre pares) y la heteroevaluación (desde y hacia otras instancias).
- 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.

Finalmente, el desarrollo de las competencias y la reflexión sobre sus evidencias, a partir de actividades específicas, requiere de un alto compromiso docente; por cuanto, se puede teorizar y conceptualizar permanentemente, pero si consideramos que el individuo, un ser humano en formación, es objeto de nuestras teorías, no se cumplirá la integralidad del proceso.

Bibliografía

BRUNER, J. *Cuadernos de Pedagogía*, ISSN 0210-0630, [Nº 121, 1985](#) , págs. 14-15

GONCZAI, A., y Athanasou, J. (1996) Instrumentación de la educación basada en competencias: Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. Ed.Limusa, México DF.

<http://www.studygs.net/espanol/pbl.htm>

JOHNSON, y Johnson (1992): *Cooperative learning increasing*. Washington D. C., College Faculty, ERIC Digest.

PICKETT Nancy, Bernie Dodge. "Rubrics for Web Lessons." Junio 2011 <<http://edweb.sdsu.edu/webquest/rubrics/weblessons.htm>>.

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

RAMÍREZ, Liberio y Medina, Ma. Guadalupe, "Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica", CONCYTEG, Revi. Ide@sAño 3, No.39. México, Septiembre 2008.

SPENCER Lyle M., Signe M, Spencer, Evaluación de competencias en el trabajo, Boston, Massachusetts, 1991.

TOBÓN, Sergio. (2010) Formación Integral y Competencias, Instituto CIFE,
Ecoe Ediciones, Bogotá.

www.puce.edu.ec