

EDITORA: ANABELA VILLA

S
A
L
A
S
C
O
M
P
E
T
E
N
C
I
A
S

À
E
V
A
L
U
A
C
I
Ò
N



**Modelo Educativo Crítico
con Enfoque de Competencias
(tomo 3)**

La evaluación de las competencias

Resumen

El principal objetivo de este libro es analizar la evaluación como un proceso fundamental para asegurar una formación de calidad basada en competencias. Los tres trabajos que componen este tercer tomo dan cuenta de lo anterior. El primer capítulo presenta el trabajo: “Estrategia de evaluación de competencias: prácticas contextualizadas y el modelo educativo crítico a través de una metodología participativa” que analiza, desde el enfoque de competencias en la Universidad, las formas de evaluación que emplean los profesores con sus estudiantes y cómo, a su vez, estos identifican y comprenden dichas prácticas para, finalmente, proponer estrategias de mejoramiento que apliquen al modelo educativo adoptado por la Universidad. El segundo capítulo presenta la investigación titulada: “La evaluación de competencias: sistematización de una experiencia innovadora en la Universidad Cooperativa de Colombia” y expone la manera en que se hace el diseño y aplicación de pruebas para la evaluación de competencias genéricas y transversales, con el fin de optimizar los procesos de evaluación al interior de la institución. Para finalizar, el tercer capítulo presenta el trabajo denominado: “La evaluación por competencias del desempeño docente como estrategia de mejora continua” que identifica cuáles son los criterios diferenciados dentro el Modelo Educativo para la evaluación del profesor, de manera que se pueda proponer una *rubrica* que permita desarrollar este proceso en todas sus dimensiones.

Palabras clave: competencias, evaluación docente, evaluación por competencias, modelo educativo crítico, metodología participativa.

¿Cómo citar este libro?

How to cite this book?

Villa Saavedra, A. (ed.). (2021). *La evaluación de las competencias (MECCEC, tomo 3)*.

Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

DOI: <https://doi.org/10.16925/9789587603163>

Abstract

The main objective of this book is to analyze evaluation as a fundamental process to ensure quality training based on competencies. The three works that are part of this third volume, give an account of it. The chapter "Competency Assessment Strategy: Contextualized Practices and the Critical Educational Model through a Participatory Methodology" aims to analyze, from the perspective of competencies at the University, the forms of assessment that teachers use with their students and how In turn, they identify and understand these practices to finally propose improvement strategies that apply to the educational model adopted by the University. The second investigation, entitled "The evaluation of competences: the systematization of an innovative experience at the Cooperative University of Colombia", aims to systematize how the design and application of tests for the evaluation of generic and transversal competencies are made, to optimize the evaluation processes within the institution. To conclude, the investigation called "The evaluation by competences of teaching performance as a strategy of continuous improvement", seek to identify which are the differentiated criteria within the Educational Model for the evaluation of the teacher, so that a rubric can be proposed that allows the development of this process in all its dimensions.

Keywords: competences, teaching evaluation, evaluation by competences, critical educational model, participatory methodology.

La evaluación de las competencias

**Modelo Educativo Crítico
con Enfoque de Competencias
(tomo 3)**

Anabela Villa Saavedra
Editora



UNIVERSIDAD
COOPERATIVA
DE COLOMBIA



EDICIONES

**La evaluación de las competencias
(MECCEC, tomo 3)**

© Ediciones Universidad Cooperativa de
Colombia, Bogotá, abril de 2021
© Anabela Villa Saavedra et al.

ISBN de la colección

Impreso: 978-958-760-305-7
PDF: 978-958-760-309-5
EPUB: 978-958-760-313-2

ISBN del libro

Impreso: 978-958-760-308-8
PDF: 978-958-760-311-8
EPUB: 978-958-760-316-3
DOI: <https://doi.org/10.16925/9789587603163>

Colección Investigación en educación

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: 27 de mayo de 2020
Evaluación de contenidos: 28 de agosto de 2020.
Corrección de autor: 14 de septiembre de 2020.
Aprobación: 16 de septiembre de 2020.

Fondo Editorial

DIRECTOR NACIONAL EDITORIAL
Julián Pacheco Martínez

ESPECIALISTA EN PRODUCCIÓN EDITORIAL (LIBROS)
Camilo Moncada Morales

ESPECIALISTA EN PRODUCCIÓN EDITORIAL (REVISTAS)
Andrés Felipe Andrade Cañón

ESPECIALISTA EN GESTIÓN EDITORIAL
Daniel Urquijo Molina

ANALISTA EDITORIAL,
Claudia Carolina Caicedo

ASISTENTE EDITORIAL,
Héctor Gómez

Proceso editorial

CORRECCIÓN DE ESTILO Y LECTURA DE PRUEBAS
Camila Suárez

ILUSTRACIÓN DE PORTADA
Cigarra Entinta

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
María Paula Berón

IMPRESIÓN
Shopdesign S.A.S.

Impreso en Bogotá, Colombia. Depósito legal
según el Decreto 460 de 1995

Nota legal

Todos los derechos reservados. Ninguna porción de este libro podrá ser reproducida, almacenada en algún sistema de recuperación o transmitida en cualquier forma o por cualquier medio –mecánicos, fotocopias, grabación y otro–, excepto por citas breves en textos académicos, sin la autorización previa y por escrito del Comité Editorial Institucional de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

La evaluación de las competencias / Anabela Villa Saavedra, editora. -- Bogotá : Universidad Cooperativa de Colombia, 2021.
p. -- (Modelo educativo crítico con enfoque de competencias ; Tomo 3) -- (Investigación en educación)

Contiene referencias bibliográficas al final de cada capítulo. -- Texto en español con resumen en inglés.

ISBN 978-958-760-308-8

1. Evaluación educativa 2. Educación basada en competencias I. Villa Saavedra, Anabela, ed. IV. Serie

CDD: 378.00287 ed. 23

CO-BoBN- a1083390

Contenido

Introducción	11
Referencias	17
Estrategia de evaluación de competencias: prácticas contextualizadas y el modelo educativo crítico a través de una metodología participativa	19
Introducción	22
Marco teórico y conceptual	33
Metodología	46
Resultados	53
Conclusiones	94
Propuesta de lineamientos estratégicos para la evaluación de competencias	99
Referencias	118

La evaluación de competencias: sistematización de una experiencia innovadora en la Universidad Cooperativa de Colombia	125
Introducción	128
Marco teórico y conceptual	131
Metodología	162
Conclusiones y recomendaciones	189
Referencias	192
La evaluación por competencias del desempeño docente como estrategia de mejora continua	197
Introducción	200
Marco conceptual	211
Metodología	237
Análisis y resultados	251
Conclusiones	290
Recomendaciones y limitaciones	291
Referencias	293
Conclusiones generales	299
A manera de cierre de esta colección	303

Introducción

La evaluación es un proceso de recolección de información que permite valorar el estado de una situación o evento para tomar medidas de mejora. Es un ejercicio que debe ser realizado tanto por el profesor como por el estudiante de manera colectiva, y que hace énfasis en los resultados del segundo; esto hace que sea más significativa y auténtica. En este sentido, Ahumada (citado por Lorenzana, 2012) plantea que cuando la evaluación se entiende como “un proceso colaborativo y multidireccional en el cual los alumnos se autoevalúan, son evaluados por sus pares y por el maestro, este a su vez, aprende de y con sus alumnos” (p. 49). Esta definición responde también a la concepción de aprendizaje significativo de Ausubel (1974), a la perspectiva cognoscitiva de Novak (1983) y a la práctica reflexiva de Schon (citado por Ahumada, 2005). Así, podemos afirmar que la evaluación está “imbricada en el mismo acto de aprendizaje, creándose relaciones interactivas, circulares y en espiral” (Abambari, 2015, p.22), que realimentan, reevalúan y permiten la evolución en el proceso. Entonces, “para que pueda efectuarse una evaluación basada en competencias es necesario que el diseño microcurricular sea congruente con el logro de las mismas” (Abambari, 2015, p. 31).

En este contexto, resulta importante entender el impacto que tiene hablar hoy de “competencias”. Tobón (2013) señala que, con el ingreso de estas a la educación, la evaluación tradicional está pasando del énfasis en conocimientos específicos y factuales (referidos a hechos), al énfasis en actuaciones integrales ante problemas del mundo que rodea al sujeto evaluado. Con ello, se busca la superación de diversos problemas en la evaluación tradicional, como la falta de pertinencia respecto a los retos del desarrollo personal y del contexto (comunitario, social, laboral-profesional, ambiental-ecológico, artístico e investigativo) y la ausencia de metodologías que posibiliten un análisis continuo del aprendizaje con base

en criterios, evidencias y niveles de dominio. Hay un nuevo panorama ante la evaluación que tiende a integrarla de forma natural con el proceso didáctico, de tal manera que pueda verse al alumno como sujeto que está aprendiendo, y funcione como parte de un proceso que engloba toda su personalidad. Este conocimiento holístico del estudiante demanda una comunicación abierta con él, comprender sus problemas, circunstancias, su trabajo escolar; en definitiva, asumir una postura humanista sobre la educación (Moreno, 2009). Pero, por otra parte, también se hace indispensable que la gestión de la evaluación no esté centrada única y exclusivamente en la forma como la Universidad debe evaluar el logro de las competencias, sino en valorar el desempeño profesoral acorde con ellas; también el profesor debe tener un rol protagónico y no pasivo en esta gestión. El docente debe ser el primero en llamarse a hacer un ejercicio reflexivo permanente frente a su práctica docente y autoevaluarse. Así, la evaluación no puede seguir siendo una decisión personal, ajena a la política institucional. Es necesario motivar a los profesores frente a la interiorización de los criterios que, dentro de la formación de competencias, se implementen en las instituciones de educación superior. Según Pinilla (2013), por ejemplo, la evaluación requiere concertación o negociación entre profesores y estudiantes dado su enfoque constructivista que, adicionalmente, tiene un componente amplio en la educación superior y en la evaluación de competencias.

En este sentido, la formación en competencias conlleva un fortalecimiento de la relación entre profesor y estudiante, que implica una transformación de la educación y plantea la necesidad de un nuevo modelo de evaluación, en que “el estudiante ocupe el lugar de protagonista y, además, se convierta en un individuo íntegro, capaz de enfrentarse al diario vivir y a la toma de decisiones pertinentes” (Guerrero et al., 2017, p. 9). Así, estos actores (estudiantes y profesores) “deben comprender el proceso de evaluación, sea individual o colectivamente, ya que es importante establecer unos criterios para valorar su desempeño y sus competencias” (Guerrero et al., 2017, p. 10) para dar cuenta de las dimensiones que las integran. La primera dimensión es la ética, en la que se exige la reflexión y se debe decidir qué evaluar, para qué y por qué evaluar (Serrano, 2002); y la segunda es metodológica, en la que se tiene en cuenta qué procedimientos y prácticas de evaluación se utilizarán, como una forma de promover la autorregulación de los estudiantes en el aprendizaje autónomo y la del docente (Guerrero-Aragón,

Chaparro-Serrano y García-Perdomo, 2017). Estos autores agregan que en Colombia se siguen los métodos tradicionales de evaluación, aunque ello no signifique que vaya en contravía de los intentos de cambio generados. Por ello, se recomienda incorporar la autoevaluación (cada estudiante valora sus progresos), la coevaluación (retroalimentación por sus pares) y la heteroevaluación (el profesor realiza la valoración de los alcances del estudiante, así como de sus aspectos a mejorar), a fin de alcanzar lo que se conoce como evaluación auténtica (Ahumada citado por Lorenzana, 2012).

En la educación en competencias se busca

unificar el conocimiento cotidiano, el académico y el científico, es decir propende a la formación integral que favorece el saber, el saber hacer en la vida y para la vida, el saber ser, el saber emprender, el saber vivir en comunidad y el saber trabajar en equipo. (Camargo y Pardo, 2008, p. 444)

Entonces, su modelo de evaluación debe contemplar esos conceptos, es decir, una articulación precisa entre el desempeño académico, la toma de decisiones, las acciones y el desempeño social. Para Cardona (citado por Castillo y Cabrerizo 2010, p.31), la acción evaluadora debe ser:

1. Integral y comprehensiva, ya que debe estar presente en todas las variables del ámbito sobre el que se vaya a aplicar.
2. Indirecta, ya que, a su juicio, las variables en el campo de la educación solo pueden ser mensurables y, por tanto, valoradas en sus manifestaciones observables.
3. Científica, tanto en los instrumentos de medida como en la metodología empleada para obtener información.
4. Referencial, ya que toda acción valorativa tiene como finalidad esencial, relacionar unos logros obtenidos con las metas u objetivos propuestos o programados.
5. Continua, es decir integrada en los procesos de cada ámbito y formando parte intrínseca de su dinámica.
6. Cooperativa, ya que se trata de un proceso en el que deben implicarse todos aquellos elementos personales que en él intervienen. (p. 31)

Por otra parte, considerando al profesor, si el ejercicio docente se lleva a cabo bajo un modelo educativo con enfoque de competencias con el propósito de contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, es necesario que las competencias de los profesores sean coherentes con el trabajo involucrado en un currículo con este enfoque. El rol del profesor (entendido como mediador entre el conocimiento y el aprendizaje del estudiante, un tutor, facilitador, orientador de la práctica pedagógica, y un observador y revisor del trabajo y aprendizaje del estudiante) implica que debe poseer un conjunto de competencias no solo pedagógicas y curriculares, sino comunicativas y profesionales, de forma que pueda apoyar y aportar al proceso formativo del estudiante.

En consecuencia, es necesario afirmar que las instituciones deben asegurar que el profesorado cuente con un alto nivel de formación, con las competencias profesionales necesarias para su ejercicio docente, con capacidad de adaptarse al modelo educativo institucional y con la disposición para asumir el proyecto educativo como parte de su quehacer diario. Esto requiere que se realice un seguimiento permanente a esta gestión docente, ya sea a través de diferentes prácticas evaluativas o del establecimiento de un sistema de medición de desempeño al profesor, de tal manera que brinde la información necesaria para velar por el cumplimiento de sus propósitos misionales. De ahí la importancia de que, a su vez, la institución educativa establezca procesos de evaluación del desempeño para sus profesores, acordes con su ejercicio real y con los objetivos que se espera que logre con su hacer.

En complemento de lo anterior, es relevante acotar lo planteado por Alija, García, y Muñoz (2017) cuando expresan que

El profesor universitario, no realiza solo una función docente, además debe desarrollar una productiva actividad investigadora y en muchos casos una función de gestión que no podemos obviar en la evaluación, si intentamos considerar el desempeño completo de su actividad. (p. 70)

Por tanto, es importante entender que el desempeño y gestión del profesor es un proceso que moviliza sus capacidades profesionales, personales y de responsabilidad social para articular la docencia con la gestión educativa y coadyuvar al diseño, implementación y evaluación de políticas institucionales hacia el fortalecimiento del propósito institucional. Esta conceptualización

alude a los roles de los profesores desde la dimensión académica que involucra la docencia y una dimensión de gestión administrativa.

Con base en lo anterior, podemos decir que una evaluación integral y sistémica debe incorporar los diferentes actores que intervienen en el proceso. De esta manera, el profesor debe ser evaluado por el estudiante, por su jefe inmediato, por un par —homólogo— y por la institución. Esto es lo que se conoce como Evaluación 360°, una herramienta de realimentación que se soporta en la recolección de la información de múltiples fuentes (jefe Inmediato, colega, colaboradores, cliente interno y puede ser considerada la propia autoevaluación). Permite apreciar el resultado del desempeño, competencias, habilidades y comportamientos específicos en un trabajador; con la finalidad de mejorar los resultados del desempeño y efectividad del servicio prestado; su verdadero objetivo es el desarrollo de las personas. Aunque es más una herramienta de trabajo empleada en las organizaciones o sector empresarial, no dista de poder ser empleada en el ámbito educativo, dado que lo que se evalúa es el desempeño de un empleado frente a su competencia y responsabilidades laborales. Javier Gil Flórez (2007) afirma:

El desempeño expresa el modo en que un trabajador realiza las funciones y tareas que tiene asignadas, de acuerdo con la misión y los objetivos fijados por la empresa, y demuestra en el ejercicio de sus funciones poseer las competencias exigidas para el puesto de trabajo que ocupa. (p. 91)

De acuerdo con el planteamiento de este autor, existen diferentes técnicas para valorar competencias en una persona o trabajador que se apoyan prioritariamente en rasgos o características de las personas, técnicas que parten del comportamiento de las personas en sus puestos de trabajo y técnicas que integran las anteriores, con las valoraciones de los propios trabajadores o de otros miembros de la organización. Estas se denominan Técnicas basadas en el análisis de la experiencia práctica; Técnicas basadas en características y experiencias de los sujetos y; Técnicas basadas en valoraciones. Esta última contempla la evaluación 360°.

La evaluación requiere distintos procedimientos y técnicas según el objeto que se desea evaluar. Lo fundamental es que estos permitan la recolección de la información, los indicadores y las evidencias que darán cuenta de que el evaluado

ha alcanzado cierto nivel de aprendizaje. Algunos de estos instrumentos y técnicas son: los mapas conceptuales, las rúbricas, el portafolio, las entrevistas, los paneles, los foros, los problemas de casos, los experimentos, las pruebas de respuesta larga y las pruebas de respuesta corta. En la medida en que las metodologías o técnicas empleadas potencien el trabajo del estudiante o de quien se evalúa, se logrará el objetivo del proceso de enseñanza y aprendizaje en contexto.

Para valorar el grado de cumplimiento de dichas competencias hay diferentes formas, como ya se ha enunciado; una de ellas es el uso de la rúbrica, “mediante la cual es posible valorar aspectos complejos, imprecisos y subjetivos, aportando una evaluación fácilmente interpretable, justa y transparente para profesores y estudiantes” (García, 2014, p. 92). García (2014) también afirma que esta se constituye en un conjunto de criterios relacionados con las competencias a evaluar y que están determinados por descriptores o indicadores que suponen distintos niveles de logro o desempeño de estos.

La rúbrica se considera una matriz de valoración cuya principal finalidad es mostrar cuáles son los criterios para verificar la tarea que se quiere evaluar. Con ella, tanto alumnos como profesores tienen claro qué desempeños son aceptables para alcanzar la promoción o aprobación (Unigarro, 2017). En este sentido, es una guía de puntuación utilizada en la evaluación del desempeño del estudiante y del profesor, que describe las características específicas de un producto, de una tarea, de un proyecto determinado en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo. Además, permite conocer de manera clara el grado de avance, valorar su ejecución y realizar, a la vez, una realimentación al estudiante o al profesor. Una rúbrica tiene tres características fundamentales: unos criterios de evaluación, una escala de valoración y una estrategia de calificación (Valverde y Cuidad, 2014). Su utilidad radica en la posibilidad de poder orientar a los evaluados sobre lo que se espera de ellos, cómo realizar su trabajo, cómo va su aprendizaje y desempeño y en qué debe potenciar o reforzar. En este contexto, la Universidad Cooperativa de Colombia analiza y plantea cómo desarrollar el proceso de evaluación, tanto para estudiantes como para profesores, dentro del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias. A partir de allí, se plantea el diseño de estrategias de evaluación que vinculen prácticas contextualizadas para los estudiantes y, por otra parte, el diseño de un instrumento de valoración del desempeño tipo rúbrica para su profesorado.

Todas estas reflexiones presentan al lector, desde la mirada de un modelo con enfoque de competencias, cómo evaluar al estudiante y al profesor y, cuáles son los componentes que deben ser considerados en este proceso que, finalmente, tiene como propósito mejorar la calidad educativa. De esta manera, evaluar con un instrumento como la rúbrica y proponer un modelo de evaluación 360°, son elementos de importancia en las instituciones educativas por cuanto “si se cambia la manera de evaluar, necesariamente cambia la manera de enseñar” (Unigarro, 2017, p. 85).

Los tres trabajos que componen este tercer tomo dan cuenta de todo lo anterior. El trabajo “Estrategia de evaluación de competencias: prácticas contextualizadas y el modelo educativo crítico a través de una metodología participativa” analiza, desde el enfoque de competencias en la Universidad, las formas de evaluación que emplean los profesores con sus estudiantes y cómo, a su vez, estos identifican y comprenden dichas prácticas para, finalmente, proponer estrategias de mejoramiento que apliquen al modelo educativo adoptado por la Universidad. La segunda investigación, titulada “La evaluación de competencias: sistematización de una experiencia innovadora en la Universidad Cooperativa de Colombia”, tiene como objetivo sistematizar la manera en que se hace el diseño y aplicación de pruebas para la evaluación de competencias genéricas y transversales, con el fin de optimizar los procesos de evaluación al interior de la institución. Para finalizar, la investigación denominada “La evaluación por competencias del desempeño docente como estrategia de mejora continua”, busca identificar cuáles son los criterios diferenciados dentro el Modelo Educativo para la evaluación del profesor, de manera que se pueda proponer una *rubrica* que permite desarrollar este proceso en todas sus dimensiones.

Referencias

- Abambari, M. J. (2015). *Estrategia formativa de evaluación de competencias: su contextualización a la solución de problemas profesionales*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”. La Habana, Cuba. g2g.to/OT1f
- Ahumada, A. P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 45, 11-24. g2g.to/edN9

- Alija, T., García, J. y Muñoz, S. (2017). Diseño de un modelo de evaluación y desarrollo docente en una universidad privada. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 61-80. g2g.to/rHiA
- Camargo, I. M. y Pardo, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7(2), 441-455. g2g.to/Nlhq
- Castillo A., S. y Cabrerizo D. J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizaje y competencias*. Pearson Educación.
- García, M. P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 87-106. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861>
- Guerrero-Aragón, S.C., Chaparro-Serrano, M. F. y García-Perdomo, A. A. (2017). Evaluación por competencias en salud: revisión de literatura. *Educación y educadores*, 20(2), 211-225. g2g.to/09AL
- Lorenzana, R. I. (2012). La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria. [Tesis doctoral]. Universidad de Flensburg. Flensburg, Alemania. <https://d-nb.info/1029421889/34>
- Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 563-591. g2g.to/2czf
- Pinilla, A. E. (2013). Evaluación de competencias profesionales en salud. *Revista Facultad Medicina*, 61(1), 53-70.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe Ediciones.
- Valverde, J. y Cuidad, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. *REDU*, 12(1), 49-79.

**Estrategia de evaluación
de competencias: prácticas
contextualizadas y el modelo
educativo crítico a través de una
metodología participativa**

Jackeline Caballero Caballero, Martha Patricia Gómez Díaz,
Avigdor Roberto Guerrero García, Nidia María Tejada Rivera

Resumen

Este trabajo indaga por cómo diseñar una estrategia de evaluación de competencias que vincule prácticas contextualizadas con el modelo educativo crítico desde una metodología participativa. La investigación se desarrolló con base en el paradigma sociocrítico y con un enfoque de investigación participante. Para la entrevista, la población objeto de estudio seleccionada por conveniencia fue de 29 profesores de derecho, enfermería y medicina veterinaria y zootecnia. Adicionalmente, se estudiaron cuatro programas de curso para el análisis documental. En ambos casos, se indagó sobre la apropiación del Modelo Educativo Crítico con Enfoque en Competencias (MECCEC) y todo se compiló en una narrativa docente. Los resultados mostraron que, en cuanto a la apropiación del MECCEC, hay diversidad en las respuestas, lo que evidencia que aún falta consolidar algunos procesos e ideas fundamentales. Y en cuanto a la evaluación de competencias, aunque los profesores usan diversidad de técnicas de evaluación, aún no hay claridad en el propósito de estas con referencia al MECCEC. Como resultado final, se proponen unos lineamientos para el diseño de estrategias de evaluación en los programas de curso, con base en referentes teóricos y en los hallazgos del análisis documental y la entrevista.

Palabras clave: educación, evaluación de competencias, taller investigativo.

¿Cómo citar este capítulo? / *How to cite this chapter?*

Caballero Caballero, J., Gómez Díaz, M. P., Guerrero García, A. y Tejada Rivera, N. M. (2021). Estrategia de evaluación de competencias: prácticas contextualizadas y el modelo educativo crítico a través de una metodología participativa. En A. Villa Saavedra (ed.), *La evaluación de las competencias (MECCEC, tomo 3)* (pp. 19-123). Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
DOI: <https://doi.org/10.16925/9789587603163>

Abstract

This work investigates how to design a competency assessment strategy that links contextualized practices with the critical educational model from a participatory methodology. The research was developed based on the sociocritical paradigm and with a participatory research approach. The target population selected for convenience was 29 professors of law, nursing, veterinary medicine, and zootechnics, for the interview. Additionally, four courses for documentary analysis were studied. In both cases, the appropriation of the Critical Educational Model with Focus on Competence (MECCEC) was investigated, and everything was compiled in a teaching narrative. The results showed that, regarding the appropriation of the MECCEC, there is diversity in the responses, which shows that some fundamental processes and ideas still need to be consolidated. And as for the evaluation of competences, although teachers use a variety of evaluation techniques, there is still no clarity in their purpose concerning the MECCEC. As a result, guidelines are proposed for the design of evaluation strategies in the course programs, based on theoretical references and the findings of the documentary analysis and the interview.

Keywords: education, competency assessment, research workshop.

Introducción

La educación superior del siglo XXI enfrenta retos para responder a las necesidades del mundo actual, en el que se requiere la formación de estudiantes más autónomos y críticos que puedan actuar en contextos diversos y dinámicos. Es así como la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC) ha venido asumiendo cambios significativos curriculares, que contemplan la adopción del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, llegando hasta la normalización de su Sistema Institucional de Evaluación de Competencias, al proferir el Acuerdo Superior 312 de 2017.

El propósito de esta investigación fue contribuir a la formalización de este sistema, al proponer una estrategia de evaluación de competencias para que sea implementada en programas de pregrado. Se espera contribuir a la solución de un problema que se detectó en la Universidad, que, a pesar de tener un Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, aún se siente el modelo tradicional de evaluación por contenidos, en que predomina la calificación como fin del proceso de enseñanza y aprendizaje. Todo esto debido a la escasa apropiación del modelo por parte de los profesores.

La metodología se concreta en un taller investigativo, con el cual se pretende dar la discusión permanente que ponga en relación la propuesta institucional, la literatura y los datos recogidos del análisis documental y de entrevistas; para sustentar la estrategia evaluativa que se presente. Este proceso se hará de manera participativa entre los investigadores de este trabajo y los profesores que acompañan los cuatro cursos que son objeto de estudio.

Los resultados se concentran en la generación de una estrategia evaluativa que integra la planeación, la aplicación de técnicas e instrumentos, y la realimentación, acorde con el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de competencias en la Universidad Cooperativa de Colombia (MECCEC). En su contenido, este documento está estructurado en el planteamiento del problema, los objetivos, el

marco conceptual, la metodología, con un enfoque de investigación participante, los resultados, hallazgos, conclusiones y propuesta.

El modelo

Es importante destacar que el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias (MECCEC) se describe “como alternativa para responder a las dinámicas contemporáneas” (Unigarro, 2017a, p. 11). En él se articulan la pedagogía crítica y el enfoque de competencias, como una manera de aproximarse al acto de educar. Es una opción que busca brindar una educación de calidad, que contemple aquellos aspectos que el mundo va exigiendo, sin dejar de lado la mirada analítica que deben construir los alumnos. Además, se fundamenta en la acción comunicativa, es decir, la relación dialógica entre quienes enseñan y quienes aprenden, que se concreta en el intercambio de argumentos, que se constituye como fuente de crecimiento en los actores del proceso educativo.

La UCC asumió el enfoque de competencias por varias razones. Una de ellas se refiere a que la dinámica actual del conocimiento (cambiante, complejo, problemático) exige que el estudiante desarrolle hábitos y herramientas intelectuales que le permitan seguir aprendiendo durante toda la vida. Otra razón reside en el giro necesario que debe transformar un modelo de estructuras disciplinares, a uno orientado a la producción y utilización del conocimiento para la solución de problemas sociales en contextos concretos de aplicación; además de una atención a las demandas de formación más flexibles y compatibles con el ámbito internacional.

Una vez establecido el enfoque de competencias, la UCC creó un sistema de evaluación institucional, mediante el Acuerdo Superior 312 de abril 19 de 2017, en el que contempla: 1) pruebas de competencias (genéricas, transversales y específicas); 2) rúbrica institucional; 3) valor agregado y 4) reconocimiento de competencias previas. Los dos primeros serán objeto de análisis en este proyecto de profundización de Maestría dedicado a la evaluación de competencias.

La implementación del modelo de formación de competencias en la UCC ha evolucionado a lo largo del tiempo y se presenta a continuación, haciendo énfasis en los programas objeto de estudio de este trabajo: Derecho, Enfermería y Medicina Veterinaria y Zootecnia (MVZ).

Se inició con el proceso de modernización curricular desde 2007, formulando el Plan Estratégico Nacional “Sinergia Institucional 2007-2012” con nueve objetivos estratégicos, uno de los cuales es la Innovación y Gestión Curricular, que busca implementar un modelo que asegure procesos de enseñanza y aprendizaje que garanticen la formación con calidad en cada uno de los programas académicos de la Universidad.

Si bien no había una propuesta institucional de modelo educativo, sí se puede notar que los programas de cursos estaban planteados desde un documento denominado “currículo de asignaturas por competencias”, como se pudo observar en la revisión de los archivos de los micro currículos de los tres programas, realizado en septiembre de 2017 por el equipo investigador cuando se inició la búsqueda de información para la identificación del problema de investigación. Allí se encontró que en dichos microcurrículos había una identificación institucional, unas unidades de competencia (detallado en contenidos que separaban el conocer, el ser y el hacer), el problema a resolver y la relación de horas entre el trabajo presencial y el trabajo independiente.

El sistema de evaluación, en ese momento, aunque nominalmente enunciaba competencias, estaba fundamentado en la verificación de objetivos de aprendizaje, con estrategias evaluativas tales como: pruebas escritas, laboratorios, casos clínicos, listas de verificación, estudios de casos, exámenes prácticos, exposiciones, entre otros. De acuerdo con los lineamientos Institucionales esta evaluación tenía una ponderación del 25% para cuatro momentos de evaluación, como lo señalaba el Acuerdo Superior 001 de 2008.

A partir de 2010, se empezó a trabajar en la reforma curricular para lo cual se conformaron equipos de trabajo por programas constituidos por decanos y profesores, con una metodología que incluía la discusión alrededor del objeto de estudio, objeto de formación, propósito de formación y campos de acción. A partir de este ejercicio, que se realizó simultáneamente a nivel nacional, en el Acuerdo 060 de 2011 se propuso un “modelo de formación por competencias” definida así: “capacidad de utilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores, relacionados entre sí, para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o tarea en contexto” (UCC, 2013a). Es decir, que más que entender los contenidos desarticulados, lo que se busca es generar relaciones

que se concreten en desempeños contextualizados, definición que se ratificó en el Proyecto Educativo Institucional en 2013.

A finales de 2011 e inicios de 2012, y teniendo como base esta norma, se empezó el proceso de sensibilización y socialización de la reforma curricular; se continuó trabajando con los microcurrículos; se fomentó la creación de rúbricas como instrumentos para la calificación de actividades evaluativas, que contenían unos aspectos a evaluar, unos indicadores y una valoración numérica de 1 a 5. Algunas de estas rúbricas se tomaron de referentes bibliográficos y otras se adaptaron a las necesidades de cada curso, pero al final todas tenían unos aspectos a evaluar, unos criterios y unos descriptores.

Además de lo anterior, como producto de esta sensibilización, algunos profesores introdujeron nuevas metodologías de evaluación en sus cursos, tales como el uso de parciales teórico-prácticos, proyectos de clase, relatorías, ensayos, informes, análisis de casos, en los cuales se buscaba evaluar el saber con el hacer, de tal manera que se adaptara mejor al espíritu de evaluación de competencias. Otros profesores, en cambio, siguieron asumiendo la evaluación tradicional, es decir, pruebas de contenido memorístico y realimentación numérica en que solo se pretendía medir conocimientos dejando de lado los otros elementos de competencia. Esta información fue corroborada por los investigadores de este proyecto de maestría, quienes, en ese momento, obraban como coordinadores de área y jefes de programas, lo que permitió la verificación de dichos datos en la revisión que se hacía de manera semestral de los microcurrículos.

Como parte de este proceso, también se hicieron avances en la implementación de herramientas que permitieron la evaluación por competencias en el periodo 2013-2016 y que nacieron en la identificación de las necesidades propias de cada programa. Tal es el caso de Enfermería, en que se elaboraron dos instrumentos para la valoración por competencias en las prácticas formativas: uno era una lista de verificación del desempeño que, en su contenido, relaciona los criterios, las evidencias requeridas, los indicadores de valoración y los niveles de logro; el otro es una matriz de valoración, en la que se establecen estándares por niveles con la disposición de escalas. En el programa de Derecho, se implementaron rúbricas cuyo propósito era evaluar de manera general, incluyendo una descripción y una escala de 1 a 5; esta modalidad de rúbrica se aplicó también a los cursos prácticos de Consultorio Jurídico. En el programa de MVZ, se generó una matriz

de valoración para las prácticas clínicas en el noveno semestre, que son aplicadas netamente al plan de estudio por objetivos y que tienen características similares a las anteriormente descritas.

Estos formatos se encuentran en los archivos de cada uno de los programas y muestra que aun cuando la reforma había sido instaurada oficialmente, la relación entre estrategias pedagógicas, didácticas y formas evaluativas es un proceso que se va dando de manera progresiva. Esto por la dificultad que genera la integración entre el saber, el ser y el hacer; además, por la tradición en la enseñanza y evaluación de las disciplinas por medio de contenidos.

Finalmente, con la introducción del MECCEC, y de manera coherente con el Sistema Institucional de Evaluación de Competencias (SIEC), se introducen unas rúbricas generales de evaluación que se han diseñado bajo los conceptos de la taxonomía SOLO (*Structure of the Observed Learning Outcome*) de Biggs y Collis (citado por Unigarro, 2017) que integran una “matriz de valoración cuya principal finalidad es mostrar cuales son los criterios para verificar la tarea que se quiere evaluar. Con ella tanto estudiantes como profesores, tienen claro qué desempeños son aceptables para alcanzar la promoción o aprobación” (Unigarro, 2017, p. 87). Esta rúbrica contiene cinco niveles de valoración: el preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional y el abstracto ampliado. Para estos autores, la principal línea divisoria entre estos niveles se encuentra entre el tercero y el cuarto nivel, ya que el objetivo en los tres primeros es responder y reproducir más o menos detalladamente a lo que se pregunta, mientras que, en los dos últimos se esperan respuestas estructuradas interrelacionadas y que muestren capacidad de transferencia.

Identificación del problema

Para identificar los problemas en la implementación de competencias, especialmente en el campo de la evaluación, los autores del proyecto realizan un sondeo informal con base en las siguientes preguntas orientadoras: ¿qué entiende por Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias? ¿Qué entiende por evaluación? ¿Qué entiende por evaluación de competencias? ¿Qué instrumentos de evaluación utiliza usted en su aula de clase? Este sondeo se realizó en los tres programas objeto de estudio a 31 profesores, entre el 1 y el 15 de septiembre de

2017. En los testimonios de los profesores, recogidos por escrito y que reposan en los archivos de los programas, se encontró lo descrito a continuación.

Frente a la comprensión del modelo educativo, algunos profesores dicen no tener conocimiento del modelo crítico. En cuanto a la comprensión del enfoque de competencias, los profesores, en general, aducen que conocen e identifican las dimensiones de la competencia (saber, ser y hacer), mas no se han apropiado de la definición institucional de competencias. Finalmente, frente a la evaluación, la mayoría de los profesores mencionan que siguen evaluando de la misma manera en los dos modelos que actualmente coexisten (modelo por objetivos y modelo de competencias), con parciales, cuestionarios, trabajos, informes de laboratorio, revisiones de literatura, etc.

Otros profesores reportan la aplicación de instrumentos de evaluación, acordes al modelo de competencias tales como portafolios, notas de campo, aprendizaje basado en problemas, simulaciones y aprendizaje basado en proyectos. Es importante señalar, que los puntos de mayor convergencia en las respuestas de los profesores de los tres programas están centrados en el desconocimiento del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, en conocimientos básicos sobre el concepto de competencias y en que se sigue evaluando, en la mayoría de los casos, con el modelo tradicional.

En cuanto a los puntos en los que difieren los profesores, éstos son: en Enfermería, se utilizan estrategias propias de la disciplina como es el “Proceso de Atención en Enfermería”, el cual permite evidenciar en el estudiante la articulación entre el saber, el ser y el hacer, pero el profesor no lo asume. Podría decirse entonces que, falta apropiación sobre esta forma de evaluación como una integración de habilidades y saberes y, por lo tanto, una forma inicial de evaluación por competencias. En cuanto al programa de Derecho, a pesar de que se han construido rúbricas producto de las capacitaciones institucionales, se continúa evaluando de manera tradicional, con estrategias como parciales orales y escritos. En MVZ, los profesores refirieron el uso de estrategias, tales como el aprendizaje basado en proyectos aplicado a sistemas de producción agropecuarios y a buenas prácticas ganaderas y la evaluación de competencias con un modelo de rúbrica incipiente que, aunque tiene descriptores de los niveles de desempeño solo aplica para valoración numérica en el momento.

Con base en las respuestas de los profesores, se podría decir que se continúa evaluando con pruebas de lápiz y papel (parciales y cuestionarios) enfocados en la evaluación de contenidos, pero también se asumen rúbricas para evaluar actividades puntuales, tales como los talleres, exposiciones, seminarios u otras, que conduce a una evaluación cuantitativa, sin tener una concepción clara frente al uso que ésta puede generar en el proceso de formación de competencia.

Otro aspecto que se concluye, luego de los sondeos con profesores es que, para ellos no queda claro si, la rúbrica se usará solo para evaluar el final de cada curso o si, también se debe usar para evaluar cada una de las actividades evaluativas desarrolladas durante el proceso. En el diseño de los programas de curso por competencias, tampoco se tiene claro el concepto de unidades de competencia por separado, con tiempos diferentes, es decir las unidades de competencia tienen elementos del saber, ser y hacer programados en diferentes semanas, esto contraviene el planteamiento de que, el proceso de enseñanza debe integrar las tres dimensiones de la competencia. Lo anterior, tiene un fundamento lógico y es que no todos los profesores han recibido formación en el modelo y los que la han recibido, aún no tienen claridad conceptual.

Por tal razón, la presente investigación parte de la siguiente pregunta: ¿cómo diseñar una estrategia de evaluación de competencias que vincule prácticas contextualizadas con el modelo educativo crítico, desde una metodología participativa en tres programas de pregrado de la Universidad Cooperativa de Colombia?

El cambio en los procesos de formación en la educación en las últimas décadas se ha orientado hacia la formación basada en competencias, lo cual conlleva la revisión de las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación que sean coherentes entre sí. La UCC inicia su modernización curricular con un horizonte que apunta al desarrollo y actualización de sus propuestas pedagógicas para responder a las dinámicas educativas más críticas y activas. Este proceso tiene como ejes fundamentales, la pertinencia de los programas que ofrece, su unificación en todas las sedes y un modelo educativo que articula: el enfoque de competencias y la pedagogía crítica.

En este mismo marco, la UCC viene realizando capacitaciones a los profesores en: reforma curricular, formación de competencias, diseño de los programas de curso por competencias, evaluación de competencias; e implementa la estrategia Rizoma, como mecanismo de apropiación del Modelo Educativo Crítico con

Enfoque de Competencias basada en el aprendizaje en red, que garantiza la calidad y la mejora continua de los procesos educativos. No obstante, las capacitaciones, la apropiación por parte de los profesores del modelo y, en especial, las formas de evaluar se están incorporando más despacio.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el sondeo, y desde la experiencia del equipo investigador, se han detectado debilidades en la apropiación del modelo en aspectos como:

- El Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias aún no es comprendido por la mayoría de los profesores.
- No hay unificación de conceptos asociados a la competencia tales como: unidades de competencias, elementos de competencias y las descripciones taxonómicas del uso de estos, que permitan su evaluación.
- Hay fragmentación de las dimensiones de las competencias en los programas de curso; no se debe evaluar el saber, el ser, el hacer de manera separada, ya que la competencia es integradora.
- Aun no se cuenta con un método que permita verificar de manera eficiente, eficaz y efectiva, el desarrollo de competencias en el estudiante.
- Siendo el Sistema Institucional de Evaluación de Competencias de reciente promulgación, aún no se han establecido estrategias que permitan su operatividad en los programas, generando incertidumbre en las formas de evaluar. Como parte de este sistema, se promueve la creación de una rúbrica institucional, aspecto sobre el cual, aún existe desconocimiento sobre cómo se debe usar y cuál es su propósito.

A pesar de que desde 2011, la Universidad emprendió el proceso de modernización curricular y el modelo de formación de competencias, existen vacíos frente a su evaluación, en lo que tiene que ver con métodos, técnicas y procedimientos, que requieren de la generación de una propuesta viable que, en el futuro, sea coherente con el modelo educativo que se promueve en la institución.

Por su naturaleza, este es un proyecto complejo dado que, participan tres programas de diferentes áreas del conocimiento, con situaciones disciplinares muy propias en el proceso de evaluación, que ofrecen espacios para abordarlas, desde la interdisciplinariedad; lo que permite el diseño de una estrategia evaluativa que se acerca al propósito de una evaluación integral de competencias, que dé cuenta

del Modelo Educativo Crítico con enfoque de Competencias como un propósito institucional que debe ser apropiado por todos los programas.

Con base en lo anterior, se propone diseñar una estrategia de evaluación de competencias que vincule prácticas contextualizadas con el Modelo Educativo Crítico, desde una metodología participativa, en tres programas de pregrado de la Universidad Cooperativa de Colombia. Para ello, se identifica que es necesario analizar las formas de evaluación que emplean los profesores; identificar la manera en que los profesores comprenden los procesos de evaluación de competencias y el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias; e identificar cuáles serían las características necesarias para plantear una estrategia de evaluación de competencias que vincule prácticas contextualizadas con el MECCEC.

Contexto

El equipo investigador está compuesto por dos profesoras de Enfermería, una profesora de Derecho y un profesor de MVZ, razón por la cual se analizaron dos cursos en Enfermería, un curso de Derecho y un curso de MVZ. En el siguiente apartado, se describe la caracterización de cada uno de los programas, así como también de los cursos a intervenir.

Los programas de curso tienen una estructura conformada por los siguientes elementos: identificación, justificación, competencias previas, macrocompetencia, unidad competencia, elementos de competencias, indicadores, evidencias, temas y actividades, recursos y herramientas, actividades evaluativas y referencias bibliográficas.

Enfermería

El Programa de Enfermería de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Bucaramanga, fue creado según el Acta 014 del 15 de septiembre de 1993 del Consejo Superior Universitario. Inicia labores a partir de febrero de 1997 y, hasta la fecha, se han desarrollado tres planes de estudio. Cuenta con 1716 egresados, 616 estudiantes y una planta de profesores de 57 personas. Mediante la Resolución 2209 del 18 de mayo de 2006, recibió el registro calificado para su funcionamiento por siete años, con renovación a través de la Resolución 833 del 22 de enero de 2014, iniciando un nuevo plan de estudios con enfoque de competencias en el

primer semestre del 2014. Posteriormente, el 30 de agosto del 2016, mediante la Resolución 17488, este Programa recibió acreditación de alta calidad.

El objeto de estudio del Programa de Enfermería es el cuidado de enfermería en la salud de las personas en sus dimensiones individual y colectiva. Éste se apropia desde una perspectiva fenomenológica y hermenéutica, y de manera holística, asumiendo al individuo, familia y comunidad en su integralidad como seres sociales, con humanismo, con respaldo en enfoques filosóficos, teóricos y científicos propios de la disciplina y de otras ciencias que la apoyan, y orientado con principios éticos. Para los propósitos del presente trabajo, se seleccionaron dos cursos, que son:

- Cuidado psicosocial y salud mental: comprende cuatro créditos y se encuentra ubicado en el segundo nivel del plan de estudios de competencias, con una unidad de competencia expresada como: “Proporcionar cuidados de enfermería a la persona en su ciclo vital, a la familia y comunidad para promover la salud, prevenir la enfermedad, intervenir en el tratamiento, rehabilitación y recuperación de la salud, aliviar el dolor y brindar medidas de bienestar, considerando los aspectos científicos, socio humanísticos y disciplinares del quehacer profesional”. Su intensidad semanal es de ocho horas de acompañamiento directo y tres horas de trabajo independiente por parte del estudiante.
- Cuidado de enfermería a pacientes con situaciones complejas: comprende diez créditos y está ubicado en el quinto nivel del plan de estudios de competencias, con una unidad de competencia expresada como: “Proporcionar cuidados de enfermería a la persona en su ciclo vital, a la familia y comunidad para promover la salud, prevenir la enfermedad, intervenir en el tratamiento, rehabilitación y recuperación de la salud, aliviar el dolor y brindar medidas de bienestar considerando los aspectos científicos, socio humanísticos y disciplinares del quehacer profesional”. Su intensidad semanal es de 18 horas de trabajo presencial y nueve horas de trabajo independiente.

Derecho

El programa de Derecho de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Bucaramanga, fue creado según lo dispuesto en las Actas 013 del 20 de mayo de 1993 y 015 del 14 de diciembre de 1993. Empieza a funcionar en 1994,

apoyado en el Centro de Investigaciones Socio jurídicas (CIS), autorizado mediante Resolución 57 de julio 10 de 1998 de la Dirección Académica de Sede y reglamentada, por Acuerdo Superior 01 del 22 de julio de 2008 y Resolución Rectoral 332 del 12 de marzo de 1999; y el Consultorio jurídico, creado en 1996 y aprobado mediante Acuerdo del Consejo Superior Universitario No. 03 del 29 de julio de 1996. El programa ofertado, corresponde al área de formación profesional en Ciencias sociales y humanas.

En 2011, se emitió el Acuerdo Superior 077, que fijó el plan de estudios por competencias para todos los programas de Derecho de los 17 campus de la UCC, con 158 créditos a desarrollar en diez semestres, en dos jornadas y modalidad presencial. El 29 octubre del 2015 obtuvo actualización de su registro calificado, mediante la Resolución 17794 del Ministerio de Educación Nacional (MEN). En el primer semestre del 2016, se dio inicio al nuevo plan de estudios con enfoque de competencias. El programa contaba con 1.231 egresados, 476 estudiantes matriculados y 40 profesores a diciembre de 2016. En la actualidad (segundo semestre del 2018), se ofrece el plan por objetivos a partir de 7° nivel y el de competencias va avanzando hasta 6°.

El objeto de estudio del Programa es el ordenamiento jurídico bajo un enfoque sistemático, en el que se analizan las relaciones jurídicas, los procesos abstractos y las instituciones jurídicas. Todo lo anterior, a partir de los intereses de la sociedad. Para los propósitos del presente trabajo, se seleccionó el siguiente curso:

- Historia de las Ideas Políticas: comprende dos créditos y está ubicado en primer nivel del plan por competencias. Corresponde al área de derecho público, con una unidad de competencias expresada como: “caracterizar la naturaleza, competencia y atribuciones de los órganos del poder público para determinar el escenario de intervención en la solución de problemas jurídicos a partir del marco constitucional”. Su intensidad semanal es de dos horas de trabajo presencial y cuatro horas de trabajo independiente.

Medicina veterinaria y zootecnia (MVZ)

El programa de MVZ de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Bucaramanga, se constituyó mediante el Acta 023 de diciembre 20 de 1995 del Consejo Superior Universitario. Inició actividades en 1996 con un plan de estudios por objetivos, con renovación de su registro calificado en el 2006. Es un plan de

180 créditos, duración de 10 semestres en jornada diurna y modalidad presencial. Para el segundo semestre de 2017, el programa inició la renovación curricular en el modelo de competencias, según el Acuerdo Superior 084 de diciembre de 2011. Ahora está compuesto por 196 créditos que se desarrollan en 10 semestres. Actualmente (segundo semestre del 2018), se ofrece simultáneamente el plan por objetivos y el de competencias.

El objeto de estudio del programa es el cuidado del animal que se cría con fines productivos, el que se mantiene en vida salvaje, o el animal de compañía, quienes deben recibir atención para el mantenimiento de su salud integral en beneficio de su eficiencia productiva y de la salud del hombre a través del control, erradicación de las zoonosis de importancia y del control de la calidad de los alimentos que éste produce. Para los propósitos del presente trabajo, se seleccionó el siguiente curso:

- Recursos naturales para la producción: Este curso comprende tres créditos y está ubicado en el primer nivel del plan de estudios de competencias. Su unidad de competencia está expresada como: “caracterizar recursos zoogenéticos y de flora nativos, naturalizados e introducidos de interés productivo con el fin de identificar su potencial productivo de acuerdo con criterios de oportunidad de renovación de dichos recursos”. Su intensidad semanal es de cuatro horas presenciales y cuatro horas de trabajo independiente.

Marco teórico y conceptual

Este trabajo inició con la realización de una revisión de las investigaciones sobre la evaluación de competencias en la educación superior, con el fin de identificar algunas tendencias sobre las formas en que se investiga, los objetos que se estudian, las poblaciones, las metodologías y los resultados. Esto permitió contextualizar esta investigación y conocer el dinamismo del fenómeno estudiado. En este sentido, es importante exponer los conceptos más importantes relacionados con las ideas de competencia, sus subcategorías y evaluación.

Competencia y subcategorías de competencia

Para empezar, el concepto de competencia ha sido trabajado e interpretado de diversas maneras por diferentes autores, en función del medio en que se esté

trabajando. Según Perrenoud (2004), por ejemplo, la acepción de competencia moviliza “varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (p. 8) a partir de la integración de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y normas, para responder a situaciones que, requieren análisis mentales complejos, adaptándose el individuo que aprende, según sus propias experiencias cotidianas. Este se complementa con la definición dada por Yániz y Villardón (2006), quienes afirman que la competencia es “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado con éxito, produciendo el resultado deseado” (p. 21). También está la interpretación de Tobón (2013), para quien se trata de “una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas en las cuales se combinan conocimientos, habilidades, valores y actitudes con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones” (p. 91). Estas tres definiciones coinciden en plantear los elementos de la competencia: el saber, el ser y el hacer, y son coherentes con el concepto asumido por la UCC en el MECCEC, que la define como la “integración armónica de conocimientos, actitudes y habilidades para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una tarea o actividad en contexto” (Unigarro, 2017, p. 49). Este enfoque se orienta a propiciar espacios para que los alumnos sean competentes, es decir, que sean profesionales aptos o idóneos. De acuerdo con estos autores, el contexto se identifica “como las situaciones que se presentan”, mientras que en el MECCEC se lo asume como el “entorno físico, cultural, político en el que se considera un hecho” (Unigarro, 2017), el cual es cambiante y se va configurando a partir de la interacción entre las personas.

Ahora, es importante tener en cuenta que las competencias nos remiten a la idea de responsabilidad social que, según Navarro (citado por Bustamante y Navarro, 2007), es la capacidad y obligación de cada persona de responder ante la sociedad por acciones u omisiones, que se traducen en un compromiso personal con los demás y se refleja en comportamientos morales que orientan las actividades individuales y colectivas en un sentido, que permiten a todas las personas igualdad de oportunidades para desarrollar sus capacidades y satisfacer sus necesidades (p. 48). Es decir, se trata de actuaciones éticas concordantes con las consecuencias de sus conductas, para entender que, si se han cometido errores, éstos se deben

corregir. Esto, aplicado a las competencias, implica que la idoneidad debe ir de la mano con la responsabilidad personal y social.

La competencia también se relaciona con la integralidad, ya que posibilita la articulación del saber, el ser y el hacer para la formación integral. Paredes e Inciarte (2013) refieren que las competencias bien concebidas

posibilitan la formación integral del futuro profesional porque estas propician el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes, conocimientos, que permiten su incorporación en el campo profesional ya no como conocedor de tareas y funciones, sino como un hombre complejo y con múltiples facetas y necesidades que han de ser atendidas para su desarrollo armónico. (p. 134)

Así, se asume la definición de integralidad como la conjunción de aspectos cognoscitivos (saber conocer), actitudinales (saber ser) y procedimentales (saber hacer), que logren la conformación de un desempeño idóneo en un contexto dado, enmarcado en la responsabilidad social, buscando la articulación armónica.

Evaluación y evaluación de competencias

Otro punto importante a destacar es el concepto de evaluación, que es un proceso de recolección de información que permite valorar el estado de una situación o evento para tomar medidas en pro de su mejoramiento. Es un ejercicio que debe ser realizado tanto por el profesor como por los estudiantes en un proceso colectivo que involucre especialmente a estos últimos, quienes, tradicionalmente, han estado por fuera de la evaluación. Según Ahumada (citada por Lorenzana, 2012), esto permite hacer la evaluación más significativa y auténtica, ya que da cuenta de “un proceso colaborativo y multidireccional en el cual los alumnos se autoevalúan, son evaluados por sus pares y por el maestro, este a su vez, aprende de y con sus alumnos” (p. 49).

Para distinguir todo el proceso de evaluación, se propone diferenciar evaluación diagnóstica, formativa y sumativa (Castillo y Cabrerizo, 2010), entendiendo que la evaluación, por su propósito, es dinámica y permite validar y reorientar la toma de decisiones en el proceso educativo. La evaluación diagnóstica es la valoración inicial del proceso, la cual permite identificar los conocimientos previos con los que llegan los estudiantes para abordar los nuevos. Es claro que la evaluación

diagnóstica, también hace parte de la formativa, puesto que cada evento evaluativo es una especie de diagnóstico de en dónde estamos y hacia dónde nos dirigimos. Por ello, “la evaluación diagnóstica se presenta al inicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y permite tomar decisiones para fundamentar los planteamientos pedagógicos y didácticos de la unidad, o tema a trabajar, y fortalecer los procesos de los estudiantes” (Sánchez y Escobar 2015, p. 209); es decir, determina el nivel de conocimientos, actitudes, habilidades del estudiante al inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje. En relación con la evaluación formativa algunos autores como Medina; Medina, Domínguez y Sánchez; Medina, Sánchez y Navio (citados por Medina et al., 2011)

evidencian que esta es una modalidad de indagación y toma de decisiones, que permite constatar el proceso que han seguido los estudiantes para conseguir y consolidar las competencias, como combinación dinámica y síntesis de saberes, contenidos formativos, prácticas actuaciones, valores y actitudes, con un continuo nivel de compromiso. (p. 3)

Al revisar otros autores, se encuentra que para Melmer et al. (2008), la evaluación formativa es un procedimiento utilizado por docentes y estudiantes, durante el proceso de enseñanza- aprendizaje, que aporta información necesaria para realizar los ajustes que se requieran, para que los estudiantes logren las competencias propuestas mediante la interacción continua y permanente entre el profesor-estudiante, estudiante-estudiante, en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Podría considerarse que la evaluación formativa es un proceso de reflexión y revisión permanente que realiza no solo el profesor sobre las acciones de sus estudiantes, sino también los estudiantes sobre su propio actuar y sobre las acciones de sus compañeros. Es así como, pueden darse las interacciones entre todos los agentes involucrados, lo cual da más insumos para el desarrollo de las competencias.

La evaluación sumativa, también denominada acumulativa o de resultados, se realiza al terminar un período determinado de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tiene como propósito principal, calificar el grado de desempeño de los estudiantes en el logro de los objetivos curriculares (Esquivel citado por Díaz, 2012). Complementando lo anterior, el grupo investigador plantea que es

un juicio de valor con criterios cuantitativos de la certificación del aprendizaje. Lo anterior se basa en Rosales (2010) cuando dice que esta evaluación, designa la forma mediante la cual, se mide y juzga el aprendizaje con el fin de certificarlo, asignar calificaciones, determinar promociones, etc. Cabe mencionar que “toda evaluación es cualitativa por naturaleza” (Álvarez citado por Scorians, 2013, p. 4).

La realimentación, por su parte, se refiere a los comentarios que se realizan sobre una tarea de aprendizaje y que deben redundar en un ajuste de la acción. Es la esencia de la evaluación formativa, pues estos comentarios, observaciones, cuestionamientos son los que van a permitir que se vaya regulando el proceso de aprendizaje, a partir de la evaluación diagnóstica y formativa. En otras palabras, es un proceso que busca el mejoramiento continuo con base en la identificación de logros y aspectos por mejorar en la actuación de las personas, respecto a la resolución de problemas del contexto (personal, familiar, social, laboral-profesional, recreativo y ambiental-ecológico). Implica tener en cuenta los criterios, evidencias y niveles de desempeño de determinada competencia y brindar una realimentación oportuna y con asertividad a los estudiantes.

La evaluación constituye un proceso inherente a la enseñanza y el aprendizaje, con unos propósitos claros. Se tiene en consecuencia que, bajo el enfoque de competencias, es importante cambiar hacia un enfoque de evaluación que involucre diferentes actores, tipos, momentos, para que se convierta en una estrategia de su perfeccionamiento. La evaluación está “imbricada en el mismo acto de aprendizaje, creándose relaciones interactivas, circulares y en espiral” (Abambari, 2015, p. 22), que realimentan, reevalúan y permiten la evolución en el proceso. Entonces, “para que pueda efectuarse una evaluación basada en competencias es necesario que el diseño microcurricular sea congruente con el logro de las mismas” (Abambari, 2015, p. 31).

En este mismo sentido, en una reflexión sobre lo que significa hablar hoy de competencias, Tobón (2013) señala que, con el ingreso de las competencias a la educación, la evaluación tradicional está pasando del énfasis en conocimientos específicos y factuales (referidos a hechos), al énfasis en actuaciones integrales ante problemas del contexto. Con ello se busca la superación de diversos problemas en la evaluación tradicional, como la falta de pertinencia respecto a los retos del desarrollo personal y del contexto (comunitario, social, laboral-profesional, ambiental- ecológico, artístico e investigativo) y la ausencia de

metodologías que posibiliten un análisis continuo del aprendizaje con base en criterios, evidencias y niveles de dominio.

En consecuencia, hay un nuevo panorama ante la evaluación que tiende a una evaluación integrada naturalmente en el proceso didáctico, que abarque al alumno como sujeto que está aprendiendo, globalizadora de toda su personalidad, reconociendo que este conocimiento holístico demanda comunicación abierta con él, comprender sus problemas, circunstancias, su trabajo escolar; en definitiva, asumir una postura humanista sobre la educación (Moreno, 2009).

Luego, la evaluación no puede seguir siendo una decisión personal, ajena a la política institucional, es necesario motivar a los profesores frente a la interiorización de los criterios que, dentro de la formación de competencias, se implementen en las instituciones de educación superior. Según Pinilla (2013), la evaluación requiere concertación o negociación entre profesores y estudiantes, dado su enfoque constructivista que, adicionalmente, tiene un vasto componente de amplitud tanto en la educación superior, como en la evaluación de competencias (Guerrero-Aragón, Chaparro-Serrano y García-Perdomo, 2017). La formación en competencia conlleva un fortalecimiento de la relación entre profesor y estudiante que implica una transformación de la educación, con un nuevo modelo de evaluación, “donde el estudiante ocupe el lugar de protagonista y, además, se convierta en un individuo íntegro, capaz de enfrentarse al diario vivir y a la toma de decisiones pertinentes” (Guerrero-Aragón, Chaparro-Serrano y García-Perdomo, 2017, p. 9). Es así como, estos actores “deben comprender el proceso de evaluación, sea individual o colectivamente, ya que es importante establecer unos criterios para valorar su desempeño y sus competencias” (p. 10), atendiendo a las dimensiones que las integran. La primera es la ética, que obliga a la reflexión y en la que se debe decidir qué, para qué y por qué evaluar (Serrano, 2002); la segunda es metodológica, que asume los procedimientos y prácticas de evaluación como una forma de promover la autorregulación de los estudiantes y la del docente (Guerrero-Aragón, Chaparro-Serrano y García-Perdomo, 2017, p.10).

Estos autores agregan que, en Colombia, se siguen los métodos tradicionales de evaluación, sin perjuicio de los intentos de cambio generados. Por lo que se recomienda incorporar la autoevaluación (cada estudiante valora sus progresos), la coevaluación (retroalimentación por sus pares) y la heteroevaluación

(el profesor realiza la valoración de los alcances del estudiante, así como de sus aspectos a mejorar), esto es lo que se conoce como evaluación auténtica, (Ahumada citada por Lorenzana, 2012), como se mencionó anteriormente. Asimismo, para Parra (2011), el proceso de evaluación de competencias debe incorporar lo actitudinal, recomendando como estrategias para ello, que se observen los comportamientos de los discentes; que se realicen

manifestaciones y compromisos verbales sobre las actitudes [que se analicen] los componentes afectivo, cognitivo y conductivo que hay detrás de cada actitud [...] Lo afectivo hace referencia a los sentimientos y preferencias expresadas (SER). Lo cognitivo tiene que ver con el qué y el cómo piensan los alumnos (SABER), y lo conductivo se establece sobre las acciones que expresan la actitud (HACER). (p. 24)

Es así como en la educación en competencias se busca “unificar el conocimiento cotidiano, el académico y el científico, es decir propende por la formación integral que favorece el saber, el saber hacer en la vida y para la vida, el saber ser, el saber emprender, el saber vivir en comunidad y el saber trabajar en equipo (Camargo y Pardo, 2008), su modelo de evaluación debe contemplar esos conceptos; es decir, una articulación precisa entre el desempeño académico, la toma de decisiones, las acciones y el desempeño social.

Para Cardona (citado por Castillo y Cabrerizo, 2010), las características que debe reunir la acción evaluadora son las siguientes:

1. Integral y comprehensiva, ya que debe estar presente en todas las variables del ámbito sobre el que se vaya a aplicar.
2. Indirecta, ya que, a su juicio, las variables en el campo de la educación solo pueden ser mensurables y, por tanto, valoradas en sus manifestaciones observables.
3. Científica, tanto en los instrumentos de medida como en la metodología empleada para obtener información.

4. Referencial, ya que toda acción valorativa tiene como finalidad esencial, relacionar unos logros obtenidos con las metas u objetivos propuestos o programados.
5. Continua, es decir integrada en los procesos de cada ámbito y formando parte intrínseca de su dinámica.
6. Cooperativa, ya que se trata de un proceso en el que deben implicarse todos aquellos elementos personales que en él intervienen. (p. 31)

Estas características de evaluación están bajo diferentes criterios, aunque no debe deducirse que sean excluyentes entre sí. También, en la evaluación se considera importante tener en cuenta sus modalidades, por lo que se ha retomado como referente lo propuesto por Casanova (citado por Castillo y Cabrerizo, 2010) que se resumen en la tabla 1, donde se sintetizan los aspectos más relevantes de cada una de estas. Para el propósito de este trabajo, y en razón al diseño de la estructura de los programas de curso en la UCC, se consideró la propuesta de Casanova y con respecto a ella se hizo su análisis, dada su coherencia y relación con las estrategias de evaluación empleadas en cada programa de curso, tal como se explica en la metodología del trabajo.

Tabla 1. Modalidades de Evaluación según Casanova (1995).

Según el momento	<p>Inicial: Punto de partida. Posibilita el conocimiento real de las características de los alumnos, y adaptar la práctica docente a la realidad del grupo.</p>	<p>Procesual: Permite obtener información del desarrollo del proceso educativo de todos y cada uno de los alumnos a lo largo del curso, lo cual facilita reorientar, regular, modificar o reforzar el proceso educativo de cada alumno.</p>	<p>Final: Consiste en la recogida y valoración de datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje, como constatación de la consecución de los objetivos fijados y de las competencias básicas establecidas.</p>
Según la finalidad o funciones	<p>Diagnóstica: Su finalidad es que el profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de sus alumnos, tanto en lo personal como en lo académico. La evaluación diagnóstica debe tener lugar al comienzo del curso.</p>	<p>Formativa: Sirve como estrategia de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos, en procura de conseguir los objetivos previstos y las competencias básicas establecidas.</p>	<p>Sumativa: Se aplica al final de un periodo de tiempo determinado para verificar los logros alcanzados. Se pretende validar el aprovechamiento del alumno y el grado de consecución de los objetivos propuestos y de las competencias básicas establecidas</p>

continúa

Según su extensión	<p>Global: Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, podría relacionarse con la evaluación integradora en la medida que, tiene en cuenta el grado de consecución de los objetivos propuestos desde todas y cada una de las áreas o materias.</p>	<p>Parcial: Se refiere a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, podría aplicarse a la evaluación de algún tema en concreto de alguna materia o a la evaluación de algún bloque homogéneo de contenidos, habilidades, actitudes y valores o estrategias de aprendizaje</p>	
Según la procedencia de los agentes evaluadores	<p>Interna: La evaluación interna es promovida y llevada a cabo desde dentro y por los propios integrantes de un centro, de un programa, de un equipo educativo o directivo, etc. Se trata de conocer desde la estructura interna del ámbito en el que se produzca la evaluación, tanto la marcha del proceso a evaluar, como los resultados finales del mismo.</p>	<p>Externa: Es aquella en la que el evaluado y el evaluador son personas o instancias diferentes, y se realiza cuando agentes no integrantes habitualmente de un centro escolar o de un programa, evalúan su funcionamiento. Ambas modalidades de evaluación, interna y externa se complementan mutuamente y deben aplicarse ambas, dependiendo de la naturaleza de lo que vaya a ser evaluado</p>	
Según sus agentes	<p>Autoevaluación: Los evaluadores evalúan su propio trabajo, por lo que las responsabilidades del evaluado y del evaluador coinciden en las mismas personas.</p>	<p>Heteroevaluación: En esta modalidad de evaluación, los evaluadores y los evaluados no son las mismas personas, sin la concurrencia de evaluadores externos (el profesor que evalúa a sus estudiantes el equipo directivo que evalúa algún aspecto del centro, etc.)</p>	<p>Coevaluación: En esta modalidad de evaluación, determinadas personas o grupos pertenecientes a un centro se evalúan mutuamente, es decir evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente.</p>
Según su normotipo	<p>Normativa: Establece la comparación entre el rendimiento de cada estudiante con el rendimiento medio de la clase en la que dicho estudiante se halla situado, aunque esa comparación también puede establecerse con la media de otras clases, o con la media de todo el centro, o con la media nacional. No personaliza el proceso evaluador, representa, por tanto, una medición relativa del aprendizaje porque no se valora el aprendizaje real conseguido por el estudiante, sino que lo que se valora es el aprendizaje obtenido con relación a un grupo de referencia.</p>		<p>Criterial: Es evaluar con referencia a un criterio previo (criterio de evaluación), es decir, mediante la determinación precisa y concreta de los rendimientos que se pretenden alcanzar. Ello supone, la formulación previa de objetivos educativos y de unos criterios de evaluación que los delimiten claramente y que, permitan determinar si un estudiante ha alcanzado los objetivos previstos y las competencias básicas establecidas. Se intenta, por tanto, personalizar el proceso de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes de una clase, sin establecer comparaciones conscientes o inconscientes entre ellos.</p>

Fuente: adaptada de Castillo y Cabrerizo (2010).

Otro aspecto importante para considerar es el significado que tiene, para la UCC, el concepto de evaluación y cómo se expresa este en su normatividad interna.

Tabla 2. Evaluación en la Universidad Cooperativa de Colombia

<p>Evaluación: La evaluación es un proceso que, en la UCC hace parte integral de la formación del estudiante y de su modelo de gestión curricular cuyo objetivo es, promover el aprendizaje constante de los estudiantes y determinar el grado de avance y logro de los objetivos o las competencias alcanzadas por ellos. Acuerdo 161 de 2013 (Art. 47), Acuerdo 312 de 2017 (considerandos) que retoma el Acuerdo 147 de 2013, Acuerdo 381 de 2018 (art.36)</p>	
<p>Funciones de la Evaluación en el proceso educativo (P.I. Acuerdo 147 de 2013, Numeral 2.7.10)</p>	
<p>Medir y comparar los logros obtenidos</p>	<p>La evaluación establece el grado de logro de las competencias formuladas por el diseñador del curso. Se trata de observar, hasta donde ha alcanzado el estudiante, el horizonte propuesto. La evaluación establece la situación del evaluado, dentro de una escala de valores previamente existente. En el caso de las competencias, lo que se busca es mirar el grado de refinamiento de estas.</p>
<p>Construir sentido compartido</p>	<p>En los procesos educativos hay que considerar la subjetividad tanto del evaluador como del evaluado. Ambos son intérpretes de las situaciones educativas y su responsabilidad se asume en la interacción, en la intersubjetividad. Los criterios que el profesor determina son siempre, de alguna manera, arbitrarios. Él los escoge desde su perspectiva, desde lo que considera más importante y deseable para sus estudiantes. Sin embargo, los estudiantes también, desde su perspectiva, dan luces sobre lo que el profesor desea. Así entonces, se requiere de observación, análisis y síntesis permanente para ir construyendo sentido de lo formativo, desde los mundos implicados.</p>
<p>Criticar y discriminar</p>	<p>El evaluador analiza, clasifica, agrupa y separa según los resultados. Esto le permite decidir sobre las acciones a seguir con los diferentes grupos. La evaluación será siempre, un elemento de discriminación entendida esta expresión, en el sentido de diferenciación, establecer las características que identifican a las personas, aquello que no es común y que determina la distinción entre los estudiantes. Al discriminar en el sentido de “diferenciar”, lo que está haciendo el evaluador, es reconociendo que sus alumnos son distintos; que viven circunstancias y procesos particulares y que, por tanto, deben ser mirados desde perspectivas diferentes.</p>
<p>Tomar decisiones</p>	<p>La evaluación aporta informaciones de carácter estratégico tanto para el profesor como para el estudiante. La clave de este sentido no está dada tanto en el concepto que se emite sobre el desempeño del sujeto, cuanto por las acciones que sugiere, por las decisiones que suscita. En este sentido, la evaluación permanente y atenta es un motor de cambio y, está dirigida a todos los implicados en el proceso educativo, promueve el mejoramiento de actitudes, materiales, procesos, y aun de la misma evaluación.</p>
<p>Acreditar</p>	<p>La evaluación es llevada a cabo y sus resultados emitidos por una autoridad reconocida, externa al sujeto, con lo cual cumple la función social de garantizar públicamente que el evaluado, posee unas determinadas competencias. La evaluación en la universidad es el primer mecanismo de acreditación que acoge la sociedad en general.</p> <p>La evaluación en la UCC se centra en las competencias. Como se vio anteriormente en la competencia confluyen el saber, el ser y el hacer, es decir, actitudes, conocimientos y desempeños. Por tanto, las acciones evaluativas siempre, integran una triple mirada: Hacia el plano actitudinal, cognitivo y operativo o procedimental.</p>

continúa

Planos de la evaluación	
Plano cognitivo	Se realiza para observar aciertos y debilidades en el uso preciso de nociones, conceptos, categorías y relaciones dentro del marco teórico en el que tienen validez, en la articulación adecuada de los mismos, en la transferencia a otros campos, en la capacidad crítica frente a las formulaciones teóricas, y en la habilidad para proponer puntos de vista propios. Asimismo, el dominio y rigor con que se maneja el lenguaje técnico, el nivel de lectura comprensiva de un texto y el proceder lógico en concordancia con cierta estructura discursiva.
Plano actitudinal	Esta tiene como intencionalidad, observar aspectos asociados a: responsabilidad, compromiso, iniciativa, motivación, participación, creatividad, relaciones interpersonales y autodominio. Elementos esenciales para verificar la vocación misma del estudiante hacia lo que estudia, y el talante profesional posible.
Plano operativo o Procedimental	Su realización permite, observar la eficacia con que se desarrollan tareas, habilidades y destrezas para leer, escribir y comunicarse y para realizar acciones propias del desempeño profesional en el campo evaluado.
Supuestos de la evaluación de competencias	
Configurar eventos en los que el estudiante deba conocer opiniones, analizar situaciones, discutir y argumentar perspectivas, buscar acuerdos. El estudiante se confronta y es confrontado, debe intercambiar argumentos, aprender a determinar en qué debe ceder y en que no.	
Diseñar actividades, trabajos y ejercicios en los cuales, el estudiante manifieste sus habilidades y destrezas. Es la evaluación basada en ejecuciones, lo cual implica, poner en escena las competencias desarrolladas. La mayor parte de estas solamente se pueden evaluar en eventos diferentes, al de la tradicional prueba escrita.	
Diseñar instrumentos para favorecer el seguimiento que, la institución hace de sus estudiantes y para favorecer la metacognición de ellos mismos. Elementos como el portafolio y la rúbrica, se convierten en instrumentos procedentes para evaluar competencias.	

Fuente: UCC. Acuerdo 161 de 2013 (Art. 47), Acuerdo 312 de 2017 (considerandos), que retoma el Acuerdo 147 de 2013, Acuerdo 381 de 2018 (Art.36).

A partir de lo descrito en la anterior tabla, se observa que, para la UCC, la evaluación es un proceso holístico, integrador, con variedad de funciones como el acompañamiento, la validación, la toma de decisiones, etc., lo cual muestra coherencia con el referente teórico presentada en esta investigación. Este es un proceso permanente de cambio, que promueve el mejoramiento de los conocimientos, actitudes y habilidades de los estudiantes en la búsqueda de la formación de la competencia.

Estrategias de evaluación

Las estrategias pueden definirse como una secuencia de pasos o etapas que se ejecutan mediante procesos cognitivos, afectivos y psicomotrices, que permiten la regulación. Schunk, (citado por Tobón, 2013), indica que las estrategias son planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje; todo un proceso que requiere, según Valle, Barca y González (1999), además de la planeación, que las actividades sean conscientes y deliberadas.

Por lo tanto, las estrategias evaluativas que se diseñen deben propender por que los estudiantes articulen sus conocimientos, actitudes y habilidades que le posibiliten la capacidad de pensar, de comprometerse y de tomar decisiones frente a los problemas que les presente el entorno cotidiano de la vida, en otras palabras, asumir una actuación integral e idónea, “las estrategias de evaluación son todos los procedimientos acordados y generados de reflexión, en función a la valoración y descripción de los logros alcanzados por parte de los estudiantes y docentes de las metas de aprendizaje y enseñanza” (Feo, 2010, p. 222).

Evaluar competencias implica, plantear estrategias evaluativas que, como lo menciona March (2010), se centren en la realización de actividades lo más auténticas posibles, con un nivel adecuado de complejidad y de contextualización, según el momento formativo de los estudiantes.

Pedagogía crítica

Si se entiende la pedagogía como la base ideológica de la educación, el modelo crítico asume la posición activa del estudiante, la comunicación horizontal, la transformación de la realidad social, la participación social, la humanización de la educación y la contextualización, como fines del quehacer educativo. Siguiendo a Mejía (2015), esta otorga autonomía al discente y fortalece los procesos culturales, al identificar elementos comunes mediante un desarrollo comunicativo que reconoce al diferente y ayuda a construir acciones transformadoras y emancipadoras. Por ello, Freire (citado por Mejía, 2015), resalta la necesidad de comprender al mundo a partir de la visión de la realidad, en aras de construir relaciones para resolver problemas sociales.

Ese diálogo de saberes exige el uso de la palabra para hacer de la pedagogía una sociedad libre, es decir que, permite asumir posturas frente a la toma de decisiones sin presiones en un contexto real. En todo caso, la participación social implica concientizar a los miembros de la comunidad educativa y a los miembros del grupo social sobre la responsabilidad que tienen con el presente y el futuro desarrollo de su contexto. Esta participación permite, el fortalecimiento del pensamiento democrático para asumir los problemas y las alternativas de solución de este. Participar supone, estudiar las prácticas concretas de los actores comprometidos con el micro y el macropoder (Ramírez Bravo, 2008).

De otro lado, transformar la realidad social implica “conceptuarla desde la conciencia social, desde el fortalecimiento del trabajo en equipo, desde la consolidación de la investigación permanente, desde la resignificación histórica que dé cuenta explícita de un pasado, un presente y un futuro como procesos” (Ramírez Bravo, 2008, p.111). Es decir, requiere una responsabilidad social para superar las manipulaciones y hacer explícita la autonomía.

Ahora, en cuanto a la contextualización del proceso educativo, siguiendo al mismo autor, se entiende como la posibilidad de educar para la vida en comunidad. Dicho fenómeno supone la confrontación de la realidad existente con la realidad estudiada; sugiere buscar la información en la sociedad para encontrar señales de identidad que cuestionen abiertamente la crisis cultural, la profunda crisis de valores que se manifiesta en la exclusión social, la marginación, la política oscurantista, la pseudodemocracia y la dominación simbólica (Ramírez Bravo, 2008).

Esto es lo que lleva a afirmar que la pedagogía crítica, es un escenario que fomenta el diálogo y el análisis, empoderando al estudiante en su responsabilidad para aprender. Unigarro (2017) lo afirma cuando plantea que “al alumno no lo educan los profesores, el alumno se educa en interacción con ellos y con sus pares” (p. 30). Por esto es que, bajo este modelo educativo, a pesar de las fuerzas impuestas sobre el estudiante, éste “es capaz de resistir y de construir su identidad, de conquistar su autonomía” (Unigarro, 2017, p. 33). En tal sentido, Ferraz (2012) aporta que la pedagogía crítica no se ubica físicamente en ninguna escuela ni en ningún departamento universitario, sino que constituye un conjunto homogéneo de ideas. Sin embargo, los teóricos educativos críticos están unidos en el intento de fortalecer a los débiles y de transformar las desigualdades y las injusticias. Esto, llevado a

la connotación educativa, se ve reflejado en la interacción profesor estudiante, cuando permite el diálogo y la concertación en el logro de la competencia.

Además, la humanización de la educación permite reconocer al otro en sus diferencias, aceptarlo, interactuar con él, aprender con él; todo esto, inmerso en el reconocimiento de un mundo real, entendible y modificable. Como lo refiere Nussbaum (citado por Álvarez, 2016), “fomentar una democracia humana y sensible, dedicada a promover las oportunidades de ‘la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad’ para todos y cada uno de sus habitantes” (p. 173), logrando una emancipación que contribuye al fortalecimiento de la pedagogía crítica.

Metodología

El trabajo investigativo se desarrolló bajo el paradigma socio crítico que, según Popkewitz (citado por Alvarado y García, 2008), permite conocer y comprender la realidad como praxis, “unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en proceso de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable” (p. 190).

Bajo un enfoque de investigación participante, orientado a la investigación formativa, que Walker (citado por Restrepo Gómez, 2003) define como aquella “investigación realizada para aplicar sus hallazgos sobre la marcha, para afinar y mejorar los programas mientras están siendo desarrollados, para servir a los interesados como medio de reflexión y aprendizaje sobre sus programas y sus usuarios” (p. 5), y bajo la metodología del taller investigativo que, según Urrego (2011), es “un encuentro de los saberes, para el trabajo en equipo e interdisciplinario, para el diálogo, para la reflexión y acuerdos entre los diferentes actores del proceso formativo en función de construir una comunidad de aprendizaje” (p. 29).

La población objeto de estudio fueron los profesores de tiempo completo y medio tiempo de los programas de Enfermería, Derecho y MVZ de la UCC, sede Bucaramanga. De un total de 77 profesores (33 de Enfermería, 12 de Derecho y 32 de MVZ), se tomó una muestra representativa seleccionada por conveniencia con base en dos aspectos fundamentales: i) manifestación expresa de querer participar en el proyecto, y ii) que los profesores tuviesen experiencia en el proceso del Modelo Educativo Crítico, ya fuese en el diseño de los cursos o por haber

participado en actividades de formación en diseño curricular y en evaluación de competencias. La muestra seleccionada, finalmente, fue de 29 profesores (tabla 3), que fueron entrevistados.

Las técnicas empleadas en este trabajo investigativo fueron:

- El análisis documental que permitió la revisión de los programas de curso y la documentación institucional para examinar su relación.
- La entrevista a los profesores de los tres programas estudiados, para identificar sus comprensiones sobre el modelo y sus discursos sobre las prácticas de evaluación por competencias, así como identificar los aciertos y las dificultades que han tenido los profesores, en el proceso de establecimiento del modelo educativo.
- La narrativa docente como una estrategia de recolección de información de los profesores participantes en el taller investigativo, de tal manera que fuese insumo para sustentar la propuesta de la estrategia de evaluación. Allí se analizaron diferentes técnicas de evaluación que fueron útiles y eficaces para la articulación de la estrategia propuesta.

Tabla 3. Población participante en el proyecto de investigación

Grupo en que participan	Profesores
Taller Investigativo	Cuatro profesores investigadores (Abogada, Enfermera, Trabajadora Social, Médico Veterinario)
Taller investigativo (Invitados)	Cuatro profesores (Dos enfermeras, Una abogada, Un Zootecnista)
Entrevista	29 profesores (6 Facultad de Derecho, 19 Facultad de Enfermería, 4 Facultad de MVZ)

Procedimiento metodológico

Se realizó a través del método del taller investigativo, que permitió la ejecución y evaluación del trabajo de campo, la colaboración con actores del proceso (profesores) y la generación de un plan de trabajo que integró cada una de las fases propuestas. En cada una de las reuniones del taller investigativo, se utilizó un diario de campo como herramienta de recolección de información en que se registraron manualmente y por grabación digital, para su transcripción e interpretación, para la elaboración de la narrativa docente y dio cuenta de los resultados obtenidos a partir de los aportes, discusiones y conclusiones del taller y del análisis hecho por los investigadores, con base en lo cual, se generó la estrategia de evaluación.

En el taller investigativo, el grupo responsable de este trabajo y cuatro profesores invitados, escogidos desde el inicio del proyecto, quienes eran los encargados de facilitar los cursos objeto de estudio de esta investigación y que expresaron su intención de participar en el proyecto (tabla 3), se encontraron de manera periódica en reuniones, a partir del 17 de julio de 2018 hasta noviembre 2 de 2018, en la sala de juntas de la Facultad de Derecho, que fue el lugar seleccionado para llevar a cabo este proceso, en un ambiente de diálogo, reflexión y construcción. Esta participación fue de particular valía, pues fue un espacio que favoreció un análisis desde varias miradas, ya que permitió el diálogo de profesores de distintas disciplinas y de diferentes programas de curso; en total fueron 8 profesores participantes en el taller.

La memoria de las sesiones se compiló en actas que se construyeron a partir de notas manuales tomadas por uno de los investigadores al que se escogió como relator en cada sesión, así como a partir de grabaciones digitales donde estaban los cuatro investigadores y los cuatro invitados. La duración de estas fue de, aproximadamente, entre una y dos horas máximo. En estas sesiones de trabajo el equipo interdisciplinario expresó sus opiniones, percepciones, expectativas, sugerencias y, además, se intercambiaron experiencias pedagógicas, didácticas y del orden evaluativo, enriqueciendo aún más el trabajo, pues en ese momento existieron puntos de convergencia y divergencias que contribuyeron al diseño de la estrategia de evaluación, en un espacio de diálogo y concertación.

Desarrollo del taller

El trabajo del taller se realizó por fases, como se señalan a continuación:

Fase 1. Aplicación de la entrevista semiestructurada

El instrumento de recolección de la información fue construido por los investigadores a partir de preguntas orientadoras que responden a las categorías allí planteadas. Las entrevistas se transcribieron y se realizó un análisis de tipo descriptivo sobre las tendencias de respuesta, clasificadas en categorías y sobre éstas se hizo un análisis de frecuencias de respuestas y clasificación.

El resultado de esta fase fue el diagnóstico de la percepción que tienen los profesores sobre la apropiación del MECCEC y evaluación de competencias, como un primer producto para la investigación.

Fase 2. Análisis documental

Se realizó una revisión de la normatividad vigente en la UCC en torno al modelo educativo y sobre la evaluación de competencias, como fuente que complementa el diagnóstico del estado actual. También se analizaron los programas de los cuatro cursos escogidos, dos de enfermería, uno de Derecho y uno de MVZ. En este análisis se inició la intervención de los profesores invitados (responsables de los programas de curso analizados) al taller, teniendo en cuenta los siguientes criterios: coherencia con el modelo institucional de competencias y el diseño actual del programa de curso que contempla la revisión de las unidades de competencias; los elementos de competencia desde el saber, ser y hacer; las temáticas de cada elemento de competencia; los indicadores de logro; las evidencias y las estrategias evaluativas.

La técnica que se usó para esta fase fue el análisis documental, aplicando un instrumento para la recolección de la información. En el instrumento, quedaron explícitos los aportes realizados por los profesores en relación con la coherencia existente con el modelo educativo, el diseño de indicadores y las evidencias para cada elemento de competencia.

Fase 3. Pasos para la generación de una propuesta de estrategia evaluativa para el logro de la competencia

La estrategia de evaluación se diseñó desde el trabajo colaborativo, teniendo en cuenta las siguientes etapas:

- **Planeación:** en esta etapa se incluyen los fundamentos conceptuales sobre evaluación, qué se entiende por competencia y cómo se evalúan las competencias y los propósitos de la estrategia.
- **Revisión sobre técnicas e instrumentos:** comprende los procesos, procedimientos y los formatos y rúbricas de evaluación.
- **Aplicación:** contempla la operatividad de la estrategia y el personal responsable.
- **Evaluación y realimentación:** establece los mecanismos de seguimiento y control.

Técnica de análisis

Para el análisis de los datos, se parte de una definición de categorías de análisis, proveniente de las categorías macro del marco conceptual. Luego, cada una se desglosa en subcategorías (tabla 4). A cada subcategoría se le da una breve descripción y caracterización que se constituye en la perspectiva desde la cual se analiza la información recogida. Este análisis fue posible gracias a varios niveles de lectura: en primer lugar, una lectura más textual o literal, que permite extraer datos que se vinculan con las subcategorías declaradas inicialmente, haciendo una primera agrupación. En segundo lugar, una lectura inferencial, con la cual se trata de vincular ideas de un mismo texto (o entrevista) para identificar qué es lo que verdaderamente ha tratado de declarar el profesor sobre lo que piensa y hace respecto de la pedagogía crítica y la evaluación de competencias. En esta etapa también se extraen algunos testimonios que fueron relevantes para sustentar los conceptos o ideas que se identifican.

En la siguiente etapa, se trata de vincular ideas de varios textos (entrevistas, análisis documental y narrativas) que puedan integrarse o incluso compararse. Es una etapa, también, de lectura más intertextual, pues la interpretación se hace desde lo que se lee de la información recogida, desde el marco conceptual y desde otras experiencias de los mismos investigadores. En este caso, se estuvo atento a la emergencia de nuevas categorías que no se declararon en las iniciales.

La parte de lectura crítica, en el análisis de los datos, nos permitió tomar posición frente a los resultados con el fin de proponer la estrategia de evaluación que es el objetivo de esta investigación.

Tabla 4. Categorías iniciales de análisis

Categoría	Subcategoría	Descripción
Pedagogía crítica	Posición activa del estudiante	El estudiante se apropia de su proceso de formación, participa, cuestiona e indaga sobre las temáticas del programa de curso.
	Comunicación horizontal	Comunicación en doble vía, profesor – estudiantes que permite la interacción dialógica de argumentos, ideas y posturas sin que medie una relación de poder.
	Transformación de la realidad social	Proceso de apropiación y cambio a nivel individual y colectivo que procura, la emancipación social a partir del conocimiento y la reflexión crítica de la realidad para generar cambios sociales.
	Trabajo colaborativo	Implica reconocimiento, respeto y valoración de las diferencias entre los sujetos que intervienen en el proceso de formación, propiciando la interacción y la construcción colectiva del conocimiento.
	Contextualización del proceso educativo	La realidad existente con la realidad estudiada, para potenciar la capacidad transformadora del estudiante.
Evaluación	Diagnóstica	Determinación del nivel de conocimientos, actitudes, habilidades del estudiante al inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje
	Formativa	Interacción continua y permanente entre el profesor – estudiante, estudiante-estudiante, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Progresión del aprendizaje
	Sumativa	Juicio de valor con criterios cuanti y cualitativos de la certificación del aprendizaje.
	Acompañamiento	Seguimiento y orientación por parte del profesor hacia el estudiante en el Proceso de enseñanza y aprendizaje.
	Realimentación	Fortalecimiento de conocimientos, actitudes y habilidades y destrezas (aprender, desaprender y reaprender)

continúa

Categoría	Subcategoría	Descripción
Competencia	Contexto	Es el ámbito de desarrollo de una competencia, el cual es dinámico de acuerdo con la situación encontrada.
	Responsabilidad social	Pertinencia de las acciones según las necesidades del medio.
	Integralidad	Conjunción de aspectos cognoscitivos, actitudinales y procedimentales que logren, la conformación de un desempeño idóneo.
Evaluación de competencias	Evaluación cognitiva	Tiene que ver con los conocimientos, los saberes y con las estrategias cognitivas como la asociación, el análisis, la síntesis en relación con los conocimientos y los saberes.
	Evaluación actitudinal	Evaluación de las actitudes, valores y formas de proceder y enfrentar una situación.
	Evaluación procedimental	Evaluación de la actuación en un contexto dado, fundamentada en un saber, en toma de decisiones y de actitudes y valores.
	Evidencias	Acciones tangibles que demuestran el desempeño esperado en el proceso de enseñanza y aprendizaje
	Desempeño	Comportamientos demostrables en diferentes contextos.
	Rúbricas	Matriz de criterios de evaluación para medir el nivel de desarrollo de competencia.
Estrategia de evaluación	Recursos cognitivos	Procedimientos mentales relacionados con el conocimiento.
	Recursos afectivos	Procedimientos afectivos y emocionales del estudiante.
	Contexto	Entornos físicos y simbólicos que rodean un fenómeno (espacio, tiempo).
	Técnicas	Procedimientos para conseguir un fin.
	Instrumentos	Recursos para recolectar información.

Para dar cumplimiento a los objetivos propuestos, se establecieron las categorías de análisis y se diseñaron los instrumentos de análisis documental, como se muestra a continuación (tabla 5).

Tabla 5. Relación entre objetivos e instrumentos de recolección de información

Objetivo específico	Categorías con las que se relaciona	Instrumentos de recolección de datos
Analizar, desde el enfoque de competencias de la UCC, las formas de evaluación que emplean los profesores	Evaluación	Entrevista Análisis documental
Identificar las comprensiones que tienen los profesores sobre la evaluación por competencias y el Modelo educativo crítico	Evaluación de competencias Competencia Pedagogía Crítica	Entrevista Taller investigativo
Determinar las características para una estrategia de evaluación por competencias que vincule, prácticas contextualizadas con el Modelo educativo crítico	Evaluación de competencias Estrategia de evaluación Pedagogía Crítica	Taller investigativo

Resultados

En este capítulo se presenta el análisis de los datos. Se organiza en dos apartados según cada uno de los instrumentos de recolección de información, a saber, el análisis documental y la entrevista. En cada apartado, la información se organiza de la siguiente manera.

En primer lugar, se hace un análisis por categorías. Éstas se describen usando las subcategorías, pero de manera integrada en la misma redacción descriptivo-analítica. Se parte de las categorías iniciales de análisis propuestas en la metodología; y luego, se presentan algunas categorías emergentes, es decir, aquellas que van surgiendo, bien sea comunes entre los profesores y que no se habían considerado dentro de las iniciales; o que, siendo menos comunes, pueden dar indicios a tendencias en las formas de evaluación por competencias o de comprensión del modelo crítico.

Cada descripción de categoría se acompaña de ejemplos de testimonios directos de los entrevistados, como una forma de sustentar los análisis. Al final de cada apartado por instrumento, se dejan unas conclusiones preliminares.

Ahora bien, la dinámica para el análisis de estos datos giró alrededor del taller investigativo desarrollado, en primer lugar, en sesiones permanentes de discusión entre los cuatro investigadores. Este funcionó, inicialmente, mediante la realización de lecturas desde los niveles literal, inferencial, crítica e intertextual de las transcripciones de las entrevistas realizadas a 29 profesores de los tres programas

de la UCC; en segundo lugar, en sesiones donde se integraron los profesores invitados alrededor de una discusión de los resultados de las entrevistas, el análisis documental y el diseño de una estrategia de evaluación.

Análisis documental

En el análisis de los programas de curso, desarrollados bajo la guía de diseño establecido por la Universidad Cooperativa de Colombia, se tuvieron en cuenta las siguientes partes: unidad de competencia, elementos de competencia, indicadores, evidencias, temas y actividades, semana en que se desarrollan, recursos y herramientas y, finalmente, la evaluación.

Este análisis documental se enfoca en cinco aspectos que son: cómo se evidencia la pedagogía crítica en el programa de curso; las estrategias de evaluación del curso; los parámetros de evaluación y la coherencia de la evaluación con las competencias enunciadas; además, cómo la estrategia de evaluación le aporta a la formación por competencias. Se utilizó una ficha elaborada por el grupo investigador, que permitió consolidar e integrar la información. Se codificaron los programas de curso analizados, con el fin de referenciar la información que sirve como soporte de los resultados.

Tabla 6. Codificación de los programas de cursos analizados

Código Asignado*	Programa Académico	Programa de Curso	Partes citadas	Código de la parte citada
PC1	Derecho	Historia de las ideas políticas	Unidad de competencia	UC
PC2	Enfermería	Cuidado psicosocial y de salud mental		Elemento de competencia
PC3	Enfermería	Cuidado de enfermería a pacientes en situaciones complejas de salud	Indicadores Evidencias Semana Temas y Actividades	Ind
				Evs
PC4	MVZ	Recursos naturales para la producción	Recursos y herramientas Evaluación	Smn
				Act
				RyH
				Evl

Nota: *PC1 Programa de curso 1. PC2 Programa de curso 2. PC3 Programa de curso 3. PC4 Programa de curso 4.

En este apartado, el análisis presenta, en primer lugar, cómo se identifica la pedagogía crítica en los programas de curso y sus subcategorías mencionadas en la tabla 5, y una segunda parte que muestra los resultados del estudio de las estrategias de evaluación diseñadas en cada programa estudiado.

¿Cómo se evidencia la pedagogía crítica en los programas de curso?

En Derecho, el programa de curso “Historia de las ideas políticas” evidencia la pedagogía crítica en la posición activa que se le otorga al estudiante. Se pudo constatar que el profesor propone la participación activa de los estudiantes, lo cual se refleja cuando plantea que estos deben “realizar un análisis deliberativo y participativo” (PC1: EC1, Evs) y, asimismo, “generar la participación del grupo en una discusión activa” (PC1: RyH, Smn 2). El mismo profesor propone “construir un pensamiento crítico, a partir de la lectura de los autores de la modernidad” (PC1: EC 3, Ind) y, finalmente, al llevar al estudiante a “comparar los diferentes momentos históricos desde una visión social y económica” (PC1: EC1, Ind).

En Enfermería, el programa de curso “Cuidado psicosocial y de salud mental”, la pedagogía crítica se refleja en la posición activa del estudiante a partir de diferentes referentes conceptuales y disciplinares (PC2: EC 2 y 3, Ind1). Asimismo, cuando hace uso de estrategias didácticas, como la sustentación oral, que permite la presentación de productos, en este caso, del proyecto formativo integrador, la realización de ponencias en eventos como los simposios (PC2: EC 2 y 3, Evs 3, EC3, Ind 1, EC 4, Evs 2, Act, Smn 6); y el uso de lecturas de documentos que afianzan su aprendizaje (PC 2: Act, Smn 4, 6, 7, 9, 10, 13).

También, en Enfermería, el otro programa de curso “Cuidado de enfermería a pacientes en situaciones complejas de salud” la pedagogía crítica muestra la posición activa del estudiante en la capacidad de reflexión, justificación y argumentación, mediante el reconocimiento de las dimensiones físicas, emocionales, espirituales, sociales del ser humano y la articulación de estas, con referentes disciplinares, bioéticos en el momento de brindar cuidado durante las prácticas formativas y en los diferentes escenarios clínicos reales y simulados previstos para la formación de la competencia. Al momento de diseñar el programa de curso, el profesor evalúa si el estudiante: “reflexiona sobre los referentes conceptuales disciplinarios relacionados con el cuidado de enfermería del paciente en situaciones

complejas de salud” (PC3: EC2, Ind1), y “justifica de forma gráfica la articulación de la disciplina y la práctica de enfermería” (PC3: EC2, Ind 2), y “Argumenta los aspectos éticos y legales” (PC3: EC3, Ind 1).

La posición activa también se evidencia en el momento en que se provee el cuidado de enfermería a la persona, bajo la metodología del “Proceso de atención de enfermería” (PAE), que le permite una toma de decisiones donde integra los referentes conceptuales propios de los modelos y teorías de la enfermería, como se aprecia cuando, “ejecuta la metodología del proceso de atención de enfermería integrando las teorías disciplinares” y la sustentación oral del PAE (PC3: EC 5, Evs 1, EC2, Evs 1).

Otro aspecto es la participación en los foros y en la elaboración de ensayos, alrededor de una problemática propia del cuidado de enfermería, ejemplos de estos son los presentados en PC3: EC3, Evs1, PC3 EC1, Smn 1, 2,3, EC4, Smn 8,9,10,11,12; EC 6, Smn 16,17,18.

En MVZ, el programa de curso “Recursos naturales para la producción”, la pedagogía crítica se refleja en la participación activa de los estudiantes desde el desarrollo de sus evidencias del curso, desde la argumentación del estudiante cuando en sus actividades plantea que “interpreta y argumenta con el desarrollo del taller la importancia de los recursos naturales para la producción animal” (PC4: EC1, Evs)y “frente al análisis de suelos, las acciones a emprender, en cuanto a la siembra de diversos pastos y forrajes” (PC4: EC 2, Evs).

Para concluir lo anterior, se puede decir que los programas asumen elementos diversos que promueven la participación activa del estudiante a través de procesos de indagación, de ejercicios de lectura crítica, argumentación, sustentación oral, participación en foros, talleres, debates y la reflexión a partir de la elaboración de ensayos y documentos justificados con posturas críticas. El profesor actúa como guía del estudiante en un inicio, para que progresivamente él sea autónomo e independiente en su participación, pero que no en todos los casos se logra de esa forma. Ahora bien, son claras las acciones que se emprenden para motivar el desarrollo del pensamiento crítico, lo anterior no significa que el estudiante sea crítico a raíz de lo que plantea el profesor en los indicadores del programa de curso, puesto que en este trabajo no se llega a comprobar dicha actitud. No obstante, se observa en el análisis de los programas de curso que, se incentiva, se apoya y se motiva al estudiante para que sea crítico.

Respecto a la comunicación horizontal, en el programa de curso “Historia de las ideas políticas”, se encuentra en la descripción de la evidencia, cuando se dice que el estudiante debe “Debatir en clase la influencia de los diversos autores, demostrando un pensamiento crítico” (PC1: EC 2, Evs.), así como la “elaboración de textos mediante los cuales fortalezcan la competencia argumentativa” (PC1: R y H, Smn 7).

El programa de curso “Cuidado psicosocial y de salud mental” establece una comunicación en doble vía, permitiendo la interacción mediante acciones como la clase magistral que realiza el profesor con participación de los estudiantes, a partir de lecturas dirigidas en clase. La comunicación es una actividad permanente (PC2: Smn 2: 5, 7 10, 11, 13, 16). También se expresa en las tutorías y asesorías, como una actividad que permite el acompañamiento presencial por parte del profesor de manera individual y grupal, haciendo retroalimentación para afianzar o realizar ajustes (PC2: Smn 6, 7, 8, 11, 13, 16 y 17).

La comunicación horizontal en el programa de curso “Cuidado de enfermería a pacientes en situaciones complejas de salud”, se puede reflejar en lo planteado por los profesores, cuando incentivan la interacción respetuosa con los estudiantes de una manera cordial, espontánea y en condiciones de confianza. Para esto, se plantean acciones de acompañamiento directo y tutorías individuales y grupales así como las actividades de trabajo independiente, facilitando entornos de aprendizajes que les permitan fortalecer la interacción entre el profesor y el estudiante alrededor de la experiencia del cuidado en el desarrollo de las prácticas formativas, como se evidencia en las siguientes referencias “tutorías del desarrollo del *proyecto formativo* individual y grupal y de *práctica formativa*” (PC3: EC 4, Smn 8,9,10,11,12, EC 5, Smn 13,14,15,16 Act). También para la interacción dialógica, se hace lectura dirigida de artículos científicos propios del campo conceptual, tal como se presenta en “socialización de ficha bibliográfica artículos científicos” (PC3: EC 1, Smn 1, 2,3, EC4, Smn 8, 9, 10, 11,12).

En el programa de curso “Recursos naturales para la producción” la comunicación horizontal se promueve al brindar el espacio de interacción estudiante y estudiante y que incluye al profesor, aquí cada uno expone sus argumentos y estos son susceptibles de debate, lo que se ve reflejado cuando se dice “propone pastos y forrajes que pueden utilizarse por diversas especies de animales de abasto” (PC4: EC3, Ind1).

A manera de cierre se puede decir que la comunicación horizontal, es uno de los elementos que estimula la interacción entre estudiante-profesor y estudiante-estudiante y que este diálogo en los programas de curso analizados, se evidencia desde diferentes formas, como el debate en clase y la argumentación, que admite espacios en que se interactúa, se construye y se toman posiciones para llegar a acuerdos que ayudan a enriquecer el proceso de aprendizaje; asimismo, se adopta la clase magistral que realiza el profesor con participación de los estudiantes, aquí se entiende que la parte expositiva del profesor es interactiva y promueve un diálogo entre las partes, además, las tutorías y asesorías son también, elemento que favorece la retroalimentación para afianzar o realizar una mayor comprensión, en el logro de competencias.

Otro aspecto por analizar en la categoría de la pedagogía crítica es la transformación de la realidad social, a continuación, se presenta la manera en la que se evidencia dicho aspecto en los programas de curso estudiados. En “Historia de las ideas políticas” se promueve que los estudiantes, además de apropiarse críticamente de la realidad, deben aprender a confrontarla para orientar sus acciones a la transformación de ésta (PC1: EC 4, Ind1). Desde esta acción podrían develar las inconsistencias entre los constructos teóricos y la realidad y, lograr el “pensamiento crítico (...) la solución de problemas políticos actuales a partir de lecturas y redacción argumentativa de textos” (P1: R y H, Smn12).

Entre los resultados hallados en el programa del curso “Cuidado psicosocial y de salud mental” de enfermería, no se evidencia la transformación de la realidad social. No obstante, desde la ejecución en contexto del proyecto formativo como estrategia de aprendizaje, los estudiantes plantean en su proceso de atención de enfermería, intervenciones para ser ejecutadas y evaluadas en los cambio de comportamientos que se pueden llegar a evidenciar en las personas.

En el curso “Cuidado de enfermería a pacientes en situaciones complejas de salud” esta subcategoría se da a partir del desarrollo de las prácticas formativas y el Proyecto Formativo Integrador (PFI), que reflejan una metodología participativa y de permanente interacción entre los estudiantes y profesores, en donde el estudiante se acerca desde los escenarios de práctica clínicos y comunitarios a una realidad social y la confronta con la suya, llevándolo a una reflexión crítica frente a la misma, como se evidencia en las diferentes actividades enunciadas (PC3:EC 4, 5 y 6, Smn 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, Act).

En el curso “Recursos naturales para la producción”, la transformación de la realidad social, está enfocada en el análisis de las condiciones del medio ambiente, necesarias para la producción animal y busca que el estudiante comprenda esa realidad y sea capaz de transformarla en ideales de producción y sostenibilidad ambiental (PC4).

En conclusión sobre esta subcategoría, se encuentra que el proceso de análisis e intervención de los contextos, que realizan los estudiantes, los conduce a apropiarse críticamente de la realidad, buscando un acercamiento a la construcción de productos propios para la solución de los problemas o a la transformación de los mismos, haciendo uso de lecturas, redacción argumentativa de texto, llevándolos a contribuir al mejoramiento de las condiciones de la población intervenida sea ésta, individual o colectivamente, según las necesidades identificadas con compromiso y responsabilidad social.

Finalmente, en el análisis de la pedagogía crítica el trabajo colaborativo en el curso “Historia de las ideas políticas”, se identifica en algunos enunciados que lo ejemplifican. En este sentido, la “lectura de textos clásicos y su discusión mediante la conformación de grupos de estudio para debatir las conclusiones en una plenaria” (PC1: RyH Smn 3), esta actividad descrita por el profesor titular del curso, posibilita la construcción colectiva del conocimiento. Asimismo, el trabajo colaborativo se expresa en este enunciado: “identificar mediante el trabajo en grupo y la participación deliberativa los problemas que surgen a partir de considerar a los derechos individuales como garantías” (PC1: RyH, Smn 10). Estas actividades propician en el estudiante el trabajo colaborativo y, además, contribuyen en la construcción de nuevo conocimiento.

En los programas de cursos “Cuidado psicosocial y de salud mental” y “Cuidado de enfermería a pacientes en situaciones complejas de salud”, el trabajo colaborativo es una de las estrategias didácticas que más se asume. Este se puede observar en las actividades independientes, en que se elaboran ensayos, también documentos de avances del proyecto formativo; se trabaja en equipos con lecturas sobre los contenidos y se realiza mesa redonda de manera permanente (PC2: Smn 1-18). El trabajo colaborativo también se puede apreciar en otras actividades tales como, el “desarrollo del taller de Reanimación Cardiopulmonar (RCP) básico y avanzado que se lleva a cabo en centro laboratorio de simulación” (PC3: EC4, Smn 8, 9, 10, 11, 12, Act).

En resumen, se puede decir que el trabajo colaborativo busca favorecer la interacción de los estudiantes, al compartir actividades de aprendizaje en un escenario que permita la comprensión de los temas, siendo esta, una de las estrategias que más se asume en los programas analizados, por cuanto el estudiante participa desde diferentes roles y dinámicas, logrando el intercambio de saberes y la construcción de objetivos comunes; fomentando entre ellos la confianza, el respeto y el reconocimiento entre los sujetos que intervienen en el proceso de aprendizaje.

Otro aspecto para considerar en cuanto a la pedagogía crítica es la contextualización del proceso educativo. En el curso de “Historia de las ideas políticas” este se puede entender en el elemento de competencia “Analizar la interacción de los factores socio-económicos como generadores de una superestructura jurídica” (PC1:Ind, EC 4), los estudiantes pueden situar dicho conocimiento, al comprender cómo influyen estos factores en el ordenamiento jurídico y también, en “el entendimiento de las sociedades contemporáneas, desde el análisis crítico de las diferentes teorías” (PC1: RyH, Smn 13). Del mismo modo se logra al “fomentar el análisis de textos para identificar los problemas suscitados desde las teorías contestatarias del poder” (PC1: RyH, Smn 11).

En Enfermería, en el programa de curso “Cuidado psicosocial y de salud mental”, los estudiantes desde el inicio del programa identifican la situación de salud actual en el contexto asignado, en que realizan acciones propias de su formación, utilizando como su principal herramienta, el proceso de atención en enfermería (PAE), obteniendo como resultado documentos de correlación de las teorías (PC2: EC 5 y 6, Ind 1 y 2, Smn 17 y 18).

Este aspecto, en el programa de curso “Cuidado de enfermería a pacientes en situaciones complejas de salud”, es muy importante que el estudiante confronte la realidad que vive en su cotidianidad con la que se aborda en el aula, a partir de los marcos legales, disciplinares y procedimentales desde los escenarios simulados y los escenarios en que se desarrollan las prácticas formativas. Esta acción se puede constatar en los indicadores de este elemento de competencia, en que el estudiante “determina la situación actual del cuidado de enfermería al paciente en situaciones complejas de salud y asocia factores relevantes a nivel local, regional y nacional con las rutas integrales de atención en salud”. (PC3: EC1, Ind 1 y 2).

Dentro del desarrollo del programa del curso en mención, se encuentran las prácticas formativas en las diferentes instituciones que prestan servicios de salud. Uno de los requisitos exigidos en dicha práctica es que el estudiante realice un proceso de inducción institucional y una de estas actividades, es el estudio de los protocolos de actuación del personal de enfermería. Esta es una acción del entorno real como se plantea en la actividad “lectura de protocolos propios de cada institución en convenio para práctica formativa” (PC3: EC5, Act 1), en donde el estudiante, a través de la práctica en escenarios diversos, se ubica en un contexto real.

En MVZ, el programa de curso de “Recursos naturales para la producción”, a fin de lograr la contextualización del proceso educativo, se realiza visita a un sistema de producción agropecuaria con el propósito de observar de manera integral los temas tratados en el curso (PC4: Act, Smn 17). Esta actividad le permite al estudiante de MVZ confrontar lo aprendido en la universidad con la realidad de los sistemas de producción.

Como se puede observar, en el análisis de los programas de curso, la contextualización del proceso educativo se desarrolla, mediante actividades que se realizan en diferentes ambientes de aprendizaje como los laboratorio de simulación clínica, escenarios de prácticas formativas en convenio de docencia servicio, fincas y consultorios jurídicos, en que el estudiante aplica lo aprendido en la medida en que puede vivenciar e interpretar otras realidades, sociales, culturales, políticas, que lo sitúa en un contexto complejo y diverso.

¿Cómo se evidencian las estrategias de evaluación de los programas de curso?

La segunda parte del análisis documental consistió en el estudio de las estrategias de evaluación expresadas en cada uno de los programas de curso. Con el fin de tener una base de comparación, se construyó una tabla que resume los componentes de los programas de curso de la UCC, con el cual se buscó analizar la coherencia de las estrategias de evaluación con la unidad de competencia.

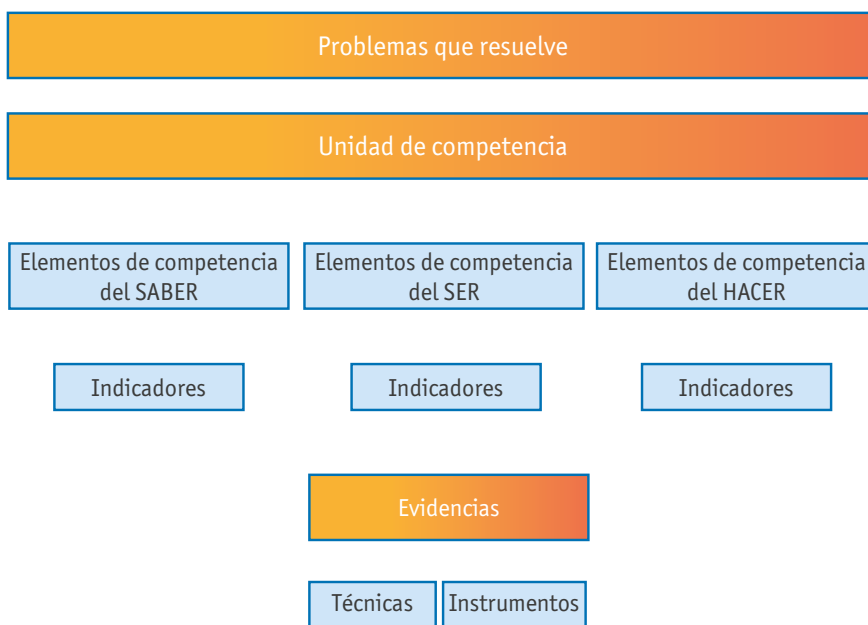


Figura 1. Componentes de los programas de curso en la UCC.

La estructura de los programas de curso inicia en el plan de estudio de cada programa académico, este plan está dividido en macrocompetencia y estas, a su vez, en unidades de competencia, que son las competencias de cada curso. Los cursos están diseñados para resolver un problema del área de conocimiento. Cada unidad de competencia (cursos) está compuesta al menos por tres elementos de competencia, uno del SABER, uno del SER y uno del HACER y cada uno de ellos tiene indicadores y evidencias, entre las cuales están, las técnicas e instrumentos de evaluación (UCC, s. f).

La evaluación descrita en los cuatro programas de curso, se analizaron bajo las modalidades de la evaluación referidas por Casanova (citado por Castillo y Cabrerizo 2010) y se aborda desde el análisis de las evidencias, actividades, recursos y herramientas descritas en los programas de curso, en relación con la evaluación de competencias.

Tabla 7. Modalidades de evaluación, según Casanova

Según el momento	Inicial	Procesual	Final
Según la finalidad o funciones	Diagnóstica	Formativa	Sumativa
Según su extensión	Global	Parcial	
Según la procedencia de los agentes evaluadores	Interna	Externa	
Según sus agentes	Auto- Evaluación	Hetero- Evaluación	Coevaluación
Según su normotipo	Normativa	Criterial	

Fuente: Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago (2010, p. 34).

El análisis documental del componente de evaluación se realizó en los siguientes programas: en el programa de curso “Historia de las ideas políticas”, se observan varias formas evaluativas tales como “control de lectura, evaluación escrita y oral, elaboración de un texto, evaluación escrita final” (PC1: Ev1), a partir de las cuales se puede establecer que éstas corresponden a una evaluación procesual-formativa, pues se demuestra que, con ellas, el profesor evalúa “el proceso educativo de cada uno de los alumnos a lo largo del curso” dado que se realizan en tres momentos establecidos bajo la denominación de “primer corte, segundo corte, tercer corte” (PC1: Ev1). Estas actividades evaluativas, se enmarcan dentro de la denominación de heteroevaluación internas por cuanto participan en ellas, el profesor y los estudiantes sin la intervención de agentes externos.

Por otra parte, en el programa de curso de “Historias ideas políticas” no se identifica la existencia de evaluación final sumativa, puesto que, si bien el profesor realiza una “evaluación escrita final”, no es posible aseverar que se busque definir la aprobación o no del curso por parte del estudiante con ella, máxime cuando en cada corte y cada evaluación, tiene una valoración porcentual asignada, por cuanto si el estudiante alcanza el 60 % de esta valoración aprobaría el curso, dejando sin efecto o sin importancia el 40 % restante, que no hubiese podido alcanzar. Con respecto a los tipos de evaluaciones inicial diagnóstica, global parcial y normativa criterial, no se hallaron evidencias que demuestren, su realización en el curso.

Se puede observar que, en el diseño de este programa de curso, no hay claridad conceptual frente a los requerimientos en cada una de sus partes, por ejemplo, con respecto a las evidencias establecidas, éstas en su mayoría refieren más a actividades que a productos con los que los estudiantes demuestran el

logro de los indicadores. Se pudo identificar en la parte de evidencias, dos productos que son “mapa conceptual en el que se permita la identificación de las estructuras políticas” y la “elaboración de un ensayo” (PC1: EC1) que corresponden a actividades evaluativas. Igualmente, se enuncia una actividad evaluativa denominada, control de lectura que está relacionada en los recursos y herramientas. (PC1: Smn 1, 3, 8). Al finalizar la revisión de la evaluación y confrontar su coherencia con respecto a recursos, herramientas, temas, actividades, evidencias, indicadores y elementos de competencia se encontró que, en términos generales, no existe coherencia con la unidad de competencia “Caracterizar la naturaleza, competencia y atribuciones de los órganos del poder público para determinar el escenario de intervención en la solución de problemas jurídicos a partir del marco constitucional” (PC1: UC). Con respecto a la estructura del programa de curso, se encuentra coherencia entre los problemas que resuelve y los elementos de competencia con la unidad de competencia, aunque, en los indicadores de cada elemento de competencia y las evidencias de cada uno de ellos, no se encuentra plasmado lo que debe evaluar el mismo.

El programa de curso “Cuidado psicosocial y de salud mental” muestra que la unidad de competencia responde a los problemas que resuelve y es coherente con cada uno de los elementos de competencia, para los cuales se han planteado indicadores congruentes con las evidencias y con los instrumentos de evaluación. Las evidencias aquí contempladas, hacen referencia a estrategias evaluativas (cartilla virtual, ensayo, simposio, proyecto formativo integrador, documento de correlación y prueba escrita), que reconocen el resultado del aprendizaje con una valoración distribuida con heterogeneidad en sus valores, pero que al final suman un 100%. Para alcanzar este porcentaje, se observa que el profesor en su momento presencial realiza el acompañamiento durante la formación del estudiante, siendo esto evidente en las asesorías y tutorías que se imparten.

Del análisis anterior y con base en el referente teórico enunciado, se encontró que en este curso la evaluación según su finalidad es procesual-formativa, aunque los resultados inciden en la evaluación final-sumativa, que se comprueba con la elaboración y sustentación del proyecto formativo integrador (PC2: EC2-5, Evs, Smn 7-15), con el desarrollo del Simposio en Salud mental, la clase espejo (PC2: Smn 6, 10 y 11) y con la elaboración del documento de correlación de teorías de la disciplina con el cuidado psicosocial y de salud mental (PC2: EC6, Smn 16-18).

Es importante resaltar que, a excepción de la prueba escrita, todas las técnicas evaluativas son grupales, muestran coherencia con los temas y con los elementos de competencia propuestos; también es clara la descripción que se hace de cada una de estas para llegar a su cumplimiento, soportadas en una guía de aprendizaje detallada. En esta guía también se incluye la rúbrica como la matriz de evaluación, que contiene unos criterios, unos descriptores y una escala de valoración que son comunes para la mayoría, en un rango de un valor cuantitativo de 1 a 5, para medir el nivel de logro. Cada una de estas guías, son revisadas y socializadas por el profesor en el aula de clase y se incluye como actividad presencial (PC2: Smn 1, 4, 9, 16). En una de las guías que hace referencia al simposio, se contempla la autoevaluación y la heteroevaluación. También existe un instrumento para la prueba escrita, que tiene dos secciones, una primera parte que desarrolla el proceso de enfermería a partir de un caso y una segunda que resuelve preguntas tipo pruebas Saber Pro (PC2: Smn 18).

Según su extensión, la evaluación es parcial, porque evalúa temas concretos que dan respuestas a los elementos de competencia del saber, el ser y el hacer, con indicadores también específicos para cada uno de estos, que tiene como protagonista el proyecto formativo integrador que, en su desarrollo, asume diversas estrategias de aprendizaje, como lecturas de artículos, resúmenes, discusión grupal. Es importante aclarar que la estrategia proyecto formativo se integra con otros cursos del mismo nivel (PC2: EC 2-5, Evs).

En Enfermería, en el programa de curso “Cuidado de enfermería a pacientes en situaciones complejas”, se puede decir que la evaluación planteada por los profesores, no evidencia que se realice una evaluación inicial o diagnóstica, pero sí es de carácter procesual-formativa dado que se realiza seguimiento a las actividades en desarrollo, que conllevan una valoración final-sumativa, como se presenta en la evidencia denominada “resultado de desempeño de la práctica formativa en el cuidado de enfermería a la persona con situaciones complejas” (PC3: EC 2-6, Evs). Sucede igual con la estrategia del PFI que se desarrolla a lo largo de todo el programa de curso, apoyándose en tutorías individuales y grupales (PC3: EC2 Smn 4 y 5).

Otro aspecto importante en este curso es que se cuenta con diversas técnicas e instrumentos de evaluación tales como: talleres (PC3: EC4, Smn 8-12), desempeño en las prácticas formativas (PC3: EC2-6), laboratorio de simulación, listas de

chequeo (PC3: EC6, Evs), informe de guías de aprendizaje (PC3: EC 4, Evs), ensayos (PC3: EC3, Evs), pruebas cortas escritas y orales y prueba teórica-práctica (PC3: Smn 8-12 y 16-18). Cada una de estas técnicas cuenta con una rúbrica que establece unos criterios de evaluación con descriptores cuyos valores van de 1 a 5. Se puede decir que se trata de una evaluación del orden criterial, orientada a medir las evidencias.

En este programa de curso, se puede decir que la evaluación es parcial, lo cual se refleja en el caso de las prácticas formativas, las cuales se encuentran programadas en el curso, ejemplo de ellas son: “resultado de desempeño de la práctica formativa¹ en el cuidado de enfermería a la persona con situaciones complejas en los siguientes escenarios: salas de cuidado posquirúrgico, urgencias y emergencias, quirófanos y sala de cuidado inmediato posquirúrgica y alteraciones mentales y farmacodependencia” (PC3: EC 2-6, Evs), cada una de ellas responde a unas especialidades del cuidado como su nombre lo indica .

Solo se puede observar en la evaluación del programa de curso la heteroevaluación, siendo está asociada a la calificación; además, no se encontraron evidencias, ni actividades relacionadas con la autoevaluación ni la coevaluación y, por tanto, los agentes que intervienen en la evaluación son el profesor y el estudiante, lo que nos lleva a determinar el carácter “interno” de dicha evaluación.

Como parte de la revisión de la evaluación, se constata una coherencia entre las técnicas e instrumentos de evaluación, con las evidencias planteadas desde el saber, ser y el hacer con los indicadores y éstos, con cada elemento de competencia que se orientan a resolver los problemas que plantea el programa de curso y, por ende, a formar la competencia de “Proporcionar cuidados de enfermería a la persona en su ciclo vital, a la familia y comunidad para promover la salud, prevenir la enfermedad, intervenir en el tratamiento, rehabilitación y recuperación de la salud, aliviar el

1 Práctica formativa en salud. Estrategia pedagógica planificada y organizada desde una institución educativa que busca integrar la formación académica con la prestación de servicios de salud, con el propósito de fortalecer y generar competencias, capacidades y nuevos conocimientos en los estudiantes y docentes de los programas de formación en salud, en un marco que promueve la calidad de la atención y el ejercicio profesional autónomo, responsable y ético de la profesión.

dolor y brindar medidas de bienestar considerando los aspectos científicos, socio humanísticos y disciplinares del quehacer profesional”.

En el curso “Recursos Naturales en Producción Animal” se puede evidenciar que no se hace evaluación inicial-diagnóstica y que, en este curso, la estrategia de evaluación se hace de tipo procesual-formativa. No se halló evidencia clara de evaluación final-sumativa, aunque se enuncia una actividad evaluativa escrita al final del curso con un valor porcentual sobre el mismo, del 30%. La estrategia evaluativa planteada se centra en dos tipos de instrumentos que son: el taller y la evaluación escrita. (PC4. Ev1). La estrategia denominada taller, le apunta a promover en el estudiante el trabajo colaborativo, los cuales se enfocan en el reconocimiento de los recursos naturales y su uso eficiente en la producción agropecuaria. (PC4 – RyH, Smn 2, 4, 6 y 10).

Se encontró que, en la parte de recursos y herramientas, se menciona una “actividad” descrita así: “trabajo en equipo por grupos y socialización. Elabora videos de pastos y forrajes asignados” (PC4, RyH Smn 8), que no se encuentra en el apartado de evaluación según la estructura del curso y no queda claro si es evaluable o no, por tanto, no es posible categorizarla según la propuesta del referente que se asumió para el análisis. También se enuncia la actividad “trabajo en equipo por grupos y socialización-exposición de diversas razas” (PC4 Smn16) que, de igual manera, no se encuentra registrado en este apartado de evaluación.

En la estrategia de evaluación se mencionan tres talleres evaluables y en la parte de recursos y herramientas, cinco. No hay evidencia de si hacen parte o no del componente evaluable y tampoco fue posible categorizarlos o clasificarlos. Finalmente, en el programa se mencionan tres parciales escritos, aunque no se halla una descripción de cómo se realiza dicha actividad. En general, según lo hallado en el programa de curso, la evaluación se centra en la heteroevaluación y no fue posible hallar evidencia de autoevaluación ni de coevaluación. Estas actividades evaluativas caben dentro de la denominación de heteroevaluaciones internas, por cuanto participan en ellas el profesor y los estudiantes, sin la intervención de agentes externos.

En el análisis de la coherencia de las distintas partes del programa de curso, se verifica que no es clara dicha relación entre la estrategia de evaluación y los indicadores propuestos para cada elemento de competencia. Sí se encontró coherencia clara entre la unidad de competencia “caracterizar recursos

zoogenéticos y de flora nativos, naturalizados e introducidos de interés productivo con el fin de identificar su potencial productivo de acuerdo con criterios de oportunidad de renovación de dichos recursos” y el problema que resuelve “desaprovechamiento, uso inadecuado e indiscriminado de los recursos naturales disponibles. Desconocimiento de las propuestas sostenibles de alimentación en animales de interés zootécnico.”

Para comenzar a concluir este primer apartado de análisis del componente de evaluación de los programas de curso; se encontró que existe diversidad de técnicas evaluativas enfocadas a los tres elementos de competencias: saber, ser y hacer, además, según el momento y la finalidad, se evalúa de manera sumativa, ya que los profesores realizan una prueba evaluativa final con un porcentaje alto y en el transcurso del semestre realizan pruebas evaluativas pequeñas con un porcentaje menor. No todos los profesores según los programas analizados hacen una evaluación formativa, que contribuya al mejoramiento y al desarrollo de la competencia. Asimismo, no hay evidencia clara de evaluación inicial de diagnóstico. Según su extensión, la mayoría de las actividades evaluativas son del orden parcial, aunque en los programas de Derecho y MVZ se enuncian actividades de evaluación final, pero no se tiene evidencia que cumplan con ese propósito.

Según los agentes que participan en la evaluación para los cuatro programas revisados, se encuentra la heteroevaluación desde la mirada sumativa que conlleva una calificación. Solo en el programa de curso “cuidado psicosocial y de salud mental” se encuentra la autoevaluación, que responde a una actividad puntual y no es parte de un proceso formativo.

Como parte de esta revisión, se evaluó la coherencia entre las diferentes partes de los programas de curso con el fin de comprender la articulación de la evaluación con el logro de la unidad de competencia formulada. En tal sentido, es relevante decir que, en la revisión de la estructura de los programas de curso, se halló una diferencia entre los programas de Derecho, Enfermería y MVZ, que radica en que en los dos cursos del programa de enfermería hay confinidad con lo solicitado en las pautas institucionales, existiendo claridad conceptual, por ejemplo, en donde se menciona la palabra indicador, evidencia y actividad evaluativa se tiene el significado y la aplicación correcta. En cambio, en los programas de Derecho y MVZ, aún no hay claridad conceptual, lo que crea confusión en algunos de sus componentes, por ejemplo, el profesor tiene actividades evaluativas en donde

debería haber evidencias, tiene actividades evaluativas en donde dice recursos y herramientas, lo que deja dudas acerca de la pertinencia de la técnica evaluativa utilizada.

Análisis de entrevistas

La entrevista de tipo semiestructurada consta de nueve preguntas que buscaron recabar información para responder a cada una de las cinco categorías de análisis contempladas en la sección de metodología. Este se realizó en varios pasos que facilitaron su procesamiento y posterior interpretación.

Se transcribieron las respuestas a cada pregunta dadas por cada profesor en una matriz realizada en Microsoft Excel®. Para salvaguardar su identidad, a cada uno de los participantes en la entrevista le fue asignado un código, reseñado con la letra P y un número de identificación y se organizaron en grupos para facilitar su transcripción, como se muestra a continuación:

- 1 al 7 Transcripciones realizadas Grupo 1
- 8 al 14 Transcripciones realizadas Grupo 2
- 15 al 22 Transcripciones realizadas Grupo 3
- 23 al 29 Transcripciones realizadas Grupo 4

Quedaron, entonces, codificados los profesores desde P1 hasta P29 y este código se complementa con la descripción de la pregunta que se cita. Se consolidaron las preguntas y respuestas de los profesores con base en las categorías de análisis que se establecieron inicialmente y se analizaron a partir de las categorías y subcategorías conceptuales propuestas en el marco teórico, que orientaron las preguntas de la entrevista.

A las transcripciones se les realizó un proceso de lectura en los niveles de literal, intertextual, interpretativa y crítica. Desde estas lecturas, se buscó identificar relaciones con las categorías iniciales de análisis planteadas en la metodología a saber: pedagogía crítica, evaluación, competencia, evaluación por competencias y estrategia de evaluación. En la etapa de lectura intertextual y crítica, se identificaron categorías emergentes planteadas al final de este apartado.

Apreensión por parte de los profesores del MECCEC

Como parte inicial de la entrevista, y con el fin de contextualizarla, se les preguntó a los profesores qué conocían del modelo educativo establecido por la UCC, encontrándose que, en su mayoría, los entrevistados conocen el concepto de competencia desde el saber, el ser y el hacer, así como, algunos conceptos de la pedagogía crítica tales como: el diálogo que se debe realizar con los estudiantes, la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje; además coincidieron en que el modelo educativo crítico con enfoque de competencias, les debe proporcionar a los estudiantes las bases mínimas para un desempeño exitoso para el mundo de la vida real. Asimismo, consideran que el modelo genera en el estudiante una mejor posición crítica frente a su proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Otra respuesta recurrente es que, para los profesores entrevistados, los roles tanto del estudiante como del profesor, deben cambiar en el sentido de que el estudiante ha de ser más participativo y el profesor un guía y orientador, entendiéndose esto como la acción del profesor que permite la interacción, creando un ambiente de confianza dentro del entorno social y educativo. También consideran que el estudiante debe lograr un desarrollo personal y social, así como un pensamiento crítico propio.

Por otra parte, un grupo de profesores entiende el MECCEC, solo cuando relaciona los elementos de competencia del saber, ser y hacer, que se mencionan en los programas de curso. Asimismo, señalan que es una estrategia novedosa sobre el concepto de educación. Dos profesores expresan el desconocimiento del modelo, aunque la mayoría de los 29 entrevistados participaron de capacitaciones sobre el mismo.

Como muestra de lo anterior se señalarán algunos apartes textuales en que el profesor asimila el modelo, como ocurre en el caso del profesor 9, participante de la investigación, quien afirma que “hay tres pilares fundamentales el ser, el saber hacer o el hacer” (P9, 2018). Por otra parte, para el profesor 5, el modelo educativo se refiere a “las competencias que adquieren [los estudiantes] en cada uno de los saberes, pero tomando como un producto final la integración de los tres saberes y no fragmentándolo por cada uno de esos componentes” (P5, 2018). Adicionalmente, el profesor 24 manifiesta que un modelo educativo “exige que la persona cultive el pensamiento crítico, no solo que crezca a nivel personal, sino que sea profesional y social” (P24, 2018).

Estas respuestas denotan que, hasta el momento, la mayoría de los profesores reconocen algunos elementos constitutivos del modelo educativo crítico con enfoque de competencias, aunque sin la suficiente apropiación conceptual. Este balance muestra que realizar la capacitación sobre el modelo, no garantiza su apropiación.

Análisis de las categorías iniciales

Categoría Pedagogía crítica

Con respecto a la categoría pedagogía crítica, a partir de los aportes de Unigarro (2017), Mejía (2015) y de Ramírez (2008) se reconoce como parte fundamental de ésta, la posición activa del estudiante, la comunicación horizontal, la transformación de la realidad social, el trabajo colaborativo y la contextualización del proceso educativo. Al indagar con los profesores entrevistados sobre esto, se hallaron los siguientes resultados.

La posición activa del estudiante se evidencia cuando se apropia de su proceso de formación, participa, cuestiona e indaga sobre las temáticas del programa de curso. En este sentido, en las entrevistas realizadas a los profesores, se pudo hallar que, en términos generales, el estudiante debe apropiarse de las actividades que desarrolla y debe generar una capacidad reflexiva frente a su contexto. Sin embargo, también es recurrente la respuesta que señala la necesidad de un cambio de rol, tanto del profesor como del estudiante.

Por ello, se considera importante la motivación del estudiante como lo plantea un profesor al afirmar que “el estudiante necesita mucha motivación, también como todos necesitamos incentivos, necesitamos motivación y el incentivo mayor o la motivación mayor que puede recibir el estudiante es hacer que le guste la disciplina que está estudiando ” (P13, 2018). Por lo tanto, el profesor participa en la generación de situaciones reales e incluso tomadas del entorno del estudiante, con lo cual él se apropia y puede asumir un rol protagónico de la misma, por ejemplo, al comentarle al profesor situaciones de su entorno familiar como: “mire, profesora, en mi familia está ocurriendo esto tal...” (P13, 2018). Este acercamiento desde su experiencia personal es un excelente momento para que asuma una posición activa respecto de buscar soluciones o comprensiones de su realidad y ahí podemos vislumbrar, la importancia de la apropiación de su proceso

de formación. Por ello, los profesores coinciden que parte de la motivación y el cambio de rol del estudiante, puede tener origen en las acciones del profesor.

La posición activa del estudiante implica que éste asuma un rol protagónico en su proceso de formación. En este marco las respuestas de los profesores se les puede ubicar en cuatro grandes grupos. El primer grupo de profesores consideran que el estudiante es pasivo y solo espera a que el profesor le provea conocimiento, algunos refieren que esto se presenta como una costumbre asumida desde el bachillerato, “el rol definitivamente es un rol pasivo, yo considero que el estudiante, no se preocupa por aprender” (P2, 2018), esta respuesta es más común en los profesores que acompañan cursos en los tres primeros semestres. También los profesores consideran que, con el paso del tiempo, el estudiante supera esta condición y se vuelve más activo, tal como lo expresa el siguiente profesor: “yo pienso que llegan al primer semestre, los ve uno muy perdidos, poco a poco se van involucrando” (P18, 2018).

Es muy importante considerar que se deben emplear o diseñar instrumentos que permitan valorar el pensamiento crítico del estudiante y que promueva una participación activa del mismo, dado que el problema está en que el estudiante se dedica a replicar unas verdades validadas por la comunidad científica, pero no se le permite que contextualice, que compare y asuma una posición frente a la misma.

Un segundo grupo de profesores consideran que el estudiante se vuelve activo y protagonista solo si el profesor lo estimula. Como muestra de lo dicho, están las respuestas de dos profesores que se citan a continuación: “cuando uno los presiona para hacer algo, sí. ¿Obviamente hay que presionarlo, ¿no?, así digamos de manera espontánea, no surge esa materia” (P21, 2018) y otro profesor dice: “si usted no le dice que vaya y lo haga... él siempre espera el permiso del docente y es de pronto porque ha sido formado así” (P22, 2018). Con estas expresiones se puede decir que el estudiante sigue viendo al profesor como alguien que direcciona, toma decisiones y conduce al aprendizaje.

Un tercer grupo de profesores considera que el estudiante llega con miedo a la universidad y eso le impide desempeñarse adecuadamente. También, que ese miedo persiste hasta cuando tiene que enfrentarse a la realidad, que le da miedo ejercer. En este sentido un profesor dice: “el rol es como un poquito con miedo, un poquito como con cuidado, un poquito pegado a mi profesor” (P4, 2012) y,

paralelamente, consideran que el profesor es fundamental para acompañar al estudiante en este proceso de superar tal situación.

Finalmente, un grupo de profesores considera que existen estudiantes que ingresan con una actitud más proactiva y participativa, empoderado de su proceso de aprendizaje, tal como lo expresa un profesor cuando dice: “es un nuevo estudiante, más activo, que se preocupa por aprender por sí mismo, que confía en el profesor, pero que busca por sí mismo el saber” (P16, 2018). Los profesores reconocen el papel del estudiante, que no solo sea activo en el aprendizaje, sino en la acción en un contexto real “es como un papel protagónico que el busca información, se acerca más al conocimiento por sí mismo, no es el que solamente está recibiendo información, es el que busca, analiza, interpreta, concluye, propone, se le da esa oportunidad de que el haga todas sus consideraciones frente a una problemática” (P15, 2018). En conclusión, se podría decir que, frente a la posición activa del estudiante, como un deber ser, existen acuerdos en la postura de los profesores ante la decisión que asume el estudiante en su proceso de formación, es decir unos son activos y otros son pasivos.

Lo que se refleja en la mayoría de los profesores es que coinciden en que el estudiante, dentro de este modelo crítico por competencia, pasa de ser pasivo a ser más activo, participativo y autónomo en su proceso de aprendizaje. El profesor, por su parte, pasa a ser un guía que acompaña y se convierte en un asesor que ayuda a pensar mejor y a saber actuar, en aras de lograr que el estudiante aprenda a desenvolverse en cualquier contexto de la vida real. Por ello, afirman que el rol del estudiante “necesariamente debe cambiar, porque (...) el estudiante debe ser autor o ser gestor de su propio conocimiento, el docente pasa de ser esa maquina que daba y daba y el estudiante sentado en una actitud pasiva. Hoy en día, la educación es una educación activa totalmente (...) donde ambos aprendemos en el mismo espacio” (P7, 2018).

En cuanto a la comunicación horizontal, entendida esta en doble vía (profesor-estudiante/estudiante-profesor), pero también entre estudiantes; la cual permite la interacción dialógica de argumentos, ideas y posturas sin que medie una relación de poder, reconociendo por parte del profesor que en una comunicación horizontal se reciben opiniones que conducen a la reflexión para identificar tanto fortalezas como debilidades, como lo menciona un profesor: “hacer como un *feedback* con el estudiante, básicamente, y saber qué tanto yo como docente en

realidad estoy dando, para que el estudiante se forme y se forme de una manera integral” (P8, 2018).

Se reconoce, entonces, por parte de los profesores un avance en la comunicación horizontal en que el respeto y la valoración mutua son aspectos relevantes para ella, aunque persistan en la relación profesor-estudiante rasgos de verticalidad. Sin embargo, esto no ha impedido que se avance en el cambio de la relación profesor estudiante.

Asimismo, la transformación de la realidad social, entendida como el proceso de apropiación y cambio a nivel individual y colectivo, que procura la emancipación social a partir del conocimiento y la reflexión crítica de la realidad para generar cambios sociales. Al respecto, algunos profesores conciben que el proceso de enseñanza aprendizaje desde el modelo educativo crítico con enfoque de competencias, contribuye a la transformación social, por cuanto se está formando a “un sujeto político, que piensa, critica” (P4, 2018), que tiene “una postura y fundamenta todo”, porque según ellos, la realidad es dinámica por cuanto ésta “va cambiando” (P4, 2018).

En tal sentido, es importante que los profesores reconozcan el impacto que tiene su labor en la formación cuando esta propicia cambios en contextos, como lo refieren cuando dicen “un sujeto hecho para el mundo, que busca reflexionar sobre una realidad y a través de esa reflexión dar solución a una problemática que exista en el momento” (P4, junio 2018). Esta denominación del sujeto estudiante ha de entenderse no solo como individuo, sino fundamentalmente como sujeto colectivo, puesto que los procesos de enseñanza aprendizaje no se dan en solitario, sino que es un proceso de construcción y deconstrucción colectiva. Asimismo, es necesario mencionar que, al analizar los contenidos de la mayoría de las entrevistas realizadas a los profesores, no se evidencian de manera explícita otras expresiones que le aporten a esta subcategoría.

Habrá que decir también que, respecto al trabajo colaborativo, se entiende que el “alumno se educa en interacción con ellos y con sus pares” (Unigarro, 2017, p. 30), lo que implica el reconocimiento, el respeto y la valoración de los sujetos que intervienen en el proceso de formación, propiciando la interacción y la construcción colectiva del conocimiento. Al respecto, P26 (2018) afirma: “primero que todo permitirle al estudiante que conforme los equipos de trabajo, yo les digo elijan un grupo de trabajo, asígnense responsabilidades, compromisos, pienso

yo que ahí está la autonomía”. Apoyados en lo propuesto por el profesor P26, se puede decir que la autonomía se convierte en un factor que propicia la motivación para que el estudiante genere y aporte en la construcción de su aprendizaje. Las evidencias no muestran cuál es la dinámica que se da cuando se propicia el trabajo colaborativo en los estudiantes, ni cómo esta interacción les permite aprender y desarrollar habilidades.

Por otra parte, la contextualización del proceso educativo, al entenderla como la relación entre la realidad existente con la realidad estudiada para potenciar la capacidad transformadora del estudiante, muestra espacios decisivos, como lo dice P14 (2018), los “estudiantes que se cuestionan, estudiantes que no les da miedo entrar a una audiencia, incluso el modelo de competencias lo hemos fortalecido con la clínica jurídica, porque es la práctica ya en un escenario”, lo que podría llevar a un conocimiento situado con el cual puedan interpretar, comprender las problemáticas y contribuir a su resolución. Así, el profesor, desde su práctica pedagógica y metodológica, contribuye a esta apropiación de la realidad por parte de los estudiantes, tal como lo plantea P1 (2018): “yo propicio traer notas de interés actual y frente a ello, percibir cómo ellos primero la apropian y como ellos también argumentan frente a ella y cómo darían posibles soluciones frente a esa problemática que está al momento”.

Finalmente, se puede afirmar que, existe en los profesores prácticas y estrategias pedagógicas que se orientan a la apropiación de la realidad por parte del estudiante e incentivan su capacidad resolutoria de problemas, al aplicar de manera contextualizada los conocimientos que desarrollan en su proceso de formación profesional enfrentándolos al mundo de la vida.

Categoría Evaluación

Dentro de las respuestas dadas por los profesores en torno a la evaluación y para lograr una mejor comprensión, estas se agrupan en dos aspectos: primero, la evaluación vista como la medición de los resultados del aprendizaje de los estudiantes y que conlleva la asignación de una calificación o una nota. La obligatoriedad de la misma dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y la concepción de temor que genera el solo hecho de evaluar, se ve reflejado en lo planteado por el profesor P2 (2018) “la evaluación como algo punitivo y la gente le tiene pánico a la evaluación”. Otro ejemplo se puede evidenciar en la respuesta dada por P20 (2018), que cita: “se

medía el aprendizaje en el estudiante por etapas, durante un trayecto de aprendizaje de 4 meses o 6 meses y se miraba cada etapa y se finalizaba esa etapa como ya, se culminó. Lo cual se le da a entender al estudiante a través de una cifra numérica el cual se sumaba una tras otra las etapas consecutivamente”.

Complementado lo anterior, los profesores P7 y P10 (2018) dicen: “evaluación es una forma de medir algún conocimientos algún concepto o alguna situación [que] se le está enseñando a otra persona, medir si esa persona si pudo procesar lo que se le dio” y “que tanto entienden lo que se le está enseñando”, respectivamente. Por otra parte, P8 (2018) expresa: “evaluación, uno dice: evaluación: nota, evaluación: un test escrito”.

El segundo aspecto es que la evaluación va más allá de la medición y se contempla como espacio de aprendizaje, permitiéndole al estudiante detectar tanto fortalezas como oportunidades de mejora, contribuyendo así a que éste tome acciones de manera autónoma sobre su propio desempeño. Este aspecto se ve en las respuestas dadas por los profesores, relacionadas con el hecho de que la evaluación va más allá de la medición y se contempla como una oportunidad de aprendizaje, permitiéndole al estudiante detectar tanto fortalezas como oportunidades de mejora, lo cual contribuye a que éste pueda tomar acciones en su propio mejoramiento, como se puede evidenciar en el siguiente texto: “para mí, evaluar es medir la fortaleza del estudiante en todo su concepto, conocimiento, actuación, en humanidad, es una medición integral” (P25, 2018). En concordancia con lo anterior, para (P 26, 2018) “yo... diría como de una cooperación mutua. No recuerdo exactamente el nombre que tiene ese tipo evaluación porque sé que ese tiene un nombre, creo de cooperación si entre los dos, pero mire que me ha servido, porque tiene un propósito en común (los estudiantes) para que ellos también se piensen”.

El seguimiento del desarrollo del proceso de formación de los estudiantes, permite detectar a tiempo situaciones de orden preventivo o correctivo dentro del mismo, ofreciéndoles a ellos la opción de tomarlas y seguir en su proceso de enseñanza y de aprendizaje, es indudable, pero en momentos el profesor asume ese seguimiento más del orden de calificación o mejoramiento de la calificación y no desde la formación, este pensamiento lo refleja P9 (2018) en su respuesta: “la evaluación es el seguimiento sistemático que yo le hago a mis alumnos ¿no? Entonces, si yo hago una evaluación semanal, yo me puedo dar cuenta que está

pasando, llegará un punto en que yo tenga que calificar, pero esa calificación la tendré que hacer con base con la evaluación que yo le he hecho. ¿El seguimiento que yo le he hecho ve? Y eso es una calificación algunas veces cualitativa, algunas veces cuantitativa”.

Entonces, la evaluación implica que el estudiante asuma un rol activo dentro de la misma, permitiéndole así desarrollar y fortalecer el análisis crítico y la reflexión frente a la misma, esta afirmación la vemos respaldada en la respuesta dada por el profesor P1 (2018) que afirma: “cuando hay situaciones evaluativas [el] estudiante sabe que también él podría ser un evaluador y es como un participante y yo les digo ustedes tienen que aprender a hacer análisis crítico y tienen que aprender a ser críticos de sus compañeros y tienen que aprender a asumir un rol”.

La realimentación es considerada como el fortalecimiento de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas (aprender, desaprender y reaprender), en la siguiente respuesta se puede evidenciar un ejemplo de ello, “nos sentamos en *debriefing* o en los salones de clase... miramos bueno... esta señora en este caso clínico que presentaba ... ¿qué hicimos, qué hiciste? Tú tenías la función de hacer la valoración de la gestante, entonces, ¿qué paso? ... ¿que se te le olvidó? De una vez ellos dicen: ¡no, Profe! No se hizo, ahh me faltó, ahh cierto que esto iba primero y ellos se dan cuenta en ese momento en qué fallaron o si por el contrario me sentí muy seguro, me sentí muy bien brindándole información educándola sobre lactancia materna, cuidados prenatales, es bonito porque de una vez ellos se dan cuenta que están haciendo bien y que no” (P3, 2018).

Otros resultados encontrados están relacionados con los presaberes que el estudiante trae al inicio del curso, tal como los señala P2 (2018): “el estudiante ha logrado al llegar al curso y lo relaciona como las competencias previas del mismo frente al nuevo conocimiento”. Para P25 (2018), esta evaluación “es mirar y evaluar a todos los estudiantes y como no todos son iguales y no todos tienen la misma competencia, ni el mismo sistema de estudiar, que los otros, para mí es evaluar a cada estudiante (es mirar) en qué nivel está y como yo lo puedo ayudar”. Este pensamiento también lo comparte el profesor P20 (2018) al afirmar que cuando ingresa [el profesor] a un grupo él realiza “un sondeo” según su palabra y se cuestiona frente a “¿qué tipo de evaluación voy a trabajar con este grupo? No todos los integrantes del grupo van a tener el mismo nivel intelectual y las herramientas que voy a utilizar. De acuerdo con eso yo determino qué voy a evaluar entonces

todo depende del primer examen que yo haga a los muchachos y depende de eso yo digo en estos grupos necesita reforzar más, hay que trabajar más esto”. A excepción de los dos profesores citados, los demás no identifican acciones encaminadas a realizar este tipo de evaluación diagnóstica.

Es importante resaltar que el profesor P24 (2018) asume la evaluación como un resultado “propio” de su quehacer en el aula, tal lo refiere “para mí la evaluación es como un resultado de lo que yo espero conseguir, es una verificación de lo que yo quiero que el estudiante llegue a realizar o ejercer, que logre hacer lo que yo espero que él se desempeñe en determinada área”.

Categoría Competencia

El concepto de competencia como categoría no se indagó de manera directa, sin embargo, se obtuvo acepciones de ésta a partir de las preguntas ¿qué conoce del modelo educativo crítico con enfoque de competencias, formación por competencias y evaluación por competencias? Según Unigarro (2017), se entiende como la “integración armónica de conocimientos, actitudes y habilidades para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una tarea o actividad en contexto” (p. 49). Para el grupo investigador este concepto integra las subcategorías: contexto, responsabilidad social, integralidad.

El concepto de contexto se entiende como el ámbito de desarrollo de una competencia, el cual es dinámico de acuerdo con la situación encontrada. Para un grupo de profesores siempre está asociado al desempeño en que esta se demuestra. Lo anterior se ve reflejado en lo que plantea P1 (2018): “el estudiante al menos adquiera como esos conceptos o esas bases mínimas para poder desempeñarse y desenvolverse ante cualquier situación”.

Es importante destacar que dos profesores expresan que solo gracias a las habilidades y conocimientos, se es competente para enfrentarse en un contexto. Tal es el caso del profesor P23 (2018) cuando dice “que el estudiante logre ganar habilidades que le permitan desempeñarse a partir de unos contextos específicos, o sea aplicados a situaciones particulares”. Esto se complementa con lo que afirma P3 (2018) “que nuestros estudiantes tengan la capacidad de interrelacionar todos los conocimientos que tienen para la toma de decisiones, para juzgar de manera efectiva las situaciones que se les presenten”.

Con respecto al concepto de responsabilidad social, este se define como la pertinencia de las acciones según las necesidades del medio, esto se evidencia en las respuestas de los profesores en relación con el desarrollo de la competencia, cuando dicen que se requieren personas competentes para resolver los problemas presentes en la sociedad, como lo dice el profesor P10 (2018): “el estudiante sea capaz de enfrentarse a un mundo laboral sin temor, porque sabe manejar todos los elementos que va a requerir el día que empiece a ejercer su carrera, su profesión. Entonces si es capaz de entender lo que ha aprendido, si es capaz de aplicarlo y de manejarlo con las herramientas que le da el sistema y si tiene un criterio sobre lo que está haciendo es una persona competente”.

De igual manera, la integralidad es la conjunción de aspectos cognoscitivos, actitudinales y procedimentales que logren la concreción de un desempeño idóneo. Para esta subcategoría, se encontró que un grupo de profesores lo identificaron con el saber, el ser y el hacer, también especifican que estos términos significan conocimientos, actitudes y habilidades. Refieren que estos deben articularse, integrarse e interrelacionarse en uno solo, no de manera fraccionada, lo que muestra que para cumplir la competencia deben desarrollarse siempre los tres. Lo anterior se sustenta en lo que dice el profesor P5 (2018): “las competencias se adquieren en cada uno de los saberes, pero tomando como un producto final la integración de los tres saberes y no fragmentándolo por cada uno de esos componentes”. En relación con esto, P15 (2018) complementa con que “es como una articulación, como una relación armónica entre lo que es el saber, el hacer y el ser, entonces lo que se busca es que el estudiante se desempeñe haciendo, pero basado muy estrictamente en el conocimiento y en la actitud en el ser”.

Categoría: Evaluación de Competencias

Cuando se habla de evaluación por competencias, como otra de las categorías iniciales contempladas en este trabajo, prevalecen criterios evaluativos como los cognitivos, que tienen que ver con conocimientos, saberes y estrategias como la asociación, el análisis, y la síntesis; los actitudinales, que es la evaluación de las actitudes, valores, las formas de proceder y enfrentar una situación y, finalmente, los procedimentales en que se evalúa la actuación en un contexto dado, fundamentada en un saber, en la toma de decisiones y en actitudes y valores.

En las respuestas de los profesores no se logra evidenciar una clara diferencia de estas subcategorías por separado, sino que asumen la evaluación de la competencia de manera integral. Algunos de los profesores coinciden en que la evaluación por competencias es una medición del conocer, el hacer y el ser, lo que implica valorar de una forma integrada estos tres elementos en el estudiante e identificar si es competente o no para desempeñarse. La valoración de lo cognitivo, lo actitudinal y lo procedimental se da bajo un criterio de medición establecido por el profesor, tal como lo refiere P3 (2018): “es definitivamente la manera como medimos si el estudiante está realmente capacitado o se está formando realmente bajo esos tres conceptos de los tres saberes y si realmente cumple con todos los estándares que lo lleven al cumplimiento de esas tres competencias en su desempeño, evidenciado en el desempeño integral de cada uno de sus haceres. Medir si esa persona sí pudo procesar lo que se le dio”. Aquí se asocia la evaluación con la medición, vista desde el aprendizaje del estudiante. A diferencia de lo mencionado anteriormente, dos profesores destacan los conocimientos y las actitudes como los dos elementos para tener en cuenta cuando se va a medir la competencia, tal como lo dice P10 (2018): “medir qué tanto ha avanzado el estudiante no solo en su conocimiento, sino en la actitud” y P15 (2018): “basado muy estrictamente en el conocimiento y en la actitud en el ser” y otro profesor, solo la limita al cumplimiento de las habilidades, como las personales, sociales, comunicativas y conceptuales (P24, 2018).

Un aspecto que también se integra es el desempeño, visto como la respuesta que el estudiante tiene ante una situación. Este desempeño lo relacionan con el contexto, es decir, realiza actividades, analiza y resuelve problemas mediante el aprendizaje de procesos cognitivos, actitudinales y procedimentales, como lo refiere P2 (2018) cuando lo relaciona con el MECCEC, manifestando que es “seguir los tres pasos como es el desempeño del estudiante frente al hacer, el conocer y como el estudiante puede involucrarse o relacionar o analizar esos dos componentes dentro de un paciente real”

Para algunos profesores, la evaluación se da desde la integración de los saberes, utilizando ciertas tecnologías y herramientas que contribuyen a mejorar la evaluación que realizan los estudiantes con base en indicadores y niveles de logros. Estos aspectos se evidencian en el aporte de los profesores: P20 (2018), que dice: “evaluar es buscar que aprendió el estudiante, que pudo aprender y que

se les quedó en la mente del conocimiento que impartió el profesor a partir de ciertas herramientas que utilizó, a partir de la interacción del estudiante con el alumno y del estudiante con el profesor etc.”. P13 complementa (2018) cuando refiere que: “la existencia de unos indicadores y de unas evidencias que son las que el estudiante debe poner en práctica o a través de las cuales le demuestra al profesor que ha adquirido esas destrezas o esas habilidades del ser, del saber y del hacer y es lo que lo que le ayuda al profesor a medir ese logro”. P27 (2018) también dice: “hay herramientas que se utilizan dentro del enfoque y son como las taxonomías o el hecho de utilizar otras herramientas que se pueden mantener con el modelo de competencia”.

De manera específica, una de las herramientas que más se resalta es la rúbrica. La mayoría de los profesores coinciden que ésta les ha permitido realizar una evaluación más ordenada. De igual manera, se establecen unos criterios que han posibilitado evidenciar el aprendizaje, esto se ve respaldado por P26 (2018): “diseño una rúbrica, esas rúbricas tienen niveles de dominio de 1 a 5 y establezco unos criterios acordes al elemento de competencia que se quiere evidenciar, entonces de acuerdo a eso yo evaluó”. El profesor P22 (2018) manifiesta que el uso de la rúbrica le permite al estudiante: “la oportunidad de evaluarse el mismo y de volver a reconocer sus debilidades y de mejorar, pero también va a conocer su proceso de evaluación”.

Otros profesores discrepan frente al uso y ventajas de las rúbricas, tal como lo plantea P29 (2018), que manifiesta que aún no se encuentran implementadas las rúbricas y demuestra en su respuesta, cierta desconfianza frente a su empleo, así lo esboza cuando afirma que: “ahorita estamos mirando lo de una forma empírica lo de las rubricas y tenemos algunas en nuestro nivel que se están utilizando, pero nos daría más confianza en el momento que estén avaladas por la misma universidad”.

El profesor P26 (2018) resalta que lo que se hace no es evaluar, sino valorar la competencia y que ésta, en cierta medida, se adquiere de manera gradual”, término que se destaca cuando se habla de criterios de desempeño para establecer el nivel de desarrollo de la competencia a través de una rúbrica de valoración, en un proceso que debe darse de manera gradual y progresiva. La evaluación de competencias también se orienta hacia otros aspectos, la asumen como una herramienta de mejoramiento, en un proceso que conduce a transformar; como

un seguimiento a un aprendizaje mediante indicadores cualitativos y cuantitativos de manera sistemática, como lo afirma P9 (2018): “es una calificación algunas veces cualitativa, algunas veces cuantitativa, pero eso solamente es una pequeña parte de lo que hace todo un proceso de evaluación, es el seguimiento sistemático que yo le hago a mis alumnos”.

Se encontró que, para un profesor, aún no se ha apropiado del modelo de evaluación de competencias “en este momento lo que yo considero que está sucediendo en este proceso, es que no podemos hablar precisamente de evaluación, los profesores no estamos apropiados de ese conocimiento como tal, no hemos adoptado ese proceso de evaluación y seguimos en el proceso tradicional” (P28, 2018).

Las evidencias es otro de los conceptos relacionados en la evaluación de competencias. Se definen como las acciones tangibles que demuestran el desempeño esperado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La mayoría de los profesores manifiestan que es el producto final que asegura la efectividad del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Por ejemplo, para el profesor P6 (2018) “es el producto que el estudiante entrega”. Lo que afirma el profesor P15 (2018) también se relaciona a continuación: “se hacen unas preguntas y el caso de esas preguntas ellos las tienen que discutir y ya la parte final es que la socializan en clase, la evidencia, sí, es la exposición”. Asimismo, los profesores también asocian esta subcategoría con la del desempeño, como cuando P12 (2018) y P26 (2018) dicen que se debe “evidenciar esa preparación” y que la evidencia es “como un proceso de adquisición de la competencia de una manera gradual”.

Categoría Estrategias de evaluación

En esta categoría se evidencia que cuando los profesores hablan de estrategias de evaluación las asumen integralmente, articulando la evaluación de los tres elementos de la competencia saber, ser y hacer. Entienden que la evaluación debe ser dinámica y que debe hacerse a lo largo de todo el proceso académico.

Desde el ámbito de la evaluación, los profesores coinciden en la importancia de reconocer el contexto del proceso educativo. Este hace referencia a un escenario de desempeño tal como lo plantean P1 (2018) “no es una forma de establecer o no si es apto para estar más adelante en un escenario profesional o no” y P11 (2018) “con la evaluación de competencias estamos realmente evaluando lo que el

estudiante puede aprender o puede tener dentro de su intelecto o en un contexto integral” y para el profesor P6 (2018), el contexto sería del orden social en que el estudiante se desempeña. El profesor P26 (2018) va más allá y lo explica desde el marco espacial diciendo: “[le va a permitir al estudiante] asimilar ese conocimiento de una manera más orientada al contexto o a la realidad que está viviendo el país y en general el mundo”.

También es importante considerar el significado de las técnicas e instrumentos que se deben emplear en la evaluación dado que es importante que cada profesor se permita hacer una reflexión crítica frente a qué quiere evaluar, cómo va a evaluar, donde va a evaluar, cuándo va a evaluar, a quiénes va a evaluar y, así, realizar el diseño o selección de estas (técnicas e instrumentos).

En las respuestas se evidencia que un alto número de profesores se apoyan en las aulas virtuales para realizar actividades de evaluación en línea, tipo foro. La mayoría de los profesores coinciden en que se deben integrar varias técnicas y utilizar diferentes instrumentos en la estrategia de evaluación y, con respecto a esto, se dejan ver tres grandes grupos de respuestas, que coinciden con los tres programas a los que pertenecen los profesores entrevistados.

Para el caso de los profesores del programa de Derecho hay unas estrategias de evaluación con un enfoque hacia las competencias desde el ser, relacionadas con la oralidad, con el análisis de textos y documentos y la argumentación crítica. Estos profesores utilizan estrategias tales como: exposiciones orales, estudios de casos, mesas redondas, con ponencias orales, tal y como lo expresan los profesores P9, P13 y P14 al ser cuestionados sobre qué estrategias de evaluación utilizan en sus clases: “un examen, un debate, el trabajo en equipo” (P9, 2018), “estudio de casos, discusiones, debates, trabajos en grupo, exposiciones, talleres” (P13, 2018) y “estudios de casos, ponencias” (P14, 2018).

También utilizan estrategias conformadas por una mezcla de diferentes técnicas enfocadas en el conocer como los parciales escritos y los cuestionarios. Este tipo de exámenes incluye pruebas tipo saber pro, selección múltiple y preguntas abiertas. Muestra de lo dicho se recoge en los testimonios de los profesores P10 y P12: “preguntas de respuesta de opción múltiple, exposiciones” (P10, 2018), “exámenes formales, preguntas de cierto o falso, luego preguntas abiertas, preguntas diarias en cada clase, un taller práctico y foro” (P12, 2018).

Para el caso de MVZ, los profesores favorecen más las estrategias de evaluación orientadas al hacer, como las evaluaciones teórico-prácticas, el análisis de casos clínicos, los informes de laboratorio y talleres escritos. Algunos profesores también solicitan la ejecución de elementos gráficos como mapas mentales, conceptuales e infografías y, en un menor grado, la escritura de relatorías o ensayos. Hay que aclarar que también reportan con frecuencia el uso de pruebas escritas tipo parcial o cuestionario. Se toman como ejemplo las afirmaciones hechas por los profesores P15, P17 y P18, en cuyas respuestas se resume lo expresado por la mayoría de los profesores del programa cuando se les consultó sobre las estrategias de evaluación que usan.

El caso de Enfermería es diferente, pues es el programa más antiguo en el proceso de formación por competencias y ya ha desarrollado unas estrategias propias de acuerdo con las diferentes áreas de formación del plan de estudios. En este programa se cuenta con estrategias que incluyen el Proyecto Formativo, el análisis del Proceso de Atención de Enfermería (PAE), los diarios de campo, las fichas farmacológicas, las fichas bibliográficas, las listas de chequeo, que se relacionan con la evaluación en ambientes de aprendizaje reales (clínicas, hospitales, etc.). Por otra parte, existe la aplicación de instrumentos de evaluación en ambientes de aprendizaje en escenarios de simulación clínica. También se utilizan técnicas de ejercicios prácticos como la creación de mapas mentales, infografías, guías de aprendizaje que desarrollan los estudiantes en diferentes ámbitos. Asimismo, se utilizan técnicas de evaluación, tipo evaluación escrita que ellos llaman examen largo y examen corto, así como las sustentaciones orales de los trabajos de aula.

Un ejemplo de lo descrito previamente, se encuentra en la respuesta del profesor P1 que narra que en su curso se utilizan como estrategias de evaluación: “preguntas de selección múltiple, diarios de campo, un Proceso de Atención e Enfermería (PAE) de un plan cuidado de enfermería, una presentación grupal, un análisis crítico, la ficha farmacológica, los talleres que ellos [los estudiantes] hacen sobre las clases, presentación de una revisión que ellos hacen tanto bibliográfica como de artículos científicos, una lista de chequeo, etc.” (P1, 2018).

Para esta pregunta, aunque hay diferencias en las estrategias utilizadas en los tres programas, hay una gran coincidencia en que la estrategia debe ser integradora de todos los elementos de competencia, lo que exige que la evaluación sea dinámica

a lo largo del curso, en que se integran diferentes técnicas e instrumentos de evaluación que permiten evaluar los tres elementos de competencia.

Aunque los profesores, en ocasiones, manifiestan no conocer el modelo de competencias y de la evaluación de competencias, en la práctica se ve lo contrario, pues lo que manifiestan en sus estrategias de evaluación es coherente con el modelo en cuanto a la evaluación integral de los elementos de competencia. En la respuesta de algunos profesores entrevistados, no se logra evidenciar la diferencia entre la evaluación de competencias y la evaluación por objetivos, según lo cuenta el profesor P2:

es que ese el problema lo que yo le decía en la primera parte de la entrevista es que no se ha desligado el sistema de competencias del sistema por objetivos sí, no hay una claridad frente a ¿Cómo es como yo tengo que evaluar al estudiante? y concluye al final de su respuesta el profesor, entonces sigue habiendo como una pequeña como se dice como una brecha entre la evaluación por competencias y evaluación por objetivos... una evaluación subjetiva...

Con respecto a la subcategoría de recursos afectivos, entendida como los procedimientos afectivos y emocionales del estudiante, algunos profesores refieren dificultades en el manejo del estrés y el miedo en los estudiantes, de la intimidación que causa en el estudiante las actividades evaluativas, pero ninguno reporta cómo ha modificado sus estrategias de evaluación para disminuir esta presión sobre el estudiante. Una muestra de lo anteriormente expresado está en los testimonios de los profesores P18 y P4: “yo pienso que llegan al primer semestre, los ve uno muy perdidos [los estudiantes], poco a poco se van involucrando” (P18, 2018), “el rol es como un poquito con miedo, un poquito como con cuidado, un poquito pegado a mi profesor” (P4, 2018). Aunque se reconocen los aspectos afectivos, y su importancia en el proceso pedagógico, esto no se ve reflejado en las estrategias de evaluación.

Análisis de las categorías emergentes

Las categorías emergentes, “son aquellos ordenadores epistemológicos [o] campos de agrupación temática” (Galeano, 2004, p. 38), que surgen en el proceso de análisis de los resultados de una investigación, es decir, que no habían sido contempladas

en la propuesta inicial, pero que aportan datos nuevos y significativos para responder al problema de investigación que haya sido planteado. En este sentido, en la presente investigación al realizar el análisis de las categorías iniciales (tabla 4), a partir de las entrevistas realizadas a 29 profesores surgieron unas nuevas categorías, que se relacionan a continuación.

Cambio de roles

Una de las respuestas recurrentes es que, para los profesores entrevistados, los roles tanto del estudiante como del profesor deben cambiar en el sentido de que el estudiante debe ser más participativo y el profesor un guía y un orientador. También consideran que el estudiante debe lograr un desarrollo personal y social, así como un pensamiento crítico propio. En este sentido Pernía (2012) opina que “en el rol de orientador se debe conocer el comportamiento del estudiante, reforzar la integración en su grupo, desarrollar actitudes de participación, realizar el seguimiento del aprendizaje, impulsar al estudiante a auto descubrirse” (p. 4). Revisando la opinión de este autor y lo manifestado por los profesores, se observa que es importante que el profesor se preocupe por el desarrollo integral de sus estudiantes, en donde se permite la interacción, creando un ambiente de confianza dentro del entorno social y educativo, además de promover el desarrollo de otros temas de la vida diaria, como lo menciona el modelo educativo crítico por competencias: educarlo para la vida y, como lo manifiestan P4 y P7 (2018), [formar estudiantes que sean] “capaces de enfrentarse en un mundo real, en donde sean críticos, se cuestionen, afronten situaciones y generen soluciones a los problemas”.

Además de guía y orientador, el profesor es un mediador como lo menciona P11 (2018): “yo entro a ser como una especie de mediador en algunos momentos”. Al respecto, Díaz y Hernández (2002) proponen que la función del profesor debe ir más allá que la simple transmisión de conocimientos, sino que “el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento” (p. 3). Aquí los profesores asumen el rol de mediadores para potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Ante esto, se deduce que este cambio también exige, entonces, que el profesor adquiera nuevas competencias en su proceso de enseñanza, para el uso de estrategias pedagógicas adecuadas para cada situación de aprendizaje ya sea individual o colectiva.

Innovación

En 2015, en el Congreso internacional sobre aprendizaje, innovación y competitividad, se publicó la definición de innovación, que se usa como referente para esta subcategoría. Se definió innovación como:

realizar cambios en el aprendizaje/formación que produzcan mejoras en los resultados de aprendizaje. Sin embargo, para que se considere innovación educativa, el proceso debe responder a unas necesidades, debe ser eficaz y eficiente, además de sostenible en el tiempo y con resultados transferibles más allá del contexto particular donde surgieron. (Sein-Echaluce y García-Peñalvo citados por García-Peñalvo, 2015, s. p.)

La categoría emergente innovación se orienta hacia un modelo nuevo en la manera de aprender y enseñar en relación con lo que se venía haciendo. Un ejemplo se encuentra en lo manifestado por P15 (2018) cuando dice que el modelo educativo crítico por competencia es “una propuesta innovadora que busca generar en los estudiantes un aprendizaje con otro modelo diferente”. Este proceso de innovación está pensando desde lo tradicional, se diría que el énfasis en el cambio es la transmisión del conocimiento por parte del profesor y el compromiso que adquiere el estudiante con el aprendizaje. El proceso de innovación es visto por los profesores, principalmente, en la manera de evaluar lo que se enseña. Se entiende que el enfoque de competencia genera cambios respecto de los enfoques tradicionales, solo que aún no se entiende bien cómo trabajar por competencias, porque esto significaría un cambio en la forma de presentar el currículo por semestres y por cursos o materias.

Subjetividad política

Esta categoría, surge de la respuesta dada por P4 (2018) sobre la pedagogía crítica, respecto de la cual, afirma que “es aquella pedagogía donde incluye al ser humano como tal dentro de una subjetividad política, es decir un sujeto capaz y hecho para el mundo, en resolver problemas, eso es lo que busca pues la pedagogía crítica como tal, reflexionar una realidad y a través de esa reflexión dar solución a una problemática que exista en el momento”. Esta definición dada por el profesor

cabe dentro del constructo teórico de la pedagogía crítica, puesto que ésta, según Ferraz (citado por McLaren, 1999), “constituyen un conjunto homogéneo de ideas [en las que] los teóricos educativos críticos están unidos en el intento de fortalecer a los débiles y de transformar las desigualdades y las injusticias” (p. 47). Esto lleva implícito un actuar como sujeto político e implica un actuar en el mundo, pero no en solitario, sino en relación con otros a partir de intereses comunes, los cuales pueden ir desde la resolución de problemas que los afecte, hasta ideales que transformen de manera estructural la realidad, cuya esencia está configurada por una subjetividad política, entendida como “un proceso constitutivo de la subjetividad en el cual el sujeto reflexiona sobre su condición como integrante de una colectividad y los procesos de corresponsabilidad social que de ello se deriva y que se expresa en términos de lo político y la política” (Díaz, 2005, párr. 23). Pero, además, involucra “el campo de lo posible, lo factible, lo deseable” como afirma Lechner (2002, p. 25), es decir, un deber ser, una utopía; máxime si se tiene en cuenta que el mundo humano es un mundo construido, no existe como forma natural, sino como construcción social, histórica y cultural en constante transformación por acción intencionada de los sujetos políticos capaces de negociar con otros sus intereses y reconstruir la realidad a partir de la resolución de los problemas que connota el bien común.

Interrelación

Esta categoría emergente se encontró a partir de las respuestas dadas por varios profesores respecto al conocimiento que tienen sobre el modelo educativo de la Universidad y de las estrategias evaluativas que, en el marco de dicho modelo, ellos realizan con sus estudiantes. Así, para P13 (2018), el modelo educativo permite que la construcción de conocimiento se realice en tanto “el estudiante sea capaz de interrelacionar con el profesor y esa interrelación implica una comunicación que amerite realmente esa consolidación de conocimientos [para] nutrir las experiencias pedagógicas a partir de las experiencias no solamente del profesor, si no las que se pueden ganar también desde la construcción colectiva”. Asimismo, respecto a las estrategias evaluativas, este profesor considera que, en “mi curso que es de derecho de los contratos, [el cual] se caracteriza por tocar muchos temas de la realidad, muchos problemas que en la realidad se presentan de tal manera que todas las estrategias utilizadas para evaluar siempre están

encaminadas a hacerlo a través de estudio de casos, a través del cual el estudiante pueda estar en contacto con un conflicto jurídico que en la práctica se puede llegar a presentar y que son conflictos digámoslo así cotidianos porque en el ámbito de los contratos se pueden presentar múltiples circunstancias [por lo que] estamos siempre realizando actos con otros o interrelacionándonos con otros sujetos también del derecho privado”. Esto es, no solo para dimensionar los problemas, sino para hallar las soluciones que les sea más pertinente.

Lo planteado en el párrafo anterior sobre interrelación, da a entender que esta existe en tanto haya una interacción o “correspondencia recíproca” (Pérez, 2018) entre elementos para formar un todo, sea ésta entre personas, procesos o cosas; es decir, en doble vía entre diversos componentes para configurar el todo de un fenómeno o una situación, con lo que se puede lograr una comprensión más completa de éstos. Así lo refleja P15 (2018) al considerar que “lo interesante del programa es que la competencia es como una articulación, como una relación armónica entre lo que es el saber, el hacer, y el ser”. Todo esto tiene como propósito lograr, en el marco del modelo educativo crítico con enfoque de competencias, una formación integral que contribuya al desempeño profesional idóneo, respecto a su participación como sujeto político en la transformación de la realidad.

Cambio de paradigma

Esta subcategoría emerge a partir de una necesidad expresada por los profesores entrevistados, quienes consideran que el nuevo modelo educativo requiere cambiar el paradigma de la educación tradicional, lo que es coherente por lo expuesto por Poblete (2006) quien dice que “la adquisición de competencias es clave en el nuevo paradigma educativo, con el fin de lograr una transferencia de estas al ámbito profesional y a la sociedad en general”. Se requiere que el profesor permita o acepte el nuevo modelo educativo, el cual le exige cambiar su rol, modificar sus estrategias didácticas, innovar en sus métodos de evaluación. Es necesario replantear, por parte del profesor, el proceso de mediación pedagógica.

El cambio de paradigma exige que los procesos educativos estén más centrados en el aprendizaje que en la enseñanza, en ese sentido, en el Espacio Europeo de Educación Superior, se considera que,

frente al paradigma tradicional que centra el eje de la enseñanza sobre la tarea del profesor, se dice que sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico. (De Miguel, 2005, p. 16)

Al respecto, uno de los profesores entrevistados refiere: “que el maestro es un escultor, no tiene que enseñarle nada, tiene es que hacer que brote del estudiante la capacidad de ser” (P16, 2018). También, un profesor plantea que en la universidad el estudiante se enfrenta a un nuevo proceso que lo lleva a tratar de “romper los paradigmas que trae la casa, lo que traen de la casa, del colegio” (P21, 2018).

Para los profesores entrevistados el cambio hacia el nuevo paradigma de la formación de competencias debe ir enfocado, tanto en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, haciéndolos de manera más integral, como hacia los procesos de evaluación; que el nuevo paradigma se debe construir en la universidad, que allí se debe hacer “un nuevo constructo de un nuevo paradigma” (P28, 2018). Retomando el concepto de integralidad de la formación por competencias, en general, “el cambio de paradigma implica una renovación profunda de los principios y valores que sostienen la función docente en la institución universitaria” (De Miguel, 2006). En el ámbito de la evaluación, un profesor piensa que el modo de evaluación tradicional es obsoleto “porque se medía el aprendizaje, se medía el aprendizaje en el estudiante por etapas” (P20 y P21, 2018). Los profesores son conscientes de que se requiere hacer renovación de todos los procesos educativos, que se adapte el nuevo modelo educativo al nuevo estudiante que se tiene y a sus capacidades, así como a la realidad de la sociedad. “El nuevo paradigma implica cambiar básicamente la ecuación conocimiento a docente a alumno pasando de los saberes a las competencias. Esto solo será posible, si tomamos conciencia, rediscutimos y redefinimos los ejes básicos que subyacen al actual modelo de educación” (Aguerrondo, 1999).

Integración de saberes

Aunque la integración de saberes se ha tratado como parte de la categorías competencia y evaluación, es reiterativo este concepto en algunos profesores, para los cuales es importante que la evaluación “integre los tres saberes de la

competencia” (P5, 2018) y que la competencia se obtiene “a partir de la integración” de saberes (P28, 2018).

Como se ha mencionado en este documento: “las competencias se pueden desglosar en unidades de competencia, definidas dentro de la integración de saberes teóricos y prácticos que describen acciones específicas a alcanzar, las cuales deben ser identificables en su ejecución” (Huerta, Pérez y Castellanos, s. f.), o según Tobón (2008) en la competencia hay “integración de saberes en el desempeño, como el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir”, lo cual es coherente con lo expresado por los profesores entrevistados.

Necesidad de capacitación

En las entrevistas, algunos profesores expresan que para el establecimiento del MECCEC, la Universidad ha hecho capacitación permanente a los profesores: “hemos venido estando en un proceso de capacitación constante habla de formar en el estudiante un pensamiento crítico y analítico la formación es una formación desde la competencias” (P6, 2018), eso mismo lo expresan varios profesores (P8, P13, P15 y P27, 2018), aunque algunos de ellos reconocen que el proceso de capacitación, aún no muestra resultados contundentes respecto a la apropiación completa del modelo (P6 y P29, 2018) y manifiestan una necesidad de capacitación continua: “nos han capacitado mucho con respecto al tema, pero a veces es un poco confuso (P2, 2018). Los profesores reconocen los esfuerzos de capacitación implementados por la Universidad, aunque sienten que aún este proceso no ha llevado a la apropiación del modelo educativo.

En el caso actual de la Universidad, tras la introducción del nuevo modelo educativo, se requiere un proceso permanente de capacitación, hasta que se dé cuenta de un alto grado de apropiación del mismo, el proceso de apropiación del modelo educativo es progresivo y a la vez lento. Se requiere capacitación permanente y evaluar constantemente el proceso de apropiación del modelo educativo. Por ejemplo, en la Universidad Industrial de Santander se reconoció que “es clara la necesidad de la capacitación y formación en pedagogía del profesor universitario para mejorar sus habilidades docentes, generar principios y prácticas que permitan adecuar diferentes campos del conocimiento al proceso de enseñanza aprendizaje y autoevaluar su quehacer en las funciones que la universidad le exige: docencia, investigación y extensión” (Sáenz-Lozada, Cárdenas-Muñoz y Rojas-Soto, 2010, p. 427).

Es claro que el proceso de capacitación permanente a los profesores es esencial para que el proceso educativo sea exitoso. Ya se dijo en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la Unesco (1998): “un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse, sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia”.

Miedo

Un aspecto que se encontró en las respuestas de los profesores fue el miedo de los estudiantes, que se puede interpretar como “una emoción que se experimenta a lo largo de la vida y en ocasiones posibilita la adaptación” (Ascencio et al., 2012 p. 196). Esta emoción también hace parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje (miedo a la falla escolar y a la crítica). En este caso, la acción del profesor se encamina a brindar un acompañamiento al estudiante basado en la confianza y la comunicación. Un ejemplo de esto es lo expresado por un profesor: “con ese estudiante que tiene miedo hay que apoyarlo y empoderarlo de la realidad, hay que generarle confianza algunos salen adelante” (P27, 2018). Por otra parte, un profesor contempla el miedo desde su experiencia propia, permitiéndole comprender aún más al estudiante, tal como lo expresa: “eso es difícil [el miedo], o sea yo lo viví la primera vez que a mí me tocó tocar un paciente fue complicado” (P4, 2018). Asimismo refiere que “al estudiante le da miedo sacar esas ideas que tiene, precisamente por ese mismo modelo que hemos venido trayendo”. Una perspectiva diferente se evidencia en lo que expresa otro profesor, quien interpreta el miedo del estudiante ya en un contexto laboral, dado que al estudiante le da miedo enfrentarse solo a una realidad en donde él es responsable de sus decisiones y acciones. Este contexto laboral, es diferente del contexto en el que se había venido desempeñando durante su proceso de enseñanza y aprendizaje, en que el profesor asume un rol protector y él, un rol pasivo, que refleja un modelo de enseñanza y aprendizaje vertical, como lo expresa un profesor: “el estudiante espera que todavía el profesor les diga, se siente con él y si el profesor dice que $(a + b) = (c + d)$, eso es” (P8, 2018).

Motivación

Otro aspecto de resaltar dentro de las respuestas de los profesores está relacionado con la motivación. Según Koontz, Weihrich y Cannice (2012):

los motivos humanos se basan en necesidades, conscientes o inconscientes; algunas son primarias, como las fisiológicas de agua, aire, alimentos, sueño y refugio, otras se pueden considerar secundarias, como la autoestima, el estatus, la afiliación con otros, el afecto, el dar, los logros y la autoafirmación. Naturalmente, estas necesidades varían en intensidad y con el tiempo entre los individuos. La motivación es un término general que se aplica a todo tipo de impulsos, deseos, necesidades, anhelos y fuerzas similares. (p. 388)

Este es el impulso que se requiere para dar lo máximo en las acciones que se emprendan, en general, la motivación la fuerza que impulsa la conducta y permite generar cambios en la vida académica y en general (Maquilón y Fuensanta, 2011).

La mayoría de los profesores, coinciden en que la motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje es de carácter bidireccional y cumple un papel decisivo en el ámbito del aula o de otros escenarios. “Esa disposición del estudiante y motivación por parte del profesor pienso yo y los estudiantes requieren de mucha motivación” (P9, 2018). También, para un profesor: “el incentivo mayor que considera él [estudiante], es acercarlo a la realidad y asignarle un rol protagónico dentro de la misma” (P13, 2018), incluso, incorporar las propias experiencias vividas al desarrollo del curso en el aula.

Sin embargo, se encontró la siguiente respuesta: “el profesor, es el único que asume el rol de motivador de los estudiantes, el de apasionarlo mediante la trasmisión de su propia de experiencia, como poseedor del conocimiento y de dónde encontrar las fuentes del mismo” (P23, 2018). De lo expresado anteriormente, se puede entender que la motivación del estudiante parte de la iniciativa del profesor.

Conclusiones

Los hallazgos aquí presentados hacen parte de las interacciones entre los profesores e invitados al taller investigativo respecto de los aspectos más relevantes encontrados en este estudio y que sirven para pensar una propuesta de lineamientos estratégicos para la evaluación de competencias en la UCC.

Como parte del taller investigativo y de las entrevistas, un primer aspecto abordado fue el MECCEC. En los resultados de la entrevista se muestra que entre los profesores aún persiste la idea de que el modelo solo se identifica con las competencias, entendidas como la integralidad del saber, el ser y hacer. El componente crítico del modelo aún no tiene una suficiente apropiación, no se tiene claro cómo se debe involucrar en la cotidianidad del proceso académico. En la interacción con los profesores se encuentra que este “es un modelo que tiene una alta coherencia con los principios institucionales como: formar profesionales críticos, mejores ciudadanos con responsabilidad social, que puedan aportar a la sociedad soluciones para transformar la realidad.

Para algunos profesores, el modelo promueve en el estudiante una posición crítica, aunque en el análisis documental no se logró evidenciar dicha posición. Es decir, aún en los programas de curso falta apropiar de mejor manera el concepto de la pedagogía crítica.

Cuando se abordó el tema de la evaluación de competencias, se observó emotividad en lo expresado ante la preocupación de circunstancias que pueden verse como una limitación para realizar esta acción. Un ejemplo de esto es la dificultad de evaluar competencias en grupos muy numerosos, los cuales, además son atendidos por profesores con muchas horas de clase asignadas en su plan de trabajo.

Otro hallazgo radica en el cambio de paradigma en los profesores. Ellos reconocen que deben cambiar sus esquemas mentales, pues han sido formados y han trabajado mucho tiempo por objetivos y deben reaprender con el nuevo modelo. Es importante manifestar que estas inquietudes también se hacen evidentes en las percepciones que tienen los profesores entrevistados cuando abordan este tema. Se piensa que la institución debe, por una parte, adoptar las condiciones académicas administrativas que faciliten la operatividad del modelo y, por ende, la evaluación de competencias, tales como grupos de menos de treinta estudiantes,

horas en el plan de trabajo para que el profesor dedique a la planeación de sus cursos, así como al proceso de evaluación, también de disminuir el número de horas y grupos diferentes que debe facilitar el profesor. Además, se debe promover un ambiente de credibilidad y confianza asumiendo estrategias de sensibilización y socialización que conlleven mostrar las bondades del modelo y su aplicabilidad en diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje, en la medida que se vayan asumiendo estas acciones, se observarán cambios.

Cuando se habla de cambio de paradigma surge la importancia del rol del profesor, siendo una categoría que emerge del análisis de las entrevistas y se destaca en la dinámica del taller, en donde se considera que ésta es la persona que debe motivar al estudiante a ser más activo, crítico y participativo, para que tome una posición propia, coincidiendo con lo expresado por los profesores entrevistados, que lo ven como una acción propia que está contemplada en el desarrollo de los programas de curso. Uno de los puntos en que hubo controversia sobre el rol que asume el profesor, fue cuando se dice que el profesor se convierte en el centro del modelo y se da una comunicación vertical porque la motivación depende de él, mientras que la otra postura refiere a que el modelo promueve en el estudiante, una actitud crítica y participativa en donde se da una comunicación horizontal, siendo este último concepto coherente con la pedagogía crítica que promueve la comunicación en doble vía en un intercambio de saberes, buscando un aprendizaje colaborativo.

El profesor asume la evaluación como un resultado de su autoaprendizaje en su ejercicio académico. La mayoría de los profesores manifiesta evaluar de la manera en la que fue evaluado, evalúa en función de los tiempos asignados para tal fin y no se centra en evaluar las competencias contempladas en los programas de cursos, sino más bien en evaluar los contenidos que él mismo ha entregado, lo que deja ver que la evaluación es una acción del profesor, que no involucra al estudiante.

En el abordaje de los resultados del análisis realizado a los programas de curso, se conversó en torno al diseño, estrategias de evaluación e instrumento. Los profesores manifestaron que los temas allí planteados no pueden ser modificados, que algunos de estos no tienen un aporte significativo y que deberían incluirse otros que sí son necesarios porque impactan aún más en la formación de la competencia en el estudiante; continúan diciendo que algunos temas están repetidos en otros cursos,

quitando la oportunidad de contemplar otros que sí son necesarios para desarrollar el curso. Se aclara que, frente a la modificación de temas, la Universidad es flexible en relación con la incorporación de otros que contribuyan al proceso educativo, quedando a decisión del profesor la pertinencia de los mismos.

Aunque existen lineamientos institucionales en torno a la evaluación, estos se enfocan en aspectos generales presentados en el Sistema Institucional de Evaluación de Competencias (SIEC). Estos aspectos siguen siendo desarticulados en la operativización en el aula, ya que no es claro del proceso en el día a día del aula de clase, los profesores no tienen claro, de acuerdo con el MECCEC, cómo se debe evaluar, ni con qué técnicas e instrumentos se va a evaluar. Esto puede deberse a que los procesos de formación profesoral no se dieron en simultaneidad con la difusión e implementación del modelo, con los procesos de evaluación en el aula. La capacitación se ha centrado solo en uno de los aspectos del SIEC, que es la rúbrica institucional, lo que trae como consecuencia que los profesores, al no ser capacitados sobre nuevas posibilidades, sigan evaluando de manera tradicional.

Con respecto a técnicas e instrumentos, estos son diversos porque cada uno de los profesores asume la más adecuada de acuerdo con el conocimiento y a la experiencia que tienen. No hay una intencionalidad clara en el diseño de la estrategia evaluativa. Esto se pudo evidenciar en el diálogo con los profesores cuando dicen que así aprendieron a evaluar en su propio proceso formativo. No es claro, en estos hallazgos, que se contemple el papel formativo de la evaluación, esta se enfoca en el aspecto de calificación y verificación. El papel menos importante en el proceso de evaluación es la participación de los estudiantes, estos tienen un papel pasivo en dicho proceso, dado que no se les involucra ni se le asignan responsabilidades.

De acuerdo con los lineamientos institucionales de la UCC, en el diseño de los programas de curso por competencias, los componentes de estos, que dependen de la autonomía del profesor como son los indicadores, las evidencias, actividades, recursos, herramientas y las estrategias de evaluación, se encontró que existen dos en los programas de curso, uno de ellos se orienta a la evaluación tradicional centrada en contenidos y objetivos de aprendizaje y, el otro, lo hace con mayor acercamiento a lo que es la evaluación de competencia. Si bien en dos de los programas de curso se evidencia una evaluación tradicional en la que se

utilizan pruebas escritas y talleres no contextualizados, cuando se dialogó con los profesores, ellos expresaron otras formas de evaluación más coherentes con la evaluación de competencias, lo que denota que no hay una suficiente relación entre lo expresado en el programa de curso y lo que ocurre en el aula de clase. Esto sucede en los programas de Derecho y MVZ dado que son los más recientes en asumir la reforma curricular, por tal razón aún no hay la suficiente apropiación del modelo educativo.

En el análisis documental, se observó cómo se asume la pedagogía crítica en los programas de curso, en donde es evidente que se estimula la participación del estudiante y su empoderamiento en el proceso educativo por medio de diferentes actividades programadas por los profesores, como el caso de las actividades grupales, el acompañamiento directo, las actividades de trabajo independiente, entre otras.

Una necesidad identificada es que se requiere una innovación en el proceso educativo, entendida como un cambio en el paradigma del modelo educativo que, hasta el momento, venía enfocándose en la enseñanza y no en el aprendizaje, lo que implica que el profesor debe dejar de ser el eje del proceso y el estudiante debe asumir mayor responsabilidad y compromiso. Asimismo, la acción del profesor debe encaminarse a brindar confianza, acercamiento y motivación que, finalmente, redunde en que el estudiante supere el miedo en el proceso de enseñanza y en la ejecución de su saber. Esto debe llevarlo a ser un profesional competente en la transformación social.

Algunos profesores invitados a participar en el taller investigativo dijeron que ellos evalúan de la manera en que enseñan, en concordancia con los tiempos del profesor, debido a la carga académica que tienen, es decir, tienen muchas horas de clase y muchos estudiantes razón por la que buscan evaluar de manera que les ahorre tiempo, por ejemplo, con pruebas fáciles de diseñar y de calificar, tales como las aplicadas en la plataforma virtual. No es fácil hacer actividades personalizadas y que le impliquen mucho tiempo al profesor.

Se concluye que hay que buscar maneras que faciliten el proceso en el acto de evaluar. Aquí adquiere gran protagonismo la plataforma virtual, que es un espacio que permite programar actividades, compartir recursos educativos y, sobre todo, realizar evaluaciones en línea. Se debe buscar que este tipo de evaluaciones sea coherente con las competencias que se quieren evaluar y que sean confiables.

Esto supone ventajas para el profesor en cuanto al uso racional del tiempo, pero, por otra parte, tiene una desventaja, pues se aísla al estudiante del contexto real del desempeño de su área de conocimiento. Se le entrega información virtual, no se le lleva a actuar en contextos reales, sino solo simulados. El estudiante debería evaluarse en contextos reales que le permitan el uso de sus órganos de los sentidos y el conocimiento de la realidad. La virtualidad es una buena herramienta para favorecer la interacción con el estudiante, para favorecer los procesos de evaluación, pero el estudiante pierde la oportunidad de interactuar con la realidad.

En el caso de MVZ, el profesor reporta el uso de actividades de evaluación como evaluación en la plataforma con apoyo de multimedia, ensayos en grupo sobre recursos en línea y multimedia y, además, reporta que se le realizan actividades de evaluación procesual no calificable, se le piden exposiciones sobre temas que el mismo estudiante escoge y parciales escritos diseñados en casos sobre contextos reales. Aunque aún no es suficiente la apropiación del modelo de competencias, los profesores ya manifiestan estrategias de evaluación coherentes con el modelo.

Para el caso del programa de Derecho, la evaluación debe centrarse en la oralidad. Para el abogado en su desempeño, la mayoría de sus acciones son de tipo oral y solo algunas cosas son escritas. La estrategia de evaluación en Derecho debe favorecer la expresión y la argumentación. También, el abogado debe aprender a trabajar en grupo, a cooperar, a confiar en el otro, pues en la vida real todo es trabajo en equipo. Coincide con el profesor de MVZ en que es imprescindible el contacto con la realidad, la contextualización de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Los profesores de Derecho reportan el uso de actividades de evaluación como talleres en grupo con presentaciones orales, debates con asignación de roles, ponencias orales, chequeos de lectura y parciales escritos que favorecen la argumentación.

En general, para la población entrevistada en este estudio, otro aspecto destacado es que los profesores dicen que evalúan de la manera en la que fueron evaluados, que usan experiencias exitosas de cuando fueron estudiantes de posgrado y de lo que vieron en sus profesores, que usan también actividades de evaluación en espacios virtuales y con el propósito de que el estudiante sea confrontado con contextos lo más cercanos posibles a la realidad. En general,

las estrategias de evaluación usadas por los profesores han sido producto de su experiencia, de sus vivencias, de sus propios procesos como estudiantes y, en mínima medida, relatan que las estrategias usadas han sido aprendidas en formación o capacitación específica en formación de competencias.

Sobre una estrategia de evaluación ideal, los profesores coinciden en que deben garantizar la calidad de los procesos educativos, deben tener un alto grado de confiabilidad en cuanto a la valoración y certificación del logro de las competencias. También, los procesos de evaluación deben ser en contextos reales que le permitan demostrar la habilidad y el desempeño al estudiante, pues la evaluación debe ubicar al estudiante en los escenarios en que él se va a desempeñar.

Como se ha mostrado en estas conclusiones, la evaluación está básicamente centrada en el profesor, en su tradición, en su conveniencia, en su proceso pedagógico. Es necesario que, para tener coherencia con el modelo educativo, las estrategias de evaluación deben incluir al estudiante, debe haber autoevaluación y coevaluación, y deben garantizar la calidad del estudiante, a fin de que él se apropie de su proceso de aprendizaje y se estimule el pensamiento crítico.

Propuesta de lineamientos estratégicos para la evaluación de competencias

Esta propuesta presenta unos lineamientos que posibilitan la puesta en marcha de una estrategia evaluativa de competencias en que se vinculen prácticas contextualizadas con el modelo educativo crítico —tal como lo plantea la UCC— que se concreta en la acción comunicativa, desde el intercambio de argumentos entre los actores del proceso educativo; en el desarrollo de la autonomía; así como en la asunción de una relación entre los mundos objetivo, subjetivo e intersubjetivo. El propósito de dichos lineamientos es establecer unas pautas que orienten al profesor para la realización de acciones evaluativas sobre el proceso formativo del estudiante en diversos ambientes de aprendizaje. Una evaluación que permita valorar el nivel de desarrollo de las competencias tanto para la realimentación como para la certificación. El propósito más concreto de esta estrategia es orientar al profesor hacia como desarrollar la evaluación de competencias de acuerdo con el MECCEC.

Se espera que, finalmente, con base en los lineamientos aquí presentados, cuando el profesor diseñe sus programas de curso, diseñe también el proceso de evaluación que sea más coherente con el MECCEC, que involucre los diferentes aspectos, momentos y actores de esta, que utilice diferentes técnicas de evaluación y que evalúe en su integridad.

La fundamentación conceptual en que se apoya la estrategia tiene como mayor referente a Casanova (1995), dado que su propuesta recoge conceptos desde muchas fuentes sobre diferentes tipos de evaluación de competencias. A continuación, se presentan conceptos generales sobre evaluación y luego se muestra qué se entiende por evaluación y como se evalúa en la UCC, conceptos expresados en el Proyecto Institucional (PI).

La evaluación

Según Casanova (1995), la evaluación es un proceso sistemático de recogida de datos, inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje, que se da de manera continua y que permite identificar el estado de aprendizaje de los estudiantes, formar juicios de valor y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejorándola progresivamente (tabla 8). Para estos lineamientos, se siguen los conceptos de autores como Casanova (1995), Díaz (2009) y Tobón, (2013), para los procesos de evaluación.

Tabla 8. Modalidades de evaluación según Casanova (1995).

Según el momento	Inicial:	Procesual:	Final:
Según la finalidad o funciones	Diagnóstica:	Formativa:	Sumativa:
Según su extensión	Global:		Parcial:
Según la procedencia de los agentes evaluadores	Interna:		Externa:
Según sus agentes	Autoevaluación:	Heteroevaluación:	Co- Evaluación:
Según su normotipo	Normativa:		Criterial:

Fuente: adaptado de Casanova (1995)

La clasificación de la evaluación

De acuerdo con los autores mencionados, la clasificación de la evaluación se da según el momento en que se aplica, su finalidad, su extensión, la procedencia de sus agentes, los agentes que intervienen en ella y su normotipo.

Según el momento y finalidad de la aplicación, se presenta (Casanova, 1995)

Inicial/diagnóstica: está orientada a conocer al estudiante con quien se va a interactuar, permite establecer una línea base de cada curso, de los estudiantes, que posibilita, si es del caso, reestructurar el desarrollo del curso, según sus hallazgos

Procesual/formativa: esta modalidad de evaluación se hace a lo largo del curso para observar al estudiante en la formación de la competencia y permite al profesor acompañarlo, realimentarlo, reorientarlo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Final/sumativa: con ella se pretende validar o certificar el desarrollo de la competencia por parte del estudiante. Se hace al final del curso y con base en los criterios previamente determinados para cada competencia.

Según su extensión

Global: evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, podría relacionarse con la evaluación integradora en la medida en que tiene en cuenta el grado de logro de las competencias propuestas desde todas y cada una de las áreas o cursos.

Parcial: se refiere a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, podría aplicarse a la evaluación de algún tema en concreto de alguna materia o a la evaluación de algún elemento de competencia

Según la procedencia de sus agentes evaluadores

La estrategia de evaluación que se propone es interna, definida como la que se lleva dentro y por los propios integrantes de un centro, de un programa, de un equipo educativo o directivo, es decir, se realiza sin que intervengan agentes externos (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Según los agentes que participan en la evaluación

Autoevaluación: Para Argudin (2006) la autoevaluación es el elemento clave de la evaluación y la caracteriza de este modo:

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

Coevaluación: es realizada por los compañeros de aprendizaje a través de una presentación de evidencias, teniendo como base ciertos criterios y propiedades de calidad para cada resultado de aprendizaje a través de otro instrumento entregado por el docente (mediador de la actividad), que ayude a consensuar los criterios de esta actividad.

Heteroevaluación: es la valoración que realiza una persona sobre otra y se valoran cuestiones referentes a su trabajo, actitud, rendimiento, entre otras características (Casanova citado por Castillo y Cabrerizo, 2010). Además, ofrece una gran cantidad de datos debido a que involucra a personas ajenas al ambiente del aula y que pertenecen a otro nivel, ya sea dentro o fuera del contexto escolar, por lo que su aplicación suele ser complicada.

Según el normotipo, la modalidad de evaluación que se adopta es:

Evaluación criterial: consiste en evaluar con referencia a un criterio previo (criterio de evaluación), según Jornet-Meliá, García-Bellido y González-Such (2012): estos se refieren a las condiciones que debe cumplir una determinada actividad, actuación o proceso para ser considerada de calidad, es decir, mediante la determinación precisa y concreta de los rendimientos que se pretenden alcanzar. Para los programas de curso en la UCC, se inicia con unos criterios establecidos en la parte de “indicadores” de los “elementos de competencia”, que luego habrá de hacer parte de la rúbrica institucional para cada curso. En este sentido, debe buscarse un modelo de evaluación que, además de ser formativo, sea continuo y se integre con el currículo, de tal forma que propenda a su mejora constante y también redunde en el perfeccionamiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Cómo se entiende la evaluación en la UCC

La Universidad define que “la evaluación es un proceso que hace parte integral de la formación del estudiante y de su modelo de gestión curricular cuyo objetivo es promover el aprendizaje constante de los estudiantes y determinar el grado de avance y logro de los objetivos o las competencias alcanzadas por ellos” (UCC, 2013b). Esta definición se contempla en el Reglamento Académico (Acuerdo 381 de 2018) que, además, involucra el Sistema Institucional de Evaluación de Competencias (SIEC) (Acuerdo Superior 312 de 2017), en donde acogen los conceptos de evaluación y declara cuatro programas para llevarlo a cabo. Estos cuatro programas planteados en el SIEC son las pruebas de competencias (genéricas, transversales y específicas), la rúbrica institucional, el valor agregado y el reconocimiento de competencias previas. En esta propuesta se tiene en cuenta los dos primeros, las pruebas de competencias y la rúbrica institucional, que es el instrumento que se debe usar para hacer evaluación del proceso académico.

El PI también contempla que la evaluación se debe hacer desde los planos cognitivo, actitudinal y procedimental, y que supone la participación del estudiante, el intercambio de argumentos, la evaluación basada en ejecuciones y el diseño de instrumentos que favorezcan la evaluación como la rúbrica entre otros.

Según Unigarro (2017), autor del MECCEC, las prácticas evaluativas en un modelo con enfoque de competencias evidentemente deben cambiar, pues hay una orientación distinta al enfoque de objetivos. Sin embargo, si se cambia la manera de evaluar, debe cambiar la manera de enseñar. Hay una relación directa entre enseñar y evaluar. Se aclara que la introducción de un Modelo de Competencias exige no solo cambiar los modelos de enseñanza y de aprendizaje, sino que se debe establecer una nueva estrategia de evaluación acorde con el modelo, que evalúe de manera integral y precisa las competencias.

El instrumento que ha de usarse para este proceso es la rúbrica institucional, (propuesta formulada por Biggs y por Collis en 1982) que, con base en la taxonomía SOLO (*Structure of the Observed Learning Outcome*), establece criterios de logro de la competencia según los niveles propuestos en dicha taxonomía, a saber:

Nivel uniestructural. En este nivel se identifica algún aspecto del objeto de aprendizaje y no siempre es el aspecto más relevante. Hay acciones fragmentadas y prácticamente el alumno no establece relaciones en el contexto del objeto de aprendizaje. Hay únicamente pequeñas aproximaciones, hay una competencia en ciernes.

Nivel multiestructural. En este nivel, el alumno ya maneja varios elementos del objeto de aprendizaje. Sin embargo, todavía no es capaz de armonizarlos o articularlos. Los identifica, los usa, pero todavía no los relaciona suficientemente.

Nivel relacional. En este nivel ya se alcanza la comprensión amplia del objeto de aprendizaje. Se articulan todos los elementos que lo conforman y se alcanza la dimensión de complejidad de ese objeto. Las acciones resultantes tienen sentido y son eficaces.

Nivel abstracto ampliado. En este nivel se logran generalizaciones de alta complejidad y se pueden formular hipótesis. Con los elementos que conforman el objeto de aprendizaje, ya relacionados y asumidos en totalidad, y con otros objetos, quienes están aquí lograr establecer conexiones nuevas y crear mundos posibles.

Para cada unidad de competencia o curso, debe diseñarse una rúbrica de evaluación que permita dar cuenta del desarrollo del estudiante a lo largo del semestre, que permita saber en qué nivel inició y en qué nivel termina el curso. Cada estudiante que llega a un curso nuevo ingresa en un nivel diferente, según las competencias previas que él tenga. Cada casilla de cada nivel debe estar poblada con una acción, que el estudiante debe cumplir para certificar dicho

nivel. Para este modelo, se considera aprobado, es decir que el estudiante ha alcanzado la competencia, una vez esté en el nivel 1 relacional en los tres elementos de competencia: saber, ser y hacer, ya que la evaluación debe ser íntegra y la competencia lograda también es integradora de esos elementos.

Para valorar el logro de la competencia expresado en esta rúbrica el profesor debe diseñar una estrategia de evaluación compuesta de diferentes técnicas que le permitan valorar cada elemento de competencia y también evaluar la competencia integralmente.

Tabla 9. Rúbrica UCC

Elemento de Competencia	Valor en la escala	Niveles SOLO			
		Uniestructural	Multiestructural	Relacional	Abstracto Ampliado
Saber (Cognitivo) Semántica	1			x	
	3				
	5				
Ser (Actitudinal) Semántica	1			x	
	3				
	5				
Hacer (Procedimental) Pragmática	1			x	
	3				
	5				

Fuente: Unigarro (2017, p. 92).

Esta rúbrica busca evaluar la competencia entendida como “la integración armónica de conocimientos, actitudes y habilidades para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una tarea o actividad en contexto” (Unigarro, 2017, p. 49), definición que se adopta en el MECCEC de la UCC.

Los conocimientos pertenecen a la dimensión del saber (sintaxis según Chomsky), las actitudes a la dimensión del ser (semántica) y las habilidades a la dimensión del hacer (pragmática), pero como se aclaró en la definición de la competencia, estas dimensiones se articulan armónicamente, con interdependencia. “Un saber que es hacer, un saber que hace ser; un ser que sabe hacer, un ser que hace saber; un hacer que sabe, ser un hacer que es saber” (Unigarro, 2017). La explicación de los tres conceptos para el MECCEC es la siguiente:

Lo sintáctico se relaciona directamente con la dimensión cognitiva la cual consiste en apropiarse de unos códigos del campo de quien los estudia. Greimas (1973) complejiza el planteamiento de Chomsky al introducir el asunto de la manera como las personas van asignando significados distintos y cómo, entonces, los códigos no van en la misma dirección siempre. Por ello deben hacer un ejercicio de argumentar para sustentar los significados que van construyendo. Esto tiene que ver con la semántica y se relaciona con lo actitudinal, con la manera como la persona se muestra. Finalmente, Hymes (1996) insiste en que la sintaxis y la semántica no son el punto de llegada de la competencia. Además de tener unos códigos y unas comunidades semánticas, es indispensable pasar al campo del uso. Se refiere el autor a la pragmática y está en directa relación con la dimensión procedimental de la competencia, con la esfera del hacer. (Unigarro, 2017, pp. 51-52)

Elementos que caracterizan la estrategia

La evaluación de competencias de los estudiantes en la UCC debe responder a las siguientes características:

- La participación activa del estudiante en el proceso evaluativo mediante la autoevaluación, coevaluación entre pares.
- El diálogo entre el profesor y el estudiante alrededor de la concertación y los resultados de la evaluación que conlleva la construcción de acciones de mejoramiento.
- La incorporación de acciones metacognitivas del estudiante frente a su desempeño.
- El uso de la rúbrica institucional para evaluar cada “Unidad de competencia” en cada curso, adaptada a las particularidades del programa.
- El uso de la rúbrica institucional aplicada a la unidad de competencia no impide que se puedan usar rúbricas para evaluar productos académicos (actividades evaluativas) que apalancarán la toma de decisiones en el momento de emitir un juicio del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante.
- Los medios, técnicas e instrumentos, deben ir incrementando su nivel de complejidad durante el desarrollo del curso, que permitan evaluar los diferentes niveles de la competencia según los niveles planteados en la rúbrica institucional. Seguramente es de un nivel de complejidad mayor la técnica usada para la evaluación final de cada curso, que las usadas al inicio del semestre.

- La estrategia de evaluación debe ser coherente en las competencias que se evalúan y las declaradas en los programas de curso. La estrategia debe estar diseñada para valorar las competencias declaradas.
- La relación entre los elementos que conforman la competencia.
- Es necesario que el profesor tenga una suficiente apropiación conceptual de la estructura del plan de curso, a fin de que no se generen confusiones en su diseño.

Diseño procedimental

Fase de Planeación

Requerimientos previos: es imprescindible que, en los programas de curso, se verifique la coherencia interna de los mismos, la coherencia entre todas sus partes. Este es el primer paso para poder dar cuenta de una evaluación de competencias que responda al modelo educativo crítico que plantea la UCC, esto es, partir de los programas de curso construidos según la estructura oficial propuesta.

- Es necesario que los elementos de competencia estén diseñados en un nivel de competencia según la taxonomía SOLO, a partir del tipo relacional, ya que ese es el nivel aprobatorio.
- En el MECCEC, como lo plantea la UCC, es necesario que el profesor relacione la planeación del curso con la planeación de la evaluación. Debe construir el desarrollo del curso a partir de la forma de evaluar. Es decir, que una “va de la mano” de la otra. Esto responde, entre otros, al concepto de integralidad de la competencia.
- Según la metodología de diseño de Programas de Curso por competencias en la UCC, se requiere que el profesor diseñe unos indicadores acordes con los elementos de competencia que, en verdad, sean el parámetro que le permita al estudiante demostrar lo que sabe, es decir qué acción realizará para demostrarle al profesor que sí cumple el elemento de competencia.
- Descripción de evidencias para cada indicador. Se debe escribir el producto tangible del mismo. Debe estar claramente descrito lo que debe entregar el estudiante.
- El profesor debe indicar los recursos y herramientas que se requieren para el desarrollo del curso, en particular, para el desarrollo de las actividades de evaluación

- La parte del programa de curso denominada “evaluación” debe estar claramente explicada. Se debe describir detalladamente la acción, ejercicio o actividad que se ha de realizar, es decir, la tarea sobre la cual recaerá la evaluación con todas las actividades a desarrollar y de manera coherente con las partes mencionadas anteriormente.
- En el diseño de la estrategia de evaluación se debe tener en cuenta al estudiante en las formas, técnicas y tiempos. Es una forma de democratizar la evaluación.
- Al diseñar la estrategia de evaluación, se debe decidir para cada tipo de tarea el tipo de evaluación que se hará, es decir, si es autoevaluación, evaluación entre pares o heteroevaluación. Intercambiar estas tres en distintos momentos y según la tarea evaluativa, es también una forma de dinamizar los procesos de evaluación y de dar cuenta de la intervención del estudiante en la misma

Fase de ejecución

La estrategia, se construye a partir de lo planteado por Casanova (1995), cuyos conceptos se trataron en la fundamentación conceptual al inicio de este documento. La propuesta se presenta gráficamente a continuación:



Figura 2. Resumen de la propuesta de estrategia de evaluación.

Dado que esta es una propuesta que se enmarca en el MECCEC de la UCC, la evaluación debe ser integral, es decir, debe contemplar los aspectos cognitivo, actitudinal y procedimental, ya que por definición la competencia es integradora. Esta propuesta se fundamenta en la evaluación criterial, utilizando la rúbrica institucional y es de tipo interno, es decir, realizada por evaluadores de la misma institución. Debe contener momentos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, así como involucrar no solo al profesor, sino también a los estudiantes, por tanto, asume la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.

Evaluación Inicial – Diagnóstica

En el inicio del programa de curso, el profesor debe aplicar un instrumento que le permita conocer las competencias previas de los estudiantes y, si es el caso, replantear estrategias para el desarrollo del curso dependiendo de los resultados. Este instrumento también permite el establecimiento de un punto de partida para el desarrollo del curso.

Instrumentos. Para este momento se presenta una propuesta:

- Se puede usar la rúbrica institucional de esa unidad de competencia, la misma que se va a usar en la evaluación final, lo cual permitirá determinar el estado actual del estudiante de acuerdo con los niveles de desempeño de la taxonomía SOLO.
- Si el curso aún no cuenta con la rúbrica institucional construida, se puede utilizar la misma prueba que se usará como evaluación final sumativa.
- En paralelo con el proceso anterior, el profesor puede usar un instrumento que le permita evaluar las competencias previas del curso, es decir, los presaberes.
- También, es importante incluir un instrumento de consulta de pregunta abierta que indague por las expectativas de los estudiantes frente al curso. Sirve justamente para hacer los ajustes necesarios a la metodología que se tenga planteada. La idea es que al final del curso, el estudiante diga si cumplió o no, sus expectativas, entonces, también sirve para la realimentación del curso y del profesor.

Agentes involucrados. Para el caso de la evaluación Inicial–Diagnóstica debe realizarla el profesor. Es importante que el profesor reconozca la condición inicial del estudiante, lo que le permita ir dando cuenta de su avance en el logro de la competencia. Se tiene un punto de partida del estudiante en un determinado

nivel de competencia a partir del cual se valora su desempeño académico a lo largo del curso. Esta acción de evaluación debe realizarse en el primer momento del curso. El profesor debe presentar al estudiante los instrumentos seleccionados para esta evaluación.

Con respecto a la procedencia de los evaluadores, se considera que esta evaluación puede ser de tipo interna o externa. Durante el desarrollo del programa de curso y partiendo de que, tras la aplicación del instrumento de evaluación diagnóstica, se conoce el nivel de competencia con el que llega cada estudiante a su curso, el profesor debe reflexionar sobre las estrategias pedagógicas y las estrategias didácticas que, en un comienzo, se habían diseñado y, si es el caso, reorientar su curso teniendo en cuenta esos hallazgos.

Un aspecto importante es presentar a los estudiantes la estrategia evaluativa con el ánimo de propiciar el diálogo con ellos, para escucharlos en sus expectativas, darles a conocer y explicarles la estrategia y si fuese necesario replantearla o reorientarla según los hallazgos de esta discusión.

Evaluación Procesual – Formativa

Esta se lleva a cabo una vez culminado el proceso de la evaluación inicial-diagnóstica. Es aquí donde se realiza el acompañamiento y la realimentación al estudiante de manera continua, que le permita identificar las debilidades y fortalezas en su proceso de formación, con el fin de plantear acciones de mejoramiento para alcanzar el nivel de la competencia.



Figura 3. Estrategias de evaluación enfocadas en los indicadores y las evidencias de la competencia.

Instrumentos. Existe una amplia variedad de técnicas e instrumentos de evaluación que pueden ser utilizados por los profesores para la evaluación. La estrategia de evaluación debe ser planeada, es decir, que tenga una intención previamente definida. Una vez está clara esa intención o propósito, en relación con la unidad de competencia, los elementos de competencia, los indicadores y las evidencias del elemento de competencia claramente formulados, se puede seleccionar el tipo de instrumento que el profesor va a utilizar, de acuerdo con las necesidades del curso, el tipo de curso, el programa al que pertenece, el área de conocimiento, teniendo en cuenta, como ya se dijo, que debe ir aumentando en complejidad a lo largo del periodo académico.

El profesor debe tener claro los indicadores y las evidencia con que el estudiante demostrará su competencia y solo entonces debe decidir los instrumentos a utilizar.

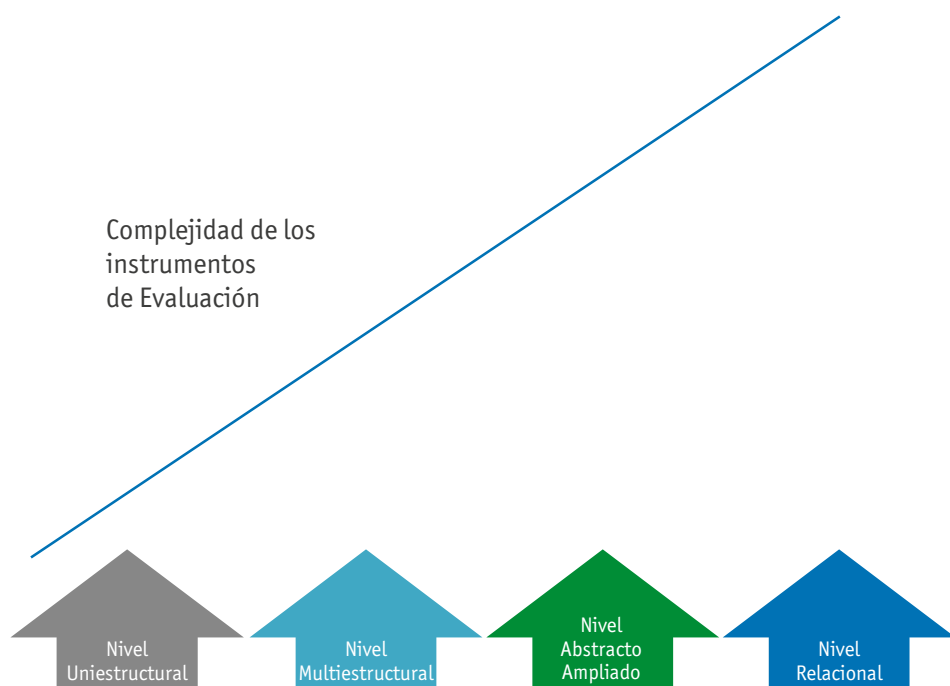


Figura 4. Complejidad en el uso de los instrumentos de evaluación.

Un componente primordial de la evaluación formativa es la realimentación, pues es lo que permite al estudiante reconocer su progreso y establecer actividades de mejora. Es necesario que, en paralelo con las actividades de evaluación formativa, se programen actividades de realimentación de los resultados. Esta evaluación formativa debe llevarse a cabo a lo largo del semestre con pruebas que le permitan tanto al profesor como al estudiante determinar el nivel alcanzado en la competencia. Es necesario aclarar los conceptos de técnicas e instrumentos de evaluación. Para Rodríguez e Ibarra (citados por Hamodi, López y López, 2015), las técnicas de evaluación son estrategias del evaluador para sistematizar información lo evaluado. Por su parte, los instrumentos de evaluación son herramientas efectivas para evaluar y sistematizar las valoraciones hechas sobre los diferentes aspectos por parte del evaluador.

Como producto de las entrevistas realizadas en el proyecto de investigación que dio origen a esta propuesta y de la interacción en el taller investigativo, se obtuvo una lista de técnicas e instrumentos de evaluación usada con mayor frecuencia en los programas de Derecho, Enfermería y MVZ. Estas se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 10. Instrumentos y procedimientos de evaluación

Instrumentos y procedimientos de evaluación generales (Hamodi, López Pastor y López Pastor (2015))		
Medios	Técnicas	
Escritos	Ensayo Estudio de casos Examen Foro virtual Foros Fichas bibliográficas Informes de laboratorio Memoria Monografía Registros narrativos Relatorías	Control (examen) Cuaderno, Cuaderno de notas, cuaderno de campo Cuestionario Diario reflexivo, diario de clase Guías de aprendizaje Infografías Informe Mapas conceptuales Mapas mentales
Orales	Comunicación Cuestionario oral Debate, diálogo grupal Foros Pregunta de clase Presentación oral	Análisis de textos Discusión grupal Exposición Mesa redonda Ponencia
Prácticos	Juego de Roles Practica supervisada Simulaciones Talleres	Demostración, actuación representación Infografías

continúa

Medios	Técnicas
Instrumentos y procedimientos de evaluación para las ciencias de la salud (Carreras et al., 2009)	
Evaluaciones escritas	Pruebas de ensayo
	Pruebas escritas contextualizadas Pruebas escritas tipo examen parcial Pruebas escritas tipo Quiz Pruebas escritas tipo SABER PRO Pruebas objetivas
Evaluaciones orales	Pruebas estructuradas Pruebas no estructuradas
Evaluaciones de tipo práctico	Aprendizaje basado en problemas Estudio de casos – Casos clínicos Examen clínico objetivo Estructurado Simulaciones) Examen teórico práctico
Evaluaciones «en el puesto de trabajo»	Listas de chequeo Observación directa de habilidades
Registros narrativos	Carpetas de trabajo (Portafolios o Dossiers) Proyecto formativo y el proceso de atención de Enfermería PAE
Instrumentos y procedimientos de evaluación para las ciencias (Gairín, 200)	
Evaluaciones escritas	Test objetivos Ítems de cierto/falso, ítems de emparejamiento, de elección múltiple, etc. Los ítems pueden ser gráficos, textos, ejemplos o, incluso, casos. Preguntas cortas Los ítems pueden ser gráficos, textos, ejemplos o, incluso, casos que requieren la licitación o elaboración de una respuesta.
Pruebas científico matemáticas	Los problemas, así como los ensayos
Evaluaciones orales	Estructuradas y no estructuradas
Evaluaciones de tipo práctico	Proyectos de investigación, pósteres, estudios de caso, Aprendizaje basado en problemas
Prácticas estructuradas	Exámenes prácticos
Evaluación laboratorio	sobre el proceso, el producto o ambos elementos Informes de laboratorio
Registros narrativos	Dossier de aprendizaje Acúmulo de evidencias progresivo

El contenido de esta tabla es una propuesta que se puede adaptar a las necesidades de cada curso. El profesor define para su evaluación, y con base en los indicadores y evidencias diseñados para cada elemento de competencia en el programa de curso, el medio en que la va a realizar ya sea oral, escrito o práctico y, para ello, escoge

un instrumento de evaluación pertinente que sea coherente con lo que se desea evaluar, con el elemento de competencia que se desea evaluar.

Las técnicas e instrumentos utilizados deben tener unas características clave que son validez y confiabilidad, en torno a la medición y el acompañamiento en la formación de la competencia. Según García (2002), validez se refiere a

la firmeza o seguridad de algún acto y las condiciones necesarias para su permanencia, vigencia y autenticidad. En el caso de la evaluación del aprendizaje, ella se asocia a cuán seguro está el evaluador al calificar o cualificar el aprendizaje que se alcanza sobre determinado conocimiento y si se corresponde con la realidad en la cual se desarrolló ese aprendizaje. (p. 1)

Por otra parte, la confiabilidad es la estabilidad en los resultados de un control, ya sea al repetirlo o al ser calificado por distintos profesores. Significa que hay constancia en los resultados obtenidos y que, por tanto, es representativo del grado de aprovechamiento alcanzado por el estudiante en el tipo de control realizado (Díaz y Leyva, 2013). Para el caso de las estrategias de evaluación diseñadas para los programas de curso de la UCC, la validez y confiabilidad de los instrumentos debe empezar a tenerse en cuenta, pues se ha encontrado que el profesor utiliza técnicas de evaluación más por “tradición” que por reflexión sobre las características del instrumento. En el proceso de reforma curricular, la Universidad ha estado trabajando en el diseño de pruebas escritas con base en bloques, contextos e ítems a las que se les puede hacer medición de la validez y confiabilidad. Este es un proceso en marcha que, actualmente, se utiliza para la medición de competencias genéricas en el SIEC.

Hay que considerar que, aunque en esta propuesta se habla de la rúbrica institucional como instrumento para la evaluación inicial y final y de otros instrumentos para la procesual, es cierto que unos procedimientos evaluadores son más apropiados que otros para la función formativa y, a la inversa; pero todos pueden ser utilizados con esa doble finalidad, valoración inicial-final y evaluación formativa, si hay voluntad de hacerlo (Carreras et al., 2009). Para cada una de las técnicas utilizadas se realiza una rúbrica que contemple unos criterios, unos descriptores y una ponderación.

Para la presente propuesta, la evaluación procesual debe acompañar al estudiante en el avance por los niveles de logro (figura 5, flechas continuas) en cada elemento de competencia, de manera integral. Se espera que el profesor utilice técnicas e instrumentos que vayan subiendo en nivel de complejidad paralelamente con los niveles de competencia (figura 5, flechas punteadas), iniciando con las técnicas y estrategias más básicas y terminando en las más complejas que den cuenta del logro de la competencia de manera integral.

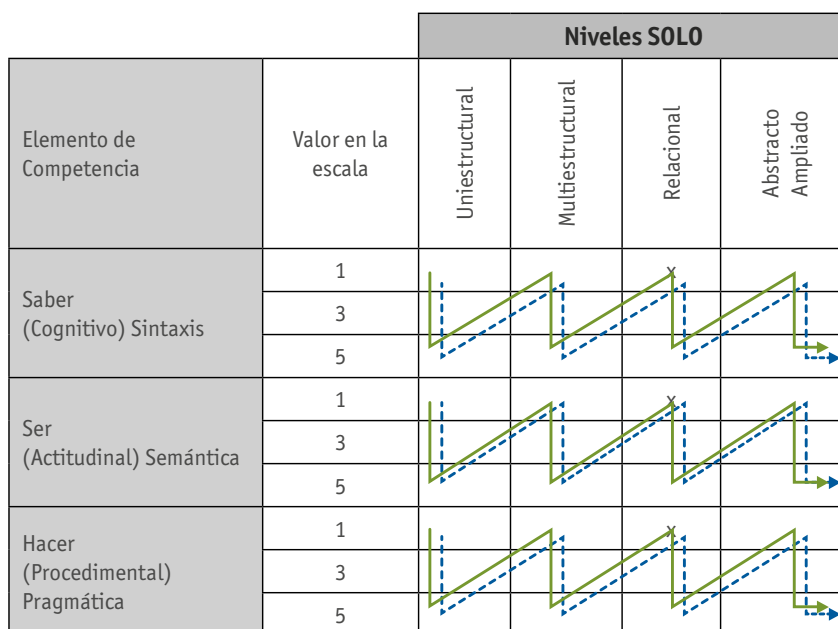


Figura 5. Coherencia entre el logro de la competencia y estrategia de evaluación

Agentes involucrados. Para el caso de la evaluación Procesual – Formativa se sugiere que en esta participen tanto el profesor en la heteroevaluación, como el estudiante en su autoevaluación como en la coevaluación junto con sus pares. Es importante que el estudiante sea evaluado por sus pares de una manera objetiva y que estos, a su vez, le muestren los resultados de su evaluación; esta debe ser realizada a lo largo del desarrollo del curso.

Evaluación final sumativa

Finalmente, dentro de la estrategia se contempla la evaluación final sumativa que tiene como propósito la validación o certificación del proceso educativo. Como su nombre lo indica, se lleva a cabo al final del proceso educativo y en cuanto a la extensión involucra toda la unidad de competencia, es decir, es una evaluación de tipo global. Se sugiere que esta se haga a partir de la heteroevaluación, ya que el propósito es certificar o validar la formación de una competencia. Esta certificación o validación debe realizarse por parte de un experto que puede ser interno o externo. Según lo planteado en el SIEC.

Instrumentos. En este caso y en relación con el Sistema Institucional de Competencias de la UCC (2017), esta debe realizarse usando como instrumento criterial la rúbrica institucional y que, en el mediano plazo, han de usarse instrumentos de evaluación desarrollados para cada curso bajo el formato de bloques, contextos e ítems.

Mientras se lleva a cabo el establecimiento de las pruebas mencionadas, se sugiere seleccionar instrumentos que, por su diseño, permitan la evaluación global (evaluación integradora en la medida que, tiene en cuenta el grado de la competencia) tales como los portafolios (*dossier*), las pruebas escritas extensas contextualizadas, los seminarios, los estudios de caso entre otros (tabla 10).

Fase de evaluación (análisis y control)

En esta fase el profesor puede dar respuesta a las preguntas básicas que plantea la evaluación como: ¿qué se evalúa?, ¿cuándo se evalúa?, ¿cómo se evalúa?, ¿para qué se evalúa?, ¿quién y a quién se evalúa? A partir de las respuestas del análisis reflexivo, el profesor, con base en los hallazgos producto del proceso de evaluación, en las observaciones presentadas por la participación de otros agentes en la evaluación, construye unas acciones de mejoramiento que van a permitir el enriquecimiento de la estrategia evaluativa.

Mecanismos de seguimiento y control. La adaptación y apropiación de esta propuesta requiere unas actividades de seguimiento y control que deben ser llevadas a cabo por los diferentes programas. Se recomienda que este proceso se lleve a cabo de la siguiente manera:

- Se requiere que se fortalezca una comunidad de aprendizaje sobre temas de evaluación de competencias. En este momento, la Universidad cuenta con la estrategia Rizoma: Academia Integrada, que se define “como una estrategia de gestión académica que contribuye a la apropiación del modelo educativo con enfoque de competencias y está dirigida a los profesores y líderes académicos como principales protagonistas de la implementación del modelo educativo” (UCC, 2015). Se busca tener un espacio para difundir la estrategia, de darla a conocer a todos los profesores de la UCC en el ámbito nacional, de manera que se pueda discutir sobre ella y hacer los ajustes pertinentes.
- Como ya se ha dicho, el sistema institucional de competencias contempla el uso de una Rúbrica Institucional. La rúbrica es una matriz de valoración integral de la unidad de competencia. Allí deberán estar todos los criterios de evaluación de esa competencia. Esta rúbrica debe incluir la totalidad de la unidad de competencia a ser evaluada, de manera que se convierte en un instrumento que puede ser usado como evaluación sumativa-final o incluso como evaluación diagnóstica-inicial, lo que permitiría conocer el grupo de estudiantes, replantear estrategias para la mediación del curso y medir el valor agregado durante el proceso educativo.
- Por otra parte, la evaluación debe incluir un diseño de pruebas con base en bloques, contextos e ítems, que permitan evaluar, según su complejidad ascendente, el logro de las competencias y la ubicación del estudiante en uno de los niveles de la rúbrica de acuerdo con su desempeño.
- La comunidad de aprendizaje debe ser el espacio en que se discuta abiertamente sobre el tema de la evaluación y, además, sobre la capacitación a los profesores en dicho tema. Se sugiere que en esa comunidad académica se haga capacitación no solo en relación con la rúbrica institucional, sino en técnicas e instrumentos de evaluación de competencias que le permitan al profesor adaptar su metodología a la educación por competencias.
- Como actividad de seguimiento y evaluación de la implementación y apropiación de la estrategia, se sugiere formular un proyecto de investigación orientado hacia profesores y estudiantes, a fin de recoger las experiencias del proceso de evaluación de competencia tras el uso de los lineamientos propuestos.

Recomendaciones

Una vez formalizada ante la institución, la estrategia deberá ser socializada y validada en la comunidad académica quienes la adaptarán a las necesidades particulares. En este proceso, el profesor debe cuantificar adecuadamente el tiempo que cada una de las actividades evaluativas le va a tomar al estudiante para resolverlas. Cada actividad evaluativa debe pasar por un proceso de prueba o de validación.

En el momento del diseño de la estrategia de evaluación en el programa de curso, el profesor debe definir las técnicas e instrumentos que va a emplear en el proceso evaluativo, debe tener en cuenta la participación del estudiante, como evaluado y evaluador siempre apuntando al logro de la competencia. Para que la estrategia pueda implementarse, se requiere:

- Procesos educativos articulados que contemplen: apropiación del MECCEC, fundamentación clara de evaluación de competencias, capacitación en diseño de rúbricas de evaluación dirigida a los profesores de tiempo completo, medio tiempo y de tiempo requerido
- El profesor debe realizar el proceso educativo completo que garantice la apropiación del modelo y de la evaluación por competencias como condición de contratación.
- Aunque la Universidad aún no tiene una propuesta de grupos pequeños en cada curso, los grupos pequeños de estudiantes por sesiones de clase van a facilitar la aplicación de instrumentos para la evaluación y favorecer el trabajo del profesor.

Referencias

- Abambari, M. J. (2015). *Estrategia formativa de evaluación de competencias: su contextualización a la solución de problemas profesionales*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz". La Habana, Cuba. t.ly/waJX
- Ahumada, A. P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 45, 11-24. t.ly/BOXz

- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Álvarez, S. P. (2016). Martha Nussbaum y la educación en humanidades. *Analecta política*, 6(10), 167-178.
- Ascencio, M., Vila, G., Robles-García, R., Páez, F., Fresán, A. y Vázquez, L. (2012). Estudio de traducción, adaptación y evaluación psicométrica del Inventario de Miedos FSSC-II en una muestra de estudiantes de educación media superior. *Salud Mental*, 35(3), 195-203.
- Bustamante, M. J. y Navarro, G. (2007). Auto-atribución de comportamientos socialmente responsables de carreras del área de ciencias sociales. *Revista Perspectivas*, 18, 45-63.
- Camargo, I. M. y Pardo, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7(2), 441-455. rebrand.ly/4ov83w1
- Casanova, M. A. (1995). *Manual de educación educativa* (1ª Ed.). Editorial La Muralla.
- Carreras, J., Branda, J. A., Castro, A., Fenoll, M. R., Gual, A., Mahy, J. N. y Martínez, J. M. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en Medicina*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Universidad de Oviedo. rebrand.ly/tba9yox
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- Díaz, A. (2005). Subjetividad política y ciudadanía juvenil. *Les cahiers psychologie politique*, (7).
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Díaz, P. A. y Leyva, E. (2013). Metodología para determinar la calidad de los instrumentos de evaluación. *Educación Médica Superior*, 27(2), 269-286. rebrand.ly/7jvb7v7

- Ferraz, M. (2012). De la pedagogía oficial a la pedagogía crítica. Un intento reflexivo por redefinir el perfil de su objeto de estudio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58, 4-15. rebrand.ly/o6tk73s
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas*, 16, 221-236. t.ly/Wmv6
- Hamodi, C., López Pastor, V. M. y López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.
- Huerta, J., Pérez, I. S. y Castellanos, A. R. (s. f.). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. t.ly/Kl5W
- Gairín, J. (2008). *Autonomía, Calidad y evaluación en La autonomía de los centros escolares*. Ministerio de Educación Política Social y Deporte.
- García, S. (2002). La validez y la confiabilidad en la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva hermenéutica. *Revista de Pedagogía*, 23(67), 297-318.
- García-Peñalvo, F. J. (2015). Mapa de tendencias en Innovación Educativa. *Education in the Knowledge Society*, 16(4), 6-23. t.ly/QqJ9
- Guerrero-Aragón, S. C., Chaparro-Serrano, M. F. y García-Perdomo, A. A. (2017). Evaluación por competencias en salud: revisión de literatura. *Educación y educadores*, 20(2), 211-225.
- Jornet-Meliá, J., y González-Such, J. . (2009). Evaluación criterial: determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo. *Estudios Sobre Educación*, (16), 103-123. t.ly/EaS2
- Jornet-Meliá, J., García-Bellido, R. y González-Such, J. (2012). Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 103-123. t.ly/1Ylz
- Koontz, H., Weihrich H. y Cannice, M. (2012). *Administración una perspectiva global y empresarial*. McGraw-Hill
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana: la dimensión subjetiva de la política*. LOM ediciones.
- Lorenzana, R. I. (2012). La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria. [Tesis doctoral]. Universidad de Flensburg. Flensburg, Alemania. t.ly/Lv9S

- March, A. F. (2010). *La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación*. t.ly/rkbZ
- Maquilón, J. y Fuensanta, H. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 14(1), 81-100. t.ly/MbgW
- Mejía, M. R. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. *Revista Pedagogía y saberes*, (43), 37-48. t.ly/vv62
- Medina, A., Domínguez, M. C., Sánchez, C. y Medina, C. (2011). *Evaluación formativa de las competencias de los estudiantes universitarios*. t.ly/1ywX
- Moreno, M. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, (17), 24-32. t.ly/Tyaz
- Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 563-591. t.ly/PnDX
- Paredes, I. e Inciarte, A. (2013). Enfoque por competencias. Hacia la integralidad y el desempeño profesional con sentido social y crítico. *Revista Omnia*, 19(2), 125-138. t.ly/wLZm
- Parra, E. (2011). Formación por competencias: una decisión para tomar dentro de posturas encontradas. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 16, t.ly/GAPs
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Grao.
- Pérez, J. (2018). Interrelación. t.ly/XCFM
- Pinilla, A. E. (2013). Evaluación de competencias profesionales en salud. *Revista Facultad Medicina*, 61(1), 53-70.
- Poblete, R. M. (2006). Las competencias, instrumento para un cambio de paradigma. En M. P. Bolea, M. Moreno y M. J. Gonzpalez (Coords.), *Investigación en educación matemática: actas del X Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, Huesca, 6-9 de septiembre de 2006* (pp. 83-106). Instituto de Estudios Altoaragoneses. t.ly/hXAO
- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, 28, 108-119. g2g.to/gEuc
- Restrepo Gómez, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas* (18), 195.

- Sáenz-Lozada, M. L., Cárdenas-Muñoz, M. L. y Rojas-Soto, E. (2010). Efectos de la capacitación pedagógica en la práctica docente universitaria en salud. *Revista de Salud Pública*, 12(3), 425-433. <https://doi.org/10.1590/S0124-00642010000300008>
- Sánchez, D. C. y Escobar, G. (2015). La evaluación formativa en los escenarios de educación superior. *Revista de investigaciones* (26), 205-222. [v.gd/t07Np1](https://doi.org/10.1590/v.gd/t07Np1)
- Scorians, E. E. (2013). La evaluación: delimitación terminológica, formas más comunes de abordarla y reflexiones sobre la tarea de evaluar. *Memoria Académica*, (9). [v.gd/w67yCu](https://doi.org/10.1590/v.gd/w67yCu)
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior*. [v.gd/PQPGZ4](https://doi.org/10.1590/v.gd/PQPGZ4)
- Unesco. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. [v.gd/KkuEkZ](https://doi.org/10.1590/v.gd/KkuEkZ)
- Unigarro, M. A. (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. [v.gd/Dpu44D](https://doi.org/10.1590/v.gd/Dpu44D)
- Universidad Cooperativa de Colombia (s. f.). Guía para elaborar el programa de curso. Disponible en el taller 6 virtual de competencia. Elemento de competencia 1, recurso de profundización [documento interno].
- Universidad Cooperativa de Colombia (2018). *Acuerdo Superior 381 del 14 de Agosto de 2018, "Por medio de la cual se Actualiza el Reglamento Académico para los programa de pregrado de la Universidad Cooperativa de Colombia"*. [v.gd/aGyIcb](https://doi.org/10.1590/v.gd/aGyIcb)
- Universidad Cooperativa de Colombia (2017). *Por el cual se crea el Sistema Institucional de Evaluación de Competencias*. [Acuerdo Superior 312 de 2017]. [v.gd/AyWPvn](https://doi.org/10.1590/v.gd/AyWPvn)
- Universidad Cooperativa de Colombia (2013a). *Por el cual se actualiza el proyecto institucional de la Universidad Cooperativa de Colombia*. [Acuerdo Superior 147 de 2013]. [v.gd/WPGqmP](https://doi.org/10.1590/v.gd/WPGqmP)
- Universidad Cooperativa de Colombia (2013b). *Acuerdo 161 del 12 de Noviembre de 2013: Por medio del cual se expide el Reglamento Académico para los programas de Pregrado y Posgrados de la Universidad Cooperativa de Colombia*. [v.gd/svNN1j](https://doi.org/10.1590/v.gd/svNN1j)
- Universidad Cooperativa de Colombia (2011). *Acuerdo superior 060 de 2011*. [v.gd/PO142Y](https://doi.org/10.1590/v.gd/PO142Y)
- Universidad Cooperativa de Colombia (2008). *Acuerdo 001 de 2008*. [v.gd/Mi88fM](https://doi.org/10.1590/v.gd/Mi88fM)

- Urrego Á. (2011). El taller como estrategia para el desarrollo de habilidades, una propuesta para estudiantes de licenciatura en educación básica. *Revista Politécnica*, 7(12). v.gd/Uls3Nk
- Valle, A., Barca, A., González, R. y Núñez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista latinoamericana de Psicología*, 31(3). v.gd/5cLNvB
- Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Universidad de Deusto.

**La evaluación de competencias:
sistematización de una
experiencia innovadora
en la Universidad
Cooperativa de Colombia**

**Beatriz Eugenia Betancur Caro,
Andrés Gustavo Moreno Rojas y Juan Esteban Rivera Rico**

Resumen

En este estudio se hace un recorrido por las bases conceptuales de la educación superior y la evaluación desde la óptica de las competencias, en el sentido de que la Teoría Crítica es el fundamento epistemológico de una renovación curricular que la Universidad Cooperativa de Colombia ha venido realizando en los últimos años. Dentro de ese proceso se ha creado el Sistema Institucional de Evaluación por Competencias, el cual es un modelo integral y centralizado con participación de diferentes actores, donde se elaboran una serie de preguntas esquematizadas por bloques con base en la taxonomía de Biggs (1995), con el fin de analizar sus resultados y clasificar el nivel en que se ubican los estudiantes, esto es uniestructural, multiestructural, relacional y abstracto ampliado de la Universidad objeto de estudio. En ese sentido, este trabajo lleva a cabo un recorrido histórico y documental con el propósito de enunciar este proceso y elaborar una guía metodológica de consulta abierta. Asimismo, sistematiza las experiencias narradas por diversos actores que han participado en este proceso, pasando por los niveles estratégicos, tácticos y operativos, incluidos los mismos estudiantes que son el fin último de esta nueva alternativa de evaluación.

Palabras clave: educación superior, evaluación por competencia, sistematización de experiencias, modelo crítico, niveles de competencia.

¿Cómo citar este capítulo? / *How to cite this chapter?*

Betancur Caro, B. E., Moreno Rojas, A. G. y Rivera Rico, J. E. (2021). La evaluación de competencias: sistematización de una experiencia innovadora en la Universidad Cooperativa de Colombia.

En A. Villa Saavedra (ed.), *La evaluación de las competencias (MECCEC, tomo 3)* (pp. 125-195).

Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

DOI: <https://doi.org/10.16925/9789587603163>

Abstract

The present study makes an interesting journey through the conceptual bases of higher education and the evaluation of the perspective of competences, with the Theory of Criticism as the epistemological framework of a curricular renewal of the Cooperative University of Colombia in recent years. Within this process, the Institutional Competency Evaluation System has been created, which is an integral and centralized model with the participation of different actors, where a series of questions are elaborated by blocks, and is based on the John Biggs taxonomy, in order to analyze its results and classify the level at which the students are located, that is, locate if they are at the uniestructural, multistruktural, relational and extended abstract level of the Universidad Cooperativa de Colombia .are located. In this sense, this work is a historical and documentary journey in order to enunciate this process and develop a methodological guide for open consultation. There is also a process of systematization of the experiences narrated by various actors that have participated in this process, have been carried out at the strategic, tactical and operational levels, and the same students have been included as the ultimate goal of this new alternative evaluation.

Keywords: higher education, evaluation by competence, systematization of experiences, critical model, competence's levels.

Introducción

Esta propuesta de trabajo pretende sistematizar la experiencia de la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC) dentro del Sistema Institucional de Evaluación de Competencias (SIEC) en cuanto al diseño y la aplicación de las pruebas que evalúan tanto las competencias de los estudiantes que ingresan a la institución, como el desarrollo de las mismas durante el proceso educativo. La temática en la que se enmarca el trabajo resulta novedosa dado que la evaluación y, más aún, la evaluación de competencias en la educación superior, apenas se vislumbra en algunas investigaciones recientes en Colombia. De ahí que sea necesario abordarla desde una experiencia concreta y reciente que se lleva a cabo en una universidad con presencia nacional.

Este trabajo aporta al desarrollo de la línea dentro de la cual se inscribe el proceso formativo que es la educación superior. Asimismo, es importante recuperar una experiencia educativa que puede ser tenida en cuenta como buena práctica y que se desarrolla dentro de la universidad colombiana con características particulares como ser multicampus con un significativo número de estudiantes que suman alrededor de 46.000. De igual manera, rastrear cómo entienden y qué hacen para evaluar por competencias, indiscutible tendencia en el mundo educativo contemporáneo, es la manera como se puede contribuir a profundizar en esta temática; también, se aporta a la institución con la organización y sistematización de la información y a la comunidad académica en general compartiendo la experiencia vivida.

Entenderemos la educación superior como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115, 1994, art. 1), que se encuentra dentro del sistema educativo colombiano con niveles de formación en pregrado (técnico profesional, tecnológico y profesional) y posgrado (especialización, maestría y doctorado). Así, se delimita esta investigación a los programas profesionales universitarios.

Por otro lado, el contexto del proyecto es la Universidad Cooperativa de Colombia, una corporación civil, sin ánimo de lucro, de carácter privado, de interés social y utilidad común, perteneciente al sector de la economía solidaria en calidad de institución auxiliar del cooperativismo, dedicada a la educación superior.

En 2010, la Universidad efectuó una reforma curricular para diseñar todos sus planes de estudios desde la perspectiva de las competencias. Unigarro (2017) define este concepto como “la articulación armónica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, relacionados entre sí, para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o tarea en contexto” (p. 49). Dicha reforma, tuvo como fundamento las tendencias económicas, políticas, sociales y culturales provenientes de la era de la globalización, para la formación de profesionales competentes y proporcionarles las herramientas necesarias para que el espacio académico se convierta en escenario de controversias y posturas ideológicas, que le permitan al estudiante tener una visión compartida de la profesión y defenderse con argumentos de los retos que impone la sociedad.

Con la evolución de la reforma curricular y la entrada de programas con enfoque de competencias se evidenció no sólo la necesidad de preparar a los profesores para cambiar la manera de enseñar, sino también para cambiar la forma de evaluar. Esto significa que la evaluación académica se fundamenta en la existencia de un programa basado en competencias y se orienta a medir y comparar el grado de refinamiento de las competencias y construir sentido, es decir, orientar los mundos posibles, vislumbrar nuevos contextos, criticar y discriminar, separando lo deseable de lo no deseable, tomar decisiones para corregir oportunamente y acreditar (Unigarro, 2017).

Se pretende, por ende, sistematizar la experiencia del diseño e implementación del sistema de evaluación para la Universidad Cooperativa de Colombia y que tenga como resultado un análisis crítico como buena práctica para ser llevada posteriormente a su socialización y publicación a través de una guía y un póster.

En consecuencia, se hace relevante salvaguardar los conocimientos que se han construido en el trasegar de la reforma curricular, que no deben quedarse en el recuerdo, sino por el contrario, deben ser rescatados, reforzados y documentados con miras a aprovechar su potencial en la Universidad, e incluso, en la generación de nuevas tendencias innovadoras en la educación se reconozca el

factor diferenciador de la Universidad Cooperativa en Colombia, el cual busca desarrollar en los estudiantes competencias a través de la articulación armónica de conocimientos, habilidades y actitudes para el desempeño en contexto.

Corresponde a este proyecto lograr dar una estructura, un orden y un sentido a todas las interrelaciones que se dieron dentro de este cambio en la Universidad Cooperativa de Colombia, con la implementación del modelo, específicamente, en la aplicación de las pruebas por competencias.

Construcción del problema

La evaluación en general y la de competencias en particular, han tomado relevancia en el proceso educativo, pues se ha pasado de un asunto personal e idiosincrático a la construcción de sistemas que permitan un tratamiento más objetivo y sistemático de la información que contribuye de manera determinante a la calidad de la educación. Al respecto, Bogoya (2006) dice que

Se trata de girar hacia un diálogo y una concertación con todos los actores, como base para la definición de marcos teóricos, referentes conceptuales, instrumentos y métodos de análisis: un diálogo real y efectivo en el que puedan escucharse, analizarse y tenerse en cuenta las distintas voces del saber en cuestión que se evalúa y en el que cada actor pueda reconocer su aporte, con miras a la apropiación de un proyecto y a una participación genuina por parte de los evaluados. (p. 2)

Al multiplicar los productos como resultado del diseño y las categorías o dimensiones en el proceso de implementación del Sistema de Evaluación por Competencias se requiere elaborar un documento que sistematice esta experiencia y cómo ha sido este proceso por parte de la institución.

Con base en lo anterior, surge la pregunta de investigación que orienta este estudio: ¿cómo sistematizar la experiencia en el diseño y aplicación de pruebas para la evaluación de competencias genéricas y transversales en la Universidad Cooperativa de Colombia durante 2016 y 2017? Para poder responder este interrogante es fundamental describir el proceso de diseño de las pruebas para la evaluación de competencias genéricas y transversales; analizar la aplicación de las pruebas para la evaluación de competencias genéricas y transversales a través

de grupos focales; construir una guía que recopile el diseño de instrumentos y la aplicación de la evaluación de competencias genéricas y transversales para el SIEC y un póster que describa el proceso de diseño de las pruebas y su aplicación.

Marco teórico y conceptual

Para iniciar la investigación, se realizó un rastreo de referentes teóricos y prácticos de las investigaciones publicadas en los últimos diez años en relación con las categorías definidas de acuerdo con los tópicos determinados desde el título del proyecto: sistematización de experiencias, educación superior y evaluación de competencias; dichos descriptores de búsqueda facilitaron la configuración del estado del arte. Igualmente, se hizo un rastreo en el contexto internacional, latinoamericano y nacional de algunas de las investigaciones que giraron alrededor de los temas propuestos.

Es el caso, por ejemplo, de universidades europeas que describen las experiencias de cómo evaluar, qué son competencias, cómo evaluar por competencias y cómo sistematizarlas. Igualmente, se incluyeron artículos como el de Olivari (2002), que recoge la experiencia entre universidades latinoamericanas y europeas del trabajo en red para un curso de posgrados, así como el de Redondo y Navarro (2006), quienes utilizan la sistematización de experiencias como metodología. En educación superior se encontraron textos de Vieites (2014) y Cortés (2012) que se refieren a la calidad y las tendencias. Con relación a las competencias, se hallaron investigaciones que refieren la forma de evaluarlas y abordarlas desde algunas disciplinas, como lo son los casos de López Pastor et al. (2009) y Cano (2015).

En los ámbitos latinoamericano y colombiano figuran los artículos de Jara (2011), quien define la sistematización como un proceso de reflexión e interpretación y el de Fernández y Betancur (2012), quienes recogen la experiencia colombiana de la Fundación Universitaria Católica del Norte.

Contexto

A lo largo de las últimas dos décadas los sistemas de educación superior en numerosos países de todo el mundo han enfrentado una redefinición notable. Durante este período los indicadores cuantitativos y cualitativos de la educación

superior se han visto modificados, dando un nuevo perfil a las instituciones que conforman dicho nivel educativo. De acuerdo con Altbach (1999), los ítems que más han sufrido cambios son el acceso de los estudiantes, la producción científica, la cualificación profesoral, el gobierno académico, así como la administración y el avance de la didáctica y la evaluación de los aprendizajes. Todo ello ha generado una nueva etapa en el ámbito de la educación superior.

Estos cambios y transformaciones han llevado a repensar los fundamentos mismos de las universidades, a través de una serie de cuestionamientos acerca de sus objetivos y responsabilidades y es precisamente en esto donde se ha hecho mayor énfasis en los últimos años (Gumport y Sporn, 1999). En consecuencia, se realizó una contextualización panorámica respecto de los principales referentes institucionales dentro de los cuales se enmarca la educación superior. Evidentemente, la Unesco, que es una agencia especializada de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), fundada en 1948, es el referente global más importante (no necesariamente desde lo económico como se verá más adelante). Esta agencia nació con el propósito de “promover la educación para todos, el desarrollo cultural, la protección de la naturaleza, el patrimonio cultural, así como la cooperación científica, la libertad de prensa y la comunicación”. En su Declaración de Principios, los países asociados asumieron el compromiso de ofrecer “oportunidades educativas completas e igualitarias” y procurar la “búsqueda irrestricta de la verdad objetiva y el libre intercambio de ideas y conocimientos” (Unesco, 1999, p. 1).

En América Latina, la Unesco hace presencia través de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) responsable de apoyar a los países de la región para mejorar la calidad de la educación (Unesco, 1998c). Asimismo, tiene diferentes oficinas encargadas de temas puntuales, incluyendo, específicamente, la educación superior, donde se trabaja sobre los problemas universitarios, asistencia técnica e implementación de programas superiores.

Al igual que la Unesco, otro importante estamento es el Banco Mundial. Este inició operaciones en el campo educativo en 1963 y, desde esa época, se ha centrado en capacitación y formación técnica, con una proporción menor para educación superior. Sin embargo, a partir de los ochenta dio mayores créditos a este fin, lo cual ha “beneficiado” a países en vía de desarrollo, en especial de América Latina. Básicamente, propone

cuatro áreas de prioridad global: educación básica, con especial atención a las niñas y la población más pobre; intervenciones tempranas, con programas enfocados a la primera infancia y la higiene escolar; recursos de innovación, que incluye educación a distancia, aprendizaje abierto y nuevas tecnologías; y reforma sistémica, en la que se consideran acciones como: determinación de estándares, reforma curricular, aseguramiento de resultados, gobernabilidad y descentralización. (Banco Mundial, 1999c)

Ahora bien, el Banco reconoce que estas prioridades no son necesariamente las mismas para todas las regiones por lo cual propone para América Latina algunas acciones tales como “mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, incluir a los excluidos, identificar las necesidades de los jóvenes, reformar la gestión de las instituciones, utilizar tecnología para mejorar la educación y reformar la educación superior” (Banco Mundial, 1999c, p. 23) y sobre esta última, “enfocar los esfuerzos en diversificar la educación terciaria para elevar calidad y eficiencia, mejorar el acceso a las universidades en el grupo de menor posibilidades de ingreso y fortalecer la oferta de estudios superiores” (Banco Mundial, 1999d, p.11). Además (resaltando que existen otros organismos tales como la CEPAL), se encontró el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que estableció en 1959 con el propósito de mejorar el progreso económico y social de América Latina y el Caribe y es la principal fuente de financiamiento multilateral.

Durante los años 90 y la primera década del siglo XXI, se dio una gran movilización mundial en busca de las mejores estrategias y prácticas para lograr modelos educativos pertinentes, con capacidad de respuesta oportuna a los cambios acelerados que se daban en nuestra sociedad. Consensos mundiales, como la Declaración de Bolonia en 1999, establecieron compromisos firmes, en este caso de los países europeos, para estructurar sus sistemas educativos de tal forma que fueran comparables, incentivando la movilidad de estudiantes y la consolidación de redes académicas regionales.

En este año, varios ministros de Educación europeos se reunieron en Bolonia para declarar la intención de promover reformas a los programas de estudio y de las titulaciones, así como de apoyar propuestas que buscaran similitudes estructurales. En este aspecto de convergencia estructural se buscaba lograr que el estudio en Europa fuera más atractivo para estudiantes procedentes de fuera de ese continente

y facilitar la movilidad de los estudiantes y la cooperación entre las universidades europeas. Así, los ministros de cada uno de los países promovieron conjuntamente este proceso al que desde su inicio se han unido más países de los que cooperan dentro de la estructura de la Unión Europea.

Ahora, es importante resaltar que algunos de los supuestos sobre los que se basaron quienes iniciaron el proceso de Bolonia no estaban bien fundamentadas desde el punto de vista estadístico. En realidad, el porcentaje estudiantil en todo el mundo que optaron por estudiar en los países europeos de habla no inglesa no disminuyó, como se ha afirmado con frecuencia (Teichler, 1999). Incluso esto implicó cambios en los términos de referencia. Por ejemplo, en la Declaración de la Sorbona, de 1998, se empleó el término “armonización”; sin embargo, desde la Declaración de Bolonia, en 1999, los actores están de acuerdo en que “convergencia” es el mejor término para referirse a los cambios que se pretenden. Como lo describe Teichler (2003):

Actualmente, la “convergencia” se interpreta en Europa como un proceso de creciente similitud (no el establecimiento de soluciones idénticas) en algunos aspectos, en este caso de una estructura marco de programas y titulaciones, junto con el mantenimiento de la variedad en otros aspectos. (p. 33)

Es decir, no se busca que todos seamos iguales, sino que tengamos puntos en común sobre los cuales la movilidad, las titulaciones y los procesos sean más sencillos y expeditos para los estudiantes, las universidades y los países involucrados.

Como resultado del compromiso establecido en Bolonia, las Universidades europeas establecieron el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, como estrategia y metodología a través de la cual se diseñaron e implementaron las estrategias de integración, de formación por ciclos y de enseñanza por competencias en los programas de educación superior, cambios que motivaron el paso de modelos educativos tradicionales a otros más dinámicos y flexibles, que influenciaron en forma determinante los procesos educativos y de aseguramiento de la calidad al incorporar los métodos de enseñanza, las formas evaluativas, la carga académica de los estudiantes, entre otros, como condiciones que deben ser evaluadas en los procesos tendientes a garantizar la calidad de los programas de educación superior.

Pero ¿por qué este “repentino” interés en la educación? En su momento se llegó a decir que existiría un sistema europeo de educación superior que sustituiría los nacionales e incluso constantemente se preguntaban si se realizarían cambios sustanciales o solo se trataba de maquillaje político (Teichler, 2005). Lo anterior permite contextualizarnos dentro de los cambios mundiales que han afectado, de alguna manera, la educación superior, así como generar la discusión de la importancia de mirar los hechos desde una perspectiva crítica constructiva, como en su momento se hizo con el modelo de educación europeo, que terminamos adoptando, sin conocer de fondo sus alcances, debilidades y fortalezas. Con lo anterior, es posible señalar debilidades de los problemas de percepción iniciales:

- Errores potenciales por lo que se refiere a las suposiciones iniciales de las causas de los problemas.
- Inconsistencias de los planes de reforma.
- Vacíos entre las tensiones internas y las medidas para la reforma. Problemas en la puesta en práctica de las reformas.
- Discrepancias entre los resultados esperados y los realmente visibles.

Cuando lo mencionado anteriormente se extrapola a América Latina, se observa que estos sucesos se han manifestado de manera singular y desde la década del ochenta hemos sido testigos de primera mano de los cambios vertiginosos en cada modelo educativo latinoamericano. Así, las acciones concretas de cambio han tenido diferentes resultados y, mientras en algunos casos han dado lugar a una mejoría evidente, en otros son motivo de controversia y profundos debates epistemológicos y políticos.

En el contexto anterior y centrando atención especial en la evaluación, la Universidad Cooperativa de Colombia creó en 2016 el Sistema Institucional de Evaluación de Competencias (SIEC) con el objetivo de diseñar, implementar y documentar un sistema que permitiera diagnosticar tanto el estado de las competencias de los estudiantes que ingresan a la institución como el desarrollo de las mismas durante el proceso educativo.

El sistema de evaluación se encuentra alineado al Proyecto Institucional (PI) y, por ende, al modelo educativo de la Universidad. Asimismo, se orienta desde el Plan Estratégico Nacional (PEN) 2013-2022, puesto que éste pretende servir

a los propósitos de acreditación de la Universidad, los cuales, a su vez, están en consonancia con los lineamientos planteados en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación del país, liderado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) mediante el Registro Calificado, la Acreditación Institucional y de Programas, además de las pruebas Saber Pro.

En especial, sobre las pruebas nacionales, la Universidad acoge la sugerencia del Ministerio de Educación Nacional acerca de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes como un aspecto de especial relevancia para las Instituciones de la Educación Superior y como una manera de rendir cuentas sobre el nivel de competencia de sus estudiantes, con miras a los diferentes retos que se presentan en el sector productivo (Unigarro, 2016).

El Sistema de Evaluación por Competencias está diseñado para evaluar los avances de los estudiantes durante su ciclo de vida académico, y con los resultados, implementar estrategias de mejoramiento de su proceso educativo con varios propósitos, pero, principalmente, enfocado en la medición del desarrollo de las competencias, en un comienzo genéricas y transversales, definidas dentro del modelo educativo de la Universidad Cooperativa. Adicionalmente, se pretende el mejoramiento de los resultados en las pruebas Saber Pro y la obtención de la acreditación institucional.

El planteamiento inicial de este sistema de evaluación pretende que los estudiantes presenten la prueba al ingresar a la Universidad, al terminar el primer semestre y al culminar los semestres segundo, tercero, quinto, séptimo y noveno. A la fecha, la UCC ha desarrollado dentro del SIEC varios instrumentos, acompañados de marcos teóricos que avalan cada una de las pruebas. Se han diseñado varios bloques de preguntas (se llama bloque a un grupo de 18 preguntas) de las competencias genéricas definidas por el Saber Pro: razonamiento cuantitativo, inglés, lectura crítica y escritura; además, un bloque para dos de las competencias transversales de los programas de Ingenierías. Para el segundo semestre de 2017, se elaboraron los instrumentos que valoraron las competencias ciudadanas y las competencias transversales de los grupos disciplinares de Salud, Administración y afines, y Ciencias Sociales; los cuales se aplicaron en el primer semestre de 2018.

Definición de términos básicos

Educación superior

Se trata de un tema abordado ampliamente y desde muchos enfoques por investigadores en todo el mundo. Las tendencias actuales exigen un cambio de la enseñanza tradicional en la transmisión de conocimientos y que obliga a los profesores universitarios a replantear su forma de enseñar, de planear sus clases y de evaluar.

Se aborda el concepto de educación superior del cual se encuentran copiosas investigaciones en Colombia y en el mundo. Se emprenden propósitos diferentes en las investigaciones y artículos revisados, tales como: educación superior y calidad, educación superior e internacionalización; docencia universitaria, didáctica, investigación y extensión en la educación superior, deserción, entre muchos otros.

Sin duda alguna, el principal referente al cual debemos acudir es a la Unesco y su Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción (1998), dentro de la cual se demarcan los retos que se tienen al decir que:

demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos ideales. (p. 1)

Allí también se concretan la misión, la visión, las funciones y el marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo.

El Banco Mundial (1994), publicó el documento *Higher Education: Learning from Experience*, en el que presenta un diagnóstico general sobre los que, desde la óptica del organismo, constituyen los temas críticos de la educación superior en los países en desarrollo. Entre los problemas diagnosticados en el documento, se destacan:

- La mala calidad de la educación superior como resultado del ritmo incremental de crecimiento que se impuso a los sistemas nacionales de educación superior en un contexto de recursos económicos limitados. Es aquí donde todo se

resume con el famoso adagio “hacer más con menos”, que en últimas significó el incremento de Universidades, pero muchas de ellas con escasa regulación en calidad, que a la postre termina perjudicando la misma excelencia académica, debido a que los recursos estatales y privados son menores o mal utilizados.

- Problemas de eficiencia en el uso institucional de los recursos y subsidios gubernamentales.
- Problemas de equidad, ya que, según el Banco Mundial, la prioridad concedida a la educación superior en los países en desarrollo ocasionó un desbalance severo entre lo que se invertía en la educación primaria y básica y la gran cantidad de recursos que se necesitaban para las instituciones universitarias. En ese entonces, el Banco consideraba más rentable la inversión en educación básica y primaria, por el retorno económico; sin embargo, esta situación ha ido cambiando al analizar la productividad del egresado (Psacharopoulos, 1994).

Con base en lo anterior se plantearon recomendaciones generales tales como:

- Incrementar la diferenciación institucional.
- Fortalecer la base financiera de las instituciones.
- Mejorar la calidad de la enseñanza y la investigación; este último punto es la base del enfoque investigativo de lo planteado en el presente estudio, toda vez que se quieren mostrar ejemplos reales y vivenciales de una estrategia para el mejoramiento de la calidad en la enseñanza.

En el caso de la Unesco (1998b), a partir del texto “Hacia una agenda 21 para la educación superior”, se resumían los retos y tareas que se cernían sobre la educación superior. Allí, se destacan las misiones que la universidad contemporánea debería profundizar en el futuro inmediato. Por consiguiente, se describe que, en primer lugar, “la misión eminente de la educación superior es servir a la persona humana y a la sociedad” (Unesco, 1998b, p. 29), que

a través de su función de investigación, sus cursos de estudio y entrenamiento, sus actividades cooperativas y sus alianzas con varios sectores sociales, (...) está llamada a hacer una contribución clave en la apertura e iluminación de nuevos caminos para un mejor futuro de la sociedad y el individuo, y para dar dirección y orientación a ese futuro. (Unesco, 1998b, p. 29)

Alcántara y Rodríguez (2000), por su parte, añaden que

es fundamental la misión tradicional de mantener, incrementar y difundir el conocimiento a través de la investigación y la creación intelectual, así como la enseñanza y difusión de dicho conocimiento. Esta misión debe incluir la tarea de ‘desarrollar capacidades endógenas para adquirir y aplicar conocimientos existentes y para crear nuevo conocimiento’. Asimismo, es tarea de la educación superior ‘educar ciudadanos’. (p. 32)

Esto se resume en una palabra que se empieza a usar ampliamente y que pertenece al proceso de reforma curricular de la UCC: competencia, donde se destaca que la misión tradicional, no solo es impartir conocimientos básicos, sino también enseñarle al estudiante a buscar sus propias soluciones a los problemas de su comunidad, a desarrollar habilidades y herramientas que le permitan salir adelante frente a una situación nueva y que se eduque con criterios ético-políticos que propenden por el mejoramiento continuo, es decir, desarrollar competencias del saber, hacer y ser.

De acuerdo con tales principios, la enseñanza superior tiene ante sí dos grandes misiones de acuerdo con Alcántara y Rodríguez (2000):

1. Participar activamente en la solución de los principales problemas globales, regionales y locales (como pobreza, desnutrición, analfabetismo, exclusión social, exacerbación de las desigualdades entre naciones e individuos, la ampliación de la brecha en materia de ciencia y tecnología entre países industrializados y en desarrollo, y la protección al medio ambiente).
2. Trabajar intensamente en la generación de propuestas y recomendaciones que promuevan el desarrollo humano sustentable, la ampliación del conocimiento, el respeto universal a los derechos humanos, la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, la justicia y la aplicación de principios democráticos dentro de sus propias instituciones y en la sociedad, la comprensión entre las naciones y entre las etnias, religiones, culturas y otros grupos, a favor de una cultura de paz y no violencia y en la construcción de una solidaridad intelectual y moral. (p. 32)

De igual manera, la Unesco (1999) también enfoca el tema de los estudiantes y los profesores universitarios, reconociéndolos como “los principales protagonistas de la educación superior” (p. 29). Respecto a los estudiantes, se subraya la importancia de que éstos “desempeñen un papel activo en las instituciones de enseñanza superior” (Unesco, 1999, p. 29), permitiéndoles participar incluso en la toma de decisiones; asimismo, se reconoce que “la formación y actualización del cuerpo docente es un aspecto clave para lograr elevar los niveles de calidad educativa” (Unesco, 1999, p. 29). Adicionalmente, se habla sobre

la participación de los profesores en la investigación, así como, que el vínculo entre investigación y enseñanza es esencial para asegurar la calidad y efectividad de la educación superior, para contribuir al progreso del conocimiento y para desarrollar capacidades endógenas de investigación y de investigación y desarrollo. (p. 29)

Es aquí donde se resalta que investigar es una misión fundamental y una función principal de la educación superior y que la misma debe buscar la solución a los problemas sociales fundamentales. Además, es responsabilidad de las instituciones de educación superior conseguir los recursos para financiarla, sin desconocer que es el Estado el principal responsable de este proceso y que la misma debe servir para anticiparse a los requerimientos futuros de la sociedad, con el fin de ofrecer alternativas plausibles para los retos venideros.

En el documento “Tendencias y Retos de la Educación Superior en el Mundo. Las Conferencias Mundiales sobre la Educación Superior: objetivos y algunos avances” (Cortés, 2012), se recogen las principales tendencias y retos que ésta tiene en contextos como: mundialización, democratización, progreso de las ciencias y la tecnología, medio ambiente, exclusión social, éxodo de profesionales y conflictos armados. Si bien la educación superior ha desarrollado una relación fuerte con el mundo económico, no debe basarse en este para trazar un horizonte social, sino más bien respetar la autonomía de los establecimientos y la libertad académica, fortalecer la flexibilidad ante la demanda creciente e intensificar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Por otro lado, retomando el compromiso establecido en Bolonia, las Universidades europeas establecieron, en el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, una estrategia y metodología a través de la cual se diseñarían e implementarían las estrategias de integración, de formación por ciclos y de enseñanza por competencias en los programas de educación superior, cambios que motivaron el paso de modelos educativos centrados en la enseñanza y el profesor hacia modelos centrados en el aprendizaje y el estudiante. Hoy este proyecto influyó en forma determinante los modelos educativos y de aseguramiento de la calidad, al incorporar los métodos de enseñanza, las formas evaluativas, la carga académica de los estudiantes, entre otros, como condiciones que deben ser evaluadas en los procesos tendientes a garantizar la calidad de los programas de educación superior.

Todo el movimiento europeo que se dio a partir de la Declaración de Bolonia, motivó en nuestra región el despliegue de la iniciativa “*Tuning América Latina*”, que marcó el inicio del proceso de internacionalización de *Tuning*. La inquietud de pensar cómo avanzar hacia un espacio compartido para las universidades, respetando tradiciones y diversidades, dejó de ser exclusiva de los europeos para convertirse en una necesidad global. El proyecto latinoamericano, luego de haber acordado las competencias genéricas y específicas para diferentes áreas del conocimiento (definición de meta-perfiles), avanzó en la definición de acuerdos para establecer perfiles más detallados de algunas áreas del conocimiento, incluyendo a la misma Ciencia de la Educación. Obviamente, el campo educativo latinoamericano y, en particular, el universitario no se quedó atrás, esencialmente cuando hubo (y existe en la actualidad)

participación de organismos multilaterales de larga trayectoria. Algunos de ellos, como la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) o la Comisión Regional de Educación Superior de la Unesco para América Latina y el Caribe (CRESALC), han trabajado durante décadas para estimular la cooperación universitaria regional. Sin embargo, en los años recientes, la presencia de la banca multilateral de desarrollo ha sido un factor importante en la definición de las políticas de educación superior en los países de la región y se ha abierto un debate, aún en curso, sobre la pertinencia de sus recomendaciones. Otras agencias intergubernamentales, que se proponen la

búsqueda de consensos sobre los problemas del desarrollo, también se han pronunciado sobre la problemática de la educación superior y constituyen un referente en los procesos de cambio universitario en América Latina. (Alcántara y Rodríguez, 2000, p. 177)

Por último, en este aspecto de los estamentos que participan en la educación superior y, enfocándonos en América Latina, el Banco Interamericano de Desarrollo (1996) destaca, en el documento “*Higher Education in Latin America and the Caribbean: Strategy Paper*”, la importancia social de la educación superior, tanto en lo referente a la vida misma en un concepto demográfico, como en lo económico, pues la modernización y la integración de América Latina dentro de una economía y sociedad cada vez más globalizadas dependen en un grado muy importante de la educación superior.

En consonancia con ello, para los intereses de este proyecto de profundización se rastrearon, en particular, algunos asuntos relacionados con la enseñanza y su evaluación, precisamente para delimitar la información. En la actualidad, enseñar y aprender es cada vez más complejo y, guardadas las proporciones, la educación superior (en sus distintos niveles ya vistos) es la cúspide de esta situación, pues ella tiene sus propios objetivos, para los cuales requiere una didáctica general y una específica, que permita el aprendizaje de sus estudiantes.

Autores como Moreno (2011), investigador en educación, han trabajado fuertemente en lo que se denomina Didáctica Universitaria, que es un núcleo disciplinar reconocido dentro de la Didáctica. Se conceptualiza la didáctica universitaria como el ámbito de conocimiento y comunicación que se ocupa del proceso docente educativo, de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las disciplinas profesionales.

Pero para llegar a ella, la cual es muy joven, pues lleva poco tiempo desarrollándose, se requirió de varias teorías provenientes de otras disciplinas, entre ellas la pedagogía con su fundamentación filosófica, sociológica y psicológica de las cuales vale la pena destacar dos teorías en el campo de la psicología cognitiva, que han revolucionado el ámbito de la educación. Se trata de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1998) y la teoría de la inteligencia emocional de Goleman (1996). Al respecto, Moreno (2011) afirma que

después del surgimiento de estas teorías, los educadores no podemos ver el proceso educativo como lo hacíamos antes, gracias a sus valiosos aportes hoy podemos tener una comprensión mucho más potente del proceso de enseñanza-aprendizaje, y, desde luego, una forma distinta de mirar la función de la didáctica. Estas teorías, en general, han originado un gran número de aportaciones teóricas y prácticas que han cambiado por completo el cómo enseñar, el cómo diseñar las estrategias de instrucción, cuál es el papel de los estudiantes y cómo funcionan las estructuras cognitivas y afectivas, cuando aprenden. Hoy se sabe que existen diferentes tipos de talentos (o inteligencias) distribuidos de forma más o menos similar entre la población y que los individuos, según las oportunidades que tengan, desplegarán más unos talentos que otros. Entonces, ya no se trata de ser inteligente o no serlo, sino de saber qué tipo(s) de inteligencia(s) es la que se tiene más desarrollada, y, sobre todo, cómo la escuela puede aprovechar esas capacidades de los educandos para diseñar diversas experiencias de aprendizaje que permitan potenciar mejor sus talentos. (p. 31)

Rodríguez (2003), por su parte, acota que en los tiempos actuales hay que reconceptualizar la docencia universitaria. Los profesores deben reaprender a enseñar y los estudiantes han de reaprender a aprender para adaptar la educación universitaria a las necesidades actuales. Y todo esto debe hacerse para responder a los múltiples retos a los que la enseñanza superior se enfrenta, pero para ello se requiere canjear los modelos de formación profesional, lo que supone un cambio profundo, pues obliga a transitar de una pedagogía unidireccional a una multidireccional. Este tránsito implica pasar de la mera transmisión de conocimientos a estimular la comprensión y el aprendizaje profundo del educando, desde la perspectiva del enfoque por competencias en la educación superior.

En consecuencia, se empieza a hablar de enseñanza por competencias profesionales (Barrón, 2009; Pinilla, 2002) y, aunque aún no hay un consenso definitivo sobre el concepto de competencias (Moreno, 2009; Rueda, 2009; Deseco, 2000; 2005; Díaz Barriga, 2006), este se define de acuerdo con el Espacio Europeo de Educación Superior de manera que todos los aspectos curriculares y organizativos se establecen en torno a las competencias que tienen que adquirir los estudiantes.

Muchos estudios se enmarcan dentro de los lineamientos trazados por el Espacio Europeo de Educación Superior, que proponen un cambio en los sistemas de evaluación. Tal es el caso de un grupo de profesores de la Universidad de Valladolid encabezados por el coordinador de la investigación López Pastor (2009) y otros 24 investigadores que recopilan los principales aspectos en cuanto a técnicas, instrumentos y calificaciones. Pretenden “aclarar algunas dudas y falsos mitos que muchas veces impiden que se produzca un verdadero cambio en la docencia, el aprendizaje y la evaluación en educación superior” (López Pastor et al., 2009, p. 13).

Como se muestra en el recorrido anterior, hay un amplio número de estudios, investigaciones y artículos que analizan, describen y proponen diversos temas alrededor de una materia tan compleja como es la educación superior. Es aquí donde la Universidad Cooperativa de Colombia pretende aportar, a través de sus procesos académico-administrativos, mediante el fortalecimiento de la investigación en este campo y la capacitación a sus profesores en herramientas para mejorar la educación que en ella se imparte. Este es un recorrido de muchos años, que ha tenido avances grandes desde lo cuantitativo y lo cualitativo, e implica un proceso permeable a todos sus niveles: estratégicos, tácticos y operativos. Un ejemplo de ello es el SIEC, el cual se ha convertido, como se ha reiterado, en una herramienta con gran potencial y por la cual surge este interés investigativo.

Evaluación de competencias

Para una mejor comprensión de la evaluación por competencias, es necesario definir cada uno de los conceptos que la componen. En cuanto a la evaluación, se cuenta con un soporte epistemológico que le da sentido, con amplias, variadas y significativas teorías. También es cierto, que se ha logrado precisar mucho más el concepto en los últimos tiempos, dándole una mayor claridad en cuanto al objetivo del ejercicio evaluativo en el ámbito educativo, fundamental para poder verificar realmente el progreso del estudiante.

Es así como se plantea una perspectiva de la evaluación más allá de la calificación o de lo meramente instrumental, para dar paso al seguimiento permanente del progreso del estudiante en cuanto a saber cómo aprende, además de influir en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza del profesor, dentro de lo cual,

se define un punto de partida y uno de llegada con el propósito de observar su mejoramiento para la toma de decisiones en pro de la calidad.

Pero ¿qué es la evaluación según algunos de los autores de más relevancia? Según Tyler (citado por Clavijo, 2008), es “una constante comparación de los resultados de aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados en la programación de la enseñanza” (p. 2). Por otra parte, en su modelo “método evaluativo libre de metas u orientado al cliente”, Scriven (1979), afirma que

hay una diferencia entre la evaluación formativa y la sumativa que es importante; la formativa debe rastrear la causa de problemas, mientras que en la sumativa llega a una conclusión sobre el mérito relativo (típicamente relativo, porque eso es más útil). No puede comprobarse algo a menos que se conozca lo que está causando el problema. (p. 70)

Álvarez de Zayas y González (2002) declaran que “es comprobar el grado de cumplimiento del objetivo, es constatar si la necesidad se satisfizo y, por tanto, si el problema se solucionó” (p. 30), mientras que Bogoya (2008) la percibe como “un acto de valoración y de acompañamiento permanentes, de diálogo armónico y como alternativa viable para sostener una discusión calificada y argumentada” (p. 7).

Su praxis permite verificar in situ asuntos como el desarrollo de competencias, la trazabilidad en cuanto al progreso del aprendizaje, esclarecer cómo aprende el estudiante y realizar procesos más cualitativos que le permitan, con certeza, tomar decisiones que influyan en el mejoramiento de la calidad de la educación; de ahí su envergadura. No obstante, el otro concepto que se suma a lo evaluativo es la evaluación de las competencias, qué son y cómo se pueden observar en el aula de clase que, a su vez, son algunas de las preguntas más frecuentes dentro de la educación.

Primero, es preciso aclarar que, después de realizar un rastreo por las investigaciones que se han interesado en este asunto, se pudo constatar que no hay grandes avances en el tema. En segundo lugar, si bien hay importantes progresos en cuanto a investigaciones alrededor de la evaluación en sí, principalmente, en la básica primaria, hay pocos en el tema de evaluación en educación superior, y menos aún, en aquellos relacionados con la evaluación de competencias. La mayoría de los artículos de investigación encontrados provienen de universidades en el exterior, pues en Colombia es un tema aún pendiente.

Así, entonces, las competencias emergen en el escenario educativo de la mano del proyecto Tuning Europa que, como se dijo antes, influyó de forma determinante los modelos educativos y de aseguramiento de la calidad, al incorporar los métodos de enseñanza, las formas evaluativas, la carga académica de los estudiantes, entre otros, como condiciones que deben ser evaluadas en los procesos tendientes a garantizar la calidad de los programas de educación superior.

La formación por competencias aparece como una opción a la educación tradicional por objetivos. Es un distanciamiento con lo meramente instrumental o de resultados, para pasar a algo mucho más complejo, más allá de los contenidos, esto es, para transitar a la integralidad de tres dimensiones: el saber, el ser y el hacer. Al respecto, Clavijo (2008) indica que

la propuesta de centrarse en las ‘competencias’ ha venido ganando fuerza en el campo de la evaluación educativa, como alternativa a las tradicionales evaluaciones de ‘rendimiento académico’. La idea central es desplazar la evaluación del manejo de contenidos curriculares al desarrollo de conocimientos, valores, actitudes, habilidades, en diferentes contextos y con sentido. (p. 2)

Es primordial señalar que la UCC, dentro de su modelo educativo crítico con enfoque de competencias, tiene su propia interpretación de lo que es una competencia: “articulación armónica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, relacionados entre sí, para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o tarea en contexto” (Unigarro, 2017, p. 49). En este sentido, la Universidad ha declarado el reto que se tiene a la hora de evaluar por competencias y anuncia que “el enfoque por competencias obliga a buscar nuevas alternativas en evaluación. Por eso mismo este enfoque obliga a cambiar la manera de enseñar” (Unigarro, 2017, p. 85).

El concepto que se abordará en esta investigación es el de la evaluación de competencias, la cual fija su soporte teórico en la taxonomía SOLO (acrónimo de *Structure of the Observed Learning Outcome*, es decir, estructura del resultado observado de aprendizaje), formulada por Biggs (1979) y consolidada, por él mismo en compañía de Collis (1982), que ha sido usada en el campo de la educación por varias disciplinas, donde el aprendizaje y su evaluación toman una especial relevancia.

Dado que el aprendizaje avanza se vuelve más complejo. SOLO, que representa una estructura, es un sistema de clasificación de los resultados de aprendizaje en términos de su complejidad, lo que nos permite evaluar el trabajo de los estudiantes en cuanto a su calidad. SOLO se puede utilizar no sólo en la evaluación, sino en el diseño del plan de estudios, en términos de los resultados de aprendizaje esperados, lo que es útil en la aplicación de la alineación constructiva (Biggs, 1995).

En este contexto, Bogoya es referente en Colombia y América Latina en el estudio de la evaluación de competencias. Su experiencia ha estado relacionada con entes evaluadores como el Instituto colombiano para la evaluación de la educación superior (ICFES) y el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la calidad de la Educación de la Unesco; además corrobora que en Colombia se han hecho algunos avances en estudios sobre evaluación en los últimos diez años. Afirma que

se entiende que la evaluación de los aprendizajes y las competencias desarrolladas por los estudiantes a su paso por el sistema educativo, en los niveles de educación básica, media y superior, constituye una herramienta valiosa para informar a todos los actores del sistema acerca del impacto de cada proyecto pedagógico, con miras a servir de insumo para el establecimiento de los planes de mejoramiento en cada institución educativa. (Bogoya, 2016, p. 3)

En Europa y, específicamente, en España, se ha avanzado en el estudio de la evaluación de competencias relacionadas con la clasificación de Tuning y que Colombia también adoptó dentro de las pruebas de Saber Pro, es decir, las competencias genéricas, transversales y específicas (genéricas, transversales y específicas). Es así como las Universidades de Barcelona, Cádiz y Santiago de Compostela han publicado resultados de investigación en los cuales se refieren a la manera en que el desarrollo de las competencias y su evaluación se hacen a lo largo del proceso educativo. En la investigación de Cano (2015), por ejemplo, se pregunta por los cambios que en el mundo se le exigen a la educación superior para estar a la altura de estas nuevas dinámicas y, por ello, la formación en competencias responde a ellas. Su pregunta va orientada a la manera en que se deben evaluar para comprobar el grado de desarrollo de ellas durante el programa académico.

En otro de los estudios hay una preocupación por “el diseño y validación aparente y de contenido de un instrumento para valorar el nivel competencial percibido por los estudiantes universitarios sobre el desarrollo de sus competencias básicas” (Gómez, Rodríguez e Ibarra, 2013, p. 5). Gómez, Rodríguez e Ibarra (2013) reflexionan sobre el desarrollo de competencias básicas en estudiantes de educación superior, haciendo seguimiento al autoaprendizaje y la autoevaluación con la realización de tareas que estén relacionadas con contextos reales y que puedan recibir retroalimentación.

Para Pérez y Bosmenier (2016), la formación por competencias y, por supuesto, su evaluación, debe integrar un saber-hacer que aporte a la solución de problemas profesionales. La investigación se realiza en los programas de Derecho, que tienen una característica particular por ser los más tradicionales en cuanto al tipo de formación y las metodologías utilizadas en la enseñanza.

En otra investigación adelantada por Font Ribas et al. (2012), docentes adscritos a la Universidad de Barcelona, también a estudiantes de Derecho se les hace validación de instrumentos con los que se puedan evaluar las competencias genéricas y transversales. Se hace una propuesta de un portafolio que permita verificar la adquisición de competencias que se establecieron con anticipación, recolectando las evidencias de sus trabajos, lo que le aporta trazabilidad y seguimiento a su proceso. En general, los artículos de investigación consultados, concentran su preocupación en definir estrategias que permitan mejorar el desarrollo de competencias a partir del control y la evaluación.

Diseño y aplicación de pruebas evaluativas

La UCC implementó en el 2016, mediante el acuerdo del Consejo Superior 312 de 2017, el Sistema Institucional de Evaluación de Competencias (SIEC) para abordar cuatro programas que engloban varios procesos evaluativos: rúbrica institucional, valor agregado, reconocimiento de competencias previas y diseño de pruebas; este último programa es el que nos ocupa, y se encarga del diseño de pruebas de competencias genéricas y transversales tomado como referentes teóricos nacionales e internacionales los siguientes:

- PISA (Programme for International Student Assessment), con enfoque de habilidades para la vida.

- TIMSS (Trends for International Mathematics and Science Study), con enfoque curricular.
- Proyecto EGEL (Exámenes Generales para el Egreso de la Licenciatura).
- Proyecto ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), en México y Brasil.
- SABER PRO - ICFES.

La elaboración de las pruebas está a cargo de equipos de profesores responsables de apropiar el *know how* de la evaluación, determinar las variables de cada competencia, diseñar los ítems con validez de contenido, organizar los bloques y luego ensamblarlos, y rotarlos en espiral, mediante cuadernillos. Una vez aplicadas las evaluaciones, el equipo del proyecto elaboró los reportes de resultados para estudiantes, profesores y directivas; redactó el reporte técnico con el análisis de validez estadística de ítems y constructos, y finalmente, compuso el documento analítico con los resultados del Sistema.

En cuanto a la aplicación de las pruebas, éstas se hacen durante el ciclo académico del estudiante al final de los siguientes niveles: segundo, tercero, quinto, séptimo y noveno. En cuanto a los estudiantes que llegan por primera vez a la Universidad, se le aplica al inicio y al final del primer nivel. La trazabilidad, en palabras de Bogoya (2017), sería la siguiente:

se propone llevar a cabo cuatro aplicaciones de los instrumentos elaborados: la primera al inicio del primer semestre, la segunda al término del primer semestre, la tercera al inicio del segundo semestre y la cuarta al término del segundo semestre. Las aplicaciones al inicio de semestre permiten establecer líneas de base de las cohortes respectivas, mientras que las aplicaciones al término de semestre dan cuenta del estado final de los procesos adelantados. La diferencia hallada al restar el resultado final menos el resultado inicial, localizados en la misma escala, corresponde al valor académico agregado, que puede calcularse al nivel de estudiante, grupo, programa, sede, seccional y universidad (p. 9)

Dicha metodología permite rastrear el progreso del estudiante durante su paso por la Universidad, además de determinar su desarrollo cognitivo, es decir, el valor agregado que se le ha brindado gracias al proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se detalla cada una de las etapas dentro del programa del Sistema Institucional de Evaluación SIEC: diseño de pruebas.

Diseño de instrumentos

Dentro de su modelo educativo crítico con enfoque de competencias, la UCC definió para cada uno de los programas de pregrado, unos mapas de competencias clasificados en genéricas, transversales y específicas. Cada una se explica así (Unigarro, 2017):

- Competencias genéricas: corresponden a las que cualquier estudiante de educación superior debe desarrollar. Por su complejidad, han de desarrollarse a lo largo de los diferentes planes de estudios. Por ejemplo: la lectura crítica, el razonamiento cuantitativo, la escritura, la ciudadanía y el inglés.
- Competencias disciplinares o transversales de área: son aquellas que desarrollan los estudiantes que comparten la misma disciplina que fundamenta su profesión. Por ejemplo: ciencia de la salud, ingenierías o Ciencias Sociales.
- Competencias específicas o profesionales: son las propias y exclusivas de cada profesión.

Con base en lo anterior, el primer paso que se dio fue seleccionar las competencias que se iban a evaluar dentro del sistema en una primera fase y, para ello, se procedió con el diseño de las competencias genéricas. En su orden se elaboraron los instrumentos para: lectura crítica, razonamiento cuantitativo, escritura, inglés y, en el 2018, se realizaron los de competencias ciudadanas.

Posteriormente, se hizo la selección de los profesores y la conformación de los grupos o colegiaturas encargados del diseño de cada una de las pruebas, dichos profesores están vinculados con la Universidad tiempo completo con una descarga semanal de ocho horas en su plan de trabajo; pertenecientes a diferentes sedes de la institución y que son reconocidos por la comunidad académica en cuanto a su idoneidad, amplio conocimiento y experiencia profesional en la competencia que se va a trabajar. El grupo en mención, no mayor a cinco docentes que, a través de la discusión, abordan el estudio y ajuste los contenidos

y el cronograma de actividades propuestos, y definen el alcance de los productos establecidos, la metodología de trabajo y las responsabilidades de cada integrante, se encarga de la monitorización y el seguimiento a las actividades programadas, para efectos de cumplir con los compromisos adquiridos en los tiempos indicados (Bogoya, 2016). En 2017, se sumaron algunas de las competencias transversales y se escogieron dos por área, a continuación, se detallan las competencias que se evalúan.:

Tabla 11. Selección de grupos para la elaboración de instrumentos para la evaluación de competencias

Área de conocimiento	Equipo de profesores	Competencias	Saber Pro Plan de Estudios
Ciencias Sociales	Cali y Bogotá	Investigación en Ciencias Sociales	Saber Pro
		Relacionar las dimensiones psicológicas y sociales en los fenómenos sociales y la incidencia de los aspectos contextuales globales y locales en la identificación de problemas sociales.	Plan de Estudios
Salud	Bucaramanga	Promoción de la salud y prevención de la enfermedad	Saber Pro y Plan de Estudios
		Bases de biogenética	Saber Pro y Plan de Estudios
Ciencias Económicas, Administrativas y afines	Bogotá	Formulación, evaluación y gestión de proyectos	Saber Pro y Plan de Estudios
		Gestión financiera	Saber Pro y Plan de Estudios
Ingenierías	Bogotá	Formulación de proyectos de Ingeniería	Saber Pro
		Modelamiento matemático y optimización.	Plan de Estudios

Se definió una competencia dentro de los planes de estudio y otra que evaluará Saber Pro, para lo cual se reorganizaron los grupos y las sedes de trabajo, y se integraron nuevas colegiaturas de expertos para el diseño de instrumentos. Con un total treinta profesores divididos en ocho grupos, se definió el siguiente paso, con base en la construcción de productos propuesta por Bogoya (2019):

- Marco teórico. Documento que explica las bases epistemológicas del instrumento con el cual se va a evaluar determinado constructo. Se construye en forma colegiada con profesores y expertos que sintonizan la misión y visión

institucionales, mediante ejercicios de discusión argumentada y, usualmente, comprende los siguientes apartados: presentación, estado del arte, campos conceptuales y dominios cognitivos o niveles de competencia que son objeto de evaluación, contextos en los que se materializa la competencia que se evalúa, tabla de especificaciones con la distribución de ítems por campo y dominio para un bloque, ejemplos sustentados de contextos e ítems y referencias bibliográficas.

- Definición de contextos. Representación mental intersubjetiva de una situación real y compleja del mundo de la vida, en la que participan varios actores y puntos de vista, con roles e intereses distintos y contrarios, que entran en tensión y conflicto, a partir de la teoría del discurso de Van Dijk (2001). La descripción revela sólo los mundos posibles de quienes elaboran la representación, su enciclopedia acumulada, sus experiencias personales y lo que ha pasado por su conciencia. Los contextos pueden clasificarse en tres tipos: locales, personales o familiares; sociales, comunitarios o políticos; y universales o globales.
- Ítems con validez de contenido. El ítem es la unidad elemental constitutiva de un instrumento, cuya validez se establece a partir del juicio cualitativo de expertos de un campo en el que se debate la pertinencia y relevancia de los elementos y conceptos que evalúan los ítems elaborados.
- Bloques completos balanceados. Conjunto de ítems que cumplen con la estructura y condiciones previstas en la tabla de especificaciones de un instrumento. Un bloque constituye un prototipo que puede replicarse con similar estructura, para asegurar la comparabilidad de resultados de cohortes diferentes que sean evaluadas con distintos bloques. Se prevén bloques completos y balanceados, aunque es viable definir otro diseño. Un bloque completo contiene una muestra representativa de los ítems de un instrumento. Dos bloques están balanceados entre sí, cuando poseen similar promedio y desviación estándar de la dificultad de los ítems.
- Ensamble de cuadernillos con los bloques rotados en espiral. Los cuadernillos se refieren a la combinación de bloques que configura una muestra de ítems que los evaluados deben responder. Dichos cuadernillos deben organizarse en espiral lo que asegura la correcta calibración de los bloques considerados en un instrumento.

- Procesamiento de datos para análisis de validez empírica de ítems y constructos. Protocolo de actividades encaminadas a procesar los datos resultantes de la aplicación de instrumentos de evaluación, con miras a realizar análisis de validez estadística de ítems y constructos, de una parte, y generar escalas de habilidad de evaluados, por la otra.
- Escalas institucionales de calificación. Sucesión de valores que indican posiciones relativas en una dimensión; la escala se gradúa en unidades de dificultad para los ítems y de habilidad para los evaluados (logitos) y suele segmentarse en intervalos acotados por puntos de La calificación está definida como la escala de dificultad de los ítems admitidos; se procede a estimar un valor de habilidad de los estudiantes y consiste en asignar un nivel de competencia a los estudiantes evaluados, para lo cual se emplean los criterios de acuerdo con la posición ocupada por el estudiante en la escala institucional de notas.

Con los productos anteriores y en el orden en el que están descritos, se inició el diseño de las pruebas por cada una de las competencias definidas. Cada una de las colegiaturas, mediante reuniones presenciales y virtuales semanales, aborda las tareas específicas relacionadas con el marco teórico, los contextos y los ítems.

Estructura de un instrumento

Se entiende por instrumento aquel que está compuesto por un marco teórico; un contexto e ítems; bloques y cuadernillos; aplicación y validación; reportes y retroalimentación. El equipo de profesores plasma en el marco teórico de la prueba, en un máximo de veinte páginas, el soporte teórico de la manera como la competencia es evaluada en el ámbito internacional y nacional, los referentes institucionales en los que se ampara, la definición de conceptos como aprendizaje o competencias y finalmente, la orientación que tendrá la prueba. El siguiente paso es discutir, analizar y definir los contextos, entendidos como aquellas situaciones reales en las cuales el estudiante deberá demostrar que es competente, es decir, “el saber, el hacer y el ser, pero en contexto” (UCC, 2013, p. 25). Los contextos se convierten en el elemento articulador que cohesiona los ítems de un bloque y se caracterizan por ser cercanos a la realidad desde los ámbitos local, social y global.

Los ítems o preguntas apelan al contexto planteado y tienen relación directa con este último. Se ha definido que “el formato más usual comprende un enun-

ciado cerrado con opciones de respuesta (cuatro o cinco, por ejemplo), entre las cuales una es correcta, para ítems dicotomos, o varias son correctas, para ítems polítomos” (Bogoya, 2019, p. 47). De ahí se desprenden las opciones de respuesta o “mundos posibles” que se le presentan al estudiante para que el elija solo una correcta. Estas opciones deben ser plausibles, es decir, creíbles y no pueden ir en contravía o totalmente opuesta a lo que descrito en el contexto.

Tabla 12. Ejemplo de un contexto con los ítems y opciones de respuesta

Texto introductorio
<p>Apreciado estudiante, reciba un cordial saludo.</p> <p>La Universidad Cooperativa de Colombia, en sus esfuerzos por identificar el nivel de competencia con el que ingresan los estudiantes, ha diseñado una prueba de lectura crítica y razonamiento cuantitativo, que le invitamos a responder de forma cuidadosa para obtener resultados auténticos que permitan diseñar estrategias pedagógicas apropiadas para fortalecer sus competencias.</p> <p>Lea detenidamente el siguiente fragmento tomado del texto “Sin ánimo de lucro”.</p> <p>Estamos en medio de una crisis de proporciones gigantescas y de enorme gravedad a nivel mundial. No, no me refiero a la crisis económica global que comenzó a principios del año 2008. Al menos en ese momento, todo el mundo sabía lo que se avecinaba y varios líderes mundiales reaccionaron de inmediato, desesperados por hallar soluciones. En efecto, el desenlace para sus gobiernos sería arduo si no las encontraban, y a la larga muchos de ellos fueron reemplazados por causa de la crisis. No, en realidad me refiero a una crisis que pasa prácticamente inadvertida, como un cáncer. Me refiero a una crisis que, con el tiempo, puede llegar a ser mucho más perjudicial para el futuro de la democracia: la crisis mundial en materia de educación.</p> <p>Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis profundo. Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo.</p> <p>Ahora bien, ¿cuáles son esos cambios tan drásticos? En casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario como a nivel terciario y universitario. Concebidas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global, estas carreras y materias pierden terreno a gran velocidad, tanto en los programas curriculares como en la mente y el corazón de padres e hijos. Es más, aquello que podríamos describir como el aspecto humanístico de las ciencias, es decir, el aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, también está perdiendo terreno en la medida en que los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta.</p> <p><i>Tomado de: Nussbaum, Martha. Sin Ánimo de Lucro. Uruguay. Pressur Corporation S.A. 2001.</i></p>

continúa

Preguntas
<p>Con referencia al fragmento, responda las preguntas 1 a 8.</p> <p>1. De acuerdo con lo planteado sobre la posible crisis económica, varios líderes mundiales reaccionaron de inmediato, desesperados por hallar:</p> <ol style="list-style-type: none"> Causas inmediatas. Soluciones globales. Explicaciones locales. Soluciones nacionales.
<p>2. Si continúa la tendencia de acabar con las artes y las humanidades en la educación, se formarán:</p> <ol style="list-style-type: none"> Personas críticas a las tradiciones. Ciudadanos que piensen por sí mismos. Personas que actúen como máquinas. Ciudadanos que aprecien el sufrimiento ajeno.
<p>3. Debido al enfoque de la generación de renta, las ciencias están perdiendo el aspecto humanístico y por tanto se eliminan las capacidades de:</p> <ol style="list-style-type: none"> Desarrollar imaginación y creatividad. Articular el utilitarismo con lo práctico. Pensar en forma crítica o mecánica. Comprender logros y sufrimiento ajeno.
<p>4. ¿Cuál sería el título del fragmento?</p> <ol style="list-style-type: none"> La importancia de la democracia para las humanidades. Por qué la democracia necesita de las humanidades. La importancia de la economía mundial para las humanidades. Por qué erradicar las humanidades de la educación.
<p>5. ¿Cuál es la forma que usa Martha Nussbaum para argumentar su tesis?</p> <ol style="list-style-type: none"> Desestima la crisis de la economía y resalta la crisis de la educación. Niega la democracia y valora las artes y las humanidades. Desestima la crisis de la educación y resalta la crisis de la economía. Niega las artes y las humanidades y valora la democracia.
<p>6. Según lo planteado por Martha Nussbaum, la tendencia mundial privilegia:</p> <ol style="list-style-type: none"> Lo humano frente a las capacidades utilitarias. La educación sobre el desarrollo económico. Lo económico frente a las aptitudes para la democracia. La democracia sobre la educación.

Los ítems y las opciones de respuesta se arman en bloques, los cuales están compuestos por 18 preguntas y cuatro opciones de respuesta que, a su vez, corresponden a tres contextos (según los ámbitos descritos anteriormente), con seis preguntas cada uno; al juntarlos se forma un bloque.

Tabla 13. Conformación del bloque.

Contexto 1: local	Contexto 2: social	Contexto 3: global
Ítem 1 a.) b.) c.) d.)	Ítem 1 a.) b.) c.) d.)	Ítem 1 a.) b.) c.) d.)
Ítem 2 a.) b.) c.) d.)	Ítem 2 a.) b.) c.) d.)	Ítem 2 a.) b.) c.) d.)
Ítem 3 a.) b.) c.) d.)	Ítem 3 a.) b.) c.) d.)	Ítem 3 a.) b.) c.) d.)
Ítem 4 a.) b.) c.) d.)	Ítem 4 a.) b.) c.) d.)	Ítem 4 a.) b.) c.) d.)
Ítem 5 a.) b.) c.) d.)	Ítem 5 a.) b.) c.) d.)	Ítem 5 a.) b.) c.) d.)
Ítem 6 a.) b.) c.) d.)	Ítem 6 a.) b.) c.) d.)	Ítem 6 a.) b.) c.) d.)

Luego, se ensamblan los cuadernillos compuestos por dos bloques cada uno y se completa todo el instrumento con cuatro cuadernillos que deben cumplir con la condición de rotación, tal como se ilustra a continuación.

Tabla 14. Rotación de bloques por cuadernillo

Cuadernillo	Bloque en primera posición	Bloque en segunda posición
C1	B1	B2
C2	B2	B3
C3	B3	B4
C4	B4	B1

Esta rotación hace que el estudiante no repita cuadernillos y, así, se mida su avance y progreso.

Dos estudiantes elegidos al azar, que responden el instrumento en dos sitios diferentes, en distintos momentos y con cuadernillos también diferentes, cuentan con la garantía y seguridad de estar enfrentando contextos e ítems de extensión y complejidad semejantes y, desde luego, con condiciones similares de aplicación, para que los resultados sean genuinos, justos y comparables. (Bogoya, 2019, p. 14).

Aplicación y validación de las pruebas

Después de armar los instrumentos se procedió con la aplicación de las pruebas a los estudiantes, la cual se rige por unos protocolos que quedarán descritos en la “Guía metodológica para el diseño de instrumentos para las pruebas de competencias genéricas y transversales. SIEC”.

Los estudiantes se evalúan dentro de su ciclo de vida académico en los semestres segundo, tercero, quinto, séptimo y noveno. En cuanto a los estudiantes que llegan por primera vez a la Universidad, se aplica al inicio y al final del primer nivel. En las tablas 15 y 16 se relacionan las pruebas que se aplicaron a 33.840 estudiantes entre 2016 y 2017 de acuerdo con el Sistema Institucional de Evaluación.

Tabla 15. Aplicación primer y segundo semestre de 2016.

Lectura crítica		
Grupo	Primera aplicación	Segunda aplicación
Antiguos	5 079	3 845
Primer semestre	3 463	2 695
Total	8 542	6 540
Razonamiento cuantitativo		
Grupo	Primera aplicación	Segunda aplicación
Antiguos	4 798	3 899
Primer semestre	3 577	3 229
Total	8 375	7 128

continúa

Inglés		
Grupo	Primera aplicación	Segunda aplicación
Antiguos	5 701	4 071
Primer semestre	4 098	2 919
Total	9 799	6 990

Tabla 16. Aplicación segundo semestre de 2017.

Grupo	Segundo Semestre
Lectura Crítica	3 238
Razonamiento Cuantitativo	3 067
Inglés	3 024
Ciudadanía	2 962
Escritura	891
Total	13 182

Todos los estudiantes deben presentar las pruebas que miden el progreso de las competencias genéricas y, de acuerdo con su programa académico, se les aplican las pruebas para las competencias transversales.

Logística para la prueba

Para la presentación de las pruebas, cada sede debe de disponer de los recursos necesarios para cumplir con los objetivos de estas. La “Guía para el diseño de instrumentos y la aplicación de las pruebas de competencias genéricas y transversales del Sistema Institucional de Evaluación de Competencias –SIEC” detallará la manera como se debe desplegar la logística.

Los resultados de las pruebas se convierten en insumo para intervenir en los procesos educativos, en tanto que los programas académicos establecen una serie de estrategias que les permiten a los estudiantes desarrollar mejor las competencias, estableciendo exactamente en qué nivel está cada uno de ellos.

Sistematización de experiencias

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), hace referencia a la sistematización y afirma que

es un proceso permanente de pensamiento y escritura reflexiva sobre los saberes de las experiencias significativas. La sistematización, es entonces una oportunidad para reconstruir la práctica, aprender de lo hecho, construir significado, mejorar la comprensión de lo realizado y encontrar formas de darlo a conocer a otros, para así generar procesos de transferencia, adaptación y construcción de conocimientos, partiendo de los aprendizajes encontrados. (2010, p. 13)

La sistematización de experiencias se ha descrito como una de las propuestas metodológicas de investigación social de origen latinoamericano más reveladora y atractiva, que surgió como alternativa durante el siglo pasado debido a los movimientos populares emergentes en contextos de resistencia a los regímenes dictatoriales que se instauraron en América Latina.

Estos hechos introducen en la escena del debate educativo latinoamericano a una nueva modalidad de producción de conocimiento: las reflexiones provenientes, no de teorías o parámetros predefinidos, sino surgidas del encuentro y la mirada crítica a las experiencias vivas, reales y en construcción.

La dinámica de la educación superior, independientemente de la modalidad y el nivel, exige la exploración continua de contextos y sujetos para lograr descripciones detalladas y explicar la realidad subjetiva que subyace en sus acciones. Esta exigencia invita a los agentes educativos a “observar” y “seguir” las prácticas. Esta tarea puede asumirse con rigor si se realiza desde compromisos investigativos, en este caso, investigar en educación (Restrepo y Tabares, 2000).

Hacer observación y seguimiento de la realidad educativa, es un proceso complejo que responde a estrategias definidas para tal efecto; entre ellas, la sistematización de experiencias como proceso reflexivo crítico que, en su origen y desarrollo, se ha transformado en una herramienta esencial para la valoración y visibilidad de la producción educativa. Con base en Ghiso (2001), esta estrategia permite la comprensión de las prácticas como fundamento para el aprendizaje y la intervención “desde” y “para” las mismas.

La palabra sistematización en determinadas disciplinas se refiere, principalmente, a clasificar, catalogar, ordenar datos e informaciones, “ponerlos en sistema”. Ese es el sentido más común, más utilizado y totalmente válido del concepto “sistematización”: sistematizar datos o informaciones.

Asimismo, es preciso considerar que la sistematización debe ir más allá del trabajo estático con datos e información; la noción más profunda es organizar las experiencias vividas y hacerlo desde puntos de vista reflexivos y críticos, con el objetivo de conocer las regularidades de los procesos ejecutados.

A partir de la bibliografía consultada se puede encontrar el abordaje del concepto sistematización como proceso y resultado, en que se tienen en cuenta diferentes puntos de vista. Así, Martinic (2002), lo considera como la reconstrucción ordenada de la experiencia, cuando plantea que es un “proceso de reflexión que comprende ordenar u organizar lo que ha sido la marcha, los procesos, los resultados de un proyecto, buscando en tal dinámica las dimensiones que pueden explicar el curso que asumió el trabajo realizado” (Martinic, 2002, p. 13).

La sistematización de experiencias surge como categoría, específicamente en el campo del trabajo social reconceptualizado entre los años sesenta y setenta, como uno de los aportes particulares a esta pretensión de construcción teórica desde nuestra realidad, que sería el sentido que queremos apropiarnos. Además, su propuesta de proceso de sistematización clarifica las etapas del mismo, las cuales se resumen en plan de sistematización, registro de la acción, interpretación crítica de la experiencia y comunicación de los resultados.

Así pues, explica que la sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o evidencia la lógica y el sentido de los procesos vividos en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.

Ruiz (2001) hace énfasis en dos fuentes teóricas que apoyan la denominación y la base conceptual de la sistematización de experiencias. La primera es el materialismo histórico, por considerar a las prácticas sociales como pensamiento histórico, que sugiere ver el sustento de la sistematización de experiencias en la fundamentación teórica y filosófica sobre el proceso de conocimiento y sobre la realidad histórico-social. Como segunda fuente se encuentra la teoría de sistemas, al reconocer la realidad social como sistema con estructura dinámica y predeterminada; realidad como proceso, con sujetos en tiempo y lugar.

En el artículo de Ruiz, la propuesta de enfoque se entiende como el conjunto de referentes epistemológicos y teóricos que sustentan la sistematización de experiencias, es decir, son los orientadores de su desarrollo (Ghiso citado por Ruiz, 2001). En este se revela la existencia de seis enfoques: histórico-dialéctico, dialógico-interactivo, deconstructivo, reflexivo y constructor de la experiencia, hermenéutico e histórico-hermenéutico, que permiten definir el énfasis del proceso para reconstruir las prácticas y producir conocimiento.

En cuanto a la justificación, aspecto que responde al por qué sistematizar, las razones pueden ser de orden teórico, práctico, ideológico, formativo, institucional, investigativo u otro. Estas pueden sustentar su presencia en determinado contexto social (popular o no) o educativo (formal o informal) y también pueden estar enmarcadas en dos instancias: “la experiencia que se sistematiza” y los “sujetos que sistematizan” (Barbosa-Chacón et al., 2015, p. 139).

Por otro lado, Clocier (2014) en su artículo resultado de investigación “Sistematización de experiencias: una práctica sentipensante para la transformación social”, hace referencia a las dimensiones en las que se implica la sistematización de experiencias en el contexto social, tales como la dimensión política-contrahegemónica, dimensión ético-axiológica, dimensión formativa, dimensión oral, dimensión escriturada, dimensión metodológica (p. 3). Veamos:

- Dimensión política-contrahegemónica: defiende el espacio de una investigación en la que se toman en cuenta percepciones, opiniones, sentimientos e intencionalidades de quienes participaron de la experiencia objeto de sistematización y, además, les otorga el rol de investigadores, mismo que les corresponde legítimamente como actores y conocedores de sus procesos de vida.
- Dimensión ético-axiológica: la sistematización profesa y promueve un profundo respeto por los derechos humanos y por la naturaleza de un modo crítico, amoroso y comprometido con los sectores populares.
- Dimensión formativa, la sistematización es una experiencia formativa en sí misma. El espacio que ella ofrece para la investigación, la confrontación de ideas, el compartir humano, el encuentro, la reflexión, la creación, la construcción colectiva de saberes en torno a experiencias comunes, entre otros aspectos, es muestra clara de ello. Es decir, la sistematización es un espacio para aprender compartiendo y aprender haciendo.

- Dimensión oral: la sistematización de experiencias es un espacio para el intercambio de subjetividades; entonces, sin duda, se reconoce su dimensión oral, la manera en que a través de ella se pone la voz en movimiento para tejer significados y sentidos.
- Dimensión escrita: en la sistematización de experiencias la palabra escrita es necesaria para la producción y difusión del conocimiento. Los registros de todo tipo (incluyendo los audiovisuales, de audio, fotográficos, entre otros, ya que también son susceptibles de lecturas y de ser llevados a escrituras). Es indispensable comunicar los conocimientos identificados, en principio para compartirlos, hacerlos públicos y luego, porque éstos son la base para las futuras acciones de transformación de los espacios sociales que correspondan.
- Dimensión metodológica: este proceso supone la sistematización de experiencias y centra su acción en la problematización de la práctica investigada. Para ello, los esfuerzos sistematizadores revisados generalmente, aunque no se organizan en torno a un diseño único y rígido, coinciden en llevar a cabo tres momentos fundamentales que se interrelacionan mutuamente: la reconstrucción de la historia, el análisis crítico de la experiencia y la comunicación de los aprendizajes y su difusión.

Metodología

La trayectoria de la UCC en la sociedad colombiana la ha identificado como una corporación civil, sin ánimo de lucro, de carácter privado, de interés social y utilidad común, perteneciente al sector de la economía solidaria en calidad de institución auxiliar del cooperativismo dedicada a la educación superior. Se concibe como una universidad multicampus que desarrolla las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión transversalizada por la internacionalización en diferentes entornos locales, departamentales, nacionales e internacionales, lo que le permite desconcentrar la educación y dar más oportunidad de acceso y cobertura con calidad, reconociendo la diversidad cultural, logrando alto impacto social. Para propiciar el desarrollo adecuado de su gestión administrativa-financiera cuenta con una estructura organizacional sistémica, colaborativa y en red.

Se organiza en cinco seccionales (Bogotá, Medellín, Bucaramanga, Santa Marta y Barrancabermeja), siete sedes (Montería, Cali, Pasto, Neiva, Ibagué-El Espinal, Pereira-Cartago y Villavicencio) y cuatro centros de extensión (Apartadó, Quibdó, Arauca y Popayán); para una presencia en 18 ciudades. Cuenta con 1626 profesores entre adscritos y catedráticos; además de un total de 46.466 estudiantes. La Universidad Cooperativa, en sus sesenta años, se prepara para la acreditación institucional con un total de 109 programas de pregrado y 72 de posgrado.

Como se describió anteriormente, el SIEC impacta a los estudiantes de los semestres primero, segundo, tercero, quinto, séptimo y noveno quienes son los que presentan las pruebas de competencias genéricas y transversales. Sin embargo, estos cortes representan puntos de quiebre en los cuales los estudiantes deben ser evaluados en cuanto al avance en el desarrollo de las competencias planteadas desde los programas; es así como en los primeros semestres se empieza con el desarrollo de las competencias genéricas, que deberán ser monitorizadas hasta el final.

El diseño metodológico de este proyecto de profundización, aporta al avance institucional en el contexto educativo de la UCC, a partir de la sistematización de experiencias, que se fundamenta en la investigación desde el paradigma cualitativo con enfoque interpretativo, el cual tiene como meta obtener análisis, descripciones, explicaciones y comprensiones de la realidad subjetiva de las prácticas y de la dimensión metodológica para este estudio de una manera socio-crítica (Ghiso, 1998; Restrepo y Tabares, 2000).

La interpretación es fundamental para esta investigación, puesto que, al ser analizados los diferentes puntos de vista de los actores involucrados, la interpretación se transforma en un fundamento epistemológico a seguir:

El pensamiento hermenéutico, parte del supuesto que los actores sociales no son meros objetos de estudio como si fuesen cosas, sino que también significan, hablan, son reflexivos. También pueden ser observados como subjetividades que toman decisiones y tienen capacidad de reflexionar sobre su situación, lo que los configura como seres libres y autónomos ante la simple voluntad de manipulación y de dominación. El pensamiento hermenéutico interpreta, se mueve en significados, no en datos, está abierto en forma permanente frente al cerrado positivo. Se interesa por la necesidad de comprender el significado

de los fenómenos y no solamente de explicarlos en términos de casualidad. Da prioridad a la comprensión y al sentido, en un procedimiento que tiene en cuenta las intenciones, las motivaciones, las expectativas, las razones, las creencias de los individuos. Se refiere menos a los hechos que a las prácticas. (Monje, 2011, p. 13)

En consecuencia, el pensamiento hermenéutico se mueve en significados y no en datos, por lo tanto, está abierto a la comprensión de información que va más allá de los actos y da prioridad a la comprensión y al sentido, en un procedimiento que tiene en cuenta las intenciones, las motivaciones, las expectativas, las razones y las creencias de los individuos refiriéndose más a los hechos que a las prácticas.

Acto seguido, se tomaron los comentarios de todos los participantes con sus respectivas subjetividades, teniendo en cuenta que estudiantes, profesores, administrativos académicos y administrativos dieron a conocer sus puntos de vista de acuerdo con sus vivencias en comunidad el sistema de evaluación por competencias, de tal manera que fueron evidenciando sus logros, tensiones y aprendizajes frente a este proyecto: “La evaluación de competencias. Sistematización de una experiencia innovadora en la Universidad Cooperativa de Colombia”.

Participantes

Los estudios consultados buscaron representatividad cultural, es decir, comprender los patrones culturales en torno a los cuales se estructuran los comportamientos y se retribuye sentido a la situación estudiada (Rodríguez Sehk y Bonilla Castro, 1997). Desde una selección directa e intencional, el número de participantes estuvo conformado de manera intencional por diez actores de la sede de Medellín y la sede de Villavicencio, que tuvieron y han tenido relación directa con el SIEC durante el periodo que se plantea el problema de investigación y, por tanto, tienen un conocimiento amplio sobre la temática a indagar y, por ende, cumplen con los criterios de inclusión. La cantidad de participantes está determinada por su representatividad, es decir, por su capacidad y calidad en la reconstrucción de las vivencias, las posibles configuraciones subjetivas y las conexiones que cada uno de ellos ha construido desde su rol durante la experiencia en la aplicación de las pruebas.

Criterios de inclusión

Como criterio ético para la selección de participantes se sobrepuso la capacidad de reflexión y la disposición para poder y querer compartir su información (consentimiento informado) y como criterio metodológico, que los seleccionados hubieran participado en el diseño, la construcción, logística y la aplicación de las pruebas para la evaluación de competencias genéricas y transversales durante 2016 y 2017. Los participantes que se consideraron para la aplicación de los instrumentos fueron:

- Personal administrativo.
- Personal académico-administrativo. Personal académico.
- Personal operativo (soporte técnico).
- Estudiantes que participaron en la aplicación de las pruebas.
- Estudiantes que presentaron la prueba y obtuvieron puntaje sobresaliente.
Estudiantes que presentaron la prueba y obtuvieron puntaje deficiente.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Por lo general, un proceso de investigación inicia desde el desconocimiento de un tema o situación. El objetivo de la investigación es, entonces, mudar la incógnita a un descubrimiento por medio de la recopilación y análisis de información, de ahí que sea importante identificar el objetivo de la investigación que se vaya a realizar para hablar de selección de participantes, la recopilación y el análisis de los datos correspondientes. En este punto se determina el uso racional y adecuado de los procedimientos, las técnicas e instrumentos de la investigación en relación con la temática del objeto de investigación.

En toda investigación siempre será necesario recopilar diferentes datos, como procedimientos y actividades, para obtener la información que se necesita y así dar cumplimiento a sus objetivos de investigación. Un instrumento de recolección de datos es cualquier recurso del que se vale el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos la información; es el recurso que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente. El instrumento sintetiza toda la labor previa de investigación y resume los aportes del marco teórico al seleccionar datos que correspondan a las categorías y temas de los conceptos utilizados.

En este orden, es importante señalar que, dentro de esta experiencia, se seleccionaron las estrategias de investigación cualitativas que son complementarios en su intención; primero, la revisión documental expuesta anteriormente y, segundo, la estrategia de grupo focal mediante entrevista semiestructurada, que permitió una serie de preguntas estructuradas y espontáneas a los participantes de las sedes en Medellín y Villavicencio.

Grupo focal

El grupo focal también denominado “entrevista exploratoria grupal” o “*focus group*”, es una estrategia de obtención de información en estudios sociales, particularmente, en investigación cualitativa. Según Escobar y Bonilla-Jiménez (2009):

parte desde diferentes posiciones epistemológicas, principalmente desde el realismo y el constructivismo contextual; el realismo parte de categorías preexistentes para analizar los datos, busca la consistencia del significado entre múltiples análisis y aplica los conceptos de confiabilidad y validez. Por su parte, el constructivismo contextual rechaza el supuesto de una única realidad que puede ser revelada a través de la correcta aplicación de un método. Desde esta perspectiva, el conocimiento es provisional y dependiente del contexto; en consecuencia, rechaza los criterios de objetividad y la confiabilidad a favor de estrategias de reflexión y articulación por parte del investigador. (p. 52)

Como su nombre lo indica, esta técnica focaliza la atención en un interés particular o un tema específico del estudio y su principal trabajo es la búsqueda de la interacción discursiva y el contraste de opiniones de los miembros que conforman el grupo. Su justificación y validación teórica se fundamentan en el sentido de ser una representación colectiva microsocia de lo que sucede a nivel macro, en la que se obtiene información y el investigador recurre a las mismas técnicas de la entrevista semiestructurada, partiendo de una guía y suscitando respuestas más profundas por medio de preguntas exploratorias.

Los grupos focales son sesiones con grupos reducidos, generalmente entre seis y doce, pero pueden ser más grandes o pequeños. Dichos encuentros son facilitados por moderadores con el fin de obtener información del grupo respecto a alguna pregunta o tema de investigación. Es un método efectivo para generar discusiones y

para escuchar las historias personales de los actores, sus testimonios y experiencias en grupo. Sirven también para facilitar el análisis colectivo de personas y para generar nuevas ideas, soluciones y propuestas; algo que es más difícil lograr con entrevistas de uno-a-uno (Escobar & Bonilla-Jiménez, 2009).

Diseño de los grupos focales

Como sucede con las entrevistas, cuando se planifican los grupos focales se valora la cualidad del grupo sobre la cantidad de personas que participan. Con esto se obtiene un rango de diferentes perspectivas sobre el tema con el fin de establecer resultados válidos de la información que se generó de los grupos focales. Cuando una gama de diferentes personas participa en los grupos focales pueden proporcionar un rango amplio de perspectivas diferentes. Esto permitió crear un panorama mucho más detallado y comprensivo de la situación actual. Además, teniendo la diversidad de experiencias e intereses pueden servir para estimular la discusión y el debate entre los participantes, un elemento fundamental para cualquier grupo focal exitoso.

El objetivo del grupo focal, como técnica grupal y colectiva, sirvió para profundizar y contrastar la información hallada en la revisión documental, como también para obtener las distintas visiones de esos diferentes actores, para así, mediante la discusión, validar esa información valiosa al haberse contrastado entre actores heterogéneos.

La entrevista

Para el desarrollo del grupo focal se hizo uso de la entrevista para asegurarse de que todos los aspectos de interés se cubran. La entrevista, siendo una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos (Denzin y Lincoln, 2005), es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (p. 643) y como técnica para la recolección de datos, está fuertemente influenciada por las características personales del entrevistador. Canales (2006) la define como “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto” (p. 163).

La entrevista es muy ventajosa principalmente en los estudios descriptivos y en las fases de exploración, así como para diseñar instrumentos de recolección

de datos. En la investigación cualitativa, independientemente del modelo que se decida emplear, se caracteriza por los siguientes elementos (figura 6):

- Obtener información en relación con un tema determinado. Buscar que la información recabada sea lo más precisa posible.
- Conseguir los significados que los informantes atribuyen a los temas en cuestión.
- Mantener una actitud activa durante su desarrollo, en la que la interpretación sea continua con la finalidad de obtener una comprensión profunda del discurso del entrevistado.

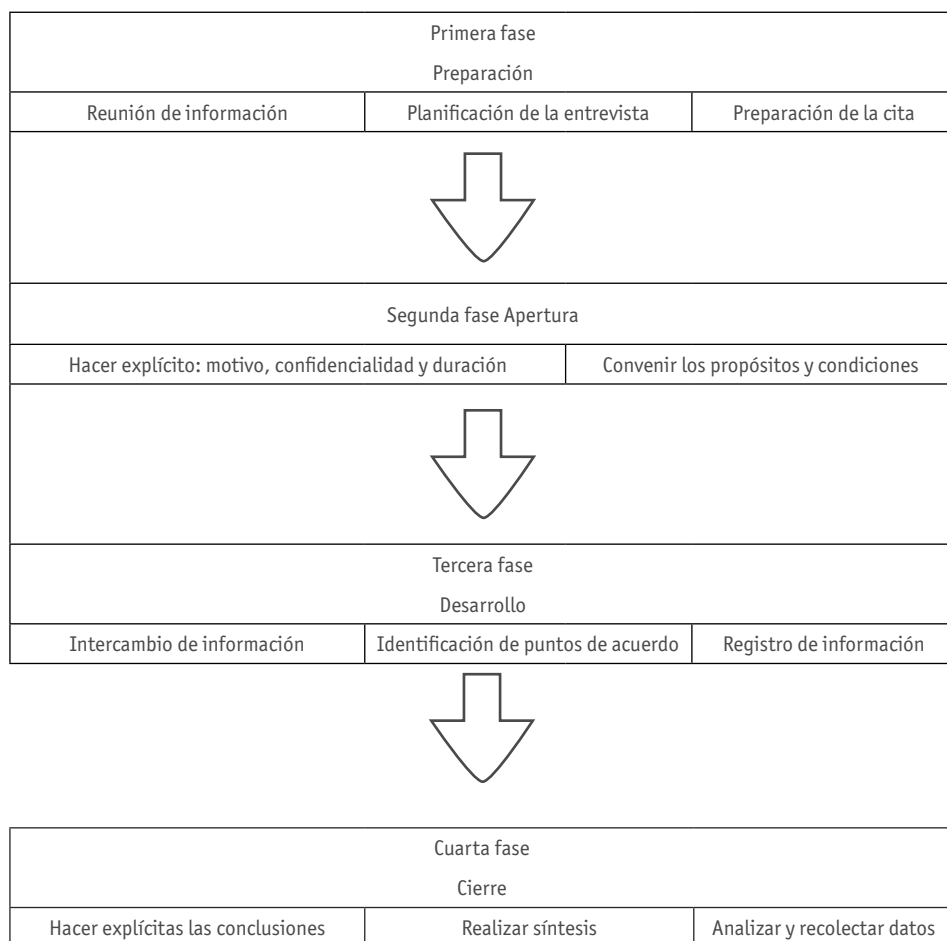


Figura 6. Fases para el diseño de una entrevista.
Fuente: adaptado de Díaz et al. (2013).

La estrategia de grupo focal se desarrolló en tres fases: preparación, apertura, desarrollo y cierre y desarrollo (figuras 7 y 8).

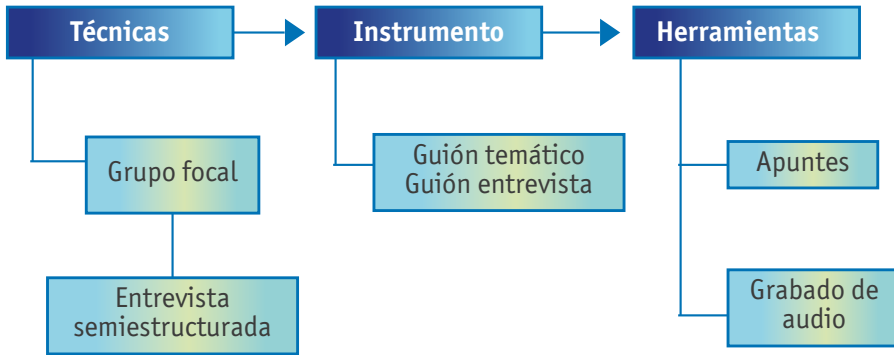


Figura 7. Fase de desarrollo. Técnicas, instrumentos y herramientas. Estrat el enfoque cualitativo.

Fuente: adaptada de Arango (2012).

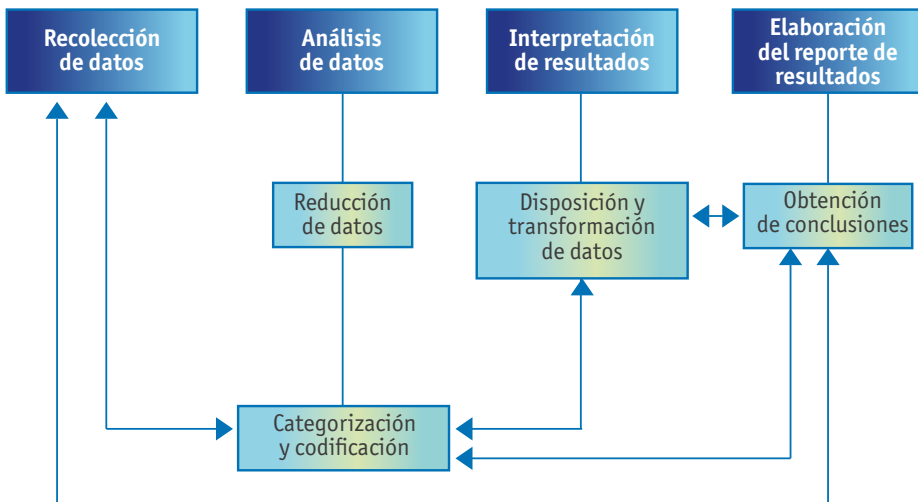


Figura 8. Fase de cierre. El proceso de análisis de datos.

Fuente: adaptado de Miles y Huberman (citado por Folgueiras, 2009).

En esta fase se procedió a categorizar y codificar los datos registrados de tal manera que las respuestas estuvieran focalizadas hacia el tema y se registrarán en una matriz con tema, unidad de análisis, categorías preliminares y subcategoría, para luego realizar su interpretación, lo que permitió enriquecer la investigación por medio de la consolidación de todos los datos.

Tabla 17. Ejemplo de Formato y variables para desarrollo de la matriz de categorización.

Tema	Unidad de análisis	Categoría preliminares	Subcategoría
Evaluación de competencias	Preguntas orientadoras y respuestas	Educación superior Evaluación de Competencias Sistematización de experiencia	Modelo Educativo Organización y gestión Cultura de la evaluación
<p align="center">Unidad de Análisis</p> <p align="center">JE: ¿Qué conocen del modelo educativo crítico con enfoque de competencias de la Universidad Cooperativa de Colombia?</p> <p>MV: desde la Dirección Nacional de Gestión de Programas se ha profundizado en el modelo, hay un modelo planteado desde la teoría crítica a partir Habermas y hacia atrás desde Heidegger y Husserl, donde se parten de los conceptos como el mundo de la vida, y los tres mundos que plantea desarrollando toda la teoría kantiana, tanto la crítica de la razón pura, crítica de la razón práctica y crítica del juicio. Digamos que, a partir de esto, dentro de la subdirección de humanidades hemos profundizado en conceptos de la estética, en la hermenéutica muy sintonizados en lo que es el desarrollo del modelo y obviamente cuando trabajamos en el sistema institucional de evaluación por competencias, cuando trabajamos en el diseño de instrumentos, pues lo hacemos mirando mucho lo que sería el modelo educativo de las competencias, cómo se evalúan, cómo se enseñan y como se podría desglosar lo que sería el ser, el saber y el hacer en composición con las competencias que se evalúan.</p> <p>JE: ¿Qué opinión tienen sobre este proyecto?</p> <p>JU: el proyecto es de mucha importancia y relevancia, desde varios aspectos, el primero es qué le estamos aportando como universidad al estudiante, con el sistema medimos los progresos como las fortalece y como las relaciona, por otra parte, ayuda al estudiante familiarizarse con el sistema de evaluación, y el reconociendo que una competencia se desarrolla en varios cursos a través de su desarrollo académico.</p>		Categorías preliminares	<p align="center">Subcategorías</p> <p align="center">Fundamentos Científicos epistemológicos de la Educación</p> <p align="center">Fundamentación epistemología del modelo</p> <p align="center">Modelo de evaluación por competencias</p> <p align="center">Construcción de instrumentos para la evaluación de competencias</p> <p align="center">Dimensiones de las competencias</p> <p align="center">Beneficios de la evaluación por competencias</p> <p align="center">Valoración del impacto en el proceso educativo</p> <p align="center">Campaña Pedagógica</p> <p align="center">Valor agregado del modelo</p>

Tipo de entrevista semiestructurada

En este proyecto, su uso se justifica, ya que presenta un grado mayor de flexibilidad que las entrevistas estructuradas, debido a que parte de preguntas planeadas (guion temático), que pueden ajustarse a los entrevistados (informantes), permitiendo gran adaptación para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.

Diseño de la entrevista semiestructurada

Las siguientes recomendaciones para llevar a cabo entrevistas semiestructuradas se adaptaron con base en las fuentes consultadas:

- Analizar la aplicación de las pruebas para la Evaluación de competencias genéricas y transversales en la Universidad Cooperativa de Colombia durante los años 2016 y 2017, a través de grupos focales.
- Claridad en el objetivo de la entrevista: se consideraron las posiciones de los actores que experimentaron los diferentes matices (fortalezas y debilidades), en aplicación de las pruebas para la evaluación de competencias genéricas y transversales del SIEC.
- Muestreo de los participantes entrevistados, directores, coordinadores, profesores y estudiantes involucrados en el diseño, planeación, implementación y presentación de las pruebas para la Evaluación de competencias genéricas y transversales en la UCC durante 2016 y 2017.
- Planeación del desarrollo de las entrevistas: los participantes fueron contactados de manera individual por medio telefónico o correo electrónico, se les planteó el objetivo de la entrevista y se concertó una cita para el desarrollo de la misma. Durante ésta se entabló un diálogo acerca de las tensiones y aprendizajes que sobresalieron dentro del proceso de diseño, planeación, implementación y presentación de las pruebas para la Evaluación de competencias genéricas y transversales en la UCC durante los años mencionados.
- Contenido y naturaleza de las preguntas: las entrevistas permitieron evidenciar las tensiones y aprendizajes generados dentro de la aplicación de las pruebas genéricas y transversales, implementadas durante el período de tiempo definido.
- Se eligió un lugar agradable que favoreció el diálogo profundo con los participantes y sin ruidos que entorpecieran la entrevista y la grabación.

- Se explicó a los participantes los propósitos de la entrevista y se solicitó autorización para grabarla (consentimiento informado).
- Se tomaron los datos personales que se consideraron apropiados para los fines de la investigación.
- Se siguió la pauta de preguntas para que el entrevistado hablara de manera libre y espontánea, en caso necesario se modificó el orden y contenido de las preguntas acorde con el proceso de la entrevista.
- Con prudencia y sin presión se invitó al entrevistado a explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio.

El número de entrevistas que se debe aplicar en un estudio cualitativo está dado por lo que se conoce como punto de saturación. Este se refiere al momento en que una entrevista ya no ofrece nuevos datos a los recolectados en entrevistas previas. Es decir, la saturación señala que la recogida de datos está completa.

Por lo anterior, la entrevista semiestructurada se consideró como la técnica indicada para este proyecto, porque ofreció un grado de flexibilidad adecuado y aceptable, a la vez que mantuvo la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio. Este tipo de entrevista ha despertado mayor interés, ya que favorece que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista de manera relativamente abierta. Para dar continuidad a la descripción del paso a paso del proyecto:

- Se desarrollaron dos sesiones con una muestra de diez personas, que se seleccionaron en partes iguales en los participantes de las sedes Medellín y Villavicencio.
- Se realizó la respectiva socialización del consentimiento informado y del carácter de confidencialidad de las respuestas, el cual fue requisito sine qua non y debió ser firmado de manera individual por cada participante.
- Se transcribieron las entrevistas que fueron fuente de análisis posteriores.

Guion de entrevista semiestructurada

Para la recolección de datos por medio de estas técnicas se propusieron las siguientes preguntas:

1. ¿Qué conocen del modelo educativo crítico por competencias de la Universidad Cooperativa de Colombia?

2. ¿Conocen la aplicación de las pruebas para la Evaluación de Competencias Genéricas y Transversales en la Universidad Cooperativa de Colombia?
3. Si lo conoce, cuéntenos su experiencia de acercamiento hacia el mismo.
4. ¿Qué opinan sobre las competencias aplicadas en el sistema de evaluación?
5. ¿Consideran pertinente la aplicación las pruebas, así como el modelo evaluativo de la Universidad Cooperativa de Colombia?
6. ¿Qué expectativas o sugerencias tienen frente al modelo de evaluación por competencias de la Universidad Cooperativa de Colombia?

A las preguntas iniciales se sumaron otras que complementaron las entrevistas dentro de los grupos focales:

1. ¿Qué opiniones tienen sobre este programa?
2. ¿Cuáles son los problemas que pueden expresar en relación con este programa?
3. ¿Existen instancias que entorpecen la aplicación de las pruebas?
4. ¿Qué impacto está generando este proyecto / programa /sobre las vidas de los estudiantes y profesores?

Memoria metodológica para el análisis de información

Es importante resaltar que, para el análisis de datos cualitativos de este proyecto, se proponen los tres subprocesos interrelacionados y que están definidos por Huberman y Miles (1994) (figura 9):

Fase 1. La reducción de datos: se orientó y conformó a partir de la selección de la información (marco referencial, guion entrevista, criterios de selección y estrategias para la recolección de datos), o fueron recolectados mediante la elaboración de síntesis, categorización, codificaciones, relaciones de temas, clasificaciones, entre otros.

Fase 2. Presentación de datos: se orientó la mirada reflexiva del investigador a través de presentaciones concentradas, como también resúmenes estructurados, matrices, sinopsis, diagramas, entre otros.

Fase 3. Elaboración y verificación de temas y dimensiones: se utilizaron una serie de tácticas para extraer significados de los datos y formalizar las interpretaciones permitiendo establecer conclusiones teóricas y explicativas desde la investigación.

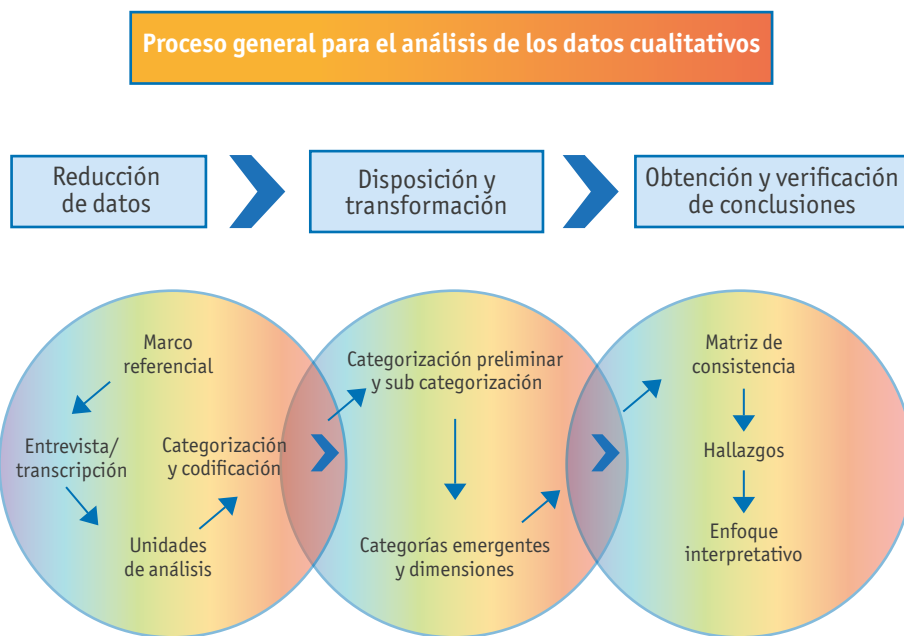


Figura 9. Proceso general para el análisis de los datos cualitativos.

Fuente: adaptado de Miles y Huberman (1994).

Entre las tareas de reducción de datos cualitativos, las más representativas son la categorización y la codificación para facilitar la clasificación de los datos registrados en esta simplificación. Las categorías son las clasificaciones más básicas de conceptualización y se refieren a clases de objetos de los que puede decirse algo específicamente (Thiebaut, 1998).

Durante el desarrollo y el proceso de recopilación de este proyecto, surgieron diferentes unidades de sentido (Rodríguez, Gil y García, 1996) que, bajo criterios temáticos, permitieron identificar tres categorías preliminares: educación superior, evaluación por competencias y sistematización de experiencias. Estas se tornaron visibles al inicio de la investigación y se fueron estructurando a medida que se aplicaron los instrumentos de recolección de información; asimismo, se toman como punto de partida para su reflexión, análisis e interpretación, lo que conduce a comprender la experiencia en el diseño y la aplicación de pruebas para la Evaluación de competencias genéricas y transversales en la UCC durante los años 2016 y 2017.

En tal sentido, el proceso de clasificación de las categorías se construyó desde el tipo de proceso mixto, en el que se tomaron categorías ya existentes y se formularon algunas más hasta que el repertorio de partida se mostró ineficaz, es decir, que contuviera dentro de su sistema de categorías ninguna capaz de cubrir alguna unidad de análisis (unidad de registro).

Conviene tener presente una vez más, que los despliegues visuales complementan las estrategias de “reducción” de los datos que describen Huberman y Miles (1994) y por esto el proceso seguido y expuesto hasta aquí se puede esquematizar en la figura 10.

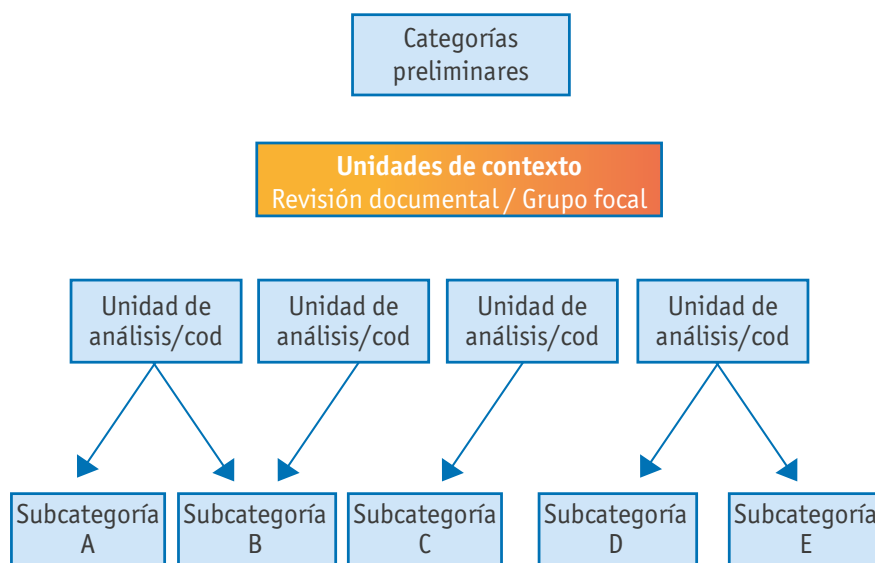


Figura 10. Proceso general de reducción de datos con un ejemplo ilustrativo

Con base en la figura 10, y después de transcribir las entrevistas realizadas en los grupos focales, se procedió con la selección de las categorías emergentes y la reducción de los datos, lo que permitió identificar temas reiterativos, pero también poco coincidentes entre los entrevistados para que, finalmente, se pudiera elaborar la matriz de consistencia para visualizar la coherencia del proyecto.

Desde una parte de la transcripción se podrá observar cómo fueron identificándose y seleccionándose las categorías emergentes y los temas que se detallan más adelante. A partir de la pregunta como unidad de análisis, se

identificaron las tres categorías que se definieron dentro del trabajo. Luego, se señaló en las respuestas, aquellas subcategorías relacionadas con las categorías principales.

Tabla 18. Unidad de análisis para la generación de categorías emergencias y subcategorías.

Unidad de análisis o segmento	Categorías	Subcategorías
<p>JE: ¿Qué conocen del modelo educativo crítico con enfoque de competencias de la Universidad Cooperativa de Colombia?</p> <p>MV: desde la Dirección Nacional de Gestión de Programas se ha profundizado en el modelo; hay un modelo planteado desde la teoría crítica a partir Habermas y hacia atrás, desde Heidegger y Husserl, donde se parte de los conceptos como el mundo de la vida, y los tres mundos que plantea desarrollando toda la teoría kantiana, tanto la “Crítica de la razón pura”, como la “Crítica de la razón práctica” y la “Crítica del juicio”. A partir de esto, dentro de la subdirección de Humanidades de la Universidad Cooperativa de Colombia se profundizó en</p>	<p>Educación superior/Evaluación de Competencias Sistematización de experiencia</p>	<p>Fundamentos científicos epistemológicos de la Educación</p>
<p>conceptos de la estética y la hermenéutica, muy sintonizados en lo que es el desarrollo del modelo y obviamente cuando se trabaja en el sistema institucional de evaluación por competencias y en el diseño de instrumentos, pues se hace desde el modelo educativo de las competencias: cómo se evalúan, cómo se enseñan y como se podría desglosar lo que sería el ser, el saber y el hacer en composición con las competencias que se evalúan.</p> <p>JE: ¿Qué opinión tienen sobre este proyecto?</p> <p>JU: el proyecto es de mucha importancia y relevancia, desde varios aspectos. El primero es que le estamos aportando como universidad al estudiante. Con el sistema medimos los progresos, cómo las fortalece y cómo las relaciona. Por otra parte, ayuda al estudiante familiarizarse con el sistema de evaluación, y el reconociendo que una competencia se desarrolla en varios cursos a través de su desarrollo académico.</p>		<p>Fundamentación epistemológica del modelo</p> <p>Modelo de evaluación por competencias</p> <p>Construcción de instrumentos para la evaluación de competencias</p> <p>Dimensiones de las competencias</p> <p>Beneficios de la evaluación por competencias</p> <p>Valoración del impacto en el proceso educativo</p> <p>Campaña pedagógica</p> <p>Valor agregado del modelo</p>

Nota: Educación superior: Color verde; Evaluación de competencias: Color azul; Sistematización de experiencia: Color fucsia.

Elaboración y verificación de conclusiones

Después de analizar y reducir los datos de los grupos focales, se consignan, a continuación, una sinopsis de las respuestas a cada una de las preguntas con los principales aspectos relevantes.

Se puede decir que, en general, las respuestas a estas preguntas arrojaron denominadores comunes como considerar lo valioso del modelo educativo y lo que persigue, pero, por otro lado, es evidente que se deben intervenir ciertos procesos para mejorar la comprensión de los proyectos y programas que se establecen a partir de la implementación del mismo modelo. Por ejemplo, no está clara la relación entre el modelo educativo y el SIEC. Se proponen cambios de índole logístico para las pruebas, en especial, optimizar el tiempo, hacer más amigable de la plataforma y programar con mayor antelación las fechas de las pruebas con el fin de no afectar las actividades académicas ya programadas. Hay coincidencia en buscar la manera de incentivar la participación masiva de los involucrados en este tipo de evaluaciones, así como, hacer relevante el sentido de la aplicación de las pruebas.

1. *¿Qué conocen del modelo educativo crítico por competencias de la Universidad Cooperativa de Colombia?*

En general, reconocen que la institución implementó un nuevo modelo educativo que se ajusta a las tendencias internacionales en cuanto al reconocimiento y el desarrollo de las competencias. Los profesores y los administrativos evidencian de manera más clara la implementación de un modelo diferente, que pretende llevar a la Universidad a altos estándares de calidad. Los estudiantes perciben que algo está cambiando; sin embargo, para ellos es un poco más difícil identificar lo que está sucediendo. Algunos afirman que el proceso de implementación ha sido complejo por el tamaño de la Universidad, pero admiten que se han dado avances importantes en cuanto al ajuste de la normatividad, los ambientes de aprendizaje y la infraestructura física.

2. *¿Conocen la aplicación de las pruebas para la Evaluación de competencias genéricas y transversales en la Universidad Cooperativa de Colombia?*

Los entrevistados, en general, conocen las pruebas de evaluación de las competencias y tanto profesores como estudiantes la han presentado al menos una vez. Destacan que las pruebas buscan medir el desarrollo de las competencias durante el ciclo académico de los estudiantes. Los estudiantes entrevistados de último semestre consideran que las pruebas los preparan de una mejor manera para presentar la prueba Saber Pro. En resumen, de alguna manera, han sido actores de ese proceso desde sus roles como estudiantes, como profesores y como administrativos.

3. *Si lo conoce, cuéntenos su experiencia de acercamiento hacia el mismo.*

Los entrevistados realizan cuestionamientos a la prueba, algunos en cuanto a su diseño y técnica, otros en cuanto a la logística de la presentación. Valoran, en todo caso, la intención de la Universidad de estructurar un sistema de evaluación que permita identificar el desarrollo de las competencias genéricas (definidas en Colombia por el ICFES) y las transversales durante el paso de los estudiantes por sus programas académicos. Dicen que la presentación de estas pruebas es importante porque les permite adquirir ciertas habilidades en cuanto a su método, pero no alcanzan a visualizar su impacto; además, señalan aspectos que se deben intervenir en pro de mejorarlas como la extensión larga de los textos y el tiempo muy corto en comparación con el número de pruebas que se presentan a la vez, y extensión de las jornadas, que llegan a ser tediosas para los estudiantes. Como consecuencia de lo anterior, advierten que les genera cansancio físico por la posición sedente prolongada, por la visualización fija hacia la pantalla del computador a causa de las largas lecturas. En su mayoría sugieren tener mejores condiciones espaciales, pues los salones, en ocasiones, no son cómodos y hay afectaciones por el control de la temperatura ambiente (esto se da por las regiones variadas en las que hace presencia la UCC).

Esta fue la pregunta que más generó reflexiones de los entrevistados, pues de aquí emergieron aspectos que se deben rescatar para el mejoramiento en cuanto a diseño, logística y presentación de las pruebas, además de los mencionados anteriormente. Es importante resaltar otros como que la plataforma es poco amigable para responder la prueba y falta de planeación anticipada para ajustar mejor los tiempos de clase. De ahí que sea fundamental generar estrategias de comunicación encaminadas a la valoración de este ejercicio evaluativo como instrumento fundamental en la implementación de estrategias que permitan el mejoramiento de la enseñanza.

4. *¿Qué opinan sobre las competencias aplicadas en el sistema de evaluación?*

Se halló disparidad de respuestas dentro de los grupos focales, pero, en general, no hubo claridad frente a la forma en que se eligen las competencias a evaluar. Los administrativos directamente involucrados con el diseño de las pruebas tienen claro de dónde provienen y por qué se seleccionaron las que en ese momento se evaluaron, pero los profesores y estudiantes

manifestaron desconocer su procedencia. Los profesores recalcaron que hay una intencionalidad de la Universidad para preparar a los estudiantes para las pruebas de Estado, y de allí, que haya un fuerte componente en lo genérico; sin embargo, no relacionaron lo transversal con las competencias que evaluó este paquete de pruebas.

5. *¿Consideran pertinentes la aplicación las pruebas, así como el modelo evaluativo de la Universidad Cooperativa de Colombia?*

A pesar de las dificultades que se presentaron alrededor de la implementación del SIEC, los entrevistados afirmaron que las pruebas son pertinentes y que se deben seguir aplicando, no sin antes ajustar el proceso. La evaluación está ayudando a expandir mucho más el modelo educativo y se tiene el convencimiento de que cambiando las formas de evaluar se intervienen las formas de enseñar, así que es pertinente hacer seguimiento a la evolución de las competencias de los estudiantes.

6. *¿Qué expectativas o sugerencias tiene frente al modelo de evaluación por competencias de la Universidad Cooperativa de Colombia?*

Los participantes en los grupos focales hicieron varias sugerencias frente al modelo de evaluación y, específicamente, ante la aplicación de las pruebas, las cuáles se detallan más adelante en el punto de las recomendaciones. No obstante, es importante destacar que faltan más elementos pedagógicos y didácticos para explicarle al estudiante por qué se están haciendo, cuál es el propósito de la Universidad y para qué les es útil con el propósito de que este programa se consolide dentro del Sistema Institucional de Evaluación y que el estudiante las aprecie como parte de su proceso educativo.

En los grupos focales se trabajaron preguntas adicionales; de manera breve se recalcan algunas de las respuestas:

1. *¿Qué opiniones tienen sobre este programa?*

Afirmaron que el programa es bueno y que debe continuar. Lo ideal es que se puedan atender el sentir de los campus para poder mejorar la logística de la presentación de las pruebas. Consideraron pertinente el ideal que busca el modelo de evaluación.

2. *¿Cuáles son los problemas que pueden expresar en relación a este programa?*

Tal y como se mencionó anteriormente, el público entrevistado señaló, particularmente, problemas de índole logístico relacionados con tiempos, espacios, planeación, extensión de la prueba, plataforma utilizada, ajustes en el calendario académico y sensibilización frente a la importancia del seguimiento del progreso de las competencias. Asimismo, profesores y administrativos destacan la importancia de establecer estrategias de motivación con incentivos para que los estudiantes se animen a presentar las pruebas.

Respecto a la aplicación de 2016 a 2017, particularmente, los administrativos encargados de la prueba afirman que se ha avanzado en contar con una plataforma más idónea y mucho más propicia, primero, para aplicar la prueba y, segundo, para desprender de ella toda cadena de respuestas que daban los estudiantes a cada uno de los cuadernillos y procesarlas, inconveniente que se tuvo al inicio y que se pudo sortear. Pero, la confiabilidad depende mucho de la logística, cómo estudiantes y profesores responden la prueba, cómo la enfrentan, la sensibilización, el entendimiento, la consciencia frente a ella, la legibilidad, algo tan fortuito como es la conexión a Internet, la luz, el nivel calórico de un salón, es decir, toda una serie de aspectos que determinan que el estudiante y el profesor se sienten frente a una prueba y lo puedan hacer de manera consciente. Se han encontrado casos en los que profesores y estudiantes no contestan todos los ítems, hay plagio, cadenas de respuestas anómalas, por ejemplo, el azar, una rutina sin ninguna conciencia de lo que están haciendo... Es importante trabajar en los temas culturales y de la evaluación para que la comunidad académica los pueda asimilar.

3. *¿Existen instancias que entorpecen la aplicación de las pruebas?*

En general, consideraron que la logística establecida para la prueba puede impedir que se desarrolle de buena manera. Coinciden en afirmar que la conexión a Internet en algunos de los campus es insuficiente; en ocasiones, la falta de planeación interfiere con otras actividades programadas, la extensión de la prueba, la falta de valoración frente a la presentación, entre otros aspectos inciden en que estas no se desarrollen de la mejor manera. Pero, en cuanto a instancias, reconocen que hay factores de la estructura nacional y también del personal en sede que prepara la logística, que interfieren en la aplicación de las pruebas.

4. *¿Qué impacto está generando este proyecto / programa / servicio público sobre las vidas de los beneficiarios previstos?*

Los entrevistados coinciden en que aún no se puede medir el impacto, pues el sistema institucional de competencias apenas inició en 2016 y de los cuatro programas que lo componen, la aplicación de pruebas de competencias genéricas y transversales es el más avanzado; sin embargo, en este momento actúa como monitor, es decir, arroja información para que la Universidad diseñe estrategias que permitan mejorar la enseñanza. En todo caso, reconocen avances importantes en los estudiantes que han presentado las pruebas. Adicionalmente, es posible demostrar que hay cambios en el desarrollo de las competencias y se ha mejorado en los resultados de las pruebas Saber Pro en algunos de los programas.

Otro aspecto que se evidenció en los entrevistados frente a esta pregunta fue que este proceso evaluativo ha tenido impacto en la consolidación del modelo educativo, pues se evidencian cambios en los profesores que han participado en el diseño de los instrumentos, ya que intentan ajustar su enseñanza a las exigencias de la evaluación de competencias; así pues, el Sistema Institucional de Evaluación está dando luces de cómo enseñar y aprender por competencias.

Categorías emergentes y temas

De acuerdo con las matrices de reducción de datos que rigen este estudio, con cada una de las entrevistas realizadas en los grupos focales se realizó el proceso de análisis, y se obtuvo como resultado las categorías emergentes y los temas que se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 19. Reducción de datos - Categorías emergentes y temas

Categorías emergentes	Temas/ dimensiones
Modelo educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia del modelo educativo • Innovación en la educación universitaria • Educación por competencias • Educación por contextos • Aprendizaje a lo largo de la vida • Correspondencia entre modelos de educación y evaluación • Construcción de conocimiento • Legitimidad del modelo • Evaluación de la competencia del estudiante

continúa

Categorías emergentes	Temas/ dimensiones
Organización y gestión	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de información de gestión logística de la evaluación • Logística de la prueba • Elección de las plataformas • Acompañamiento de la institución a los estudiantes • Acompañamiento del profesor • Textos extensos • Tiempo ideal
Cultura de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Pertenencia y participación • Evaluación de la competencia del estudiante • Campaña pedagógica de la evaluación de la educación superior • Pertenencia y participación • Capacitación de los modelos • Pertinencia de la evaluación • Procesos de enseñanza y aprendizaje • Claridad en criterios de inclusión y exclusión para la selección en la presentación de las pruebas • Formación docente • Sintonía con los referentes de la evaluación en la educación superior • Desarrollo de la autonomía • Capacitación a docentes • Orientación al reconocimiento, estímulo o recompensa • Sentido de pertenencia • Interconexión de los niveles jerárquicos de la estructura organizacional
Método científico para la evaluación de competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Método evaluativo • Construcción de instrumentos para la evaluación de competencias • Estándares de la evaluación • Referentes de la evaluación en la educación superior • Principios de la evaluación • Valor agregado del modelo • Pertinencia del tiempo de la prueba • Niveles cognitivos • Métodos de evaluación • Valor agregado del modelo de evaluación • Formación docente • Fundamentación del modelo de evaluación por competencias

continúa

Categorías emergentes	Temas/ dimensiones
Apreciación de la actuación	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia de la evaluación • Pertinencia de la evaluación en el plano nacional • Fundamentos científicos • Cobertura de la aplicación • Tiempo en la presentación de las pruebas • Resiliencia de la prueba • Nivel de dificultad • Pertinencia de la evaluación según la competencia del área de formación • Motivación interna y externa • Razonamiento numérico vs. capacidad estadística • Relación de niveles cognitivos con la duración de la prueba • Periodicidad en la presentación de las pruebas • Capacidad cognitiva del estudiante • Extensión de la prueba • Tiempo de las pruebas • Extensión de la prueba • Correlación del nivel cognitivo en el desarrollo con otras competencias • Tiempo progresivo en la presentación de las pruebas
Alineamiento estratégico constructivo	<ul style="list-style-type: none"> • Organización y gestión • Método de evaluación • Valoración de competencias en la estructura organizacional • Interconexión entre el modelo y la evaluación • Plan institucional • Plan educativo • Procesos de Enseñanza
Cultura de la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento de la fundamentación epistemológica de la evaluación • Claridad en criterios de inclusión y exclusión para la selección de estudiantes en la presentación de las pruebas
Método de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Medición de conocimientos previos • Pertinencia del tiempo de la prueba • Pertinencia de la evaluación según la competencia del área de formación • Pertinencia de la evaluación • Pertinencia del tiempo de la prueba • Evaluación de competencias genéricas en los cursos • Correlación del nivel cognitivo en el desarrollo con otras competencias

continúa

Categorías emergentes	Temas/ dimensiones
Diseño de plataforma centrado en el usuario	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia de la plataforma para la evaluación de competencias • Elección de la plataforma • Experiencia del usuario • Interactividad • Usabilidad • Accesibilidad • Avances de la plataforma tecnológica
Campaña pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento de los beneficios de la evaluación • Desinformación de los procesos • Sentido de pertenencia • Confiabilidad de los resultados • Orientación al reconocimiento, estímulo o recompensa • Conciencia al presentar evaluación • Comunicación de los resultados • Dimensiones cognitivas
Cultura de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación al modelo crítico con enfoque de competencias • Solidaridad en la presentación de la evaluación • Nivel de consciencia en la presentación de la prueba • Beneficios de la evaluación por competencias • Desconocimiento de los beneficios de la evaluación • Acompañamiento del profesor • Ciclo del estudiante en la evaluación por competencias • Retroalimentación • Confianza en el modelo de educación • Solidaridad de la prueba
Eficiencia del sistema institucional de evaluación por competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Ciclo de diseño de las pruebas • Nivel de dificultad de la prueba • Pertinencia del tiempo con respecto a la dimensión cognitiva • Interconexión de los niveles jerárquicos de la estructura organizacional • Relación de niveles cognitivos con la duración de la prueba • Tiempo de la prueba de acuerdo con el nivel cognitivo • Pertinencia del tiempo respecto al nivel de conocimiento

continúa

Categorías emergentes	Temas/ dimensiones
Eficiencia del sistema institucional de evaluación por competencias	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación permite retomar conocimientos previos • Tiempo real de la prueba con relación al contenido • Diseño de la prueba tanto conceptual como formal
Cultura de la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencias/reclamos • Procesos de comunicación • Campaña pedagógica sobre la evaluación institucional • Desmotivación del estudiante • Sentido de pertenencia de las partes involucradas • Desinformación de los procesos • Democratización de la cultura • Desconocimiento de la aplicación del modelo • Desconocimiento del modelo • Apropiación del modelo educativo y de evaluación • Capacitación y seguimiento a profesores en la implementación del modelo • Implementación inadecuada del modelo • Autonomía en la presentación de las pruebas • Orientación al reconocimiento, estímulo o recompensa • Nivel de conciencia sobre la prueba • Evolución de la prueba • Eficiencia de la aplicación de la prueba • Acompañamiento al profesor
Organización y logística de la prueba	<ul style="list-style-type: none"> • Convocatoria • Comunicación de los resultados de la prueba • Comunicación interactiva • Cobertura de la aplicación • Confianza en los estudiantes • Pruebas físicas y virtuales • Logística para la presentación de la evaluación • Asesoría académica constante • Aprovechamiento de los recursos • Medición del tiempo

continúa

Categorías emergentes	Temas/ dimensiones
Transformación de la educación	<ul style="list-style-type: none"> • Innovación educativa • Competencias del profesor frente a su área de conocimiento • Ajustes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje • La evaluación define la enseñanza por competencia • Capacitación a profesores • Acompañamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje • Nivel de aprendizaje • Pertinencia de la educación por competencias • Lectura crítica de la realidad • Limitantes de la educación virtual/aula extendida • Educación sincrónica y asincrónica /bimodal • Desconocimiento de la fundamentación del modelo • Lenguaje pertinente al modelo • Experiencia profesional de los profesores • Apropiación del modelo institucional • Alcanzar la autonomía del estudiante • Implementación del modelo • Formación docente • Dinámica de la prueba • Recursos para la evaluación
Diseño de interfaz y navegación	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia de la plataforma para la evaluación • Pertinencia de la plataforma • Experiencia del usuario • Falta mayor Interactividad • Parte técnica: usabilidad y accesibilidad
Aspectos disergonómicos para la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Salud física • Salud mental • Tiempo en la presentación de las pruebas / Pertinencia del tiempo respecto a la cantidad de contenido

Una vez revelados los hallazgos dentro de cada una de las categorías emergentes, se diseñó la matriz de consistencia para visualizar la coherencia del proyecto (tabla 20).

Tabla 20. Matriz de consistencia

Ámbito temático	Problema de investigación	Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías preliminares	Categorías emergentes	Metodología de la investigación
Sistematización de la prueba en la evaluación de competencias	Como resultado del diseño y las variables en el proceso de implementación del Sistema de Evaluación se requiere recopilar, organizar, analizar, y construir un documento que sistematice esta experiencia y cómo ha sido este proceso por parte de la Institución.	¿Cómo sistematizar la experiencia en el diseño y aplicación de pruebas para la evaluación de competencias genéricas y transversales en la Universidad Cooperativa de Colombia en los años 2016 y 2017?	Sistematizar la experiencia en el diseño y aplicación de pruebas para la Evaluación de Competencias Genéricas y Transversales en la Universidad Cooperativa de Colombia durante los años 2016 y 2017.	Describir el proceso de diseño de las pruebas para la Evaluación de Competencias Genéricas y Transversales en la Universidad Cooperativa de Colombia durante los años 2016 y 2017.	Contexto general del estudio Educación superior por competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo educativo • Organización y gestión • Cultura de la evaluación • Método científico para la evaluación de competencias • Cultura de la comunicación • Confianza en el modelo • Metodología pedagógica 	<p>Método de investigación Cualitativo</p> <p>Modalidad Sistematización de experiencias</p> <p>Diseño de investigación De acuerdo con la naturaleza de la investigación, reúne por su nivel las características de un paradigma cualitativo, de sistematización de experiencias con un enfoque analítico.</p> <p>Técnicas e instrumentos Se aplicaron las estrategias de revisión documental y grupo focal mediante instrumentos de guion temático y guía de revisión documental</p> <p>Participantes Los participantes están constituidos a por administrativos, profesores y estudiantes de las Sedes de Medellín y Villavicencio de la Universidad Cooperativa de Colombia</p> <p>Selección de participantes Por la naturaleza del problema y el tipo de proyecto, los participantes fueron seleccionados con criterios de heterogeneidad de actores.</p> <p>Método de análisis de datos Categorización y análisis de contenido</p>

continúa

Ámbito temático	Problema de investigación	Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías preliminares	Categorías emergentes	Metodología de la investigación
<p>Sistematización de la prueba en la evaluación de competencias</p> <p>Como resultado del diseño y las variables en el proceso de implementación del Sistema de Evaluación se requiere recopilar, organizar, analizar, y construir un documento que sistematice esta experiencia y cómo ha sido este proceso por parte de la Institución.</p>	<p>¿Cómo sistematizar la experiencia en el diseño y aplicación de pruebas para la evaluación de competencias genéricas y transversales en la Universidad Cooperativa de Colombia en los años 2016 y 2017?</p>	<p>Sistematizar la experiencia en el diseño y aplicación de pruebas para la Evaluación de Competencias Genéricas y Transversales en la Universidad Cooperativa de Colombia durante los años 2016 y 2017.</p>	<p>Analizar la aplicación de las pruebas para la Evaluación de Competencias Genéricas y Transversales a través de grupos focales en la Universidad Cooperativa de Colombia durante los años 2016 y 2017.</p>	<p>Categoría central</p> <p>Evaluación de competencias</p>	<ul style="list-style-type: none"> Modelo de evaluación por competencias Apreciación de la actuación Alineamiento estratégico constructivo Cultura de la comunicación Método de evaluación Diseño de plataforma centrado en el usuario Campaña pedagógica 	<p>Método de investigación</p> <p>Cualitativo</p> <p>Modalidad</p> <p>Sistematización de experiencias</p> <p>Diseño de investigación</p> <p>De acuerdo con la naturaleza de la investigación, reúne por su nivel las características de un paradigma cualitativo, de sistematización de experiencias con un enfoque analítico.</p> <p>Técnicas e instrumentos Se aplicaron las estrategias de revisión documental y grupo focal mediante instrumentos de guión temático y guía de revisión documental</p> <p>Participantes</p> <p>Los participantes están constituidos a por administrativos, profesores y estudiantes de las Sedes de Medellín y Villavicencio de la Universidad Cooperativa de Colombia</p> <p>Selección de participantes</p> <p>Por la naturaleza del problema y el tipo de proyecto, los participantes fueron seleccionados con criterios de heterogeneidad de actores.</p> <p>Método de análisis de datos</p> <p>Categorización y análisis de contenido</p>	
				<p>Hallazgos y productos de la experiencia</p> <p>Sistematización de la experiencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> Cultura de la evaluación Eficiencia del Sistema institucional de evaluación por competencias Cultura de la comunicación Organización y logística de la prueba Diseño de interfaz y navegación Aspectos disergonómicos para la evaluación 		

Conclusiones y recomendaciones

Como conclusión de este trabajo, se entregan una serie de recomendaciones que, a juicio de los investigadores, busca reunir las sugerencias más relevantes y generales, de acuerdo con los hallazgos categorizados en las entrevistas a cada uno de los grupos.

Estas recomendaciones no pretenden emitir juicios de valor ni tienen un carácter obligatorio, solo se presentan para ser analizadas en contexto y, de acuerdo con ello, tomar las medidas que se consideren, únicamente con el fin de avanzar en los procesos de mejoramiento pertinentes.

Lo detallado acá se entrega como ejercicio de contraprestación en agradecimiento al apoyo y los comentarios de los entrevistados, así como a la UCC, que es el motor de este trabajo investigativo. Su modelo SIEC, perfectible como todo, es un ejemplo a seguir para otras instituciones y su sistematización es una experiencia de resaltar y enaltecer.

A continuación, se expone un listado, a modo de recomendación, sobre la interpretación de los hallazgos:

1. Se sugiere revisar el tiempo asignado a cada prueba, tanto por pregunta, como por la extensión del mismo. Se evidencia que la mayoría de los entrevistados consideran que el tiempo desempeña un papel relevante en el éxito de la prueba. Algunos creen que es muy corto el tiempo designado por su extensión dado el número de cuadernillos a realizar.
2. Se propone elaborar un cronograma institucional, anual o semestral, con las fechas de pruebas, preferiblemente, que no se crucen con fechas de seguimientos. Incluso se considera ideal que sea al inicio de cada semestre con el fin de no afectar la programación de las actividades académicas preestablecidas.
3. Se deben valorar todos los aspectos intrínsecos y extrínsecos asociados a la presentación de la prueba, en especial, el grado de confort del evaluado al momento de realizarla. Revisar temperatura, tiempo de exposición al computador, horas de sueño y/o descanso previo, cruce con clases y/o actividades evaluativas, entre otros, con el fin de mejorar el grado de confiabilidad de los resultados.

4. Es necesario programar actividades que concienticen a estudiantes y profesores de la importancia de las pruebas, toda vez que existe un desconocimiento sobre las razones y beneficios de las mismas y, en muchos casos, son consideradas como un obstáculo o una carga para quien las debe presentar, con lo que termina generándose sesgo sobre la prueba, al punto de que afecta la misma interpretación de resultados.
5. En línea con lo anterior, se requiere dar mayor confiabilidad a la prueba, así como al grado de validez de las preguntas y revisar el impacto que puedan generar las omisiones y las correlaciones negativas dentro de los resultados generales.
6. Es importante insistir en la cualificación de los profesores y en el modelo educativo crítico con enfoque de competencias, debido a que aún se aprecia cierto desconocimiento del mismo, por lo cual no se comprende el gran impacto que tiene el SIEC dentro del mismo; se desconocen conceptos como verbos rectores, taxonomía SOLO, niveles de Biggs (1995), fundamentación epistemológica, lo que afecta la comprensión global de este tipo de estrategias, como el SIEC.
7. Es importante empezar a formar a los docentes en la elaboración de este tipo de preguntas y pruebas, con el fin de que los estudiantes sean evaluados desde sus salones de clase en el modelo evaluativo que propone el SIEC, así como clasificado con estos resultados según Biggs (1995) con el fin de generar alternativas de soluciones para aquellos que no logren el nivel esperado.
8. Se sugiere resaltar en todos los programas de la UCC, el impacto medible y cuantificable que ha tenido el SIEC, dentro del valor agregado a los estudiantes, con el fin de mostrar esta herramienta como una estrategia efectiva en el impacto positivo que realiza la entidad sobre sus futuros egresados, articulado entre el SABER 11 y el Saber Pro.
9. Es tiempo de llegar a un grado de madurez que permita realizar las pruebas desde cualquier dispositivo y, de manera remota, sin necesidad de que sea en la misma facultad y en modalidad presencial, pues esto es parte de los beneficios de la virtualidad, que aún no está completamente implementada.

10. Es imprescindible entregar y socializar los resultados, debido a que son una constante expresiones como: “no conozco cómo me fue” “para qué presentar esa prueba si no me sirve para nada”... máxime cuando sus resultados permiten clasificar a los estudiantes en subgrupos y desarrollar mecanismos de mejoría. No obstante, debe involucrar al evaluado en este proceso, pues es importante conocer sus experiencias e inquietudes, con el fin de que la retroalimentación ocurra en doble vía, tanto que sirva para conocer aspectos para mejorar del diseño y aplicación de la prueba, algo que este trabajo pretende apoyar.
11. Asimismo, se plantea la necesidad de articular las pruebas del SIEC, a algún tipo de estímulo académico o reconocimiento, con el fin de asegurar su presentación confiable, como el compromiso moral y personal con estudiar para obtener mejores resultados, pues lo visto hasta ahora, solo refleja una “imagen” del momento de la prueba y no la progresión hacia la optimización que es lo que se puede buscar igualmente.
12. Se debe promulgar y seguir elaborando el concepto de la correlación entre el desarrollo de una competencia genérica y otra, pues esto debe llevar a dar prelación en las competencias que más requieren intervención, incluso dependiendo del programa estudiado o de competencias transversales, con el fin de conseguir mejores resultados a futuro.
13. Se estimula para que, una vez conocidos los resultados, se sometan a un análisis profundo por parte del comité curricular con el fin de buscar el alineamiento estratégico constructivo y que, desde las guías de curso, se diseñen y apliquen las actividades de mejora que se consideren. Asimismo, en el comité nacional de currículo se han socializado los resultados de las pruebas y las recomendaciones resultado de los grupos focales
14. Se evidencia que el modelo educativo con enfoque de competencias se nutre y se fortalece con este tipo de estrategias, lo cual es una actividad que debe ser valorada y exaltada, tanto de manera interna como externa, por su alta tasa de confiabilidad; sin embargo, aún se esperan más resultados contrastables con este fin.
15. Lo anterior permite que se empiece a trabajar en minería de datos con esta información, diseñando proyectos de investigación pedagógica y estadística, basados en paradigmas cuantitativos/cualitativos, que serían

- cuna de una gran cantidad de investigaciones que visibilizarían aún más este tipo de experiencias exitosas.
16. Se insta para seguir el diseño por contextos, toda vez que existe un gran respaldo teórico para el mismo, así como porque va en sentido con los modelos androgógicos del momento (Vigotsky, 1978). Ausubel (1983) contextualiza el aprendizaje dentro de la realidad del mundo de la vida, que es el fin último del aprendizaje por competencias.
 17. Algo reiterativo por parte de profesores y estudiantes, es el diseño poco amigable de la prueba, toda vez que emplean una gran cantidad de tiempo en “buscar” el contexto y luego devolverse a la pregunta y así sucesivamente, lo cual termina generando un desgaste que repercute en la fiabilidad de las respuestas aportadas.
 18. Finalmente, se reconoce esta experiencia como una actividad invaluable, que denota esfuerzo y rigurosidad científica y que promulga los ideales del modelo por competencias, así como el diáfano norte hacia el que camina la Universidad Cooperativa de Colombia: la excelencia académica, cimentada en procesos administrativos en evolución hacia la mejoría.

Referencias

- Alcántara, A. (2000). *Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales*. Memoria del Encuentro de Especialistas en Educación Superior. v.gd/1AwoUF
- Alcántara, A. y Rodríguez, R. (2000). La reforma de la educación superior en América Latina en la perspectiva de los organismos internacionales. *Revista española de educación comparada*, 6, 177-208
- Altbach, P. (1999). Patterns in Higher Education Development. En P. Altbach, R. Berdahl y P. Gumport (Eds.), *American Higher Education in the Twenty-first Century. Social, Political, and Economic Challenges* (pp. 5-14). Johns Hopkins University Press.
- Álvarez de Zayas, C. y González, E. M. (2002). *Lecciones de didáctica general*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Arango, J. (2012). *Metodología de la investigación*. v.gd/jJ4QcR
- Banco Mundial (1994). *Higher Education: The Lessons from Experience*. The World Bank.
- Banco Mundial (1999c). *Education Sector Strategy*. The World Bank.

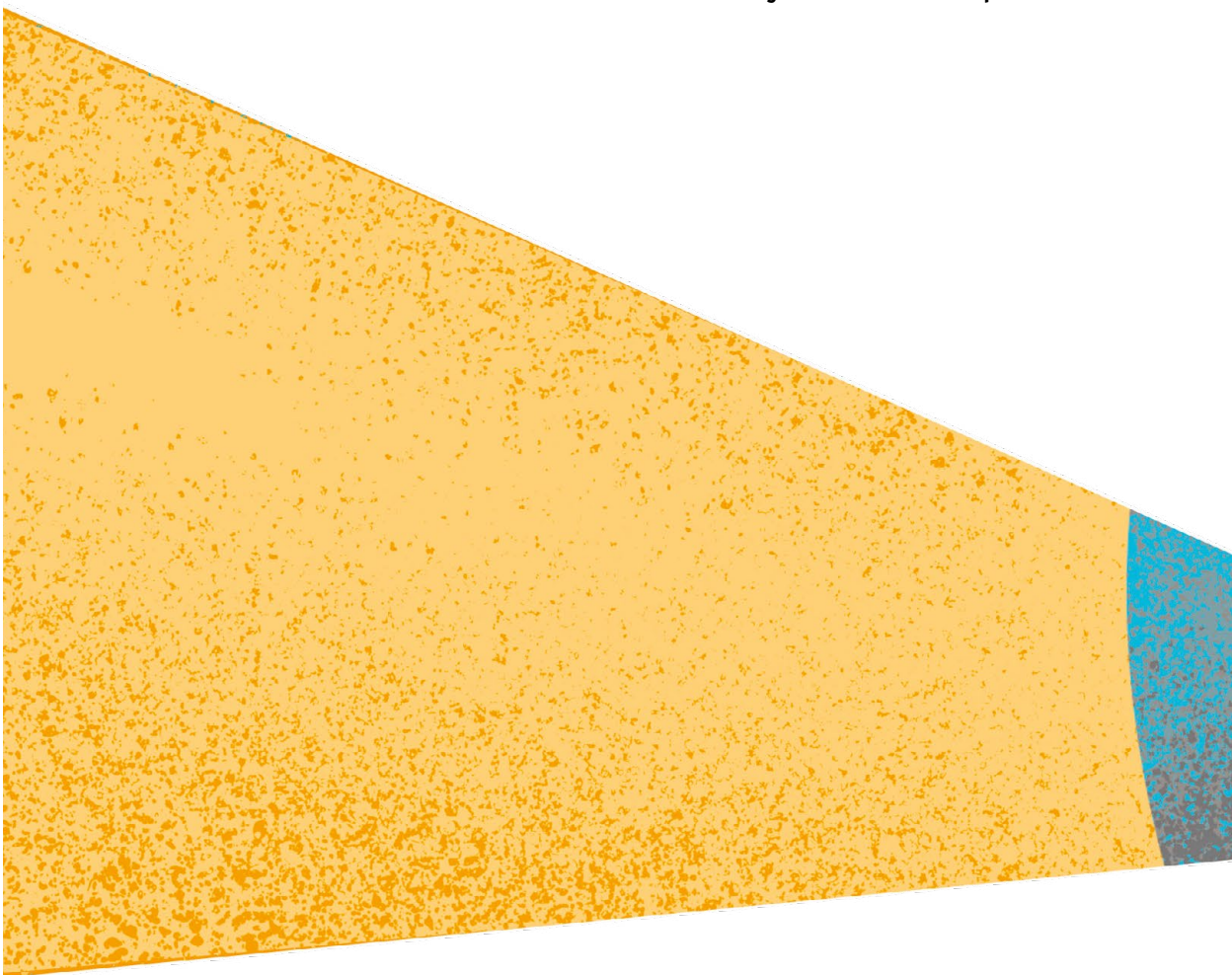
- Banco Mundial (1999d). *Education Change in Latin America and the Caribbean: A World Bank Strategy Document*. The World Bank.
- Biggs, J. (1995). Biggs structure of the observed learning outcome (SOLO). v.gd/Cd5NOI
- Bogoya, D. (2008). *Trazas y miradas, evaluación y competencias*. Universidad Nacional de Colombia.
- Bogoya, D. (2006). *Evaluación educativa en Colombia*. ICFES.
- Cano, E. (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*. La Muralla.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. LOM Ediciones.
- Clavijo, G. (2008). *La evaluación del proceso de formación*. Cartagena.
- Cortés, J. (2012). *Foro II: tendencias y retos de la educación superior en el mundo. Las conferencias mundiales sobre la educación superior: objetivos y algunos alcances*. Universidad del Rosario.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, Inc.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. v.gd/IDLkmw
- Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispánicos de Psicología*, 9(1), 51-67.
- Fernández, M. y Betancur, A. (2012). El programa de articulación como experiencia significativa en la Fundación Universitaria Católica del Norte, Sistematización de Experiencia. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 6(2), 26-45.
- Folgueiras, P. (2009). *Métodos y técnicas de recogida y análisis de información cualitativa* [presentación]. v.gd/fXpTEC
- Font Ribas, A., Albertí Rovira, E., Andrés Aucejo, E., Ortuño Pérez, M. y Caballol Angelats, L. (2012) Las competencias genéricas en el grado de Derecho y su evaluación. *Revista de Educación y Derecho*, 6, 1-23. v.gd/aW4uIO
- Huberman, A. M., y Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. v.gd/naYCaF
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Ghiso, A. (2001). Sistematización de experiencias en educación popular. *Los contextos actuales de la educación popular*. Fe y Alegría.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairos.

- Gómez, M. A., Rodríguez, G., Ibarra, M. S. (2013). Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de Educación Superior mediante la e-Evaluación orientada al aprendizaje. *Relieve*, 19(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.19.1.2457>
- Gumport, P. y Sporn, B. (1999). Institutional Adaptation, Demands for Management Reforms and University Administration. En J. C. Smart y W. G. Tierney (Eds.), *ASHE Reader on Planning and Institutional Research*. Pearson Custom Publishing. https://doi.org/10.1007/978-94-011-3955-7_3
- Jara, O. (2011). La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. t.ly/f8tA
- Maquilón, J. J. (2008). *La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Editum.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2010). *Orientaciones para autores de experiencias y establecimientos educativos* (vol. 37). Panamericana Formas e Impresos S. A.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009). *Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación*. t.ly/3UnZ
- Monje Álvarez, C. (2011). *Metodología de la investigación cualitativa. Guía didáctica*. t.ly/6vq0
- Moreno, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Revista Perspectiva Educativa*, 50(2), 26-54. t.ly/OoRe
- Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 563-591. t.ly/Ubwj
- Olivari, L. (2002). Una experiencia de utilización de «la red» para crear y fortalecer «otras redes». *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 5(2), 133-147.
- Pérez Álvarez, A. (2009). Re-pensar la sistematización y la investigación evaluativa en la intervención del trabajo Social, como Pilares para la Producción de Conocimiento. *Palobra*, p. 42-56. <http://132.248.9.34/hevila/Palobra/2009/no10/3.pdf>
- Pérez, A. y Bosmenier, R. (2016). Fundamentos didácticos para la formación histórica de los estudiantes de de derecho: hacia un enfoque de competencias. *Revista de Educación y Derecho*, 15, 1-25. <https://doi.org/10.1344/REYD2017.15.20954>
- Psacharopoulos, G. (1994). Returns to Investment in Education: A Global Update. *World Development*, 22(9), 1325-1343.

- Restrepo, M. C. y Tabares L. E. (2000). Métodos de investigación en educación. *Revista de ciencias humanas*, 21(1), 1-9. t.ly/XLGi
- Redondo, S. y Navarro, E. (2007). Sistematización de un proyecto de educación en valores. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 163-180.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, R. M. (2003). Reaprender a enseñar. Una experiencia de formación para la mejora continua de la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 7(2), 79-84.
- Rodríguez Sehk, P. y Bonilla Castro, E. (1997). *Más allá del dilema de los métodos de la investigación en ciencias sociales*. Ediciones Uniandes.
- Ruiz, L. D. (2001). *La sistematización de prácticas*. t.ly/9g2w
- Scriven, M. (1979). *El método evaluativo orientado al cliente*. Paidós.
- Teichler, U. (1999). Internationalization as a Challenge to Higher Education in Europe. *Tertiary Education and Management*, 5(1), 5-23.
- Teichler, U. (2003). Changing Concepts of Excellence in Europe in the Wake of Globalization, En: E. de Corte (ed.), *Excellence in Higher Education* (pp. 33-51). Londres: Portland Press.
- Teichler, U. (2005). *Towards a "European Higher Education Area": Visions and Realities*, *Higher Education Forum*. Hiroshima University: Research Institute for Higher Education.
- Thiebaut, C. (1998). *Conceptos fundamentales de la Filosofía*. Alianza Editorial.
- Unesco. (1999). What is Unesco? t.ly/f7Gr
- Unesco (1998b). *Towards an Agenda for Higher Education: Challenges and Task for the Twenty-First Century Viewed in the Light of the Regional Conference*. Unesco.
- Unesco (1998c). *La Unesco y la Educación en América Latina y el Caribe 1987-1997*. UNESCO-OREALC.
- Universidad Cooperativa de Colombia. (2013). *Proyecto Educativo Institucional*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Unigarro, M. (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Unigarro, M. (2016). *Creación del Sistema Institucional de Evaluación de Competencias de la Universidad Cooperativa de Colombia*. UAO.
- Vieites, M. (2014). *Educación teatral: una propuesta de sistematización*. Ediciones Universidad de Salamanca

La evaluación por competencias del desempeño docente como estrategia de mejora continua

Anabela Villa Saavedra y Lina Marcela Zapata Gil



Resumen

Esta investigación desarrolla un análisis que inicia con la identificación de los criterios diferenciadores del modelo educativo de la Universidad Cooperativa de Colombia como insumo esencial para evaluar las competencias de los profesores a través de la definición de categorías y subcategorías. Esta identificación permite indagar sobre los significados, sentidos y experiencias de los profesores y sobre la manera en que se evidencia el cumplimiento de las funciones académicas y administrativas dentro del modelo educativo crítico con enfoque de competencias. Mediante un enfoque cualitativo de corte descriptivo, se acude a diversas fuentes de información (i. e., estudiantes, profesores y académico-administrativos) usando la metodología de grupo focal con entrevistas semiestructuradas, trabajo adelantado en las sedes Bucaramanga, Medellín y el Centro de Extensión de Popayán. Este trabajo se desarrolla a través de la elaboración de matrices hermenéuticas proyectadas, con base en las categorías y subcategorías planteadas en la investigación. A partir de dichas matrices —y a partir de la triangulación realizada entre teoría, matrices y grupos focales, así como con la esquematización de la información a través de redes sistémicas—, se diseñaron tres rúbricas: modelo educativo, funciones sustantivas y competencias en el profesorado y evaluación de desempeño.

Palabras clave: profesor, evaluación del desempeño, modelo educativo, competencias, funciones sustantivas.

¿Cómo citar este capítulo? / *How to cite this chapter?*

Villa Saavedra, A. y Zapata Gil, L. (2021). La evaluación por competencias del desempeño docente como estrategia de mejora continua. En A. Villa Saavedra (ed.), *La evaluación de las competencias (MECCEC, tomo 3)* (pp. 197-297). Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
DOI: <https://doi.org/10.16925/9789587603163>

Abstract

This research develops an analysis that begins with the identification of the differentiating criteria of the educational model of the Cooperative University of Colombia as an essential input to evaluate the competences of teachers through the definition of categories and subcategories. This identification allows us to inquire about the meanings, meanings, and experiences of teachers and about how compliance with academic and administrative functions is evidenced, within the critical educational model with a focus on competencies. Through a qualitative approach of a descriptive nature, various sources of information (ie, students, professors, and academic-administrative) are used using the focus group methodology with semi-structured interviews, work carried out in the Bucaramanga Section, Medellín and the Extension Center of Popayan. This work is developed through the elaboration of projected hermeneutical matrices, based on the categories and subcategories proposed in the research. From these matrices —and the triangulation carried out between theory, matrices, and focus groups, as well as with the schematization of information through systemic networks—, three headings were designed: educational model, substantive functions and competences in teachers and performance evaluation.

Keywords: teacher, performance evaluation, educational model, competencies, substantive functions.

Introducción

Desde 2010, la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC) inició una transformación curricular que lleva a la definición y formalización de un modelo educativo crítico con enfoque de competencias (Acuerdo Superior 060 del 2011), lo que generó un proceso de renovación e implementación de planes de estudios que se adecúen a este enfoque (en la actualidad, casi el 80% de los planes de estudios se encuentra en reforma curricular). A su vez, esto generó la necesidad de ajustar el instrumento de evaluación que se viene utilizando, ya que se renovaron los criterios de gestión y de desempeño por parte del profesor. Esto exige una revaloración permanente de las competencias que este debe cumplir. Si bien la Universidad ya cuenta con un modelo evaluativo en el marco de la relación académica profesor-estudiante (Acuerdo Superior 312 de abril de 2017), aún no se cuenta con un modelo evaluativo institucional en el marco de la relación institución-profesor que cumpla con los criterios del nuevo modelo y que posibilite a la institución evaluar, de manera coherente, la gestión docente.

No contar con un sistema de evaluación profesoral que esté en armonía con el modelo educativo es problemático e implica dos riesgos: primero, se pierde la objetividad de la evaluación del desempeño (i. e., no se está evaluando con los criterios de la práctica educativa real), lo que conlleva que el ejercicio docente no se contemple en todo su espectro y los resultados producto de la evaluación no arrojen al profesor elementos para su realimentación; y segundo, se limitan las acciones institucionales para una mejora continua de la gestión docente y de su esquema de cualificación (i. e., si no hay correspondencia entre los criterios de evaluación y el trabajo real, los resultados de aquella no servirían de insumo para las acciones de mejora que se quieran emprender). Dado que la evaluación es un proceso esencial que brinda elementos para la gestión del profesor y para la toma de decisiones institucionales, es vital que sea lo más objetiva posible y refleje el ejercicio real que realiza el profesor y que las instituciones demandan a la gestión profesoral.

Se identifica, entonces, la necesidad de desarrollar una investigación que permita construir y proponer un modelo de evaluación del desempeño docente que responda al modelo educativo con enfoque crítico de competencias y que, además, facilite a la institución determinar si el desarrollo de las competencias aporta al cumplimiento de los propósitos sustantivos de la gestión docente.

Con base en lo anterior, se plantea la pregunta base del proyecto: ¿cómo evaluar el desempeño del profesor de la UCC, de forma que se evidencie el cumplimiento de las funciones sustantivas, dentro del modelo educativo con enfoque de competencias? A partir de allí, con base en el modelo educativo asumido, es necesario analizar las formas de evaluar el desempeño del profesor, de tal manera que se evidencie el cumplimiento de las funciones sustantivas; esto con miras a identificar los criterios diferenciadores para evaluar las competencias de los profesores, definir las competencias que debe tener todo miembro académico y describir cómo el desempeño docente responde a las funciones académicas y administrativas propuestas. A partir de los hallazgos, el objetivo más concreto y específico de este trabajo consiste en diseñar un instrumento de valoración del desempeño profesoral tipo rúbrica coherente con las funciones sustantivas y el modelo educativo declarado por la UCC.

Se espera que, con estos análisis, se pueda promover la calidad educativa institucional, ya que aportan elementos valorativos relevantes tanto para la Universidad como para el cuerpo docente, pues llevan a la reflexión y autoevaluación de la praxis educativa y al planteamiento de políticas, estrategias y programas de mejora continua. Adicionalmente, la investigación aporta un valor teórico al corpus documental y al estado del arte del problema porque, al diseñar un modelo de evaluación que intenta objetivar el desempeño profesoral, se da lugar a la reflexividad como valor epistemológico, se fundamenta metodológicamente la investigación y potencia, por un lado, el talento humano de la Universidad — porque de manera consciente e intencionada se revisa frente al modelo educativo y las funciones sustantivas, la gestión y desempeño del profesor—, y por otro, la institución puede afinar el sentido de la valoración de su modelo educativo articulado a las competencias que posee el profesor, las cuales deben ser inherentes a las funciones sustantivas que cumple.

Antecedentes

Con las Declaraciones de Sorbona (1998) y Bolonia (1999), inició el proceso de concertación para la transformación de la educación superior del siglo XX en la mayoría de los países europeos. Esta propuesta, más conocida como “el Proceso de Bolonia” o “Convergencia Europea”, planteaba que, al 2010, debería estar conformado el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, o EHEA por sus siglas en inglés) con el fin de impulsar su crecimiento económico, su competitividad internacional y su cohesión social. Uno de sus objetivos era “la promoción de la educación superior centrada en el desarrollo curricular, la colaboración institucional y los programas integrados de estudio, formación e investigación” (1999). Por otra parte, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción (París, 1998), planteó un concepto transformador y dinamizador para la educación superior enfocado en facilitar el acceso al sistema y la promoción de una oferta amplia y especializada centrada en las competencias y aptitudes, ya que ambas preparan a los individuos para enfrentarse a situaciones diversas. Esto lleva a que las instituciones asuman dos retos importantes en su interior: la reforma a su modelo educativo y la renovación metodológica. A partir de allí, se genera una larga reflexión teórica sobre las formas y estrategias que deben utilizarse para afrontar estos cambios.

Para entender cuál ha sido el desarrollo de este debate y la manera en que la UCC ha asumido estos retos de transformación, fue necesaria la revisión de una extensa bibliografía. Las temáticas más generales son: lo que la UCC entiende por competencias (Proyecto Educativo, 2013), contextualizado en el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias (MECCEC) (Unigarro, 2017); la competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto de competencia y el de evaluación (Guzmán y Marín, 2011); y las competencias pedagógicas básicas en el profesorado (Mas, 2011). Adicional a esto, acerca de la evaluación fueron consultados los temas de desarrollo y evaluación de competencias académicas (Aguilar et al., 2009; la investigación empírica sobre el impacto de la evaluación formativa (Martínez, 2012); el ser y quehacer docente (Preciado, Gómez y Kral, 2008); y la evaluación del profesorado universitario y criterios y propuestas para mejorar la función docente (De Miguel Díaz, 2006).

Para casos de estudio o experiencias prácticas desarrolladas a nivel internacional, nacional y de región, las referencias consultadas son las siguientes: la evaluación del profesorado universitario en España (Tejedor y Jornet, 2008); la evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas (Canales, 2008); diseño de un modelo de evaluación y desarrollo docente en una universidad privada (Alija, García y Muñoz, 2017); estudio de caso evaluación del desempeño del docente universitario (Téllez et al., 2010), y *Evaluar para mejorar* (MEN, 2010).

Si el ejercicio docente se lleva a cabo bajo un modelo educativo con enfoque de competencias con el propósito de contribuir al desarrollo de las competencias en sus estudiantes, se hace necesario y evidente que las competencias de los profesores deben ser coherentes con el trabajo involucrado en el currículo. El profesor —que se define como un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje del estudiante, un tutor, facilitador, orientador de la práctica pedagógica, y un observador y revisor del trabajo y aprendizaje del estudiante— debe poseer un conjunto de competencias pedagógicas, curriculares, comunicativas y profesionales, de forma que pueda apoyar y aportar en el proceso formativo del estudiante. Ahora bien, las condiciones actuales del conocimiento, sometido a un constante cambio que se desarrolla a gran velocidad, hacen que las instituciones y sus docentes deban responder y adaptarse de manera rápida y dinámica. En consecuencia, el profesor tiene que resignificar su rol y adquirir nuevas competencias, entre ellas, la función investigadora que deberá permear su quehacer en el aula, así como su propia acción formativa, acompañada de la gestión como el componente que la permitirá su interacción con el entorno global, institucional y particular.

Cabe señalar que definir el mapa funcional del profesor con base en las competencias permite evidenciar las actividades involucradas en su desempeño y, a su vez, estructurar de manera más acertada el instrumento para su evaluación. Aguilar et al. (2009) proponen considerar aspectos tanto del contexto como de las características del profesor. Para el primer factor, recomiendan incluir los propósitos institucionales, que se plasman en la filosofía, la misión y la visión; y para el segundo, destacan la necesidad de valorar la gestión académica y administrativa del plan de estudios (horas dedicadas a la docencia, planes de trabajo, número de estudiantes, total de cursos, etc.) y la cultura institucional —entendida como el conjunto de normas y valores compartidos por los miembros de la organización—. Finalmente, un elemento integrador es la estructura institucional que permita

fortalecer las competencias que se evidencian gracias a la evaluación. El modelo que plantean Aguilar et al. (2009) debe tener en consideración los siguientes principios, que afectan todos los momentos del proceso de enseñanza–aprendizaje: orientación formativa, orientación participativa, orientación humanista y enfoque multidimensional.

Martínez (2012), por su parte, presenta una revisión de la literatura sobre el enfoque de la evaluación del aprendizaje y las opiniones positivas que existen sobre los conceptos ‘evaluación formativa’, ‘evaluación en aula’ o ‘evaluación para el aprendizaje’. Al respecto, el autor concluye que,

la aplicación en el aula de los principios de la evaluación formativa no es sencilla, en particular si se trata de habilidades cognitivas complejas y no de simples tareas memorísticas, ya que para ello no basta que se modifiquen las prácticas de evaluación, sino que es todo el enfoque de la enseñanza lo que debe cambiar. (p. 11)

Las instituciones deben velar por que el profesorado cuente con un alto nivel de formación, con las competencias profesionales necesarias para su ejercicio docente, con capacidad de adaptarse al modelo educativo institucional y de asumir el proyecto educativo como parte de sus responsabilidades. Esto implica un seguimiento permanente de la gestión, de diferentes prácticas evaluativas o del establecimiento de un sistema de medición de desempeño al profesor, que dé información relevante para que pueda cumplir con sus propósitos misionales.

Generalmente la evaluación contiene tres elementos que la distinguen: ser de carácter formativo, es sumativa y sirve para la mejora. En el caso de los profesores podríamos adicionar un cuarto componente y es que se convierte en factor para su promoción y cualificación. Entonces, todo proceso evaluativo requiere considerar y recoger información sobre el objeto a quiere evaluar, así como valorarla en relación con unos criterios.

La evaluación está afectada o dirigida por aquellos factores que la Institución desee valorar, de acuerdo con sus intereses y propósitos establecidos. Pero debe ir más allá: de ser reguladora, fiscalizadora y cuantitativa, pasar a valorar más aspectos del ejercicio docente, según las competencias definidas. Toda evaluación que se aplique al cuerpo profesoral debe partir de la definición previa que la

institución de educación haya declarado sobre cuáles son las competencias de su profesorado, que deben ser acordes con su contexto, con el modelo educativo y con su proyecto institucional. Esto es esencial para evitar desencuentros entre la gestión del profesor y lo que la institución espera de él, más cuando se tiene en cuenta que su permea múltiples escenarios.

Otros autores han encontrado notorios cambios en la forma como se ha realizado la evaluación del desempeño del profesorado universitario. Al respecto, Tejedor y Jornet (2008) reseñan la historia de lo que ha sido la evaluación de los docentes universitarios, a partir de la aprobación de la Constitución Española de 1978 y presentan sus reflexiones acerca de lo que han sido para ellos las consecuencias de la evaluación y su vinculación con la profesionalización de estos docentes. Estos autores concluyen, para el caso particular de su revisión, algunos elementos esenciales que se mencionan a continuación.

En primer lugar, tradicionalmente, la universidad prepara a sus profesores para la función científico-investigadora y descuida la formación para el desarrollo docente, porque se cree que la habilidad para enseñar está asociada al dominio técnico de la materia que se está enseñando. Un segundo punto es que, teniendo en cuenta que en los análisis sobre calidad de la educación generalmente se identifica al profesor como factor condicionante de la misma, la evaluación del profesor debe reivindicar el carácter formativo de la evaluación para el profesorado y ser concebida como una importante estrategia de ayuda para su desarrollo profesional. Finalmente, se dice que la evaluación del profesor implica dos retos: obtener información objetiva, fiable y válida del quehacer docente —y por ello es necesario diseñar instrumentos que permitan el cumplimiento de este propósito—; y hacer una adecuada lectura de los resultados para garantizar el diseño de estrategias de formación del profesorado que sean pertinentes y que respondan a sus necesidades de cualificación. Según los autores,

para que la evaluación sea útil y, en consecuencia, válida, es necesaria la adopción de medidas de apoyo al profesorado en la realización de su tarea. Estas medidas se relacionarán con la planificación de actividades formativas para el profesorado que estarán necesariamente orientadas por criterios de practicidad, flexibilidad y adaptabilidad a las necesidades detectadas y que deben suponer, en la medida de lo posible, incentivos importantes para su profesionalización. (p. 22)

Sin embargo, aún hoy día los modelos y procedimientos que las instituciones educativas emplean para evaluar el desempeño o ejercicio del profesor son cuantitativos y rígidos, y se centran en el ejercicio docente y en evaluar resultados, mas no el desempeño de su gestión de acuerdo con los parámetros y características propios de la institución.

Al nivel de los continentes americano y europeo, existen estudios relacionados con la implementación del sistema de evaluación a la labor docente. México reporta experiencias importantes sobre lo que ha sido su trasegar en este ámbito evidenciando que las políticas de formación del profesorado impactan el quehacer docente en la educación superior. Se encuentra, en particular, un análisis cualitativo realizado por Preciado, Gómez y Kral (2008), que reporta la experiencia de los profesores de una universidad mexicana para tratar de cumplir con los requisitos del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep). Allí se declararon dentro de los roles del profesor: el desempeño, la docencia, la investigación, la gestión y la tutoría.

Según el estudio, el reto del profesorado en dicha institución es mantener un equilibrio entre las cuatro funciones asignadas, pero es claro que no todos los profesores tienen destrezas que les permitan movilizarse en todas. Según los investigadores, y a modo de conclusión, los profesores están inmersos en un proceso de transición que repercutirá en nuevas formas de interacción con sus pares y con la universidad para que trabajen, en la conformación de un nuevo sistema de normas y valores en el trabajo académico, así como en diversas maneras de producción y múltiples estrategias de sobrevivencia institucional.

Canales (2008) presenta también una interesante reflexión acerca de la aplicación del esquema de evaluación profesoral en México. Menciona la compleja contrariedad que encuentra: teniendo en cuenta que, a pesar de que la actividad docente constituye una, si no la más importante función de las instituciones de educación superior, ello no se ha visto reflejado en iniciativas de mejora para el sector. Se destaca que, a partir de la amplia política de evaluación instaurada en el sistema educativo de México al final de los 80, el ejercicio docente sale de escena y ello tiene como consecuencia que no se ocupan de mejorar la actividad docente en estricto sentido, ni de diseñar y aplicar un esquema de evaluación que sea alentador y que realmente fortalezca a la persona del profesor; las medidas tomadas se dirigen solo a optimizar el tiempo de dedicación del docente y su evaluación.

Como parte de las conclusiones de su trabajo, y en relación con la evaluación docente, Canales (2008) plantea que en México esta se lleva a cabo principalmente para dos propósitos: en primer lugar, para lograr el reconocimiento de los programas educativos que permitan su operación; y, en segundo lugar, para hacer la distribución de recursos adicionales al salario, a través del programa de incentivos que, por lo general, se reduce al cumplimiento de trámites administrativos. El autor señala permanentemente como una crítica el hecho de que no se ha logrado cambiar el marco normativo que rige la evaluación profesoral, lo que consecuentemente indica, según él, que el ejercicio docente sigue a la espera de iniciativas que verdaderamente incluyan una correcta evaluación de su desempeño y su mejora.

Otra experiencia es la que presenta la Universidad Francisco de Vitoria (España) en el 2015, con los autores Alija, García y Muñoz quienes implementan un sistema de desarrollo y evaluación del desempeño docente adecuando el desarrollo de las competencias profesionales de los profesores a las necesidades de la Institución. Para el ejercicio investigativo desarrollado entre 2011 y 2014, se definen aquellas competencias, acciones y comportamientos profesionales, considerados más relevantes para el cumplimiento de la misión universitaria; su propósito se enfoca en integrar misión y objetivos estratégicos, con el desempeño del profesor. El trabajo ha sido soportado por el Sistema de Evaluación Institucional y bajo Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente (Docentia) el cual está acreditado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

La Universidad Francisco de Vitoria, en su Programa Docentia, considera cuatro dimensiones como objeto de evaluación de la actividad docente: 1) planificación de la docencia, 2) desarrollo de la docencia, 3) resultados y 4) mejora e innovación. Su ámbito abarca evaluaciones de los alumnos, evaluación del director y de la autoevaluación del profesor (Docentia) y, por otra parte, añade una rúbrica para la valoración del perfil del profesor, a través de la apreciación de comportamientos observables asociados a un perfil de competencias (pp. 71-72):

1. Planificación y orientación a resultados
2. Orientación al aprendizaje y desarrollo de las personas

3. Comunicación y transferencia del conocimiento
4. Trabajo cooperativo y en red (comunidad de aprendizaje)
5. Orientación a la mejora personal y profesional. Afán de superación
6. Innovación y gestión del cambio
7. Identificación y compromiso con la misión

El modelo, que se denomina Sistema de Desarrollo y Evaluación del Desempeño Docente (SD3), contó con una prueba piloto como ejercicio de validación con un grupo de 11 personas (6 profesores de diferentes áreas de conocimiento y 5 con cargos académicos); finalmente, a modo de conclusión, los autores expresan que el modelo SD3 se evalúa por la comunidad participante y encuentran que permite valorar diferentes aspectos de la labor del profesorado y hacer una evaluación integral, por lo tanto, más justa, que ayuda a detectar las fortalezas y las debilidades de los profesores, además de que el compromiso que se establece con la persona evaluada permite hacerla conocedora de los objetivos institucionales lo cual mejora la comunicación y la comprensión de la misión global.

En el último decenio, los sistemas educativos latinoamericanos han identificado el desempeño profesional del profesor como un factor determinante para la calidad; Colombia ha venido trabajando en ello, acorde con cada política de Gobierno vigente, “sin que se haya logrado hasta ahora una evaluación de desempeño en forma continua y estructurada que aporte significativamente al mejoramiento de los procesos de aula y al perfeccionamiento profesional” (MEN, 2010, p. 7). De esta forma nace una guía denominada “Evaluar para Mejorar”, en el marco del Decreto 3782 de 2007, la Ley 715 de 2001 y la Ley 115 de 1994, con la cual el Gobierno buscó contribuir al mejoramiento de la labor del docente y, por consiguiente, al mejoramiento de los aprendizajes y del desarrollo de los estudiantes, identificando, mediante la evaluación de desempeño, las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias propias de la docencia. Aunque el modelo está enfocado para el nivel de Educación Básica y Media, se considera pertinente su referenciación, dado que tiene en cuenta dos grandes categorías

que se desarrollan en el modelo educativo con enfoque de competencias: saber y hacer, motivo por el cual podrían ser insumo importante para ser considerado en un sistema de evaluación profesoral en educación superior. En dicha guía se recogen los saberes, habilidades, actitudes y valores y que se hacen evidentes en los diferentes contextos sociales y económicos del país, de tal manera que sus componentes son el saber y el hacer; el primero corresponde al dominio de los saberes y el segundo, al de los haceres (p. 12):

- El saber responde a preguntas tales como: ¿Sabe lo que enseña? ¿Sabe cómo enseñarlo? ¿Conoce los procesos de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes? ¿Se preocupa por mantenerse actualizado en su área y por conocer y analizar críticamente las estrategias pedagógicas? ¿Conoce cuáles son las estrategias, decisiones, actuaciones más apropiadas para orientar el desarrollo de una organización o grupo de trabajo?
- El hacer responde a preguntas tales como: ¿Hace lo que se ha comprometido a hacer en razón del cargo que ocupa en la institución escolar y del lugar que le corresponde como miembro de la comunidad educativa? ¿Utiliza estrategias metodológicas y didácticas propias del área o nivel en el que se desempeña y acordes con las características y contexto de los estudiantes? ¿Es respetuoso y cooperativo en sus relaciones con los estudiantes, con los colegas, con los padres de familia y los demás integrantes de la comunidad educativa?

Desde esta perspectiva nacional, las universidades colombianas están revaluando y reconsiderando su dinámica de evaluación del desempeño docente tanto al nivel de programas de Pregrado como al de Posgrado. Se muestra un estudio realizado en una universidad pública del suroccidente colombiano al nivel de posgrado, denominado *La evaluación docente en posgrado: variables y factores influyentes*, realizado por Vásquez y Gabalán (2012) que considera muy importante separar variables y factores, teniendo en cuenta las diferencias básicas que se presentan en relación con la calidad de la enseñanza por ellos percibida, y el nivel con el cual llega el estudiante de posgrados quien, generalmente, está ejerciendo su profesión y tiene otra visión de lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estudio investigativo se desarrolla con una metodología en que confluyen los enfoques cualitativo y cuantitativo, y trabaja en tres componentes: la evaluación por parte del estudiante, la autoevaluación que realiza el profesor sobre su praxis y la evaluación del jefe, ello para evaluarlo como subalterno y como parte también de un engranaje institucional.

En el instrumento que se aplica al estudiante se consideran las siguientes variables: cumplimiento, planeación, metodología, dominio, evaluación y relación interpersonal; la variable metodología es la de mayor crítica por parte del estudiante, y la de dominio, la más sobresaliente. Al nivel de la autoevaluación las variables a calificar son las mismas que las trabajadas con el estudiante, a excepción de relación interpersonal. Las variables que debe evaluar el jefe son: cumplimiento, planeación, metodología, dominio y relación interpersonal. Para estos dos últimos actores, la investigación arroja que las calificaciones obtenidas sobresalen en el nivel de “bueno y excelente”, es decir, entre 4 y 5, aunque se puede desvirtuar la objetividad en la evaluación realizada; sin embargo, se resalta que los jefes tienen una valoración alta en la variable “cumplimiento y compromiso institucional” (Vázquez y Gabalán, 2012, p. 458). Finalmente, los autores concluyen, como aspecto a resaltar del estudio, que en los profesores existe una actitud propositiva, por medio de la cual manifiestan la necesidad de generar espacios de reflexión en el interior de la escuela, donde se aborden temáticas pedagógicas, que permitan cualificar el trabajo y optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los posgrados.

Como otro elemento de estudio cabe resaltar que la UCC, sede Bucaramanga, en 2010, con el interés de promover la calidad de la educación, adelantó un estudio de caso sobre evaluación del desempeño docente universitario, con el fin de analizar la coherencia existente entre los instrumentos y estrategias utilizadas para la evaluación del desempeño docente con el Proyecto Educativo Institucional (PI), con la Misión y los Proyectos Educativos de los Programas (PEP) para, posteriormente, presentar una propuesta de evaluación de la docencia en la Universidad. La investigación se desarrolló bajo una metodología plural (investigación descriptiva) que contribuyó, desde la perspectiva de los directivos y docentes hasta la de los estudiantes bajo la definición de varias categorías por cada grupo focal, a evaluar la consistencia de la evaluación que la Universidad tenía definida en ese momento. Las principales conclusiones del estudio fueron:

- Hay buena coherencia entre el PI, el PEP y la misión de los programas.
- Los estudiantes encuentran bajo nivel de coherencia entre lo que evalúan al docente y lo que define y conceptúa el PI y PEP.
- Se considera que la evaluación realizada por los estudiantes carece de objetividad.
- El cuestionario de evaluación aplicado a los docentes no muestra coherencia con el PEP, por cuanto no hay evidencia ni registros de planes de mejoramiento producto de los resultados de las evaluaciones.
- Se encontró bajo nivel de coherencia entre la evaluación docente implementada y las funciones de la docencia universitaria. Solo se evalúa la docencia.

Este estudio da cuenta, en su análisis y resultados, de si el modelo evaluativo responde a lo dispuesto por la Universidad en la Misión, el PI y el PEP, entre otros. Las conclusiones lo señalan y es el insumo para plantear una propuesta de nuevo diseño evaluativo; sin embargo, este estudio se fundamenta en un modelo educativo por objetivos. Finalmente, el propósito es que la evaluación redonde principalmente en mejores prácticas para la enseñanza y el aprendizaje y, por otra parte, coadyuve a la implementación de procesos institucionales de evaluación pertinentes.

Marco conceptual

El presente trabajo investigativo se enmarca en el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias que la Universidad Cooperativa de Colombia ha implementado en sus programas académicos, especialmente en el nivel de Pregrado y, en coherencia con ello, valora la manera como se plantea y realiza la evaluación del desempeño del profesor, de forma que evidencie si da cumplimiento a los propósitos institucionales y a las funciones sustantivas del ejercicio docente. Acorde con ello, se parte de conceptualizar el modelo educativo y profundizar en cuál es el perfil y cuáles las competencias que debe poseer un profesor para, posteriormente, definir cómo valorar su desempeño desde la gestión académica y administrativa que desarrolla.

Modelo educativo

El desarrollo de este apartado corresponde exclusivamente al sustento epistemológico del modelo apropiado por la Universidad, pues, aunque existen otros

planteamientos de autores en relación con ello, este se desarrolla bajo la fundamentación propia de la UCC. Para abordar el proceso de reforma curricular, la UCC estructura un modelo educativo que tiene su fundamento en la Teoría Crítica formulada por el profesor Jürgen Habermas. Tres aspectos fundamentales de esa teoría se articulan en el modelo: la Teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1988), la Ética del discurso (Habermas, 2000) y los intereses del conocimiento (Habermas, 1985).

Teoría crítica

La educación, desde la pedagogía crítica, se entiende como una acción comunicativa, es decir, la relación dialógica entre quienes enseñan y quienes aprenden (Unigarro, 2017). Esta acción se concreta por la argumentación, el intercambio de ideas y conocimientos, constructos que se constituyen en el fortalecimiento del proceso educativo en el estudiante permitiéndole, así, autonomía y emancipación. La educación concebida de esa manera prepara para el mundo de la vida que está, a su vez, conformado por tres mundos: el objetivo, el subjetivo y el intersubjetivo. El mundo objetivo se refiere a la naturaleza; el subjetivo, a la persona, y el intersubjetivo, a la sociedad. Y cada uno de esos mundos es abordado por disciplinas. El mundo objetivo se aborda desde las ciencias naturales cuyo discurso es principalmente lógico; el mundo subjetivo se aborda desde las humanidades en las que prima el discurso estético, y el mundo intersubjetivo es estudiado por las ciencias sociales cuyo discurso es esencialmente ético. Es así como la teoría crítica contempla estos dos elementos: el mundo de la vida y la pedagogía crítica, esta última es la manera como se concreta el acto educativo: el ideal de la teoría crítica de educar para el mundo de la vida. La complejidad del mundo de la vida, por tanto, supone un transitar por los postulados de las disciplinas que abordan sus tres dimensiones. Ahora bien, continúa Unigarro (2017), la teoría crítica contempla tres elementos fundamentales que ayudan a comprender la complejidad del proceso educativo: teoría de la acción comunicativa, la ética del discurso y los intereses del conocimiento.

Desde la acción comunicativa pueden lograrse cambios en la sociedad, en tanto el hombre como sujeto dialéctico, argumente, plantee, proponga cambios en consenso con el otro, construye. Pero el ejercicio del diálogo, para que sea fructífero, supone que el mismo se ejerza desde un marco ético que exige, básicamente: respetar los

argumentos de los demás, responsabilizarse de los propios argumentos, respetar las normas de procedimiento, defender los argumentos propios respetando al otro y asumir responsablemente los acuerdos logrados. En este diálogo de actores multidisciplinario e interdisciplinario, hay generación de conocimiento, resignificación y crecimiento del proceso educativo. La pedagogía crítica es, entonces, una propuesta de enseñanza que intenta ayudar a los estudiantes a cuestionar y desafiar la dominación y las creencias y prácticas que la generan. En otras palabras, es teoría y es práctica (praxis) en las que los estudiantes alcanzan, a través de su argumentación y análisis, una conciencia crítica.

La lógica, la estética y la ética, los discursos que configuran el mundo de la vida, se han de articular en las competencias y en el entendido de que en cada competencia hay conocimientos, actitudes y habilidades. Se dice, entonces, que en cada competencia hay una dimensión lógica, una dimensión estética y una dimensión ética, donde la lógica se relaciona directamente con el saber, la estética con el ser y la ética con el hacer. De esta manera se interrelacionan las competencias con la teoría crítica.

Teoría comunicativa

La UCC parte del planteamiento de Habermas (1988) acerca de la acción comunicativa, que plantea cuestiones fundamentales para entender cómo ha de desarrollarse un proceso educativo. Una de ellas se refiere al diálogo como posibilidad de resolver problemas sociales y de construir otros mundos posibles. Para el modelo educativo la acción comunicativa es el encuentro del diálogo que permite el crecimiento de las partes que intervienen. Así, la educación implica la existencia de dos para que pueda ocurrir: el profesor y el alumno (Unigarro, 2017). Entonces, el modelo educativo de la UCC parte de concebir la educación como una acción comunicativa, es decir, como la relación dialógica entre quienes enseñan y quienes aprenden. Dicha acción, que se concreta en el intercambio de argumentos, se constituye en fuente de crecimiento en los actores del proceso educativo al permitir a los alumnos la progresiva conquista de la autonomía. La educación entendida como una acción comunicativa supone que debe darse un diálogo y un acuerdo sobre lo que se construye entre las partes y ello será esencial para abordar el tema de la evaluación en que se entiende el objeto, como resultado de los acuerdos entre las partes.

Taxonomía SOLO

Para un modelo educativo basado en competencias pueden plantearse diversas maneras para evaluar el aprendizaje o logro de una competencia de los estudiantes. Una posibilidad es evaluar bajo la taxonomía SOLO (acrónimo de Structure of the Observed Learning Outcome, es decir, Estructura del Resultado Observado de Aprendizaje), que es una propuesta formulada por John Biggs en 1979 y consolidada por el mismo Biggs y por Collis en 1982, que ha sido usada en el campo de la educación por varias disciplinas, en que el aprendizaje y su evaluación toman una especial relevancia:

Dado que el aprendizaje avanza, se vuelve más complejo. SOLO, que representa una estructura, es un sistema de clasificación de los resultados de aprendizaje en términos de su complejidad, lo que nos permite evaluar el trabajo de los estudiantes en cuanto a su calidad. SOLO se puede utilizar no solo en la evaluación, sino en el diseño del plan de estudios, en términos de los resultados de aprendizaje esperados, lo que es útil en la aplicación de la alineación constructiva. (Biggs, 1995, traducción propia)

De esta manera, Biggs y Collis trataron el problema de proporcionar a los profesores un instrumento que les permitiera determinar el nivel de desarrollo cognitivo de sus estudiantes, a partir de sus interacciones con ellos en las situaciones de clase. Pronto se dieron cuenta de que, al analizar las respuestas de los estudiantes, estaban tratando con dos fenómenos durante el proceso de aprendizaje del estudiante. La taxonomía SOLO, bajo dos categorías principales, revela un incremento de complejidad en cuanto al nivel de competencia, primero en lo superficial (niveles uniestructural y multiestructural), y luego en lo profundo (niveles relacional y abstracto ampliado). Pudiendo el estudiante en un momento dado ser, por ejemplo, en matemática uniestructural o multiestructural, y en otro momento ser relacional, planteando con ello que esto no puede ser dado por cambios en el desarrollo cognitivo, sino más bien, cambios en constructos más próximos como el aprendizaje, la actuación o la motivación de los estudiantes.

Enfoque de competencias

Hablar de competencias se ha convertido en los últimos decenios en un tema de interés general debido a que ha sido la orientación fundamental de diversos proyectos internacionales de educación, como el Proyecto Tuning de la Unión Europea o el proyecto Alfa Tuning Latinoamérica. Las competencias, para Tobón (2004), deben ser entendidas como un “enfoque para la educación” y no como un “modelo pedagógico”, ya que no tienen como objetivo representar de manera abstracta el proceso educativo. Al contrario, las competencias son un enfoque porque solo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, y consideran aspectos cognitivos, destrezas, actitudes en el desempeño, elaboración de planes de estudio acordes con necesidades y contextos, y la orientación de la educación hacia la calidad fundamentada en indicadores, evidencias y procesos. En este sentido, como bien se expone en Tobón (2004), el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos.

Las competencias se proyectan como un enfoque pedagógico y didáctico para mejorar la calidad de la educación, los procesos de capacitación para el trabajo y la formación de investigadores en las diversas instituciones educativas. A través de ellas, se busca trascender el énfasis de la educación tradicional en la memorización de conocimientos descontextualizados de las demandas del entorno, en tanto se basan en el análisis y resolución de problemas con sentido para las personas, con flexibilidad, autonomía y creatividad. Para Tobón, Pimienta y García (2010), las competencias surgen en la educación como una alternativa para abordar las falencias de los modelos y enfoques pedagógicos tradicionales, considerando una nueva perspectiva que despliega un cambio desde la lógica de los contenidos a la lógica de la acción.

Existen numerosas definiciones e interpretaciones sobre el concepto de competencia; Tobón (2006) por ejemplo, la define como: “procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad” (p. 5). Zabala y Arnau (citados por Ibarra y Marín, 2011), consideran que la competencia siempre implica conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes. Perrenoud (citado por De Miguel Díaz, 1998), por su parte, define las competencias como un conjunto de recursos cognitivos que involucran saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas

de percepción, de evaluación y de razonamiento. Y siguiendo esta misma línea de integración e inter-relacional, Villa y Poblete (2011) dan mayor profundidad al concepto cuando lo involucran al contexto: las competencias son factores de superación individual y grupal que permiten el desarrollo de los recursos personales para integrarlos en las posibilidades del entorno y obtener así, de esa complementariedad, el mayor beneficio mutuo. De otra parte, Unigarro (2017) señala que competencias es una tríada compuesta por una dimensión lógica, una dimensión estética y una dimensión ética. La lógica se relaciona directamente con el saber; la estética, con el ser, y la ética, con el hacer. Solamente cuando está presente esa tríada se puede afirmar que alguien es competente.

Ahora bien, Tobón (2004) plantea que el enfoque de competencias implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos y que seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes y, por otro lado, implica trabajar con el cuerpo profesoral para dar cumplimiento a este propósito de calidad. Lo cierto es que el enfoque educativo basado en competencias exige consideraciones diferentes, tanto en el profesor como en el estudiante; sin embargo, en ocasiones estas consideraciones no son tomadas en cuenta por las instituciones educativas ni tampoco, en el seguimiento al trabajo que se desarrolla dentro del aula. Implica para el profesorado, el conocimiento y habilidad para trabajar metodologías participativas y de permanente realimentación con el estudiante para determinar si este está alcanzando el logro definido en una determinada competencia. Esto conlleva, a su vez, que el profesor sea capaz de autoevaluarse de manera que posibilite identificar el logro de sus propias competencias y el cumplimiento de las funciones sustantivas propias del quehacer universitario, para así determinar aspectos a fortalecer en su práctica educativa y en la definición de necesidades formativas para su mejoramiento.

Funciones sustantivas del profesor

Partiendo de lo establecido en la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción* (1998), se explicita la importancia de preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones fundamentales de los sistemas de Educación Superior, las cuales son: educar, investigar y contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad. De ahí que

las instituciones de Educación Superior centran sus esfuerzos en desarrollar estas funciones sustantivas de la educación, y alrededor de esto, enmarcan su gestión académica y formativa. Por su parte, la Unesco, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, en 1998, también lo proclamó de la siguiente manera:

La sociedad cada vez más tiende a fundarse en el conocimiento, razón por la cual la Educación Superior y la investigación forman, hoy en día, parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible, de los individuos, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia Educación Superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante. (p. 98)

Asimismo, puede abstraerse que la misión más importante de la Universidad, según el Informe Bricall (2000), es su adaptación a los cambios que la sociedad le exige, y estos cambios no solo pensados en el escenario de la enseñanza que se orienta, sino, además, en la investigación que realiza.

Las anteriores referencias internacionales muestran, entonces, que la educación es necesariamente un acto de responsabilidad estatal y gubernamental, es un derecho esencial al que deben acceder las personas y tributa de manera directa al desarrollo y superación de los países y de las sociedades. Para el caso particular de Colombia, la Ley 30 de 1992 se propone como una norma nacional que propicia el fomento de la calidad de la educación, y bajo este principio rector, reviste de autonomía a las instituciones de educación según su naturaleza y los campos de acción en los que intervienen, así como también establece sus procesos de inspección y vigilancia para garantizarle a la sociedad que este servicio se presente con calidad. Clasifica, de igual manera, en su artículo 19, quiénes son instituciones de educación superior, señalando en dicha clasificación a las universidades, a las cuales les designa esta denominación:

Son universidades las reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas; y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional. (Ley 30 de 1992)

Bajo esta función delegada de la ley, se vislumbra el papel del profesor dentro del sistema educativo. Asimismo, la Constitución de 1991 dio suelo a la que posteriormente sería la Ley General de Educación para el país (Ley 115 de 1992). A partir de este momento, y bajo la cobertura de los planes decenales de educación, se marca un nuevo modelo en relación con los procesos de formación de los profesores, entendiendo que el hacer del profesor se convierte en un elemento desencadenante del mejoramiento de la calidad en educación; de esta forma, en su artículo 4, dicha ley orienta acciones específicas relacionadas con el rol profesoral, así:

El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación, especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo. (Ley 115, 1992, art. 4)

El Ministerio de Educación Nacional entiende como función sustantiva universitaria “la actividad esencial que le es propia o le corresponde a la universidad, sin la cual perdería su naturaleza. Se han reconocido como funciones sustantivas de la universidad, la investigación, la docencia y la extensión” (Glosario de la Educación Superior, p. 11). Cada una de las funciones sustantivas declaradas por el MEN tiene una definición y unos alcances claros que toda instituciones de Educación Superior (IES) debe apropiarse y visibilizar en la gestión de su academia y que son de obligatorio cumplimiento para el contexto del territorio colombiano. A continuación, se define detalladamente cada una.

Investigación

Función sustantiva de la universidad que se refiere al proceso de búsqueda y generación de conocimiento, mediante una actividad intelectual compleja caracterizada por la creatividad del acto, la innovación de ideas, los métodos rigurosos utilizados, y la validación y juicio crítico de pares. (Glosario de la Educación Superior, p. 16)

Para esta definición, el MEN ha tomado como referencia los artículos 4º y 19º de la Ley 30 de 1992. Asimismo, el MEN propone que la investigación es necesariamente un proceso social, que tiene su inicio en pequeños grupos cercanos o afines que poco a poco se van consolidando y que se refinan a través del diálogo y del debate con grupos más amplios de la comunidad científica internacional.

Docencia

Función sustantiva de la universidad que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los procesos formativos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional. (Glosario de la Educación Superior, p. 7).

Extensión

Función sustantiva de la universidad que tiene como propósito el desarrollo de procesos continuos de interacción e integración con los agentes sociales y comunitarios, en orden a aportar en la solución de sus principales problemas, a participar en la formulación y construcción de políticas públicas y a contribuir en la transformación de la sociedad en una perspectiva de democratización y equidad social, regional, política y cultural. (Glosario de la Educación Superior, p. 11)

Según esta definición, las universidades deben propender por el fortalecimiento de la relación entre la comunidad universitaria y el medio social, a través de acciones de formación y capacitación dirigidas a la comunidad; además, deben velar por el intercambio de experiencias y saberes, por la construcción de conocimientos específicos y pertinentes en los procesos sociales, por la asesoría y la transferencia de conocimientos y por la promoción, la divulgación, la circulación y la comunicación del conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico en la sociedad (Glosario de la Educación Superior, p. 11).

Autores como Hoyos (2009) amplían de forma más detallada la responsabilidad social como eje esencial de la universidad, afirmando que estas acciones revelan la

misma identidad institucional y que no deben ser ajenas a los procesos formativos de los estudiantes, pues, afirma, todo el proceso educativo debe estar orientado a la formación ciudadana y a la responsabilidad que se tienen con la sociedad.

Una vez claras las funciones sustantivas asignadas a las universidades por el Ministerio de Educación Nacional, nos vamos adentrando entonces consecuentemente, en lo que será formalmente la designación de las funciones sustantivas que deberá realizar el profesor, entendiendo que el acto concreto de educar agenciado por el profesor debe evidenciar estas funciones sustantivas de obligatorio cumplimiento, pero que, a su vez, como cada institución de educación es autónoma, podrá adicionar, según sus intereses y contextos, nuevas funciones profesoriales para su cumplimiento, funciones que, por supuesto, deberán estar alineadas con el desarrollo de unas competencias profesoriales propias; consecuentemente, en la trazabilidad de la gestión institucional, tendrán que ser las mismas competencias que se evalúen a los profesores en los procesos de medición de su desempeño; de ahí la importancia de que cada institución educativa pueda no solo declarar el cumplimiento de las funciones profesoriales demandadas por las leyes nacionales, sino que, además, pueda declarar sus propias funciones-competencias profesoriales acordes con su ADN institucional.

Al respecto, Camargo y Pardo (2008) muestran como Zabalza especificó, por ejemplo, algunas competencias que, según él, deben tener los docentes de Educación Superior: a) planificación del proceso enseñanza aprendizaje; b) competencia comunicativa; c) manejo de las nuevas tecnologías; d) diseño de la metodología y organización de actividades; e) comunicación y relación con los alumnos; f) tutoría; g) evaluación; e h) identificación con la institución y trabajo en equipo.

En su texto, Cano (2008) también aborda diversas definiciones de lo que se puede entender como las competencias del profesor y, en su ejercicio, referencia a Perrenoud (2004), quien entiende como competencias que debe tener un profesor, lo siguiente:

la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. (Cano, 2008, p. 3)

El entorno cambiante al cual se enfrenta la educación en el mundo lleva al profesorado a adquirir nuevas posturas y roles y, de igual manera, al sistema universitario a plantear y delimitar las competencias que el profesor universitario requiere para desarrollar adecuadamente las funciones y su gestión docente. El profesor ha dejado de ser transmisor o expositor de conocimientos para transformarse en guía, tutor, asesor en el proceso de aprendizaje del estudiante; apoya su labor en las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y fomenta la investigación en el aula, además de que su trabajo se mueve tanto en entornos presenciales como virtuales (*blended-learning*). Este nuevo escenario profesional demanda un perfil y unas competencias profesionales que debe desarrollar el profesor para responder a un modelo educativo basado en competencias. En complemento de lo anterior, Mas (2011) señala que el docente universitario es:

un intelectual capaz de adherirse a la gestión de un proyecto institucional y curricular; en función de ese compromiso institucional, diseña su docencia, planificando su acción de manera crítica y creativa para ponerla en práctica de manera eficaz al enfrentar situaciones-problema de docencia concretas. (p. 155)

Lo expuesto anteriormente permite delinear un perfil que debe rodear al profesor para cumplir con su propósito educativo y estructura un desempeño docente específico asociado con las prácticas y responsabilidades propias de un modelo educativo con enfoque de competencias. Por ello, las instituciones deben velar por que el profesorado, además de cumplir con los más altos estándares de calidad, tenga un alto nivel de formación, con las competencias profesionales necesarias para su ejercicio docente y con capacidad de adaptarse al modelo educativo institucional y asumir el proyecto educativo como parte de su quehacer diario.

Hasta ahora, se ha mostrado cómo, desde referentes internacionales y nacionales, la educación tiene unos propósitos claros y definidos, que son acordes al contexto y al momento histórico en que se vive; también se ha mostrado cómo estos propósitos van modelando, necesariamente, unas características propias que debe tener todo profesor y que le permiten, de manera armónica, alimentar esos propósitos globales de la educación desde su ejercicio docente. Sin embargo, se ha mencionado también que, aunque existen estos referentes generales que, en su mayoría, son de obligado cumplimiento de ley y que hacen parte de estándares de

medición del mundo y de país, las IES, por la autonomía que se les ha entregado, pueden enriquecer y aumentar sus propósitos de educación. Esto de acuerdo con su naturaleza en cuanto institución de educación superior y de acuerdo con las apuestas que declara a través de sus políticas. Estos referentes particulares son muy importantes porque revelan el ADN de cada institución y, como tales, deben ser elementos visibles en las competencias de su comunidad académica. En consecuencia, deben ser elementos a tener en cuenta en cualquier proceso de valoración del desempeño del profesorado.

Según lo anterior, la UCC desde su Proyecto Institucional PI (2013) destaca como significativos para la formulación de la dirección estratégica cuatro elementos esenciales, los cuales, a su vez, revelan las funciones sustantivas adoptadas por la Universidad y que, en consecuencia, deberán ser parte de las funciones demandadas a la gestión profesoral. Estos elementos son: los referentes educativos, la investigación, la proyección social y la extensión y la internacionalización. Asimismo, y hablando propiamente de la gestión profesoral, la UCC define la responsabilidad del profesor no solo con la calidad de lo que enseña, sino con los procesos de gestión académica para el mejoramiento continuo a través de la autoevaluación permanente. En consecuencia, el profesor es una persona comprometida con el desarrollo del saber que enseña, con la pedagogía en la que fundamenta su enseñanza y con la generación y diseminación de conocimientos, cumple los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional para desarrollar las funciones sustantivas de docencia, investigación, proyección social y extensión, apoyadas en la gestión académico-administrativa que sustenta el desarrollo de sus actividades.

La actividad investigativa que, para el caso de la UCC, se encuentra alineada al Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, se asume como un factor que estimula a estudiantes y profesores, con el fin de prepararlos para contribuir al desarrollo económico, social y cultural de las regiones y del país. La investigación en la Universidad tiene dos enfoques: la investigación en sentido estricto y la formación para la investigación. El primer enfoque se orienta tanto hacia la generación de nuevo conocimiento y hacia la asimilación crítica de la ciencia, la técnica y la tecnología contemporáneas, como a la de las distintas tendencias del arte y la filosofía; en el segundo enfoque se busca acercar a los estudiantes a la actividad investigativa y mostrar que allí existe una opción para el ejercicio de la profesión (PEN).

La proyección social y la extensión, para la UCC, son las acciones a través de las cuales se ofrece un servicio desde la educación al sector de la economía solidaria y a los sectores público y privado. En este compromiso se ha de afianzar el diálogo permanente entre Estado-Universidad-Empresa-Comunidad, estrechando lazos de cooperación y de articulación efectiva (PEN). En este sentido, se vislumbran claramente competencias que el profesor de la UCC debe desarrollar para poder gestionar la proyección social y la extensión como parte de sus funciones sustantivas declaradas, entre ellas: saber acerca de los principios básicos y fundamentales de la economía solidaria que dieron origen a la Universidad y visibilizar estos principios en su acción docente; documentarse permanentemente sobre los planes de desarrollo local y nacionales, como una fuente de identificación de las necesidades propias del contexto para orientar sus acciones en aula, pero también para proyectar, a su vez, una oferta pertinente y efectiva a sectores públicos y privados desde su saber profesional, entre otras.

La internacionalización se entiende como un proceso gradual de armonización entre las dinámicas globales y las competencias institucionales que reposan tanto en las personas que forman la comunidad académica, como en la institución en sí, materializadas en políticas académicas y administrativas que orientan y facilitan la inserción de la universidad en el contexto global, con pensamiento 'glocal', es decir, pensamiento global y acción local (PEN). Esta definición lleva a demandar, en la gestión docente, acciones formativas que faciliten la apropiación del escenario mundial como parte de las acciones cotidianas en el ejercicio de sus competencias. Es imposible formar ciudadanos del mundo, si los agentes formadores, esto es, los profesores, no se gestionan a sí mismos como ciudadanos del mundo, y, para ello, el acceso a nuevos idiomas, a manejo de bases de datos, la gestión del conocimiento, entre otras competencias, son esenciales.

Todos los referentes y elementos anteriores son importantes y deben ser visibles siempre en la gestión académica; por lo tanto, requieren de un permanente seguimiento, sea a través de diferentes prácticas evaluativas o del establecimiento de un modelo de medición de desempeño al profesor, que le brinde la información necesaria para velar por el cumplimiento de sus propósitos misionales.

Ahora bien, retomando todo aquello que declara la UCC como parte de sus funciones sustantivas en su autonomía universitaria, y habiendo mencionado ya los elementos relacionados con sus referentes educativos, la investigación, la proyección,

extensión e internacionalización, se detalla que estos se soportan desde la misión, la visión, los principios y los valores declarados en el Proyecto Institucional.

El marco de las funciones sustantivas que se ha propuesto trabajar en este capítulo, adicional a lo desarrollado anteriormente, remite también al concepto de competencia, pues tal y como se presentó en el capítulo anterior, el MECCEC, asumido por UCC, busca una educación de calidad, por medio de tres tipos de competencias: competencias genéricas, aquellas que todo estudiante de la Educación Superior debe desarrollar; competencias disciplinarias, apuntan a las que desarrollan todos los estudiantes que comparten la misma disciplina que fundamenta la profesión que estudian, y, finalmente, competencias específicas o profesionales, referidas a aquellas propias y exclusivas de cada profesión. A las anteriores se pueden sumar las competencias de rol, pues se entiende que el docente universitario debe asumir el desarrollo de estas competencias y que, a su vez, estas deben ser parte esencial de la medición de su desempeño como profesor universitario porque constituyen la esencia de su enseñar.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009), en su boletín informativo n.º 13 sobre educación superior, afirma que la formulación de las competencias genéricas para la educación superior en Colombia es una tarea que debe cumplir y explica la estrategia utilizada en 2008 para la definición de las mismas. Para ese entonces, el MEN se permitió convocar a reconocidos miembros de la comunidad académica con quienes hizo un ejercicio de reflexión en torno al conjunto de competencias genéricas que se ajustaran a las características y necesidades del contexto social y cultural colombiano, sin perder de vista el panorama internacional altamente influyente.

Este ejercicio arrojó cuatro competencias genéricas para la educación superior en Colombia: comunicación en lengua materna y otra lengua internacional; pensamiento matemático; ciudadanía; y ciencia, tecnología y manejo de la información. Entonces, se considera que la pertinencia y la calidad de la educación superior del país depende, en gran medida, de la implementación de estas cuatro competencias genéricas definidas, las cuales estarán orientadas a que los ciudadanos aprendan durante toda la vida y a formar profesionales capaces de moverse con destreza en el mundo globalizado (MEN, 2009).

Si lo anterior muestra claramente cuáles son las competencias genéricas que se espera que desarrolle cualquier ciudadano colombiano inmerso en procesos de

educación superior, es más que claro que estas deberán ser, en primera instancia, las que cualquier profesor de educación superior debe tener para garantizar que el desarrollo de las mismas sea posible para los estudiantes en su paso por la universidad a través de la orientación de sus tutores; de tal manera, debería ser responsabilidad de toda IES declarar dentro de las competencias genéricas que espera de sus profesores, como mínimo, aquellas declaradas por el MEN y medidas por el ICFES: lectura crítica, razonamiento cuantitativo, competencias ciudadanas, comunicación escrita, inglés.

En relación con las competencias específicas y a las profesionales, estas se entienden como un solo cuerpo, esto es, como un gran grupo de competencias propias de la formación disciplinar que tiene el profesor, de las cuales deberá dar cuenta al momento de hacer parte de la institucionalidad. Para el caso particular del ICFES al momento de evaluar a los estudiantes, estas competencias se han condensado en 40 módulos asociados a temáticas y contenidos específicos de las profesiones, que los estudiantes tienen la posibilidad de presentar de acuerdo con su área de formación profesional. Se espera, entonces, que estas competencias demandadas y evaluadas a los estudiantes universitarios, igual que las competencias genéricas, sean dominadas, primero, por los profesores universitarios y, en ese sentido, la Universidad deberá promover la verificación de las mismas como parte de los procesos de valoración del desempeño profesoral.

Por su parte, las competencias del rol del profesor son un poco más amplias y complejas en su definición, dado que estas están necesariamente vinculadas con la sociedad y el contexto, con la institucionalidad propiamente dicha, con lo que la institución espera del profesor y con la forma en que dicha institución concibe a la persona y al profesor, de manera que podría afirmarse que existen tantas competencias de rol de profesor, como instituciones de educación.

Krzemien y Lombardo (2006) refieren que el rol es una pauta habitual de comportamientos que se espera de un individuo que ocupa una posición en una estructura social, lo que indica que es un concepto articulador entre el individuo y la sociedad; asimismo, según los autores, el rol se construye en la relación dialéctica individuo y medio social a través de la cual se mediatizan y vehiculizan las dimensiones contextuales que otorgan sentido a la conducta individual.

La configuración del rol del profesor, entonces, tiene implícitos tres actores: por un lado, la personal del profesor como tal, donde se deben tener en cuenta asuntos

del orden personal y de su forma particular de relacionarse con el deseo de enseñar, pues es claro que la elección por toda profesión, incluida la elección de enseñar, involucra un deseo personal. Como segundo actor aparece el estudiante quien, a su vez, tiene unos supuestos fijos en la persona del profesor y de alguna manera ha idealizado o, más bien, ha creído en el profesor como alguien que aportará a lo que será su formación como un profesional universitario. El tercer actor, que le da soporte a los dos actores anteriores, es la institución de educación propiamente dicha, que también ha prefijado unos roles propios de la labor docente armónicos con su proyecto institucional.

Krzemien y Lombardo (2006) también han propuesto seis implicaciones del rol docente en el marco de la educación superior. Estas seis implicaciones resultan de haber realizado un rastreo y una revisión bibliográfica amplia y se expresan así:

- El desarrollo de conocimientos y habilidades pertinentes para la enseñanza;
- Un posicionamiento actitudinal ligado a modos de pensar, sentir y actuar;
- El dominio de un conjunto de recursos y estrategias didácticos;
- La revisión del propio desempeño que permita innovar y mejorar la práctica;
- Un intento de dar respuesta a las demandas y necesidades de los destinatarios;
- Una faceta política que orienta la modalidad de intervención en vinculación con el proyecto institucional y social donde se inscribe la práctica educativa.

(p. 4)

La construcción de las competencias relacionadas con el rol, debe ser un ejercicio propio de cada institución, declarado y asumido como política institucional y en armónica concordancia con los tres actores definidos.

Evaluación del desempeño del profesor

En la actualidad, la educación es objeto de procesos de rediseño y reestructuración permanente. En efecto, las nuevas tendencias, los escenarios de la globalización,

las nuevas formas de aprender, la inmersión de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre otros, hacen que la dinámica de la academia deba estar en un permanente ejercicio de repensar y rediseñar las formas como se hacen las cosas al interior de las instituciones educativas. Al respecto, Darling y McLaughlin (2004) afirman que estos esfuerzos por repensar la educación deben, sin duda alguna, replantear la formación y el desarrollo profesional, en el entendido que no se puede contribuir a que los estudiantes aprendan mejor, si no se abren previas oportunidades para que el profesor acceda al conocimiento sobre la naturaleza del aprendizaje mismo, así como también es esencial que el desarrollo y el desempeño de sus diversas competencias estén siendo agenciados como oportunidades para el profesor.

Otro elemento relevante y de cambio en el interior de las instituciones educativas es la forma de evaluar el desempeño y la gestión docente. La evaluación tiene tres elementos que la distinguen: es de carácter formativo, es sumativa y apunta a la mejora. En el caso de los profesores podríamos, además, adicionar un cuarto componente y es que se convierte en factor para su promoción. De Miguel Díaz (2006) afirma esto cuando dice:

Desde esta perspectiva, la finalidad primordial de todo proceso evaluativo es su función formativa en tanto que posibilita al profesorado tomar conciencia sobre sus fortalezas y debilidades profesionales –tanto en el ámbito individual como institucional– y planificar estrategias que incidan en la mejora de su actividad docente y sobre su desarrollo como profesional. (p. 69)

Al respecto de estos cambios, Preciado, Gómez y Kral (2008), en su texto *Ser y quehacer docente en la última década*, muestran la paradoja de la Universidad en la actualidad, pues, por un lado, se vuelve más abierta e incluyente en términos de la recepción de estudiantes y la diversidad en las actividades académicas, pero, por otro lado, se vuelve jerárquica y restrictiva en relación con la gestión docente. Estos son riesgos a los cuales la evaluación docente debe anticiparse para no caer en la aplicación de modelos evaluativos profesoriales que lejos estén de responder a la forma real de gestionar el ejercicio docente y que, por ende, estén lejos de evaluar la real competencia que debe desarrollar un docente universitario. Lo que sí es determinante respecto a la evaluación del profesorado es que se trata

de un proceso que debe orientarse fundamentalmente a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza a fin de contribuir progresivamente a su mejora. Es así como el concepto de evaluación del desempeño docente debe estar asociado a la toma de decisiones y a la implementación de los cambios para la mejora en el cuerpo profesoral. Al respecto, Murillo (citado por Tejedor, 2012) considera que en el último decenio, los sistemas educativos latinoamericanos han privilegiado los esfuerzos encaminados al mejoramiento de la calidad de la educación y en este empeño se ha identificado a la variable “desempeño profesional del maestro” como muy influyente y determinante para el logro del salto cualitativo de la gestión escolar (p. 320).

La selección de las competencias vinculadas a la titulación, la concreción de los contenidos y las estrategias para el desarrollo de las competencias seleccionadas y, finalmente, los procedimientos para la evaluación de las competencias (De Miguel Díaz, 2006) no han sido definidas aún por la mayor parte de la instituciones de educación superior. En especial, trabajar los objetivos de aprendizaje centrado en el logro de las competencias exige al profesorado estar preparado de forma que potencie el aprendizaje del estudiante, trabaje en la innovación como medio para alcanzar la calidad y desarrolle o fortalezca de igual manera sus competencias. Al respecto, Tejedor (2012) señala que:

Evaluar el desempeño docente es un proceso por medio del cual se busca emitir juicios valorativos sobre el cumplimiento de las responsabilidades del docente en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes a partir de información válida, objetiva y fiable relacionada con los logros de sus estudiantes y el desarrollo de sus áreas de trabajo. (p. 320)

En esta evaluación es necesario tener en cuenta las funciones específicas que desarrolla el profesor. Tejedor, (2012) considera que estas pueden agruparse en dos categorías que recogen los saberes, habilidades, actitudes y valores inherentes a la función docente (saber y hacer). Aunque es necesario tener presente que la evaluación de la docencia es una práctica compleja por cuanto involucra aspectos académicos, políticos y técnicos, entre otros, también la evaluación en sí misma corresponde a un contexto específico determinado que la moldea. En este sentido, Elizalde y Reyes (2008) señalan que al implementar un proceso de evaluación es

conveniente identificar las políticas nacionales o internacionales que se atienden y la forma en que estas, en combinación con las características particulares de cada institución, orientan el proceso de evaluación docente. De otra parte, es fundamental relacionar la evaluación del desempeño docente con la universidad en general y con su proyecto institucional, tomando en cuenta sus normativas, su plan estratégico y sus principios, así como también considera relevante tener criterios adecuados para establecer un control efectivo y lograr los impactos deseados en la calidad de la educación (CINDA, 2007).

Con todos estos componentes, será necesario definir cuáles son las fuentes de las que se obtiene la información para evaluar el desempeño del profesor y cuáles son los indicadores más adecuados para evaluar dicho desempeño que deberán ser congruentes con la finalidad que persiga la evaluación en cada institución. Los instrumentos deben construirse con base en las tareas, criterios y descriptores que se hayan fijado para la realización de la evaluación, generalmente fruto de un consenso entre las autoridades y los representantes de los profesores (Tejedor, 2012). Por su parte, Elizalde y Reyes (2008) consideran que es necesario integrar al proceso de valoración del desempeño la opinión de estudiantes y pares, y la misma autoevaluación por parte del profesor. Finalmente, Tejedor (2012) expresa que al evaluar el desempeño del profesor:

Debe tenerse en cuenta que tan importantes son los procesos como los resultados; que tan importante es la información cuantificable y “objetiva” como la información subjetiva; que tan importante es que quien evalúe se coloque fuera del proceso evaluado, como que quien está dentro e involucrado pueda participar en la evaluación; que tan importante es que se evalúe desde aquello que se ha asumido como social deseable como que se haga desde lo que es deseable y valioso para cada sujeto particular. (p. 322)

La evaluación del desempeño del docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, cuyo propósito es comprobar y valorar cómo el proceso de aprendizaje del estudiante es influenciado por las capacidades pedagógicas, profesionales, interpersonales y comunicativas del profesor. De esta manera, la evaluación del desempeño del profesorado no debe desligarse de la calidad educativa, pues esta es una necesidad que coadyuva a mejorarla.

Ahora bien, errores en el proceso o en el diseño de la evaluación pueden traer complicaciones a las instituciones educativas. Tejedor (2012), siguiendo a Murillo, señala algunos riesgos que pueden presentarse:

- Es altamente costosa si se hace con criterios mínimos de calidad.
- Determina la forma de actuar de los docentes, para bien y para mal, de tal forma que el docente puede caer en la tentación no de desarrollar bien su trabajo, sino de cumplir con los elementos que son reconocidos en la evaluación.
- Si no es consensuada, puede derivar en problemas en su aplicación.
- Si no es transparente y técnicamente impecable, puede generar problemas de falta de credibilidad.

La evaluación del desempeño docente debe mirarse como un proceso inacabado, que debe ser revisado de manera sistémica y periódica siempre con miras a posibilitar la reflexión y la mejora y a posibilitar el avance profesional de los docentes.

Rol académico y rol administrativo

Si afirmamos que la práctica educativa actual debe estar revestida de unos cambios importantes, también debe entenderse que la evaluación del desempeño profesoral debe orientarse de forma diferente a los esquemas tradicionales y que debe comenzar a involucrar nuevos elementos al sentido último de la educación, esto es, el aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza efectiva, y debe, además, como lo proponen Darling y McLaughlin (2004), relacionarse con otros estándares nacionales e internacionales relacionados con la enseñanza, por ejemplo, estándares curriculares, estándares de acreditación, entre otros.

También será importante estructurar un modelo que integre la definición y el compromiso del profesor con objetivos específicos de docencia, investigación y gestión ligados a competencias profesionales y personales, a fin de cumplir la misión universitaria. En este sentido, es importante incluir competencias personales, ya que en el contexto actual de la educación es claro que el maestro es un facilitador actualizado en su disciplina científica, que orienta al estudiante en la resolución de sus inquietudes y necesidades y, orientar a otro demanda, más que habilidades disciplinares, habilidades del ser. Por eso, este nuevo rol obliga al docente a formarse en competencias personales que, por ejemplo, le permitan

escuchar a los estudiantes y realizar consensos conceptuales (Camargo y Pardo, 2008). Lo anterior lleva a que estas competencias del ser sean incluidas en cualquier proceso de evaluación profesoral que se aplique, pues en un sistema que privilegie el acto comunicativo como motor del aprendizaje significativo, se debe garantizar que el profesor cuente con este tipo de competencias y estas deben evaluarse.

Tal como lo afirma Cano (2008), trabajar por competencias obliga a los profesores a revisar sus propias competencias. Todo profesor debe mejorar sus conocimientos, capacidades y actitudes para lograr una mayor competencia en temas pedagógicos. Si lo anterior no se cumple, no se puede hablar de un sistema coherente; de ahí la importancia de que, a su vez, la institución educativa establezca procesos de evaluación del desempeño para sus profesores, acordes con el ejercicio real que se espera de su hacer y con los objetivos que se espera alcanzar.

En complemento de lo anterior, es relevante acotar lo planteado por Alija, García y Muñoz (2017) cuando expresan:

el profesor universitario, no realiza solo una función docente, además debe desarrollar una productiva actividad investigadora y en muchos casos una función de gestión que no podemos obviar en la evaluación, si intentamos considerar el desempeño completo de su actividad. (p. 70)

Por lo tanto, es importante entender que el desempeño y la gestión del profesor son procesos que movilizan sus capacidades profesionales, personales y de responsabilidad social para articular la docencia con la gestión educativa y coadyuvar al diseño, implementación y evaluación de políticas institucionales hacia el fortalecimiento del propósito institucional. Esta conceptualización alude a los roles de los profesores desde la dimensión académica que involucra la docencia y una dimensión de gestión administrativa. Es así como la función docente, entendida como el rol que el profesor adquiere en el ejercicio de su función, es de carácter académico y administrativo.

No es suficiente con evaluar la docencia, analizar el proceso de planificación, desarrollo y evaluación del aprendizaje o la transferencia de conocimiento científico, además es necesario comprobar la contribución del profesor al cumplimiento de la Misión de la universidad en un periodo determinado. Por

tanto, es importante considerar el punto de partida y posible perfeccionamiento de las competencias del profesor, que participa en los procesos universitarios no solo como agente de la enseñanza, sino también como integrante de una comunidad de aprendizaje en desarrollo. (Alija, García y Muñoz, 2017, p. 70)

Evaluación 360°

Ahora bien, la consideración de estos roles del profesorado implica cambios en el seguimiento y cumplimiento de sus funciones; significa pasar de evaluar al profesorado mediante instrumentos que son de carácter netamente cuantitativos, técnicos y bajo el concepto de medida de rendimiento que busca evaluar únicamente resultados y conocimientos, a evaluar desempeños de forma mucho más amplia, tal como lo expresan McDonald et al. (2000): “en un sistema de evaluación basado en competencias, los evaluadores hacen juicios, basados en la evidencia reunida de una variedad de fuentes que definen si un individuo satisface los requisitos planteados por un estándar o conjunto de criterios” (p. 42).

Por tanto, una evaluación integral y sistémica debe incorporar los diferentes actores que intervienen en el proceso; siendo así, el profesor debe ser evaluado por el estudiante, por su jefe inmediato, por un par-homólogo y por la institución. Esto es lo que se conoce como Evaluación 360°, que se conoce como una herramienta de realimentación que se soporta en la recolección de la información de múltiples fuentes (jefe inmediato, colega, colaboradores, cliente interno y puede ser considerada la propia autoevaluación) y que permite apreciar el resultado del desempeño, las competencias, las habilidades y los comportamientos específicos en un trabajador, con la finalidad de mejorar los resultados del desempeño y efectividad del servicio prestado. Su verdadero objetivo es el desarrollo de las personas, aunque es más una herramienta de trabajo empleada en las organizaciones del sector empresarial, no dista de poder ser empleada en el ámbito educativo, dado que lo que se evalúa es el desempeño de un empleado frente a sus competencias y responsabilidades laborales. Flórez (2007) afirma que:

El desempeño expresa el modo en que un trabajador realiza las funciones y tareas que tiene asignadas, de acuerdo con la misión y los objetivos fijados por la empresa, y demuestra en el ejercicio de sus funciones poseer las competencias exigidas para el puesto de trabajo que ocupa. (p. 91)

De acuerdo con el planteamiento de este autor, existen diferentes técnicas para valorar las competencias en una persona o trabajador, que se apoyan en rasgos o características de las personas, técnicas que parten del comportamiento de los individuos en sus puestos de trabajo y técnicas que integran las anteriores con las valoraciones de los propios trabajadores o de otros miembros de la organización. Estas se denominan: técnicas basadas en el análisis de la experiencia práctica; técnicas basadas en características y experiencias de los sujetos y; técnicas basadas en valoraciones. Esta última contempla la evaluación 360°.

De igual manera, y en correspondencia con el aspecto evaluativo, Olmos, Áñez y Rodríguez (2010) afirman que la formación del profesorado universitario debería basarse en competencias docentes, que le permitieran reflexionar sobre su propia práctica, en un contexto de trabajo colaborativo donde el intercambio entre compañeros facilitará el aprendizaje de técnicas de evaluación. En acuerdo con lo anterior, Mas (2011) plantea que en todo proceso de renovación e innovación educativa, el profesor es parte fundamental, dado que no tiene sentido hablar de una educación superior centrada en el logro de las competencias, en el aprendizaje del estudiante y en la innovación para alcanzar la calidad educativa, si no se incide de manera específica en el profesor y en sus competencias.

Ahora bien, la gestión de la evaluación no recae única y exclusivamente en la forma como la Universidad debe valorar el desempeño profesoral acorde con las competencias, pues también el profesor debe tener un rol protagónico y no pasivo en esta gestión; ello indica que él debe ser el primero en llamarse a hacer un ejercicio reflexivo permanente frente a su práctica docente y autoevaluarse.

Darling y McLaughlin (2004) reconocen aquellas políticas relacionadas con la evaluación continua de los profesores y afirman que, desafortunadamente, en la mayoría de las instituciones las actividades de evaluación que se aplican al profesorado para la medición de su desempeño no ayudan al aprendizaje ni a la revisión honesta de la práctica del mismo, y tampoco ayudan a la resolución de problemas. Estos modelos de evaluación, como el autor lo señala, asumen, en su mayoría, que el comportamiento deseable de los profesores es lograr que los estudiantes sean actores pasivos y estandarizados dentro del salón de clases, esto es, ratifican una práctica transmisionista por parte del profesor, lo cual, por obvias razones mencionadas anteriormente, está lejos de los modelos actuales de educación.

Con base en lo anterior, es necesario que las formas de evaluación del desempeño profesoral se adecuen a la realidad y respondan, entre otras, a los propósitos y contextos de la enseñanza y, sobre todo, a las necesidades de los estudiantes, entendiendo, además, que la evaluación profesoral no debe ser un momento único y aislado, sino, por el contrario, debe ser una constante práctica que debe hacerse en el ambiente real de su ejercicio en el aula (Darling y McLaughlin, 2004).

Rúbrica

La evaluación, como ya se ha planteado, es un instrumento que permite valorar el nivel de logro de las competencias en el estudiante. Para ello, se requieren distintos procedimientos y técnicas según el objeto que se desea evaluar. Lo fundamental es que estos procedimientos y técnicas permitan la recolección de la información, los indicadores y evidencias que darán fe de que el estudiante o el evaluado han alcanzado su competencia. Algunos de estos instrumentos y técnicas son: los mapas conceptuales, las rúbricas, el portafolio, las entrevistas, los paneles, los foros, los problemas de casos, los experimentos, las pruebas de respuesta larga y las pruebas de respuesta corta. En la medida que las metodologías o técnicas empleadas potencien el trabajo del estudiante o de quien se evalúa, se logrará el objetivo del proceso de enseñanza y aprendizaje en contexto.

Para valorar el grado de cumplimiento de dichas competencias hay diferentes formas, como ya se ha enunciado; una de ellas es el uso de la rúbrica, “mediante la cual es posible valorar aspectos complejos, imprecisos y subjetivos, aportando una evaluación fácilmente interpretable, justa y transparente para profesores y estudiantes” (García, 2014, p. 92). Esta se constituye en un conjunto de criterios relacionados con la competencia o competencias a evaluar, que están determinados por descriptores o indicadores que suponen distintos niveles de logro o desempeño de los mismos.

La rúbrica se considera una matriz de valoración cuya principal finalidad es mostrar cuáles son los criterios para verificar la tarea que se quiere evaluar. Con ella, tanto alumnos como profesores tienen claro qué desempeños son aceptables para alcanzar la promoción o aprobación (Unigarro, 2017). Es así como esta se convierte en una guía de puntuación utilizada en la evaluación del desempeño del estudiante, que describe las características específicas de un producto, de una tarea o de un proyecto determinado en varios niveles de rendimiento, con el fin

de clarificar lo que se espera del trabajo; además, permite conocer de manera clara el grado de avance, valorar su ejecución y realizar, a la vez, una realimentación al estudiante. Una rúbrica tiene tres características fundamentales: unos criterios de evaluación, una escala de valoración y una estrategia de calificación (Valverde y Cuidad, 2014). Su utilidad radica en la posibilidad de poder orientar a los estudiantes sobre lo que se espera de ellos, cómo realizar su trabajo, cómo va su aprendizaje y desempeño y en qué debe potenciar o reforzar.

De acuerdo con Restrepo (2017), el concepto de rúbrica se define como un instrumento en el que se incluyen aspectos y criterios que se deben tener en cuenta durante la evaluación de un discurso. Todo ello se debe organizar en dimensiones y, de igual manera, los criterios deben ser consecuentes con la escala de calificación. Otros autores como Cano (2015) definen la rúbrica como “un registro evaluativo que posee ciertos criterios o dimensiones a evaluar y lo hace siguiendo unos niveles o gradaciones de calidad y tipificando los estándares de desempeño” (p. 267). Existen versiones de rúbricas que responden a los modelos particulares en los cuales se utilizan, y pueden ser buenas o, por el contrario, no serlo. Es así como existen posturas que la defienden y de otros que, por el contrario, desvirtúan su funcionalidad. Para Cano (2015):

no todas las dificultades asociadas a los procesos de evaluación pueden resolverse con las rúbricas y las esperanzas idealizadas que aspiran a que la rúbrica aporte objetividad y rigor a la evaluación de ciertos aprendizajes que, por su naturaleza, son menos “objetivables” o más cualitativos, pueden generar frustración al no hallar respuesta a las inquietudes que las han generado. (p. 268)

Ahora bien, está la postura de aquellos que la defienden. Cano (2015) acota que:

Es necesario reivindicar ese potencial formativo y rescatar las posibilidades que la rúbrica ofrece para orientar a los estudiantes hacia qué se espera de ellos, cómo hacer un buen trabajo, qué es lo más relevante y, por tanto, dónde hay que poner el énfasis. (p. 269)

Por lo tanto, más que afirmar que una rúbrica es buena o mala, lo más relevante es tener claro el contexto en el cual se aplica y qué resultados se espera lograr con la evaluación. Para Valverde y Ciudad (2014)

las rúbricas fomentan la práctica docente reflexiva tanto por parte del profesorado como de los estudiantes. El diseño de una rúbrica, con independencia de que posteriormente sea utilizada o no, explicita valores y expectativas sobre el aprendizaje y cómo pueden implementarse en el aula. (p. 57)

De acuerdo con el tipo de rúbrica que se emplea, se define la escala de valoración para determinar los niveles de logro en función de los criterios definidos en la competencia. Existen rúbricas analíticas u holísticas, generales o para una tarea puntual. Lo esencial es el tipo de aprendizaje que quieren contribuir a fomentar (Cano, 2015).

La taxonomía SOLO es una propuesta de rúbrica formulada por Biggs y Collis en 1982, cuyo propósito fue proporcionar a los profesores un instrumento que les permitiera determinar el nivel de desarrollo cognitivo de sus estudiantes, distinguiendo así, diferentes niveles de complejidad en sus alumnos: preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional y abstracto extendido.

Esta estructura permite, entonces, analizar la calidad del aprendizaje desde los niveles más concretos hasta los más abstractos y complejos. Los niveles más elevados de la taxonomía corresponden a un aprendizaje más profundo; contrariamente, los niveles inferiores de la taxonomía SOLO corresponden al tratamiento de la información de manera aislada y reproductiva. Según Biggs (1995), los estudiantes logran alcanzar mayores niveles u otros más complejos de forma progresiva y continua, a medida que van desarrollando acciones correspondientes, es decir, desde unas menos complejas hasta otras acciones de mayor complejidad.

En el entendido de que la rúbrica es un instrumento que permite valorar el nivel o grado de desempeño que muestra una persona en el cumplimiento de una actividad determinada, puede de igual forma ser considerada como un instrumento para evaluar el desempeño y cumplimiento de las competencias por parte del profesor. Por tanto, al momento de establecer el sistema de evaluación a emplearse hay que entender, como lo define De Miguel (2006) “que nuestro objetivo es evaluar la adquisición de competencias observables a través del desempeño que los sujetos manifiestan en la ejecución de tareas vinculadas al mundo profesional” (p. 80).

Metodología

Todo proceso de investigación tiene de manera implícita y transversal un método al cual responde. Dependiendo del tipo de investigación y de los alcances propuestos con ella, se requiere la utilización de uno u otro método; este es el que orienta al investigador en términos del procedimiento lógico que se debe seguir para la obtención de los resultados propuestos y para lograr como fin último la generación de nuevo conocimiento o la apropiación de un conocimiento ya dado.

Enfoque cualitativo

Desde una mirada transdisciplinar, esta investigación se acercó a la complejidad del problema, trabajando en una perspectiva holística, fenomenológica y hermenéutica, lo que implicó un análisis cualitativo de las formas de evaluar el desempeño del profesor, recogidas como vivencias, construcciones de expertos y experiencias a través del cumplimiento o no de las funciones sustantivas que los profesores han asumido dentro del modelo educativo crítico con enfoque de competencias de la Universidad Cooperativa de Colombia; en ese sentido, la investigación tuvo un enfoque cualitativo de corte descriptivo. Este tipo de modelo de investigación cualitativa presenta, a su vez, varios tipos de estudios, entre ellos, el estudio de caso, seleccionado para esta investigación, dadas las características propias de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Encontrar una definición única de lo que es el método cualitativo es complejo. Strauss y Corbin (citados por Paz, 2003), definen el método cualitativo como aquel que produce resultados a los que no se llega con procedimientos estadísticos o con cualquier otra intervención de tipo cuantificable, y nombran que generalmente es usado en procesos de investigación que están relacionados con historias de vida o comportamientos de las personas, con funcionamientos organizativos, como es el caso de esta investigación o, en general, está orientado a investigaciones que toquen con elementos de interrelación entre personas.

Asimismo, Pérez (citado en Paz, 2003), acercándose un poco a las características, menciona que el método cualitativo encierra un proceso que es activo, sistemático y también riguroso de indagación dirigida, y señala que este método facilita la toma de decisiones sobre aquello que se está investigando, siempre y cuando se opere desde el campo de estudio como tal y no de manera externa.

Una característica esencial del método cualitativo es la relación tan cercana que establece con la experiencia de las personas en determinados contextos y su aproximación a la realidad, tratando de ubicar, entre otras, representaciones subjetivas y modos de relación; ello teniendo presente que para este tipo de métodos, es imposible entender a las personas o las organizaciones fuera de contexto o separadas de este. Es por eso que en el caso particular de esta investigación en un contexto educativo, primó el rastreo directo de la información con las personas fuente, a través de entrevistas semiestructuradas y grupos focales, para posterior realización de los análisis respectivos.

González (2005) hace un acercamiento a la epistemología del método cualitativo y menciona que este tiene unos principios que implican unas consecuencias no solo metodológicas sino también éticas en la forma de investigación; al respecto presenta algunos de los principios rectores del modelo:

- El conocimiento es una producción constructiva e interpretativa; no es una suma de hechos definidos por constataciones inmediatas del momento empírico.
- El proceso de producción de conocimiento en la psicología y las ciencias sociales es interactivo. Las relaciones entre el investigador y el investigado en un contexto dado son condiciones necesarias para el desarrollo de las investigaciones en las ciencias humanas.
- La significación de la singularidad tiene un nivel legítimo en la producción de conocimiento. El conocimiento científico desde la investigación cualitativa no se legitima por la cantidad de sujetos estudiados, sino por la cualidad de su expresión.

Arzaluz (2005), con relación al estudio de caso como método de investigación, refiere que no es una técnica completamente determinada, y plantea que se trata más bien de una forma o estilo de organizar datos sociales, sin que se pierda con ello el carácter unitario del objeto social que se está estudiando, esto es, es un enfoque que ve cualquier unidad social mínima, como si fuese un todo.

Algunos autores ubican el estudio de caso como un método de investigación propiamente dicho; entre tanto, para otros el estudio de caso se refiere al enfoque con que se realizan algunos procesos de investigación; estos últimos, por lo general, aclaran que cuando se ubica la palabra enfoque se debe tener suficiente claridad del paradigma al cual se está respondiendo, esto es, al paradigma cualitativo (Ceballos, 2009).

El estudio de caso implica siempre un ejercicio riguroso que combina tres elementos: la descripción, la explicación y el juicio, esto es, primero se hace una valoración de la información recolectada, se documenta y seguidamente se hace la construcción de un juicio argumentado en lo encontrado (Ceballos, 2009). El caso que se analizó en esta investigación tiene el estatuto de universo, es decir, para este enfoque es la totalidad de objeto de estudio, ya que el estudio de caso busca justamente la comprensión de un caso en particular, de su singularidad y de su propia complejidad, buscando la descripción detallada de las particularidades de una situación o evento para luego, en la conclusión, sumar los datos intrínsecos hallados más la interpretación y relevancia propia del investigador frente a lo hallado.

Contexto

Para la Universidad Cooperativa de Colombia la distribución geográfica con la cual nace y se desarrolla a través de los años propicia la oportunidad de ser una universidad multicampus, en la que su gestión por procesos y su estructura organizacional le permiten gestionar eficientemente las cinco seccionales, siete sedes y cuatro centros de extensión. Con un Proyecto Institucional (PI) claramente definido y una planeación estratégica entendida como un proceso dinámico de análisis sistemático del contexto interno y externo, propicia un desarrollo integral para la Institución.

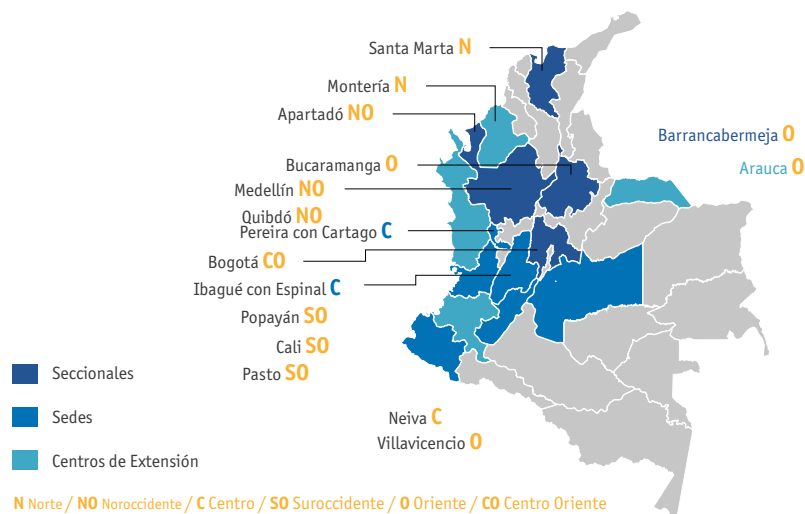


Figura 11. Distribución geográfica y estructura Multicampus.
Fuente: Universidad Cooperativa de Colombia, Balance Social, 2017.

En este marco de estructura y gestión, se entiende el concepto universidad multicampus como aquella que desarrolla las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión atravesadas por la internacionalización en diferentes entornos locales, departamentales, nacionales e internacionales, lo que le permite regionalizar la educación y dar más oportunidad de acceso y cobertura con calidad reconociendo la diversidad cultural, y lograr, de esta manera, alto impacto social, para propiciar el desarrollo adecuado de su gestión administrativo-financiera contando, además, con una estructura organizacional sistémica, colaborativa y en red.

La formulación del Plan Estratégico Nacional “Navegando Juntos 2013-2022” como herramienta de planeación le ha posibilitado a la Universidad proponer estrategias a partir de su Misión y de su Proyecto Institucional (PI) para alcanzar su visión; este plan es lo suficientemente flexible para permitirle a la Institución adaptarse a las exigencias de un entorno complejo y cambiante. Sus elementos diferenciadores, que se constituyen en los atributos, son los que le permiten desplegar su gestión y responder pertinentemente al contexto: universidad multicampus; se proyecta socialmente; de la economía solidaria.

Este apalancamiento administrativo y organizacional ha sido soporte para que desde lo académico y curricular la Universidad también despliegue su renovación que ha venido dándose desde el año 2010. Cuatro son los principales aspectos que la configuran:

El primero tiene que ver con la pertinencia: lo que se busca es que la educación ofrecida por la Universidad tenga un importante componente pragmático; que les sirva a los estudiantes de manera que ellos puedan beneficiarse personal y profesionalmente de lo que estudian y que, a su vez, esto redunde en beneficio de la sociedad.

Lo segundo se refiere a la unificación de programas, que por su dispersión geográfica en un momento de su trasegar, no se consolidaban de manera unificada; por tanto, el propósito de la reforma era contar con un programa que se replicara en todos los campus en ese momento, articulando lo general y algunas particularidades del contexto de cada uno de ellos. Esta unificación le permite a la Universidad garantizar dos cosas: la movilidad de estudiantes entre sedes, y favorecer también a los profesores permitiéndoles traslados, pasantías e intercambios que contribuyan al fortalecimiento de la actividad docente. Con la

unificación de programas también se logra el fortalecimiento de la comunidad académica en tanto se empiezan a compartir teorías, métodos, prácticas y lenguajes. Con esto se gana en identidad y se fortalece la posibilidad de ser interlocutores válidos en el concierto académico nacional e internacional.

El tercer aspecto hace referencia al desarrollo de la metodología interdisciplinaria centrada en equipos de aprendizaje (MICEA) (Velandia, 2005). Esta metodología que la Universidad viene desarrollando desde hace varios años gira en torno a dos postulados fundamentales: la teoría tricerebral y la definición de las estrategias que las personas usamos para aprender. Con ello el profesor tiene una herramienta poderosa para orientar su forma de enseñar de manera que esta propicie los mejores aprendizajes.

El cuarto aspecto de esta renovación tiene que ver con el enfoque de competencias: la universidad considera que, para garantizar los tres aspectos anteriores, el mejor camino se configura a partir de las competencias siguiendo el espíritu, para su definición y clasificación, de lo propuesto en el Proyecto Tuning (2007).

Con estas prácticas y desarrollos académicos y administrativos, para la Universidad Cooperativa de Colombia se despliega un sistema abierto, complejo que se interrelaciona e interconecta de manera articulada con el propósito de lograr objetivos y metas comunes, generando impacto en la comunidad que está compuesta por 4738 profesores entre tiempo completo, medio tiempo y cátedra; 57.695 estudiantes en todos los niveles de formación (posgrado, pregrado, programas de extensión y educación para el trabajo y desarrollo humano) y 2812 empleados administrativos (Balance Social, 2016).

Unidad de trabajo

La investigación, en lo referido al trabajo de campo, se realizó con apoyo de un grupo intencional de académicos y administrativos seleccionados de diferentes regiones, seccionales y centros de extensión; es así como se trabajó con las sedes Bucaramanga y Medellín, y el Centro de Extensión de Popayán.

Se constituyó, por otra parte, un comité de expertos quienes validaron los instrumentos trabajados con la comunidad académico- administrativa e igualmente fueron copartícipes en el proceso; este comité se conformó por Vicerrectora Académica, Directora Nacional de Gestión Humana, Director Nacional de Humanidades y Directora Rizoma, además del doctor Daniel Bogoya

Maldonado, asesor externo de la Universidad para asuntos relacionados con los procesos de evaluación institucional.

Ahora bien, las técnicas empleadas buscaron dar soporte al desarrollo de una evaluación integral y sistémica, la cual debe incorporar los diferentes actores que intervienen en el proceso, esto es, el profesor debe hacer su autoevaluación, debe ser evaluado por el estudiante, por su jefe inmediato, por un par-homólogo y por la institución. Por tanto, los participantes en el trabajo fueron: profesores (tiempo completo, medio tiempo y cátedra), estudiantes y académico- administrativos (decanos, jefes de programa) que dieron cuenta de las funciones sustantivas dentro del modelo educativo crítico con enfoque de competencias de la UCC, así como, del desempeño y la gestión del profesorado. A continuación, se describe en detalle la forma como fue seleccionado el grupo de personas y el paso a paso del trabajo de campo a desarrollar.

Para la selección del grupo de participantes se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: para que el grupo seleccionado fuera representativo y reflejase la realidad institucional de las poblaciones que se intervinieron en los grupos focales, se partió de la conformación nacional existente al momento, de profesores, estudiantes y administrativos; la clasificación fue la siguiente:

Tabla 21. Composición comunidad académica

<i>Total profesores nacional</i>		
3646		
<i>Clasificación por tipo de vinculación</i>		
Total profesores Tiempo completo	Total profesores Medio tiempo	Total profesores Cátedra
1235 33.9 %	224 6.1 %	2187 60 %
<i>Clasificación por género</i>		
1508 mujeres 41.3 %	2138 hombres 58.7 %	
<i>Clasificación por rangos de edades</i>		
20-35 años 815 22.4 %	36-50 años 1774 48.6 %	Mayores de 51 1057 29 %
<i>Total estudiantes</i>		
45.202		

continúa

<i>Clasificación por género</i>			
25.981 Mujeres	19.221 hombres		
57.5 %	42.5 %		
<i>Clasificación por rangos de edades</i>			
15 a 25 años	26 a 35 años	36 a 50 años	Mayores de 50
33.710	9200	2072	220
74.6 %	20.3 %	4.6 %	0.5 %

Fuente: Gestión Humana, Universidad Cooperativa de Colombia, 2018.

De acuerdo con la información anterior, la selección del grupo de profesores y de estudiantes en cada una de las seccionales y centros de extensión se hizo siguiendo las mismas proporciones de representatividad nacional, de la siguiente manera:

Tabla 22. Distribución de participantes - profesores

Bucaramanga		Medellín		Popayán		Total	
Total profesores	20	Total profesores	20	Total profesores	20	Total profesores	60
Total profesores tiempo completo	7	Total profesores tiempo completo	7	Total profesores tiempo completo	7	Total profesores tiempo completo	21
Total profesores medio tiempo	1	Total profesores medio tiempo	1	Total profesores medio tiempo	1	Total profesores medio tiempo	3
Total profesores cátedra	12	Total profesores cátedra	12	Total profesores cátedra	12	Total profesores cátedra	36
Total							60
Total profesores hombres	12	Total profesores hombres	12	Total profesores hombres	12	Total profesores hombres	36
Total profesores mujeres	8	Total profesores mujeres	8	Total profesores mujeres	8	Total profesores mujeres	24
Total							60
Total profesores rango de edad 20-35 años	4	Total profesores rango de edad 20-35 años	4	Total profesores rango de edad 20-35 años	4	Total profesores rango de edad 20-35 años	12
Total profesores rango de edad 36 a 50 años	10	Total profesores rango de edad 36 a 50 años	10	Total profesores rango de edad 36 a 50 años	10	Total profesores rango de edad 36 a 50 años	30
Total profesores rango de edad mayores de 51 años	6	Total profesores rango de edad mayores de 51 años	6	Total profesores rango de edad mayores de 51 años	6	Total profesores rango de edad mayores de 51 años	18
Total							60

Tabla 23. Distribución de participantes – estudiantes.

Bucaramanga		Medellín		Popayán		Total	
Total estudiantes	50	Total estudiantes	50	Total estudiantes	50	Total estudiantes	150
Total estudiantes hombres	21	Total estudiantes hombres	21	Total estudiantes hombres	21	Total estudiantes hombres	63
Total estudiantes mujeres	29	Total estudiantes mujeres	29	Total estudiantes mujeres	29	Total estudiantes mujeres	87
Total							150
Total estudiantes rango de edad 15-25 años	37	Total estudiantes rango de edad 15-25 años	37	Total estudiantes rango de edad 15-25 años	37	Total estudiantes rango de edad 15-25 años	111
Total estudiantes rango de edad 26-35 años	10	Total estudiantes rango de edad 26-35 años	10	Total estudiantes rango de edad 26-35 años	10	Total estudiantes rango de edad 26-35 años	30
Total estudiantes rango de edad 36 a 50 años	2	Total estudiantes rango de edad 36 a 50 años	2	Total estudiantes rango de edad 36 a 50 años	2	Total estudiantes rango de edad 36 a 50 años	6
Total estudiantes rango de edad mayores de 50 años	1	Total estudiantes rango de edad mayores de 50 años	1	Total estudiantes rango de edad mayores de 50 años	1	Total estudiantes rango de edad mayores de 50 años	3
Total							150

En relación con los participantes del grupo de académico administrativo, se consideró trabajar con todos los decanos o jefes de programa, según la conformación en cada campus, ello teniendo en cuenta que constituyen un número mucho más reducido, así: sede Bucaramanga, 8; sede Medellín, 8; Centro de Extensión Popayán, 4.

Como soporte metodológico para el desarrollo del trabajo práctico, se hizo necesaria la búsqueda y obtención de información documental que soportara el diseño de los instrumentos trabajados con los participantes seleccionados. De tal manera que se tuvieron como referentes:

1. Proyecto Institucional –PI– y en él, los componentes que intervienen de manera directa y aportan al proyecto investigativo:
 - Misión
 - Visión
 - Valores
 - Funciones sustantivas
 - Profesor
 - Lineamientos curriculares

2. El Modelo educativo crítico con enfoque de competencias, y en este se trabajarán de manera particular:
 - Competencias
 - Evaluación de las competencias
 - Profesores
3. ICFES
 - Guía de orientación Saber Pro, competencias específicas módulo de evaluar.
 - Guía de orientación Saber Pro, módulos de competencias genéricas
4. Ministerio de Educación Nacional MEN
 - Manual de la evaluación de desempeño.

Unidad de análisis

En el desarrollo de esta investigación, y siendo coherentes con los objetivos definidos y con las categorías y subcategorías planteadas anteriormente, se hizo uso de los siguientes instrumentos y fuentes de información.

Matriz. Quintana y Montgomery (2006) ubican las matrices del lado de los procesos de investigación, con el fin de ayudar al investigador “ a ver qué va con que o que se relaciona con qué” (p. 76), y para este ordenamiento de atributos según las categorías identificadas previamente, el medio más idóneo es una matriz, donde se ubiquen los aspectos más relevantes de análisis según las categorías Para ello, el investigador irá agregando y comparando la nueva información y esto indica entonces, que las matrices son propias y exclusivas de cada investigación y, por ende, deben ser construidas por los investigadores.

Para elaborar dicha matriz, se definirán tantas filas como situaciones se identifiquen y tantas columnas como atributos de esas situaciones se discriminen, de modo que, al inspeccionar las columnas, se puedan hallar entre todos los enunciados cuáles son críticos en determinadas situaciones y cuáles no. Con esta técnica será posible identificar tipos de situaciones que pueden formarse al analizar y reordenar las filas de la matriz (Quintana y Montgomery, 2006).

Para la elaboración de las matrices, las investigadoras partieron de las categorías y subcategorías previamente definidas y, a partir de ello, realizaron para cada una de ellas una detallada revisión de los documentos institucionales con los que cuenta la Universidad Cooperativa de Colombia y que le aportan a la operación de cada una

de las subcategorías; la revisión de los documentos se hizo concretamente sobre aspectos legales: reglamentos, manuales, resoluciones, circulares, acuerdos, entre otros. Cada uno de estos documentos legales y administrativos se ubicaron en cada una de las categorías y subcategorías, acordes con su contenido y reglamentación.

Entrevistas semiestructuradas. Se entiende, en línea con Álvarez (2003), la entrevista como una conversación con el otro que tiene una estructura y un propósito, en donde se busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar el significado de sus experiencias. Ahora bien, en la investigación biográfica narrativa se recogen relatos de vida que son experiencias vividas por parte de los sujetos involucrados en la investigación; por tanto, estos métodos a emplearse para la recolección de datos estarán revelando una vivencia de una persona o grupo de personas y con ello se tendrá una investigación social importante para desvelar a la sociedad.

Con el cuestionario diseñado con las preguntas adecuadas, se pudo llevar a quien las respondió a un proceso de reflexión propia y personal, reflejando con ello su sentir ante el asunto investigado que junto con los componentes de variables e indicadores aportaron más detalle de la población investigada. Para dar respuesta al tercer objetivo específico, se diseñó entonces, un instrumento tipo entrevista abierta, que fue validado previamente por expertos académicos- administrativos de la Universidad; una vez ajustado y validado el instrumento se procedió con la aplicación del mismo a los grupos de participantes ya anteriormente definidos en los 3 campus de la Universidad.

Es importante mencionar que la realización de las entrevistas se hizo partiendo también de las categorías y de las subcategorías, de manera que se listaron minuciosamente los elementos teóricos más importantes de cada una de las subcategorías en relación con la gestión del profesor en cada uno de los ítems: modelo educativo, funciones sustantivas y evaluación del desempeño. Así, cada una de las preguntas fue diseñada de modo tal que se orientará a diferentes temas de las subcategorías, temas que se consideran esenciales en la gestión del profesor en la institución.

Grupos focales. Constituyen una técnica interesante de recolección de información y, dada la riqueza de datos que arroja, las investigadoras consideraron apropiado el empleo de esta técnica en los encuentros grupales realizados con estudiantes, con profesores y con directivos de la institución. El uso de grupos

focales permite ir más allá de los artificios del lenguaje que se proponen en el modelo educativo como tal, para acceder a las maneras como las personas construyen una realidad de sus formas de desempeño, del cumplimiento, de las evidencias del proceso, es decir, de sus funciones sustantivas.

Según Álvarez (2003), los grupos focales se diseñaron como una estrategia en la que el papel protagónico del entrevistador cambia, dado que es menos directivo y, por ende, propicia un clima de mayor libertad y apertura para el entrevistado. Contando que el tema de la evaluación del desempeño puede ser bastante sensible en el contexto académico y con los públicos trabajados, se considera que una mayor libertad al momento de abordar el tema arroja datos más reales.

Esta investigación utilizó los grupos focales de discusión que se consideran una entidad en sí misma, por lo que los significados y representaciones que surgen de allí están influenciados por las interacciones sociales. Como técnica de investigación social trabajan con el habla, con el relato, con la narración, donde lo que alguien dice en determinadas condiciones de enunciación se toma como un punto crítico en el que lo social se reproduce y se transforma, concluyendo entonces que en todo acto discursivo se articula el orden social propuesto en el modelo educativo de la universidad, y la subjetividad representa el acto del profesor asumido dentro del modelo educativo (Canales y Peinado, 1999).

Rúbricas. La rúbrica es una herramienta muy utilizada en las prácticas evaluativas educativas; consiste en una guía de puntuación utilizada en la evaluación del desempeño del estudiante que describe las características específicas de un producto, de una tarea, de un proyecto determinado en varios niveles de rendimiento con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo y, por otra parte, permite conocer de manera clara el grado de avance, valorar su ejecución y realizar, a la vez, una realimentación al estudiante. “Una rúbrica tiene tres características fundamentales: unos criterios de evaluación, una escala de valoración y una estrategia de calificación” (Valverde y Cuidad, 2014, p. 55).

La importancia está en que comprende el diseño de indicadores para todas las competencias que se definan y de acuerdo con una escala de valor que permite asignar calificación numérica y nivel de desarrollo de la competencia. De esta manera se podría describir cómo el desempeño del profesor da respuesta a las funciones académicas y administrativas propuestas por la Universidad Cooperativa de Colombia.

Plan de análisis

El análisis de los datos resulta ser un momento significativo en todo proceso de investigación, ya que es el momento de verdad donde la información recolectada deja de ser solo dato para convertirse en una información elaborada, que responde a las necesidades de determinados contextos, y que se convierte en fin último, de apoyo a la toma de decisiones; de ahí la importancia de que se haga un proceso de análisis muy bien detallado. De acuerdo con lo anterior, y contando con el uso de matrices como instrumentos de recolección y análisis de datos, el plan de análisis se trabajó así:

- Generación de matrices para establecer los atributos propios de cada categoría y subcategoría, susceptibles de ser evaluados en el desempeño profesoral.
- Generación de matrices con el marco normativo institucional relacionando cada categoría y subcategoría con dichas políticas trazadas.
- Generación de redes sistémicas para establecer la vinculación existente entre las categorías.

Finalmente, se representaron, mediante un diagrama sistémico y un mapa conceptual relacional, los vínculos encontrados entre las categorías y su relación con el tema central de la investigación, esto es, la evaluación del desempeño profesoral en la Universidad Cooperativa de Colombia; al respecto, Hernández, Fernández, y Baptista, (2006) mencionan que los mapas conceptuales relacionales son aquellos que expresan y explican cómo se vinculan conceptos, individuos, grupos y organizaciones; las flechas indican las relaciones causales, y las líneas, asociación; al final, el análisis de esta red de relaciones es lo que permitirá el entendimiento del problema estudiado, de forma gráfica. A esta representación también se la conoce como red sistémica; Farías, Molina, Carriazo y (2010) expresan “es una manera de agrupar y categorizar cosas, en este caso las frases, de manera parsimoniosa, a la vez que preserva las relaciones entre las diferentes categorías, de manera tal que los datos pueden ser analizados entre grupos” (p.12).

Diseño metodológico: fases

Fase I. En este primer momento, que pudiera denominarse fase de preparación, se llevó a cabo la elaboración del marco teórico para lo cual fue necesario indagar,

revisar, reflexionar diferentes fuentes documentales de autores y así conocer estudios, artículos, investigaciones aplicadas y estudios de caso relacionados con la evaluación del desempeño del profesor en un modelo educativo con enfoque de competencias. También fue necesario recabar sobre normativa y reglamentación vigente tanto del país como institucional, cuya indagación fue el sustento teórico de la investigación. Esto permitió construir los antecedentes de la investigación y las bases teóricas sobre el problema de estudio partiendo de un contexto internacional para luego llegar al nacional. Construido el marco teórico-conceptual de la investigación se procedió al desarrollo de las actividades planificadas para la investigación.

Fase II. Durante esta fase se trabajó todo lo relacionado con el diseño metodológico, considerando que el trabajo correspondió a una investigación de tipo cualitativo y, estructurado el marco de fundamentación propio de esta investigación, se ejecutaron las siguientes actividades:

- a) En primera instancia fue necesaria la definición de los participantes para el estudio, así como las seccionales, sedes o centros de extensión para realizar el trabajo de campo. En el apartado anterior ya se explicó la manera como se seleccionó el grupo de las poblaciones en cada una de los campus, ello para contar con una representación nacional importante. Seguidamente, y de acuerdo con la dinámica institucional, se extendió la invitación oficial para ser parte del proyecto investigativo, se definieron las jornadas de trabajo y se les solicitó el consentimiento informado.
- b) Realización de grupos focales con los diferentes actores previamente convocados: profesores, estudiantes, académico-administrativos. Se llevó a cabo el desarrollo de las entrevistas semiestructuradas para indagar sobre los significados, sentidos y experiencias del profesor alrededor de su desempeño y la manera como han evidenciado el cumplimiento de las funciones sustantivas dentro del modelo educativo crítico con enfoque de competencias de la Universidad Cooperativa de Colombia. Con el grupo de profesores y estudiantes se trabajó cada una de las tres categorías estructuradas: modelo educativo, funciones sustantivas y evaluación del desempeño profesoral. Para el grupo de académico-administrativos de cada uno de los tres campus, se trabajó una categoría en consideración a que la población era muy pequeña. Siendo así, con la

Seccional Medellín se trabajó evaluación de desempeño profesoral; con la Seccional Bucaramanga, modelo educativo, y con el Centro de Extensión de Popayán, funciones sustantivas. En esta fase, y producto también del desarrollo de las entrevistas semiestructuradas y de las prácticas narrativas, se procedió a la recopilación, consolidación y transcripción de los relatos compilados.

Fase III. La información compendiada debió ser clasificada de acuerdo con cada uno de los instrumentos aplicados: entrevistas semiestructuradas, matrices y redes sistémicas para diseñar finalmente la rúbrica. Se trabajó con el apoyo de grabaciones, grabaciones en vídeo, registro fotográfico y con el cuestionario; cabe anotar que cada uno de los participantes firmó el consentimiento informado para efectos del registro y custodia de la información. Durante el mes de junio de 2018 se llevó a cabo el trabajo de campo.

Fase IV. Las investigadoras en esta fase realizaron el análisis de resultado categorial tanto de las matrices construidas como de las entrevistas realizadas en articulación con el marco teórico trabajado; esta triangulación finalmente se reflejó en el diseño de tres redes sistémicas, una para cada categoría definida en la investigación. La construcción de estas recopila, de una manera metodológica, todo el trabajo investigativo adelantado y el trabajo de campo realizado con los grupos focales. Las actividades que componen esta fase se clasificaron así: obtención de resultados, esquematización de los resultados, análisis, conclusiones y recomendaciones.

Fase V. Elaboración de la rúbrica, como desarrollo del cuarto objetivo específico. En esta etapa las investigadoras, a partir de las matrices elaboradas para cada categoría y subcategorías, con apoyo de la triangulación realizada y esquematizada a través de las redes sistémicas, diseñaron tres rúbricas: modelo educativo, funciones sustantivas y competencias en el profesorado y evaluación de desempeño. Para ello, se tuvieron en cuenta las subcategorías de cada una de estas.

Los componentes que se consideraron pertinentes para el diseño de estas rúbricas fueron los siguientes: subcategorías, que fueron las trabajadas durante todo el soporte teórico del trabajo. La dimensión se obtuvo a partir de los criterios evaluativos que se consideraron necesarios según la triangulación entre teoría, matrices y grupos focales. Los indicadores se construyeron a partir del interés

de lo que se quiere medir y valorar de la dimensión propuesta, acorde con las necesidades institucionales. Y por último, la calificación propuesta estuvo en la escala de 1, 3 y 5; donde 5 responde si desarrolla o lleva a cabo la dimensión a satisfacción, 3 si está en proceso o transición y 1 si no lo hace o está ausente.

Análisis y resultados

Criterios diferenciadores del modelo educativo con enfoque de competencias para evaluar las competencias de los profesores de la Universidad Cooperativa de Colombia

El modelo educativo crítico con enfoque de competencias, como lo asume la Universidad Cooperativa de Colombia, posee unos atributos diferenciadores que son esenciales en la gestión de la academia y que, por ende, deben ser contemplados como criterios importantes en la evaluación de las competencias de los profesores. Esto concuerda con la idea de Tejedor (2012) de que la evaluación en sí misma corresponde a un contexto que la moldea; no tener en cuenta estos atributos diferenciales y su influencia en el rol que se espera del profesor puede llevar a un peligroso ejercicio de evaluación impertinente y alejado de la realidad. Este modelo educativo está ya anunciado en la misión institucional bajo la afirmación de que

formamos personas con las competencias para responder a las dinámicas del mundo, contribuimos a la construcción y difusión del conocimiento, apoyamos el desarrollo competitivo del país a través de sus organizaciones y buscamos el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades, influidos por la economía solidaria que nos dio origen. (UCC, 2007)

De igual forma está manifiesto en la visión institucional, bajo la promesa de valor al querer estar posicionada como referente en la educación con enfoque por competencias, que abre sus fronteras al mundo y que ejerce actividades con vocación hacia la excelencia, evidenciadas en una gestión innovadora.

El análisis de esos criterios diferenciadores y propios del modelo educativo se realizó a partir de las subcategorías previamente definidas y, posterior a ellas, se identifican elementos del contexto institucional de la universidad, del rastreo

teórico realizado y de las voces de los actores que participaron en las entrevistas realizadas, esto es, estudiantes, profesores y académicos- administrativos que también compartieron, desde su rol, lo que para ellos es lo característico del modelo.

Teoría crítica: educación en la pedagogía crítica

En la autonomía universitaria que se posee y bajo la necesidad de priorizar el mejoramiento de la calidad de la educación a través del enfoque de competencias, la Universidad Cooperativa de Colombia ha desarrollado el modelo educativo crítico con enfoque de competencias, inspirado en la teoría crítica formulada Jürgen Habermas; son tres los elementos diferenciales que pueden abstraerse de la teorización realizada: la teoría de la acción comunicativa, la ética del discurso y los intereses del conocimiento. Estos aparecen de forma clara y visible en los referentes educativos declarados por la Universidad y trabajados anteriormente en el marco de referencia; se espera que todo profesor de la universidad conozca ampliamente estos elementos en tanto que enrután su gestión académica en el escenario real con los estudiantes y ello implica que el conocimiento que se tenga de estos componentes de la teoría crítica deba ser siempre incluido en evaluaciones profesoriales que se realicen.

Adicionalmente, los principios de la UCC que la particularizan como IES anuncian una relación directa en la forma como la teoría crítica está allí presente y como esta genera un marco de acción de la academia, por ejemplo, el formar profesionales con criterios políticos, la concepción de una Universidad abierta y flexible y que mira hacia el futuro (UCC, 2007) se articula con una concepción de la teoría crítica desde la academia. De esta forma, los referentes y principios institucionales visibilizan elementos de esta teoría que, dentro del modelo educativo, es concebida como una educación que prepara para el mundo de la vida.

La Universidad. desde su Proyecto Institucional (2013) acoge fielmente el ejercicio de la docencia, la investigación y la proyección social-extensión como parte de las funciones sustantivas declaradas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), y adiciona como criterio propio la internacionalización, lineamiento que deberá ser parte de las funciones demandadas a la gestión profesoral y que trazan características propias de los intereses institucionales. Lo anterior hace que la gestión de la internacionalización opere como otro criterio diferencial propio del modelo educativo; a su vez, esto es afirmado por los profesores de la universidad, cuando reconocen que el modelo los lleva a trabajar más en el contexto real y “glocal”.

La investigación en la UCC tiene dos enfoques: la investigación en sentido estricto y la formación para la investigación que es transversal en todo el plan de cursos; ello supone entonces que desde el modelo educativo en articulación con la investigación, el profesor debe motivar a la cultura investigativa en la orientación de sus cursos, entendiendo esta como una posición del sujeto por ir más allá y tejer construcciones con sentido que le permitan ser crítico con el contexto y consigo mismo; este debe ser siempre un elemento clave en la formación.

Para la adecuada dinamización del modelo educativo, se considera importante también contar con las competencias personales de los profesores, en el entendido de que si el rol del profesor ha cambiado y este debe proponerse como un ser facilitador y orientador. Según lo aconsejado por Camargo y Pardo (2008), orientar a otro demanda, más que habilidades disciplinares, habilidades del ser; por eso este nuevo modelo educativo obliga al docente a formarse en competencias personales que, por ejemplo, le permitan escuchar a los estudiantes y realizar consensos conceptuales que estén articulados con la ética del discurso como elemento característico de la teoría crítica. En este sentido, los profesores afirman que el docente en este modelo debe tener un rol orientador que no limite el conocimiento; según ellos ya no es tan importante la figura del profesor, sino lo que aprende el estudiante.

De igual forma, es reconocida por el profesorado la necesidad de hacer esfuerzos adicionales en su rol como profesores para garantizar la operación del modelo, ya que según ellos es muy reducida la población de estudiantes que analiza de forma crítica, pues vienen acostumbrados al “corte y pegue”, lo que requiere tareas adicionales por parte del profesor para movilizar una masa crítica y ser coherente, incluso, con la misión y principios institucionales, en donde se propone formar profesionales con criterios políticos.

El modelo educativo es entonces una apuesta institucional, y en este sentido es claro que la institucionalidad debe favorecer todos los posibles escenarios para que la comunidad académica en pleno esté capacitada respecto del mismo. En efecto, a través del programa institucional de la Escuela para la Excelencia Educativa se han realizado muchos procesos de cualificación que apuntan a la apropiación del modelo; sin embargo, los académicos administrativos desde su rol identifican la necesidad de contar con una escuela para los profesores que sea

exclusivamente del modelo y que este sea un escenario donde, sobre todo, los profesores aprendan cómo formar estudiantes en el ser, pues según ellos es una de las áreas más complejas del modelo. Esto última cobra una importancia relevante si recordamos a Tejedor y Jornet (2008) cuando afirman que tradicionalmente la universidad prepara a sus profesores para la función científico-investigadora y descuida la formación para el desarrollo docente; lo anterior, como consecuencia de creer que la habilidad para enseñar está asociada al dominio técnico de la materia que se está enseñando. Este modelo revela que no es así, que la habilidad para enseñar va mucho más allá del dominio de la materia y por eso es lícito y necesario incluir las competencias del ser.

Teoría comunicativa: diálogo y argumentación entre las partes

La educación desde la pedagogía crítica es entendida como una acción comunicativa, es decir, la relación dialógica entre quienes enseñan y quienes aprenden (Unigarro, 2017), en donde el diálogo es el que permite el crecimiento de las partes que intervienen y, además, es el puente que opera como posibilitador en la resolución de problemas sociales y en la construcción de otros mundos posibles; se trata de una articulación entre teoría y práctica (praxis) en la que los estudiantes alcanzan a través de su argumentación y análisis una conciencia crítica. Lo anterior lleva a comprender que un elemento diferencial propio del modelo consiste en la oportunidad del diálogo permanente entre los actores de los cursos y esto, a su vez, implica que debe ser parte de los criterios a tener en cuenta en la evaluación profesoral.

De igual forma en la función propia de la docencia, aunque nos acogemos al MEN en el sentido de que es un ejercicio de realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza- aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los procesos formativos y sus resultados, añadimos como parte del rol del profesor de la Universidad Cooperativa de Colombia, que este ha dejado de ser transmisor o expositor de conocimientos y ha pasado a ser guía, tutor, asesor en el proceso de aprendizaje del estudiante. Lo anterior, sumado a que apoya su labor en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ya que su trabajo se mueve tanto en entornos presenciales como en virtuales o *blended-learning*.

Según lo anterior, y en el caso propio de la universidad, debe entenderse que herramientas como las aulas extendidas pueden usarse como escenarios en donde los procesos dialógicos estén abiertos entre los integrantes del curso de forma permanente; los académicos administrativos sugieren en sus intervenciones que el profesor debe entender que su función no termina en el aula de clase, que siempre debe ir más allá y allí, en ese ir más allá, el uso de las aulas extendidas resulta muy útil para el sostenimiento de procesos de diálogo, debate y argumentación, de manera que el uso de las TIC, y propiamente de las aulas extendidas, se considera como un elemento particular del modelo educativo y, por ende, un criterio para ser tenido en cuenta al momento de evaluar la gestión profesoral.

Taxonomía SOLO

El 19 de abril del 2017, a través del Acuerdo Superior 312, la Universidad Cooperativa de Colombia crea el Sistema Institucional de Evaluación por Competencias (SIEC); este sistema desarrolla por ahora cuatro programas, uno de los cuales se refiere a las pruebas de competencias basadas en los aportes de Biggs y Collis a través de la taxonomía SOLO. Esta taxonomía proporciona a los profesores no solo un instrumento que les permite determinar el nivel de desarrollo cognitivo de sus estudiantes, a partir de sus interacciones con los alumnos en las situaciones de clase, sino que, además, ofrece un basamento en el análisis y resolución de problemas con sentido para las personas, con flexibilidad, autonomía y creatividad, a propósito de los criterios políticos que hacen parte de los principios institucionales. Este sistema de evaluación constituye también un elemento diferencial propio para la operación del modelo educativo y, en ese sentido, es esencial que al momento de evaluar las competencias profesorales se indague sobre el conocimiento que se tiene de la taxonomía SOLO y su aplicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De igual forma, si se ha declarado que un elemento esencial de nuestro modelo es propender por el aprendizaje de los estudiantes, se entiende que la evaluación del desempeño docente debe estar relacionada con los logros de sus estudiantes (Tejedor, 2012). Vale la pena resaltar que, en relación con los procesos evaluativos, los estudiantes manifiestan que notan, como una particularidad del modelo, que las evaluaciones son diferentes, en tanto que “ya no son notas partidas” como ellos las llaman, sino notas acumulativas; aunque ello les representa más carga,

lo valoran como una mejor estrategia para aprender, pues no aprenden para el momento, sino que todos los saberes se articulan y se tienen en cuenta en todas las evaluaciones.

Otro de los programas desarrollados por el SIEC es el uso de la rúbrica institucional. Al respecto, los profesores afirman que la evaluación a través de las rúbricas es una muy buena estrategia que los acerca a la objetividad. Según ellos, los estudiantes están siendo realmente más competentes y sus conocimientos están centrados en sus habilidades más que en su memoria. Al ser un elemento de uso institucional declarado en el sistema, se considera esencial que los profesores de la UCC conozcan y usen adecuadamente la rúbrica en sus procesos evaluativos y, por ende, este elemento debe ser tenido en cuenta en la evaluación profesoral que se aplique.

En relación con el uso de la rúbrica, los académicos administrativos logran identificar que muchos de los profesores aún no tienen claridad sobre cómo evaluar el ser en el modelo educativo y, en general, reconocen que deben aprender mucho más sobre el tipo de evaluación que se debe realizar acorde con la competencia que se quiere medir, lo cual abre un importante escenario de cualificación profesoral para ser tenido en cuenta.

Enfoque por competencias: un enfoque de competencias para un currículo crítico

El modelo educativo tiene un enfoque trazado por las competencias, entendiendo que solo se trata de un enfoque, pues, como se aclaró en capítulos anteriores, se focaliza en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, pero que, como criterio diferenciador del modelo, las competencias de los docentes deben ser coherentes con el trabajo que involucra un currículo y con la forma en que la Universidad apropia el concepto de educación, buscando asegurar siempre el aprendizaje de los estudiantes. Es así como se empiezan a resaltar los atributos diferenciales del rol del profesor de la Universidad: la capacidad de intervenir como mediador entre el conocimiento y aprendizaje del estudiante, como un tutor, facilitador, orientador de la práctica pedagógica y como un observador, revisor del trabajo y del aprendizaje del estudiante.

Lo anterior implica que el profesor de la UCC debe ser el primer competente en el saber-hacer-ser, pues solamente cuando está presente esa tríada se puede afirmar

que alguien es competente. Al respecto, los estudiantes identifican reiteradamente como un elemento importante propio del modelo, la valoración que los profesores hacen de los elementos ser, saber y hacer, y lo ven como pertinente y necesario. Adicionalmente, identifican como algo exclusivo del modelo el obligado uso que hacen de los ambientes prácticos de aprendizaje (APA) y manifiestan que la gran mayoría de los profesores articulan sus clases con el contexto real y privilegian el uso de los APA, sobre todo en los programas relacionados con salud. Sin embargo, los estudiantes de las ciencias administrativas y contables manifiestan que en la articulación de sus cursos sí se necesita más trabajo de campo.

Ya se ha revisado cómo la proyección social y la extensión son asumidas por la UCC como las acciones a través de las cuales se ofrece un servicio desde la educación al sector de la economía solidaria y a los sectores público y privado, y en armonía con la misión institucional se propende por el fortalecimiento de la comunidad universitaria con el medio social, a través de acciones de formación y capacitación dirigidas a la comunidad, por la asesoría y la transferencia de conocimientos y por la promoción, la divulgación, la circulación y la comunicación del conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico en la sociedad. En muchas ocasiones este trabajo se lleva a cabo en articulación con la docencia, a través de las prácticas profesionales que desarrollan los estudiantes y que también hacen parte de los criterios diferenciadores, que privilegia el contexto real para gestionar las competencias sobre todo del hacer .

En esa relación con el contexto, el componente de la internacionalización, ya declarado anteriormente, juega un papel importante, pues al igual que en la gestión de las competencias, el primer competente debe ser el profesor. En el ámbito de la internacionalización es imposible formar ciudadanos del mundo, si los agentes formadores no se gestionan a sí mismos como tal, y aquí las voces de los estudiantes son vitales cuando manifestaron, por ejemplo, con relación a la segunda lengua, la total aceptación de que el inglés haga parte de los nuevos planes de cursos. Por lo anterior, la gestión de la internacionalización como parte del contexto y el manejo de la segunda lengua deben ser elementos diferenciales a tener en cuenta en cualquier proceso de evaluación profesoral de la UCC.

De igual forma, los estudiantes afirmaron que este modelo les permite el desarrollo de competencias para el trabajo grupal y para la resolución de casos a través de los debates y las diversas estrategias que usan los profesores. Según

los estudiantes, los profesores deben tener un enfoque más humano en este modelo. También se encuentran posiciones disidentes por parte de un número reducido de estudiantes, que manifestaron que el modelo educativo y el enfoque de competencias limitan la autonomía del profesor, porque, según ellos, el profesor se rige bajo unas directrices; entonces, al no tener autonomía de cátedra, el profesor no tiene libertad de examinar qué necesidad tiene el estudiante.

Los profesores afirmaron que, en su concepto, los estudiantes en este modelo cada vez van siendo más participativos y valoraron positivamente el protagonismo del estudiante en el modelo y la exigencia a la que son llamados en los diferentes tipos de pruebas que deben aplicar para poder tener en cuenta todos los elementos de las competencias. Según ellos, al igual que los estudiantes, en este modelo cobra mucha más importancia el ser, es decir, tener en cuenta a quién se le está enseñando, quién es ese ser.

Algunos profesores consideran que en el enfoque que se tiene actualmente en la Universidad, hay anulación del pensamiento crítico en tanto que se deben orientar temas ya definidos por otros, lo cual también fue manifestado por una minoría estudiantil durante las entrevistas, por lo que es importante mencionarlo.

También es importante, en este punto, recordar a Darling y McLaughlin (2004) quienes recalcan que, desafortunadamente, en la mayoría de las instituciones, las actividades de evaluación que se aplican al profesorado para la medición de su desempeño no ayudan al aprendizaje ni a la revisión honesta de la práctica del mismo, y tampoco ayudan a la resolución de problemas. Estas alertas deben tenerse en cuenta y sobre todo deben anticipar a la UCC en este ejercicio de construcción que se está realizando, de forma tal que el sistema de evaluación profesoral propio no caiga en estos errores.

A continuación, se presenta el siguiente cuadro comparativo como una forma de sintetizar la abstracción que se ha realizado sobre la posible asociación que se puede tejer entre los criterios diferenciales del modelo educativo crítico con enfoque de competencias de la UCC y su relación directa con los elementos que se deben tener en cuenta al momento de hacer la evaluación profesoral.

Tabla 24. Cuadro asociativo entre los criterios diferenciales del modelo educativo y su relación con la evaluación profesoral.

Categoría	Subcategoría	Criterio diferencial del modelo educativo	Elemento a tener en cuenta en la evaluación profesoral
Modelo educativo	Teoría crítica	<ul style="list-style-type: none"> • La teoría de la acción comunicativa, la ética del discurso y los intereses del conocimiento. • Fin: Educar para el mundo de la vida • Gestión de la internacionalización. • Cultura investigativa. • Acto no de transmisión sino de orientación guía, tutor, asesor en el proceso de aprendizaje del estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento que se tiene sobre la fundamentación teórica del modelo y sus criterios. • Formación en competencias personales. • Manejo de segunda lengua.
	Teoría comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje de los estudiantes. • Generación de diálogos. • Uso de las TIC. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de la gestión académica en términos del control que se tiene del avance y aprendizaje de los estudiantes. • Competencias comunicativas. • Relaciones interpersonales. • Manejo idóneo de las tecnología de la información y la comunicación.
	Taxonomía SOLO	Sistema institucional de evaluación por competencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la taxonomía SOLO y su aplicación. • Logro de los estudiantes. • Conocimiento y uso de la rúbrica.
	Enfoque de competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos de la competencia saber- hacer- ser. • Ambientes Prácticos de Aprendizaje. • Importancia del contexto. • Internacionalización. • Enfoque humanista. • Evaluación de competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor debe ser competente en el saber- hacer- ser que enseña. • Dominio y uso de APA. • Privilegia el contexto real para las competencias del ser. • Los agentes formadores deben gestionarse a sí mismos como ciudadanos del mundo. • Manejo de segunda lengua. • Experiencia profesional que lo vincule con el contexto. • Competencias humanas. • Diversidad de evaluaciones para tener en cuenta todos los elementos de las competencias.

En este rastreo que se ha realizado, es claro que la evaluación del desempeño profesoral debe tener relación con la particularidad de la universidad en que se hace y con su proyecto institucional, tomando en cuenta sus normativas, su plan estratégico y sus principios, así como también se considera relevante tener criterios adecuados para establecer un control efectivo y lograr los impactos deseados en la calidad de la educación (CINDA, 2007). Esta articulación es la que se ha querido realizar en este primer análisis sobre los criterios diferenciales del modelo educativo y, por ende, los elementos que de este se deben rescatar para ser tenidos en cuenta en un posible sistema de evaluación de desempeño profesoral.

Competencias que el profesor de la UCC debe poseer para dar cumplimiento a los propósitos institucionales

Para la UCC, el Proyecto Institucional (PI) refleja su dinámica. Es la carta de navegación que orienta sus acciones para responder al compromiso que ha asumido con la sociedad, con el Estado y con el sector de economía solidaria. Se erige para orientar el quehacer de calidad de todas las actividades de la Universidad, de tal manera, que para poner en marcha esta dirección aborda los referentes educativos propios de la institución y da cumplimiento a las funciones sustantivas de docencia, investigación, proyección social y extensión e internacionalización.

El ejercicio docente se enmarca alrededor de dar cumplimiento a dichas funciones sustantivas que por ley han sido consideradas en el sistema educativo universitario. Sin embargo, y en complemento a ello, el profesor debe tener un perfil y unas competencias que le aporten al desarrollo de su gestión, no solo al ejercicio propio en el aula, sino también a aquellas otras labores académico-administrativas que también debe desarrollar. Debe ser un experto en la disciplina que enseña y, adicional, tener otros elementos de apoyo que le aseguren cumplir su función. Como plantea Zabalza (citado por Aguilar et al., 2009), el profesor debe planear su proceso de enseñanza-aprendizaje, tener manejo de las nuevas tecnologías, diseñar nuevas metodologías, saber comunicar, evaluar y reflexionar e investigar sobre la enseñanza.

Además de esta función docente, Mas (2011) señala que el profesor debe desarrollar su función investigadora, “para continuar creando conocimiento científico y mejorar de este modo su campo científico, para ofrecer nuevas propuestas metodológicas adaptadas a sus alumnos y materias, para innovar en su

realidad y en su contexto, etc.” (p. 2). Para el cumplimiento de ellos es necesario que el profesor mantenga una actitud de constante reflexión y crítica, de formación y de compromiso ético con la profesión.

La función docente y la investigadora del profesor interactúan y se complementan con la gestión que debe desarrollar como miembro activo de una institución que está en permanente evolución y cambio para dar respuesta al contexto que le rodea. De esta forma el profesor debe responder a dicha gestión con el fortalecimiento de competencias de organización, administración, gestión, comunicación y de trabajo colaborativo y en equipo (Aguilar et al., 2009). Pero, se hace indispensable de igual forma que, para atender a las exigencias del contexto nacional e internacional, desarrolle competencias para un entorno glocal con pensamiento global y acción local.

En consideración a lo anteriormente expuesto, el profesorado, para el cumplimiento de las funciones sustantivas de docencia, investigación, extensión e internacionalización, es necesario que conjugue actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada, como parte del proceso de enseñanza que vive en la institución. Es así como en el estudio de este apartado se consideraron las funciones sustantivas que el profesor lleva a cabo durante su ejercicio docente y las competencias que le deben ser propias para el cumplimiento de estas.

A continuación, y como producto del trabajo adelantado con los grupos focales en las sedes de Medellín y Bucaramanga, y en el Centro de Extensión de Popayán, se muestran los resultados obtenidos para la categoría de cumplimiento de las funciones y competencias del profesorado, analizando cada una de las subcategorías que la componen: las funciones sustantivas de docencia, investigación, extensión y proyección social, internacionalización; y las competencias genéricas, de rol y disciplinares.

Docencia: competencia asociada a las prácticas metodológicas

La UCC asume la educación como una acción comunicativa que se da de manera procesual, lleva una dirección, un horizonte y que tiene como intención, la formación (PI, 2013). El PI provee especificaciones claras sobre la forma en que en la Universidad se ejerce la docencia y ello se amplía en los referentes educativos. Bajo su modelo, la UCC entiende la docencia como una acción comunicativa, es decir, como la relación dialógica entre quienes enseñan y quienes aprenden.

Dicha acción, que se concreta en el intercambio de argumentos, se constituye en fuente de crecimiento en los actores del proceso educativo, permitiendo a los alumnos la progresiva conquista de la autonomía (Unigarro, 2017). Educar para la vida implica que la práctica docente esté forjada en el ser, el saber y el hacer, esto mediante la metodología propia para el ejercicio de la docencia, denominada MICEA (Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje), para la que el profesor trabaja en el aula un ejercicio de construcción interdisciplinario del conocimiento en equipo a través de la práctica, y que puede, además, complementarse con las nuevas tecnologías de información y comunicación. Al estudiante se le facilitan las condiciones para el análisis crítico de la información, la búsqueda creativa de alternativas y el desarrollo de experiencias autónomas y colaborativas mediadas a través de diferentes estrategias didácticas, de los APA y de las TIC.

Si el ejercicio docente se lleva a cabo bajo un modelo educativo con enfoque de competencias cuyo su propósito es contribuir al desarrollo de las competencias en sus estudiantes, se hace necesario y evidente que las competencias de los profesores deben ser coherentes con el trabajo que involucra un currículo bajo este enfoque. De esta forma, el modelo educativo demanda la aplicación de unas didácticas propias para la formación con enfoque de competencias que se exige en el profesor.

En los resultados encontrados con el grupo focal de estudiantes que se trabajó en las sedes Medellín y Bucaramanga y en el Centro de Extensión de Popayán, resalta que sus profesores aplican diferentes prácticas y actividades didácticas orientadas al hacer en contexto, trabajando sobre asuntos reales y en el fomento del pensamiento crítico y argumentativo, mediante el diálogo y trabajo colaborativo, aspectos que consideraron coherentes con el modelo educativo. Esto se consolida en el aula, con las diferentes actividades que el profesor manifestó aplicar, mediante estrategias como el aprendizaje basado en problemas (ABP), salidas de campo, prácticas y simulaciones, estudio de caso, seminario alemán, entre otros.

Otro elemento constitutivo y relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje fue considerar, por parte del profesor, los diferentes niveles de aprendizaje que pudieran tener los estudiantes en su clase y, de otra parte, reconocer saberes previos como elementos diferenciadores para su práctica pedagógica. Congruente con ello, la mayoría de los estudiantes entrevistados señaló el trabajo del profesor con el empleo

de diferentes recursos y estrategias didácticas: simuladores, laboratorios, foros, mapa conceptual, taller, prueba COE, exposiciones, estudio de caso, entre otros.

Al respecto, es relevante señalar que autores como Krzemien y Lombardo (2006) han propuesto seis implicaciones del rol docente en el marco de la educación superior. De estas, dos están relacionadas con las prácticas en el interior del aula: dominio de un conjunto de recursos y estrategias didácticas y la revisión del propio desempeño que permita innovar y mejorar la práctica. De esta manera, en coherencia con el modelo educativo crítico con enfoque de competencias, la UCC, mediante la creación de RIZOMA, buscó el desarrollo, en los profesores, de competencias digitales, de trabajo colaborativo en red y didácticas para poder dar gestión al modelo educativo. Es importante, en relación con lo anterior, referir que desde la estructura y diseño del modelo se tienen señalados la función y rol del profesor: “los profesores no son formadores; son educadores” (Unigarro, 2017, p. 36).

Este ejercicio de análisis se complementa con la Red Sistémica elaborada que corresponde a la triangulación producto de la elaboración de la matriz hermenéutica, el marco teórico y el trabajo de campo (entrevistas semiestructuradas); en estas redes se plasman los hallazgos más relevantes de esta investigación.

Para el proceso de evaluación del aprendizaje tanto estudiantes como profesores señalaron emplear diferentes actividades evaluativas tales como escritos, ensayos, foros, talleres, exposiciones, de carácter tanto individual como grupal, las cuales se corresponden con el contexto, el tema y las competencias a evaluar. Para la conceptualización del modelo educativo, está establecido: “si se cambia la manera de evaluar, necesariamente cambia la manera de enseñar. Hay una relación directa entre enseñar y evaluar” (Unigarro, 2017, p. 85).

Los profesores y académicos, por su parte, aportaron elementos relevantes al referirse a esta función sustantiva expresando que la docencia incluye, además de la labor en el aula, el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los procesos formativos y sus resultados, y de otras actividades educativas enmarcadas en el proyecto educativo institucional. Por ello, el ejercicio de evaluación fue considerado importante para determinar niveles de aprendizaje en el estudiante y apropiación de conocimientos acordes con sus necesidades. La evaluación de competencias demanda planificar un sistema de evaluación que permita vincular las competencias con sus indicadores y evidencias, como también, agrupar un conjunto de técnicas adecuadas y claramente definidas de modo que pueda

establecerse una valoración sistemática en el evaluado y sea medida en términos de resultados de logro de la competencia. Villa y Poblete (2011) señalan que:

Las técnicas o instrumentos con mayor valor añadido para evaluar competencias serán aquellos que garantizan la recogida de información, de evidencias de los elementos o recursos de competencia, como son el portafolio, los mapas conceptuales, los protocolos de observación en el caso de simulaciones o representaciones, las entrevistas, etc. (p. 151)

Con respecto a las prácticas para el fomento del aprendizaje autónomo que son importantes en el modelo educativo, los profesores manifestaron trabajar bajo la resolución de problemas y simulación en contexto. Finalmente, para desarrollar de manera pertinente su gestión docente, se consideró que deben contar con estrategias de mediación cognitiva y competencias en el manejo de recursos didácticos. Al respecto vale la pena retomar de nuevo a Krzemien y Lombardo (2006), que expresan que dentro del rol del profesor se debe contemplar: el desarrollo de conocimientos y habilidades pertinentes para la enseñanza; la revisión del propio desempeño, que permita innovar y mejorar la práctica y procurar dar respuesta a las demandas y necesidades de los destinatarios.

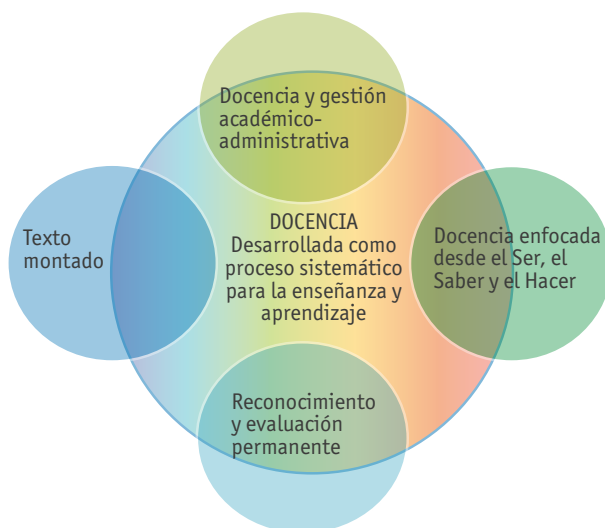


Figura 12. Función sustantiva de docencia y elementos integradores.

De los resultados obtenidos con los tres grupos entrevistados, se observa apropiación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias, conocen qué rol y función desempeña cada uno en el proceso de enseñanza-aprendizaje y así como las competencias que debe desarrollar el profesor para dar cumplimiento a su gestión.

Investigación como parte integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Por otra parte, la investigación juega un rol determinante en la educación, y se asume como un factor que estimula tanto a estudiantes como a profesores, con el fin de prepararlos para contribuir al desarrollo económico, social y cultural del país. Al respecto, la Unesco (1998) plantea que la educación superior y la investigación forman, hoy en día, parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y sostenible, de los individuos, las comunidades y las naciones.

La UCC declara en su Visión que será una Universidad de docencia que reconoce y desarrolla la investigación; por tanto, la actividad investigativa es un elemento esencial en sus propósitos “que estimula a estudiantes y profesores, con el fin de prepararlos para contribuir al desarrollo económico, social y cultural del país” (PI, 2013, p. 38). Esto connota un compromiso con la comunidad académica y el entorno, de manera que desde los lineamientos curriculares se “promueven la innovación permanente y la preservación de las libertades de cátedra, de aprendizaje y de investigación” (PI, 2013, p. 16). En conjunción con lo anterior, según el Informe Bricall (2000), la misión más importante de la Universidad es su adaptación a los cambios que la sociedad le exige, y estos cambios no solo pensados en el escenario de la enseñanza que se orienta, sino, además, en la investigación que realiza.

Como resultado de las entrevistas llevadas a cabo para esta subcategoría, los estudiantes consideraron en gran medida que se estimula la investigación formativa; el profesor en el aula promueve el trabajo mediante indagación de diferentes fuentes y referentes bibliográficos, lecturas propias del tema y contexto estudiado a través de investigaciones académicas y científicas de autores nacionales e internacionales, cuyo propósito es generar reflexión crítica y argumentativa mediante escritos y exposiciones por parte de los estudiantes y mediante la participación de los semilleros de investigación. La fundamentación planteada por el profesor radicó en que la investigación promueve en el estudiante competencias

de escritura, lectura y razonamiento lógico-analítico. De esta manera, el profesor indicó que el ejercicio investigativo es un quehacer inherente a su labor docente. Sin embargo, algunos profesores y académicos manifestaron que no todo el cuerpo profesoral desarrolla la investigación en sí misma, pero sí promueven y trabajan la investigación en el aula aplicada a la problemática de la comunidad.

Frente a lo anterior, es relevante acotar lo planteado por Alija, García y Muñoz (2017) cuando expresan:

El profesor universitario no realiza solo una función docente, además debe desarrollar una productiva actividad investigadora y en muchos casos una función de gestión que no podemos obviar en la evaluación, si intentamos considerar el desempeño completo de su actividad. (p. 70)

El ejercicio investigativo, en general, fue visto por todos los grupos entrevistados como una forma de potenciar la competencia de escritura, lectura y razonamiento lógico-analítico; además de la segunda lengua, por cuanto parte del material bibliográfico, especialmente en los programas del área de la salud, está en inglés. Por tanto, se observó un trabajo dirigido al fortalecimiento de la investigación en el aula, pero aún, poco desarrollo investigativo propio en el profesorado. Cabe resaltar que Alija, García y Muñoz (2017) manifiestan:

No es suficiente con evaluar la docencia, analizar el proceso de planificación, desarrollo y evaluación del aprendizaje o la transferencia de conocimiento científico, además es necesario comprobar la contribución del profesor al cumplimiento de la Misión de la universidad en un período determinado. Por tanto, es importante considerar el punto de partida y posible perfeccionamiento de las competencias del profesor, que participa en los procesos universitarios no solo como agente de la enseñanza, sino también como integrante de una comunidad de aprendizaje en desarrollo. (p. 70)

La Universidad ha venido promoviendo la acción investigativa en el profesorado y existe un soporte normativo, políticas y apoyo hacia la investigación; desde el planteamiento de su Visión, el Acuerdo 173 de 2014, que corresponde al Estatuto General y Estructura Administrativa de la Investigación en la Universidad, hasta la

política de incentivo para la creación de los semilleros investigativos (Resolución 840 del 21 de noviembre de 2014), se ha delimitado el fomento a esta función sustantiva; ahora bien, el camino apenas está en consolidación.

Extensión y proyección social: función sustantiva que permea la formación e impacta el entorno

El Proyecto Institucional (2013) declara que la Universidad debe responder de manera responsable a la sociedad por el compromiso que adquirió de contribuir a la formación de profesionales con criterios políticos, creativos y solidarios que aporten a su desarrollo armónico junto a la proyección social y extensión orientadas al servicio público y al vínculo efectivo con el sector productivo. Por lo tanto, la proyección social y la extensión son asumidas como acciones a través de las cuales se ofrece un servicio desde la educación, al sector de la economía solidaria y a los sectores público y privado. Esto hace que su quehacer esté dirigido al trabajo hacia la comunidad, mediante estrategias de proyección social y transmitiendo en el aula el sentir solidario y cooperativo al estudiantado con acciones que den respuesta a la problemática del contexto. De esta forma, Mas (2011) señala que el docente universitario es:

un intelectual capaz de adherirse a la gestión de un proyecto institucional y curricular; en función de ese compromiso institucional, diseña su docencia, planificando su acción de manera crítica y creativa para ponerla en práctica de manera eficaz al enfrentar situaciones-problema de docencia concretas. (p.155)

En este compromiso que representa esta función sustantiva, la universidad debe afianzar el diálogo entre Estado Universidad-Empresa-Comunidad, estrechando lazos de cooperación y de articulación efectiva (PEN). En este sentido, se vislumbran claramente competencias que el profesor debe desarrollar, para poder gestionar la proyección social y la extensión como parte de sus funciones sustantivas declaradas.

A continuación, se presenta una figura que muestra las acciones más importantes que se deben tener en cuenta en la función sustantiva denominada proyección social y extensión.



Figura 13. Función extensión-proyección y aspectos más relevantes.

Está totalmente identificado e interiorizado por parte de los grupos entrevistados, que la UCC, por ser del sector de la economía solidaria, promueve a través de la docencia actividades de extensión y proyección a la comunidad, aspecto que se esquematiza a través de la red sistémica diseñada. El estudiante de manera clara lo evidenció en el desarrollo que el profesor llevó en cada una de las clases; aunque al nivel de políticas no sea muy conocida la normativa, su acción y formación siempre estuvieron orientadas a aplicar sus saberes en el contexto y a trabajar por las clases menos favorecidas y marginales. En el aula, entonces, los estudiantes expresaron trabajar mediante proyectos de investigación social y pertinentes al contexto y con la promulgación de la solidaridad, el respeto, la preservación del medio ambiente, la ética, la responsabilidad social de manera permanente por parte de los profesores. El trabajo con brigadas de distinta índole, consultorios jurídico, psicológico y contable, han sido evidencia de esta práctica social y solidaria que, por su parte, los profesores también indicaron llevar a cabo en su ejercicio docente. Además, expresaron el desarrollo de procesos continuos de interacción e integración con los agentes sociales y comunitarios, con el fin aportar en la solución de sus principales problemas, como lo fundamentan la misión y la visión de la Universidad. Estas declaraciones son respaldadas por el grupo de académicos entrevistados, dado que son parte del ADN institucional.

Para el estudio de esta función sustantiva, el análisis evidenció que la proyección social permea el trabajo en el aula y a cada una de las actividades que desde la academia se gestan para dar atención a comunidades más vulnerables. Este es un compromiso institucional apropiado por toda la comunidad.

Internacionalización: educación en lo local para un mundo global

La UCC contempla en su visión una cuarta función sustantiva: la internacionalización, cuando considera que será una Universidad “que abre sus fronteras al mundo”. Esta apropiación institucional en relación con lo que entiende por internacionalización lleva a demandar, por parte de la gestión docente, acciones formativas que faciliten la apropiación del escenario mundial como parte de las acciones cotidianas en el ejercicio de sus competencias. Para formar ciudadanos del mundo, los profesores deben, asimismo, gestionarse como ciudadanos del mundo y, para ello, el acceso a otros idiomas, el manejo de bases de datos, la gestión del conocimiento, entre otras, son esenciales.

Los estudiantes solo reconocieron el estudio del inglés como elemento de internacionalización y diferenciaron algunas prácticas que la fomentan tales como la movilidad y los intercambios estudiantiles. De igual manera afirmaron que no está muy apropiada en el cuerpo profesoral esta función, máxime cuando la internacionalización solo la reconocen como movilidad, sea estudiantil o profesoral, y no desde la internacionalización del currículo. También el grupo de académicos entrevistados señaló que aún deben desarrollarse más estrategias que conlleven gestionar la internacionalización a favor del proceso formativo. La política institucional la ha entendido como un proceso gradual de armonización entre las dinámicas globales y las competencias institucionales que reposan tanto en las personas que forman la comunidad académica, como en la institución en sí, materializadas en políticas académicas y administrativas que orientan y facilitan la inserción de la Universidad en el contexto global, con pensamiento ‘glocal’, es decir, pensamiento global y acción local (PEN). Sin embargo, el ejercicio de análisis con los grupos focales dejó en evidencia que faltan estrategias de una práctica de internacionalización tanto en el aula como en el ejercicio propio del profesor, declaración que se deja explicitada de igual manera en el PI al señalar que la internacionalización es un constructo conjunto entre la Universidad y los actores nacionales e internacionales.

Proyecto institucional: ruta demarcada para toda la actividad institucional

La Universidad demarca, en su PI, el derrotero y las políticas que orientan su accionar en concordancia con la Misión y la Visión. Entre sus principios declara que pertenece al sector de la economía solidaria, forma profesionales con criterios políticos, es una Universidad abierta y flexible que mira hacia el futuro y es, a la vez, nacional y regional, lo anterior con base en los valores de solidaridad, equidad, respeto a la diferencia, libertad.

Para autores como Krzemien y Lombardo (2006) uno de los roles que el profesorado debe poseer es “una faceta política que orienta la modalidad de intervención en vinculación con el proyecto institucional y social donde se inscribe la práctica educativa” (p. 4). La gestión docente no solo abarca o se desarrolla desde la docencia y la investigación, sino que su actuación, de igual manera, se extiende al escenario institucional, es decir, su compromiso también va con las políticas y propósitos institucionales. Un profesor que no se identifique con la filosofía de la institución a la cual pertenece no desarrolla de manera íntegra su gestión.

Es así como el PI demarca las funciones sustantivas de manera coherente y sistemática con el modelo educativo y su conceptualización epistemológica; sin embargo, la comunidad estudiantil no reconoce esta directiva institucional, más allá de expresar que conoce algo sobre la Misión y la Visión, pero sin estar permeada y comprendida en su globalidad. El profesorado tampoco es ajeno a esta situación, dado que la política existente no se reconoció y fue necesario durante el desarrollo de las entrevistas explicar más al detalle la estructuración del mismo. En relación con lo anterior, y por la forma en que se define al docente (Mas, 2011), se reconoció por parte del grupo de profesores entrevistados, que la Universidad cuenta con un modelo por competencias y que fomenta la investigación. Sin embargo, es claro el reconocimiento del ADN solidario y los valores que fundamentan el quehacer de los miembros de la comunidad: respeto, solidaridad, equidad y libertad. De esta manera, el profesor los fortalece y trabaja en el aula y, además, en la proyección y servicio a la comunidad, concepto que el estudiante también identificó y resaltó.

Las competencias inherentes a la gestión del profesor: competencias de rol, genéricas y disciplinares

La puesta en marcha de la filosofía institucional y su proyecto educativo requieren en el profesor el desarrollo y aplicación de diversas estrategias didácticas en el aula; diferentes habilidades a fin de lograr un proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo y, por otro lado, le exige al profesorado estar preparado de forma que potencie el aprendizaje del estudiante, trabaje en la innovación como medio para alcanzar la calidad y desarrolle o fortalezca de igual manera, sus competencias. En este contexto, los estudiantes consideraron que el profesor debe contar con competencias desde el ser, que clasificaron como: comunicativas, de relacionamiento y respeto, confianza para con ellos, ser un ciudadano ético y conocer el saber que enseña. Adicional, detallaron que deben cumplir con los objetivos propuestos para el curso.

Desde la perspectiva docente, y en complemento a lo anterior, se consideró que la autoevaluación permanente a su gestión y labor docente es parte del rol que desempeña, aspecto que integraron con la reflexión e interacción que debe darse con pares-homólogos. Para ambos grupos entrevistados, se dejó en claro que deben existir unas competencias desde el hacer que le ayudará a cumplir su ejercicio de docencia: competencias digitales y tecnológicas, dominio de un conjunto de recursos y estrategias didácticas.

Otras competencias que deben ser inherentes al profesor son las genéricas ello en consideración a que hoy en las pruebas del Estado el estudiante es evaluado en estas competencias. Los tres grupos entrevistados convinieron en que el profesor debe tener dominio de las mismas competencias: lectura crítica, razonamiento cuantitativo, competencias ciudadanas, comunicación escrita e inglés. En todas las clases los entrevistados afirmaron que se favorecen la lectura y la comprensión lectora, dado que ello permite el desarrollo de una actitud crítica y analítica.

Adicional al trabajo que correspondió con el equipo académico-administrativo del Centro de Extensión de Popayán, los participantes expresaron, respecto a las funciones sustantivas, que la docencia se desarrolla de manera pertinente y dando cumplimiento a las orientaciones del modelo educativo; la extensión y la proyección social siempre ha permeado de manera transversal toda la gestión; sin embargo, la investigación y su política, en general, no han estado vinculadas al ejercicio del profesorado.

Por tanto, es importante entender que el desempeño y la gestión del profesor son procesos que movilizan sus capacidades profesionales, personales y de responsabilidad social para articular la docencia con la innovación y la gestión educativa, y coadyuvar al diseño, implementación y evaluación de políticas institucionales hacia el fortalecimiento del propósito institucional. Esta conceptualización alude el rol del profesor desde la dimensión académica que involucra la docencia y una dimensión de gestión administrativa. Es así como la función docente, entendida como el rol que el profesor adquiere en el ejercicio de su función, es de carácter tanto académico como administrativo. Este quehacer requiere un profesor cualificado y competente para la gestión; es así que tanto estudiantes como profesores y el grupo de académicos consideraron que la formación disciplinar y la experiencia adquirida en su ejercicio profesional han sido soporte y fundamento en dicha gestión. En esto resaltaron el esfuerzo que ha realizado la Universidad para fortalecer estas competencias disciplinares a través del programa de formación constituido (Escuela para la Excelencia Educativa).

A manera de conclusión del trabajo desarrollado con estos grupos focales en la categoría de funciones sustantivas y competencias que el profesor debe poseer para cumplirlas, es claro que se encontró reconocimiento del ejercicio docente, desarrollo de estrategias pedagógicas y uso de recursos didácticos apropiados y acordes para el modelo educativo crítico con enfoque de competencias en el profesorado. Respecto al ejercicio de evaluación del aprendizaje, los tres grupos focales respondieron que hay diversidad de estrategias o mecanismos de evaluación sean individuales o grupales, buscando que los métodos empleados llevaran al desarrollo del pensamiento crítico y analítico, aspecto que fue trabajado con el fomento a la investigación desde el aula. Se valoró el trabajo solidario y hacia la comunidad, que fomenta los valores institucionales. Por otra parte, y para que la función docente respondiese a los retos del contexto y el modelo, consideraron que la competencia del profesor debía tener elementos del ser, el saber y el hacer. Desde el ser, aspectos como la comunicación, las relaciones interpersonales, el trabajo colaborativo y la asertividad; desde el hacer, aspectos como competencias pedagógicas, didácticas, de planificación, de innovación, tecnológicas, digitales y, desde el saber, dominio propio de su disciplina.

El desempeño del profesor y su relación con las funciones académicas y funciones administrativas propuestas por la UCC

El recorrido realizado hasta ahora ha dejado claro que la evaluación del desempeño profesoral tiene sentido en el escenario real de la práctica docente, es decir, que esta, la evaluación, debe ser lo más fiel y cercana a la operación real que desarrolla el profesor y que, a su vez, estos desarrollos, si bien están trazados por unas competencias personales, deben responder a los requerimientos institucionales, trazados en el PI, en la Misión y en la Visión, en los acuerdos y normativas, y en el modelo educativo por el que se guía la academia de la Universidad. Es así como para efectos de este análisis, la triangulación que se realizó consistió en el cruce de la información institucional explícita en acuerdos y resoluciones, la teorización encontrada al respecto de las subcategorías: rol académico, rol administrativo y evaluación 360° y la información entregada por los estudiantes, profesores y académicos administrativos que hicieron parte de los grupos focales.

Para el caso particular de la UCC, tanto las funciones académicas como las funciones administrativas que se esperan en la gestión de un profesor se encuentran documentadas, principalmente, en los siguientes acuerdos y resoluciones: el Acuerdo Superior 086 de 2011 que especifica el estatuto profesoral (UCC, 2011a) y que lo opera la Resolución Rectoral 673 de 2014, el cual está compuesto por los siguientes componentes: estrategias de comunicación y gestión, estrategias de mediación cognitiva, estrategias evaluativas y didáctica; en el Acuerdo Superior 312 de abril de 2017 que crea el SIEC; en el Acuerdo Superior 147 de marzo 21 de 2013 por el cual se actualiza el PI (2013) donde se declaran, entre otros, los principios, valores y referentes académicos; el Acuerdo Superior 295 del 28 de junio 2019 en donde se actualizan la Misión y la Visión institucionales.

Adicionalmente, en los referentes educativos definidos en el PI se hace mención del rol del profesor y lo que se espera de este en el contexto institucional, definiendo la responsabilidad del profesor no solo con la calidad de lo que enseña, sino con los procesos de gestión académica para el mejoramiento continuo a través de la autoevaluación permanente. El profesor, para la UCC, es una persona comprometida con el desarrollo del saber que enseña, con la pedagogía en la que fundamenta su enseñanza y con la generación y disseminación de conocimientos (PI), y cumple sus lineamientos para el desarrollo de las funciones sustantivas

de docencia, investigación, proyección social y extensión, apoyadas en la gestión académico-administrativa que sustenta sus actividades.

Lo anterior, para dar contexto a los elementos normativos institucionales propios de la Universidad, en donde se expresa cómo la Institución espera que el profesor dé respuesta a las funciones académicas y administrativas propias de su rol, esto, en armonía con Aguilar et al. (2009), quienes proponen considerar aspectos tanto del contexto como de las características del profesor en los roles exigidos. Los autores recomiendan incluir los propósitos institucionales, ya que estos plasman la filosofía, la Misión y la Visión, y consideran importante valorar la gestión académica y administrativa del plan de estudios (horas dedicadas a la docencia, planes de trabajo, número de estudiantes, total de cursos entre otros). Para el caso de la UCC, los asuntos relacionados con la dedicación de horas ya es un tema superado a través del Plan de Trabajo, el cual es concertado semestralmente entre decanos y profesores.

La evaluación del desempeño profesoral

En el interés de identificar cuáles son las formas de evaluar el desempeño de profesor, en las que se evidencie el cumplimiento de las funciones sustantivas, dentro del modelo educativo con enfoque de competencias de la UCC, es indispensable poder analizar elementos propios de la evaluación del desempeño profesoral. La UCC tiene en sus propósitos cambiar la forma que rige la evaluación actual, teniendo en cuenta, como se mencionó en la definición de la situación problemática que, en la actualidad, no hay coherencia entre el instrumento-contenido que valora el desempeño del profesor y su real ejecución acorde con las demandas del modelo educativo y las gestiones administrativas. Al respecto, Canales (2008) plantea un ejemplo en México, en donde la evaluación profesoral se lleva a cabo principalmente para dos propósitos: en primer lugar, para lograr el reconocimiento de los programas educativos que permitan su operación, y, en segundo lugar, para hacer la distribución de recursos adicionales al salario. Ante este hecho, el autor señala como una crítica, el hecho de que no se ha logrado cambiar el marco normativo que rige la evaluación profesoral en algunas instituciones de México, lo que consecuentemente indica que el ejercicio docente sigue a la espera de iniciativas que verdaderamente incluyan una correcta evaluación de su desempeño y su mejora. Este escenario es el que la UCC quiere intervenir.

Si la Universidad ha declarado ya su modelo educativo crítico con enfoque de competencias, se hace necesario y evidente que las competencias de los docentes deben ser coherentes con el trabajo que involucra un currículo bajo dicho enfoque, más aun si tenemos en cuenta a Tejedor y Jornet (2008) cuando hablan acerca de los análisis que se realizan sobre calidad de la educación, los cuales identifican al profesor como factor condicionante de la misma. En ese sentido, la evaluación del profesor debe reivindicar el carácter formativo de la evaluación para el profesorado y su concepción como una importante estrategia de ayuda para su desarrollo profesional.

Ahora bien, si se considera que los elementos del marco normativo institucional son esenciales en la definición de los cumplimientos académicos y administrativos que se esperan de los profesores, que estos deben ser, además, susceptibles de ser incluidos en la evaluación que se haga del desempeño profesoral y que los estudiantes son actores importantes partícipes de las evaluaciones que se hacen de los profesores, es fundamental que tanto profesores como estudiantes conozcan esa normativa institucional, para que al momento de hacer las valoraciones de sus profesores estas sean acordes con dichos lineamientos. Allí se encuentra una primera brecha a intervenir, dado que en las entrevistas realizadas se evidencia el desconocimiento de muchos estudiantes con relación a la Misión, la Visión, el PI; en efecto, son pocos los estudiantes que afirman conocerlos y lo que identifican se refiere específicamente al componente de proyección que se plasma en la Misión para el favorecimiento de las comunidades a través de las prácticas –estudiantes de Derecho–, pero no se evidencia conocimiento de los otros aspectos propios de la Misión; algo parecido pasa con los profesores en relación con el conocimiento de los referentes educativos.

Una vez analizados algunos elementos propios de la evaluación del desempeño, se continúa con el análisis de los aspectos más sensibles del rol académico y el rol administrativo de los profesores, esto es, la esencia de su gestión en el rol que como profesores les compete y a lo que se deben.

El rol académico del profesor

En relación con el rol académico, son diversos los desempeños que se esperan del profesor de acuerdo con los intereses institucionales. Se debe iniciar aclarando, como se ha descrito anteriormente, que el profesor de la UCC debe resignificar su

rol y adquirir otras competencias. Los académicos administrativos lo especifican cuando manifiestan que un profesor que orienta clases en la Universidad es un profesor distinto; no es un profesor que da clases en cualquier Institución de Educación Superior y, por ello, es esencial que el profesor haga la escuela de formación.

El primer escenario del que se pueden abstraer elementos del rol del profesor para dar respuesta a las funciones académicas es el de la Misión y la Visión. Los siguientes apartes tomados de las definiciones de ambos conceptos plasmados en el plan estratégico lo muestran: “formamos personas con las competencias para responder a las dinámicas del mundo”; “buscamos el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades”; “universidad de docencia que reconoce la investigación”. “impacta y transforma socialmente”; “referente en la educación con enfoque de competencias”; “abre sus fronteras al mundo”; “gestión innovadora”. Cada una de estas afirmaciones trae consigo un desempeño del profesor que apunta a las funciones académicas que se deben desarrollar.

El segundo escenario que se debe abordar son los principios y los valores documentados también por la Universidad, en el entendido de que estos demarcan acciones propias del rol académico para el profesor. Sin embargo, en este punto hay que enfatizar el desconocimiento que los profesores tienen de los mismos, al indagar en las entrevistas sobre principios y valores los profesores enmudecen; solo uno manifiesta de forma tímida la equidad y la solidaridad, pero se evidencia la no recordación de los mismos, motivo por el cual esto abre apuestas sobre opciones de mejora institucional.

Los siguientes apartes de los principios enmarcan también desempeños de los profesores en función de la academia: el pertenecer al sector solidario significa, entre otros, un sentido social de los programas y unos proyectos orientados a población de escasos recursos que se beneficien de los servicios que la Universidad preste; formar profesionales con criterios políticos como estrategia para canalizar la participación en diversos escenarios; Universidad abierta y flexible, dispuesta a asimilar los cambios y a adaptarse a ellos de forma crítica, reflexiva y analítica; una Universidad que mira hacia el futuro; una Universidad a la vez nacional y regional; crea y practica la responsabilidad social universitaria.

Los valores también llevan al desarrollo de unas competencias personales en los profesores que deben ser transmitidas a los estudiantes y que se deben sentir en toda la comunidad académica: la solidaridad, eje de los valores institucionales como

fundamento de la formación de personas con responsabilidad social a partir del trabajo colectivo y la interdisciplinariedad; la equidad, puesta en práctica a través del ofrecimiento de servicios sin distinciones de raza, credo o procedencia social, como un aporte a la construcción de la democracia; el respeto a la diversidad, tolerancia y pluralismo, que tiene relación directa con la ética del discurso abarcada desde la teoría crítica y la acción comunicativa trabajadas en capítulos anteriores, y la libertad que implica conciencia del sujeto sobre los intereses, derechos, deberes y responsabilidades políticas.

Los estudiantes manifiestan algunos valores y características adicionales de tipo personal con las que deben contar los profesores de la Universidad, entre ellas, ser incluyentes para garantizar la participación y visibilización de todos, debe ser; ante todo, humano y esto no significa permisividad, sino cercanía a los estudiantes y a sus realidades; el profesor debe tener capacidad de hacer más práctica la teoría, ser muy propositivo y no limitarse solo a la teoría, que haga sentir al estudiante que se estudia para aplicar a la vida diaria, y esto implica que se haga conexión con el contexto social; deben ser innovadores y estar actualizados con las nuevas tendencias; deben tener experiencia profesional en el saber que enseñan y traer esa experiencia a la clase para dinamizar el aprendizaje.

Este tema de la experiencia profesional por parte del profesor es valorado por los estudiantes como un punto esencial en la contratación que se haga para la Universidad, adicional a su cualificación, pues, según ellos, entre más preparado académicamente esté un profesor, mejor será para los estudiantes, siempre y cuando esta preparación vaya de la mano de fortalezas pedagógicas. Recuerdan aquí un evento particular en el que se permiten rescatar la gestión administrativa de los decanos y jefes de programa, en el entendido de que siempre son respetuosos y están atentos a los procesos de satisfacción de la comunidad estudiantil: el evento que mencionan se trata de una profesora que no fue bien evaluada y, en efecto, no se le dio continuidad a su contratación, pues, a pesar de su formación como magíster, carecía de herramientas pedagógicas que le permitiera entregar su saber a los estudiantes, además de sostener una actitud déspota y poco cercana según los entrevistados; los estudiantes ponen como evidencia el gesto de que son escuchados y atendidos por los directivos frente a las evaluaciones que ellos hacen de sus profesores.

Tal y como lo indica el PI, la acción educativa no es neutral ni inocente; toda acción educativa es una apuesta, lleva una dirección, tiene un horizonte de sentido, una intencionalidad, de manera que los referentes educativos, por ser los rieles sobre cuales se traza y se fundamenta cualquier proceso formativo en la Universidad, enmarcan también en esa acción educativa funciones que deben llevar a desempeños profesoraes. Sin embargo, en relación con estos referentes, al igual que con la misión y la visión institucionales, los profesores evidenciaron desconocimiento de los mismos: cuando se les indagó, su respuesta fue que no recuerdan cuáles son los referentes educativos, lo que se considera un elemento limitante y que debe ser intervenido institucionalmente. Estos son los referentes educativos:

- Contexto
- Visión antropológica
- Visión epistemológica
- Concepto de educación
- Concepto de aprendizaje
- El profesor
- Lineamientos curriculares
- Los medios educativos

Los estudiantes han sido críticos en relación con el uso de los medios educativos y los recursos didácticos por parte de los profesores. Según ellos, se centran mucho en el uso de diapositivas y pocas veces exploran otro tipo de actividades; son pocos los estudiantes que identifican otras alternativas usadas por los profesores, entre las que se encuentran dramatizaciones, juego de roles, talleres y otros pocos. Algunos afirman que sus profesores buscan espacios de contexto diferentes y reales, y los llevan, por ejemplo, a audiencias, pero la queja en relación con el uso excesivo de diapositivas fue generalizada.

Lo anterior conduce a otro elemento esencial en términos de las competencias de los profesores y de sus desempeños. Se trata del uso de TIC, y esto no solo porque el modelo así lo demande por el uso de los recursos como aulas extendidas y plataformas de apoyo a la academia, sino porque, además, hace parte de las competencias con las que están llegando la gran mayoría de los jóvenes universitarios y esta bondad debe ser aprovechada al servicio de los procesos de aprendizaje. Al respecto, los académicos administrativos manifestaron que

se hace necesario sensibilizar a los profesores en el tema de las competencias tecnológicas porque en algunos persisten resistencias y dificultades. Por su alineación con el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, la función investigativa debe permear el quehacer profesoral en el aula como aquel componente que le permitirá al estudiante su interacción con el entorno global, institucional y el particular y, por ende, debe ser un desempeño obligado al profesor en su rol académico.

Acorde con los académicos administrativos de la institución, esta actividad investigativa debe hacerse cumpliendo con unos mínimos que, por lo general, ellos revisan y aprueban en los Consejos de Facultad y en los en los Comités Curriculares; por ejemplo, allí se hace revisión de los requerimientos del contexto para orientar la investigación a problemáticas reales; en algunas ocasiones estos análisis del contexto y del sector no se hacen solo para investigación, sino también para definir contenidos de los cursos electivos y de la proyección social; este tipo de análisis ha llevado a identificar la necesidad apremiante de fortalecer el ADN solidario de la institución, como se mencionó anteriormente.

Entender el modelo educativo y en su ideal de la teoría crítica de educar para el mundo de la vida son factores esenciales en el desempeño profesoral, en que no solo el aprendizaje de los estudiantes sino, además, la forma de evaluarlos toma una especial relevancia. Al respecto los profesores identificaron como fundamental la clase del primer día para estos propósitos, manifestando que el primer día ellos buscan socializar el plan del curso de los estudiantes, conocer el grupo y mostrar la manera como se evaluará. Algunos profesores mencionaron que el primer día hacen una evaluación para ver cómo están de conocimientos antes de empezar el proceso de trabajo con ellos y esto les resulta favorable.

Ya se ha explicado que la internacionalización es un proceso gradual de armonización entre las dinámicas globales y las competencias institucionales que reposan tanto en las personas que forman la comunidad académica, como en la institución en sí y que, además, tiene sus lineamientos materializados en políticas académicas y administrativas que orientan y facilitan la inserción de la Universidad en el contexto global, como se ha explicado más arriba.

Al indagar con los estudiantes sobre si los profesores motivan el aprendizaje y uso de una segunda lengua, como parte de los desempeños que se esperarían en el marco de la gestión de la internacionalización, los estudiantes referenciaron

que sí se hace, pero poco; se trabaja según ellos con lecturas, con revisión de literatura, pero no se profundiza mucho. Eso no sucede igual con el resto de las competencias genéricas que son susceptibles de ser evaluadas por el ICFES y que, por demás, están contempladas como un programa especial en el SIEC. Cuando se indaga a los estudiantes de qué forma los profesores articulan y los motivan para garantizar que los jóvenes adquieran esas competencias genéricas como la escritura, el pensamiento lógico, la lectura crítica, la escritura, informaron que, generalmente, a través de los trabajos presentados, ellos sienten la exigencia en relación con esas competencias, lo cual resulta bastante favorable.

En relación con las competencias genéricas, y acorde con las voces de los estudiantes, se encontraron las siguientes situaciones: según los jóvenes la competencia de inglés se circunscribe solo a los cursos de inglés, pero no es una competencia que se estimule o se motive en los otros cursos y aun, según ellos, la forma como se hace en los propios cursos de inglés no motiva al aprendizaje de mismo; algunos estudiantes sugieren que no debería haber solo opciones de inglés, sino que la Universidad debería disponer de otras opciones en segunda lengua como francés, latín o alemán, de manera que los estudiantes puedan escoger. Por el contrario, en relación con la competencia genérica de la lectura crítica y la escritura, los estudiantes refirieron que estas sí se estimulan todo el tiempo en los diferentes cursos. Finalizado el análisis de los elementos relacionados con el rol académico del profesor, se dará paso al análisis de los elementos relacionados con el rol administrativo.

El rol administrativo del profesor

En relación con los desempeños administrativos que debe cumplir un profesor, a veces suele ser confusa la brecha entre aquello que corresponde al rol académico y aquello que corresponde al rol administrativo. Lo anterior ocurre porque son acciones que se complementan. Generalmente, la gestión académica se apoya o se instrumentaliza en acciones y procesos administrativos, sin los cuales no podría fluir lo académico. En ese sentido, la línea de diferenciación es delgada.

Lo que sí es claro es que no es suficiente con evaluar la docencia, analizar el proceso de planificación, desarrollo y evaluación del aprendizaje o la transferencia de conocimiento científico como elementos académicos, sino que es necesario comprobar, por ejemplo, la contribución del profesor al cumplimiento de la misión

de la Universidad en un período determinado, la participación del profesor en los procesos universitarios no solo como agente de la enseñanza, sino también como integrante de una comunidad de aprendizaje en desarrollo y, por supuesto, los desempeños de la gestión administrativa que tienen en su rol.

En las indagaciones realizadas con los profesores sobre las diferencias que ellos encuentran en su rol en el modelo educativo crítico con enfoque de competencias, todos manifestaron que es un rol muy diferente: lo primero es que el profesor también tiene que estar preparado desde las tres competencias saber, hacer y ser en el ejercicio, no solo brindar la teoría, sino también hacer la práctica. Según ellos lo que tradicionalmente se hacía en el modelo por objetivos se centraba solo en la teoría, pero este modelo exige otras estrategias, otras dinámicas y si los estudiantes tienen una mejoría, el profesor tiene que evidenciarla a través de las notas y su evolución. Según ellos eso les exige, como profesores, estar mejor preparados y estar más en interacción directa con los estudiantes, porque solo a través de interacción directa se dan cuenta de que realmente sí están aprendiendo. Todos estos elementos deben estar inmersos en los procesos de evaluación del desempeño profesoral.

En ocasiones, algunos profesores que se vinculan con la academia consideraron que su rol comienza en el aula de clase a una hora en punto y termina al salir del aula una vez finalizado el tiempo asignado para la orientación; posiblemente esta sea la demanda que hacen algunas instituciones, Sin embargo, la UCC se aleja de ese modelo y entiende que el rol del profesor va mucho más allá del tiempo límite asignado para un curso, que su acompañamiento y asesoría traspasan las horas presenciales de clase y pueden darse incluso en ambientes asincrónicos como las aulas extendidas. De manera que cada uno de los desempeños del profesor que responden a las funciones académicas tienen una relación directa con las funciones administrativas.

Existen asuntos de tipo procedimental que son sencillos en la gestión administrativa del profesor y que tienen grandes efectos en lo que será el proceso de formación de los estudiantes. Por ejemplo, se espera que el primer día de clases, el profesor presente al grupo el plan de curso que se desarrollará, la forma como se evaluará el curso y que pueda, en este primer momento, conocer algunas generalidades de los estudiantes con los que estará compartiendo en el semestre. Cuando se indaga sobre esta acción en particular, los estudiantes manifiestan que se hace y, de hecho, valoran como

positivo el que los profesores se sirvan de recursos como las aulas extendidas y el correo electrónico para compartirles el material de apoyo.

Los estudiantes consideraron que el hecho de que los profesores los conozcan como personas y sepan algo de sus realidades tiene efectos positivos en la manera como aprenden y afirman que, si los profesores los conocen, pueden conocer mejor las habilidades y los límites que tienen. Además, aceptan que cuando hay una relación de confianza con los profesores, les es más fácil aprender y hay menos temor para participar en clase. Valoran muy favorablemente el hecho de que los profesores están atentos a identificar si hay problemáticas en los estudiantes y los enrutan al programa Enlace donde pueden recibir apoyo.

De igual forma los profesores reconocen esos primeros encuentros como espacios ideales para ir perfilando quiénes son líderes dentro del curso y esos líderes, que para los profesores son aquellos estudiantes que tienen más facilidad para trabajar y aprender y logran hacerlo más rápido, son los que generalmente les dan apoyo a los compañeros que lo requieren o que van en un proceso más lento. Esta distribución la permite el conocimiento que el profesor tiene de los estudiantes.

Otro elemento administrativo importante a tener en cuenta tiene que ver con el ingreso de las notas al sistema. Esta es una actividad administrativa obligada para el profesor en unos tiempos específicos acordes con el reglamento. Sin embargo, los estudiantes manifestaron de forma regular, malestar por los incumplimientos que los profesores tienen de esta tarea y añadieron que no todos los profesores suben notas de manera oportuna, que incluso se han visto en situación de estar a punto de terminar el semestre y no conocen ninguna nota, lo que resulta molesto para ellos. De igual forma algunos expresaron que en la gran mayoría de los casos los profesores no les hacen realimentación de su proceso en relación con las notas. Se considera que la universidad, debe tomar en cuenta estas 6 implicaciones y vincularlas como parte de los desempeños demandados al profesor, aunque hay algunas que están implícitas en las normativas institucionales.

La evaluación 360°

El corazón latente de este trabajo gira alrededor de lo que se espera sea una evaluación profesoral completa y ajustada a la realidad de los desempeños de los profesores de la UCC. Por ello, se ha considerado desde el comienzo un

aparte importante para desarrollar teóricamente elementos de la evaluación del desempeño, que se volverán a retomar.

Como se ha mencionado anteriormente, desde el ámbito nacional las universidades colombianas están revaluando y reconsiderando su dinámica de evaluación del desempeño docente al nivel tanto de programas de pregrado como de posgrado; incluso, se hizo referencia a estudios realizados por Vásquez y Gabalán (2012) en donde se desarrolla una metodología que permite la confluencia de los enfoques cualitativo y cuantitativo en la evaluación y que trabaja en tres componentes: la evaluación por parte del estudiante, la autoevaluación que realiza el profesor sobre su praxis y la evaluación del jefe, para evaluarlo en cuanto subalterno y como parte de un engranaje institucional.

El desempeño expresa el modo en que un trabajador realiza las funciones y tareas que tiene asignadas, de acuerdo con la misión y los objetivos fijados por la empresa, y demuestra en el ejercicio de sus funciones poseer las competencias exigidas para el puesto de trabajo que ocupa (Gil, 2007). La Universidad no ha sido ajena a estos cambios que se están gestando en relación con la evaluación profesoral y reconoce la necesidad de tener una propuesta más actualizada y cercana a la realidad, identificando también que son varios los actores que deben hacer parte de la evaluación para que esta sea lo más objetiva posible y valore todas las esferas del desempeño profesoral. Por eso, se ha optado por la evaluación tipo 360 ° que incluye al profesor, al estudiante, a los directivos y los profesores pares. Ya Elizalde y Reyes (2008) lo han referido también, considerando que es necesario integrar al proceso de valoración del desempeño la opinión de estudiantes, pares y la misma autoevaluación por parte del profesor.

Existen otras propuestas que referencian, además, la rúbrica para la valoración del perfil del profesor, a través de la apreciación de comportamientos observables asociados a un perfil de competencias. Se considera que para el caso de la UCC estos elementos deben ser tenidos en cuenta al momento de hacer la evaluación de desempeño del profesor.

Al respecto de la autoevaluación los profesores señalaron que es muy importante para ellos contar con esta herramienta; sin embargo, se permiten ser críticos en el entendido de que, según ellos, la autoevaluación que se aplica en este momento en la Universidad no es objetiva y no les permite autovalorarse en relación con el modelo educativo vigente; señalaron que es muy antigua y no se han cambiado las

preguntas y eso hace que se pierda el interés cuando hay que diligenciarla. Por este motivo consideran que se debe cambiar la autoevaluación para que sea realmente efectiva para los objetivos de la Universidad y para su rol, expresando, igual, que las preguntas son muy genéricas no son explícitas ni objetivas.

Lo anterior, entonces, reafirma la necesidad de renovar el mecanismo de evaluación del desempeño, de manera que, como se ha insistido, los instrumentos que se apliquen y los actores que intervengan, tengan una relación directa y real con la gestión para que esta sea objetiva y aporte a la gestión del profesor en sus roles. Por ello, parte de los intereses de este proyecto investigativo se relaciona con el diseño de un instrumento de valoración tipo rúbrica, que esté en coherencia con las funciones sustantivas y con el modelo educativo declarado por la UCC. A continuación, se presentarán entonces, acorde con las categorías trabajadas (las cuales a su vez dan cuenta de los objetivos propuestos), las rúbricas que se consideraron propias para la valoración de la gestión profesoral, las cuales incluyen indicadores y escala de valoración.

Rúbrica

A continuación, se presentan las tres rubricas diseñadas, acorde a las categorías trabajadas en la investigación:

Rúbrica 1

Tabla 25. Criterios diferenciadores del modelo educativo con enfoque de competencias para evaluar las competencias de los profesores de la UCC.

Subcategorías	Dimensiones	Indicadores	Escala de valoración / calificación		
			1	3	5
Teoría Crítica	Gestión del proceso de aprendizaje en el estudiante	Domínio y estructura de los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo en el estudiante			
		Lleva al contexto, los conocimientos y saberes propios para el logro de las competencias en el estudiante			
		Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje colaborativo, argumentativo y crítico en el estudiante			

continúa

Subcategorías	Dimensiones	Indicadores	Escala de valoración / calificación		
			1	3	5
Acción comunicativa	Capacidad de comunicar y realimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje	Establece estrategias alternativas para apoyar a los estudiantes en el fortalecimiento de pensamiento crítico			
		Emplea diferentes prácticas evaluativas que permitan			
		realimentación al desempeño de los estudiantes.			
		Desarrolla acciones para el aprendizaje del estudiante acorde a su proceso de aprendizaje			
		Capacidad para reflexionar y autoevaluar su propio ejercicio docente			
Enfoque competencias	Competencias en el HACER	Programa y desarrolla actividades o practicas pedagógicas que orienten al estudiante a la aplicación situaciones en contexto.			
	Competencias en el SABER	Aplica los saberes para promover el logro de las competencias en el estudiante			

Rúbrica 2

Tabla 26. Competencias que el profesor de la UCC debe poseer para dar cumplimiento a los propósitos institucionales.

Subcategorías	Dimensiones	Indicadores	Escala de valoración / calificación		
			1	2	5
Docencia	Conocimiento y desarrollo de estrategias pedagógicas diversas en el aula	Implementa estrategias, que potencien el desarrollo de competencias en el estudiante			
	Desarrollo de prácticas académicas mediadas por entornos prácticos de aprendizaje	Implementa actividades que potencien el desarrollo de competencias			
	Ejercicio docente articulado al contexto regional, nacional e internacional	Aplica conocimientos en coherencia a los ámbitos			

continúa

Subcategorías	Dimensiones	Indicadores	Escala de valoración / calificación		
			1	2	5
Docencia	Desarrollo de curso mediado por recursos didácticos que potencien el aprendizaje	Dominio y usos de distintos recursos didácticos en coherencia a la competencia del curso			
	Evaluación al proceso formativo, así como su impacto	Realización prácticas evaluativas pertinentes al modelo educativo y con fines de mejora			
Investigación	Fomento de trabajo investigativo desde diferentes disciplinas	Gestiona y articula proyectos con impacto en el aula			
	Participación en equipos de investigación inter y multidisciplinares	Desarrolla proyectos en red con sostenibilidad social, económica y ambiental.			
		Produce productos Investigativa			
		Participa en eventos académicos orden nacional e internacional			
	Dominio de competencias investigativas	Implementa actividades investigativas que fomentan el autoaprendizaje y el desarrollo de competencias del estudiante			
Competencias disciplinares	Componente interdisciplinario y transversal en el ejercicio docente	Articula la gestión docente con otras áreas			
	Dominio de saberes disciplinares	Aplica conocimientos y conceptos en coherencias a competencias definidas			
		Aplica los conceptos éticos y deontológicos de la profesión.			
		Aplica conocimientos a situaciones en contexto			
	Desarrolla procesos de formación continua que aporten a su desempeño				
Competencias genéricas	Análisis crítico y argumentativo en contexto	Capacidad de análisis y argumentación e interpretación de situaciones aplicadas al contexto			
	Dominio segunda lengua	Dominio competencias comunicativas en inglés			

continúa

Subcategorías	Dimensiones	Indicadores	Escala de valoración / calificación		
			1	2	5
Competencias Rol (Humanas, Académicas y Administrativas)	Comportamiento y decisiones coherentes con los valores y propósitos institucionales	Compromiso y apropiación con la visión y misión institucional.			
	Diálogo asertivo y de respeto por el otro	Capacidad de comunicarse y respetar opiniones			
	Autoevaluación de necesidades de formación para la mejora	Cumplimiento en la gestión para la mejora			
	Adaptación a cambios (resiliencia)	Capacidad de respuesta y adaptación a nuevos propósitos y retos institucionales			
	Gestión del Trabajo en equipo multidisciplinario	Capacidad para realizar Trabajo en equipo con compañeros y homólogos			
	Dominio Competencias tecnológicas - Digitales	Incorpora las nuevas tecnologías para crear entornos de aprendizaje que potencien el aprendizaje en el estudiante.			
	Innovación y creatividad	Emprende retos innovadores, con estrategias de impacto en el entorno próximo			
	Planeación y organización de actividad docente	Actúa coherente y responsable con sus compromisos			
		Cumple con las responsabilidades asignadas			
Gestión institucional	Colabora y participa en actividades del área e institucionales				

Rúbrica 3

Tabla 27. El desempeño del profesor en relación con las funciones académicas y funciones administrativas propuestas desde la UCC.

Subcategorías	Dimensiones	Indicadores	Escala de valoración / calificación		
			1	3	5
Rol académico	Evaluación y análisis a los compromisos adquiridos en la gestión docente con fines de mejora continua	Cumple con indicadores propuestos en la gestión			
	Contribución con la gestión del área o programa académico	Cumple proyectos planteados y desarrollados multidisciplinares de impacto al programa o disciplina			
	Articulación y gestión con el entorno mediante acciones y actividades orientadas a contribuir al proceso de aprendizaje en el estudiante	Desarrolla convenios			
		Programa y desarrolla actividades programadas con diferentes agentes externos			
Rol administrativo	Contribuir al cumplimiento y desarrollo de los propósitos institucionales (PI-PEN)	Participa en actividades institucionales que den respuesta al PI			
		Gestiona adecuada de los recursos a su disposición			
		Involucra la filosofía, misión y visión institucional en su gestión docente			
	Participación y Gestión de actividades que favorezcan del desarrollo del programa o facultad	Participa en reuniones de planeación, seguimiento y evaluación del programa y facultad			
	Promoción y participación en equipos de trabajo interdisciplinarios y multidisciplinares que aporten a la gestión docente	Realiza actividades inter y multidisciplinares realizadas			

continúa

Subcategorías	Dimensiones	Indicadores	Escala de valoración / calificación		
			1	3	5
	Relaciones interpersonales efectivas	Capacidad para trabajar y comunicarse de forma efectiva con compañeros y homólogos			
	Gestión Educativa	Capacidad de participación, pertenencia, y liderazgo compartido frente a las políticas educativas y su PI			
Evaluación 360°	Proceso de integral evaluación	Participa en evaluaciones que involucre a jefe, compañeros y homólogos			
	Proceso integral de evaluación	Participa y aporta en actividades con fines de acreditación			
	Aporte al cumplimiento de resultados institucionales	Aporta en procesos relacionados con el aseguramiento de la calidad			

Con el propósito de analizar las formas de evaluar el desempeño del profesor, de tal manera que se evidencie el cumplimiento de las funciones sustantivas dentro del modelo educativo con enfoque crítico de competencias de la UCC, se ha logrado realizar un rastreo amplio y algunos análisis que nos permiten en este momento, a través del instrumento tipo rúbrica, presentar una propuesta que condensa los elementos más importante a tener en cuenta, por parte de la institución, al momento de evaluar al profesor. Lo anterior, partiendo del hecho de que los instrumentos con los que cuenta la Universidad actualmente no se corresponden con todas las acciones desempeñadas por el profesor. Estos hallazgos y recomendaciones se presentarán de forma más amplia en las conclusiones.

Conclusiones

- La evaluación docente que existe en la Universidad debe ser ampliada y modificada de manera que incluya elementos relacionados con el modelo educativo crítico con enfoque de competencias, el rol y funciones que como profesores deben tener frente a éste, asuntos de gestión tanto académica como administrativa, cumplimiento de las funciones sustantivas, principios institucionales y competencias personales, entre otros.
- La evaluación de las competencias de los profesores debe estar alineada al modelo educativo crítico con enfoque de competencias y debe, preferiblemente, no solo hacerse durante el desarrollo de las acciones, sino operar como filtro en los procesos de selección de los nuevos profesores que se vinculen a la universidad.
- Por la particularidad del modelo educativo y los principios rectores de la UCC, la evaluación del desempeño profesoral debe ser un desarrollo único y propio de la institución y debe, además, anclarse como parte del sistema institucional de evaluación de desempeño y competencias, en el entendido de que no se trata solo de un instrumento, sino de todo un proceso sistémico que incluye el desempeño a la luz del marco normativo, del modelo, de características personales, profesionales y de los aprendizajes de los estudiantes.
- Producto del rastreo teórico realizado y de la información documentada a partir del trabajo con los grupos focales, se evidencia que el desempeño del profesor da cumplimiento a las funciones sustantivas en coherencia con el modelo educativo, sin embargo, hay aspectos que deben fortalecerse en la función investigativa no solo formativa, sino también aplicada.
- El análisis del trabajo de campo, particularmente, en la categoría de modelo educativo, evidencia que el profesor tiene poco conocimiento sobre el proyecto institucional (los referentes educativos, principios y valores institucionales), lo que puede llevar a interpretar que, si bien el profesor está inmerso en un ejercicio docente, éste no involucra en su hacer los aspectos institucionales, los cuales deben hacer parte esencial de su gestión profesoral.

- En términos generales, se pudo identificar que, existe entre los entrevistados: profesores, estudiantes y académico-administrativos, conocimiento y apropiación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias, y coincidieron en afirmar las fortalezas de un aprendizaje en contexto propio del modelo.
- El desempeño del profesor no solo debe responder a su labor docente, sino que debe también responder a las demás funciones sustantivas en articulación con la gestión educativa. Esto indica que, en su rol como profesor de la institución, debe ser parte activa de las políticas institucionales e involucrarse con el cumplimiento de las mismas.
- Se ha identificado que, en términos generales, hablar de evaluación del desempeño profesoral, se convierte en un tema sensible para el cuerpo profesoral, por las consecuencias que, en ocasiones, representa y los impactos institucionales que ello pueda generar en el clima organizacional, por lo tanto, se concluye que cada vez es más necesario generar una cultura para la evaluación del desempeño; de manera que esto no se estigmatice, se haga de manera formativa para la mejora continua. Hacer seguimiento y evaluar la gestión de los profesores garantiza el cumplimiento de las funciones sustantivas por parte del profesor.
- Es esencial contar con un modelo de evaluación que incluya diversos actores: estudiantes, profesores, pares, administrativos, de manera que la valoración de la gestión sea integral, ampliada y objetiva. Se sugiere la evaluación esté orientada bajo el modelo 360°.
- Teniendo en cuenta que la Universidad tiene importantes avances en la implementación de la rúbrica como instrumento para verificar el desempeño de los estudiantes, se concluye que este mismo instrumento puede adaptarse para que sea el mecanismo que se emplee al momento de valorar el desempeño profesoral.

Recomendaciones y limitaciones

- Si bien la Universidad debe hacer esfuerzos importantes por capacitar a todos los profesores en asuntos relacionados con el modelo educativo, el sistema de evaluación, segunda lengua, entre otros, se sugiere que los procesos de

selección que se hagan a partir de la fecha para la vinculación de profesores nuevos incluyan estos criterios para garantizar la presencia del perfil y las competencias que se requieren en los profesores.

- La rúbrica que se propone constituye un primer ejercicio que surge como parte de todo el rastreo y del análisis realizado en esta investigación; sin embargo, para aquellos académicos que deseen seguir trabajando e investigando sobre el tema queda la posibilidad de complementar esta rúbrica bajo la taxonomía SOLO, a fin de quedar acorde con el SIEC de la UCC.
- Se recomienda que la evaluación del desempeño profesoral no responda solo a un instrumento tipo rúbrica, sino que institucionalmente pueda desarrollarse todo un sistema de evaluación del desempeño profesoral, en donde se valoren otros aspectos adicionales a lo que pueda verse reflejado en la rúbrica. En este mismo sentido y en aras de la integralidad, se considera pertinente fundamentarla en el modelo de evaluación 360°.
- Dada la estructura y dispersión geográfica de la UCC, se sugiere poder hacer réplica del estudio en las demás sedes. Lo anterior teniendo en cuenta que para el estudio se trabajó con tres de ellas como muestra representativa, sería valioso contar con la información propia de cada campus para reflejar las realidades de cada región.
- Se considera como una adecuada práctica que debe ser sostenida, el hecho de que en la evaluación del desempeño profesoral la UCC siga incluyendo un porcentaje relacionado con el cumplimiento de las metas institucionales. Lo anterior porque se considera que puede ser un factor que estimule el compromiso del profesor, no solo con su rol académico, sino también con su rol administrativo en relación con los resultados institucionales.
- Se recomienda que la evaluación del desempeño del profesor sea considerada por la institución como un elemento diagnóstico y formativo, de manera que producto de los resultados obtenidos, brinde apoyo para fortalecer aquellas competencias que él requiera.
- Acorde con los hallazgos, se recomienda que la Universidad refuerce las capacitaciones en relación con la identidad institucional y con los referentes educativos, dado que se encontraron falencias en la apropiación de estos aspectos institucionales, que se consideran necesarios en la gestión de los profesores.

- En el entendido de que la rúbrica se presenta como una propuesta inicial, se recomienda al momento de querer ampliar este enfoque de trabajo, hacer uso de la teoría de respuesta al ítem (TRI) para realizar la validación de los componentes que la conformarán, dado que este instrumento plantea cálculos estadísticos consistentes y confiables en relación con las respuestas que el entrevistado suministra y servirá de soporte en futuros ejercicios que la Universidad adelante.
- Las investigadoras hicieron uso de esta metodología para validar los ítems trabajados, de tal manera que la rúbrica propuesta dio información para la valoración de los desempeños del profesor. Ahora bien, aunque no estaba contemplado en los objetivos de la investigación, dieron un aporte importante a la misma.
- Es así como al analizar la categoría de Evaluación de desempeño trabajada con el grupo de estudiantes, el índice Alfa de Cronbach fue un indicador relevante para el estudio, porque reflejó la consistencia interna de los datos tratados. Para este caso, el resultado es de 0,98, lo cual confirma que las respuestas fueron auténticas y las conclusiones que se derivaron del análisis partieron de información cierta. Y respecto a la confiabilidad para estimar la habilidad de los estudiantes, el procesamiento arrojó un valor de 0,55, lo que señala que es información confiable. La síntesis del análisis permitió concluir que el instrumento es válido y que los resultados encontrados, así como las inferencias que se derivaron, son confiables, advirtiendo que el instrumento es perfectible y que para nuevas aplicaciones pueden ajustarse algunos ítems.

Referencias

- Aguilar, Z., Arbesú, M., Barrera, M., Chacón, E., Cordero, G., Cortés, J., García, B., Loredó, J., Luna, J., Marín, R. y Rueda, M. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias académicas. Antología Básica*. Red para el desarrollo y evaluación de competencias académicas. <https://bit.ly/3ldLW4z>
- Alija, T., García, J. y Muñoz, S. (2017). Diseño de un modelo de evaluación y desarrollo docente en una universidad privada. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 61-80. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48718

- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y sociedad*, 17(32), 107-144. t.ly/VfeZ
- Biggs, J. (1995). Assessing for learning: some dimensions underlying new approaches to educational assessment. *Alberta Journal of Educational Research*, 41(1). t.ly/2l7R
- Camargo, I. M. y Pardo, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7(2), 441-455. g2g.to/wxkC
- Canales, A. (2008). La evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10, 1-20. g2g.to/b326
- Canales, M. y Peinado, A. (1999). Grupos de discusión. En L. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 288-316). Editorial Síntesis. g2g.to/xCPPr
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 19(2), 265-280.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3). g2g.to/FrBC
- Ceballos, F. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 413-423.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (2007). *Evaluación de desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. CINDA.
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación*. g2g.to/ljFM
- Congreso de la República de Colombia (1992). *Ley 30 de diciembre 28 de 1992. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. rebrand.ly/g56itr5
- Darling, H. y McLaughlin, M. (2004). Políticas que apoyan el desarrollo profesional en una época de reforma. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 8(2). rebrand.ly/cwbsvkn
- De Miguel Díaz, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-91. rebrand.ly/62byj0t

- De Miguel Díaz, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, 315, 67-83. rebrand.ly/qm94cjm
- Elizalde, L. y Reyes, R (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. En t.ly/Izsa
- Farías, D., Molina, M. y Carriazo, J. (2010). Una aplicación de redes sistémicas para entender las concepciones de los estudiantes: ¿qué tan grande es un átomo? *TEA Tecné, Episteme y Didaxis*, 28, 9-19.
- García, M. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 87-106.
- Glosario de la Educación Superior (en construcción). Marzo de 2007. https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-13912_glosario.pdf
- González, M. (2005). *Aspectos éticos de la investigación cualitativa*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). rebrand.ly/b63xlt4
- Guzmán, I. y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 151-163. rebrand.ly/y8sxbhi
- Habermas, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Trotta.
- Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Habermas, J. (1985). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ta Ed.). McGraw Hill.
- Hoyos, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 425-433.
- ICFES. (2017). Guía de orientación Saber Pro competencias específicas módulo de evaluar. rebrand.ly/r9h0y5f
- Informe Bricall (2000). *Informe sobre la Enseñanza Superior en España: Propuesta de desarrollo*. Conferencia de Rectores Europeos (CRE).
- Informe Final del Proyecto Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina 2004-2007*. Universidad del Deusto. <https://bit.ly/36jbcjl>

- Krzemien, D. y Lombardo, E. (2006). Rol docente universitario y competencias profesionales en la Licenciatura en Psicología. *Psicología Escolar y Educativa*, 10(2), 173-186. rebrand.ly/2p9kiel
- McDonald, R., Boud, D., Francis, J. y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín cinterfor* (149). rebrand.ly/xq3s3a8
- Martínez, F. (2012). Investigación empírica sobre el impacto de la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 1-15.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 15(3), 195-211.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2010). *Manual de la evaluación de desempeño*. rebrand.ly/c2whv2g
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009). *Educación Superior*. Boletín Informativo n.º 13. rebrand.ly/wo34t0i
- Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 563-591. rebrand.ly/evf4jrr
- Paz, S (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Preciado, F., Gómez, A. y Kral, K. (2008). Ser y quehacer docente en la última década, un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación en el profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1139-1163.
- Presidencia de la República de Colombia (2002). *Decreto 1278 de junio 19 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. rebrand.ly/quz9h43
- Quintana, A. y Montgomery, W. (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. UNMSM.
- Restrepo, J. (2017). *Primera aproximación práctica al concepto de rúbrica institucional*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Tejedor, F. J. y Jornet, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. rebrand.ly/qpsolk
- Tejedor, F. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e).rebrand.ly/zmau3z7
- Téllez, A., Nieves, M., Baquero, M. y García, I. (2010). *Estudio de caso. Evaluación del desempeño del docente universitario*. Sic Editorial Ltda.

- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.
- Tobón, S. (2004). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Ecoe Ediciones.
- Unesco (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI: Visión y Acción. rebrand.ly/9ezqeaK
- Unigarro, M. A. (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. rebrand.ly/5nlqlfd
- Universidad Cooperativa de Colombia (2018). Balance Social 2017. rebrand.ly/s6q45nt
- Universidad Cooperativa de Colombia (2017). *Acuerdo Superior 312 del 19 de Abril de 2017, "Por medio de la cual se crea el Sistema Institucional de Evaluación de Competencias"*. t.ly/i4jZ
- Universidad Cooperativa de Colombia (2016). *Acuerdo Superior 295 del 28 de Junio de 2016, "Por medio del cual se Actualiza la Misión y Visión de la Universidad"*. t.ly/i4QV
- Universidad Cooperativa de Colombia (2014). *Resolución 673 del 29 de abril de 2014: Por medio de la cual se definen los procedimientos y responsabilidades para la realización de la evaluación docente en la Universidad cooperativa de Colombia*. t.ly/6nTA
- Universidad Cooperativa de Colombia (2013). *Por el cual se actualiza el proyecto institucional de la Universidad Cooperativa de Colombia. [Acuerdo Superior 147 de 2013]*. t.ly/Yu8M
- Universidad Cooperativa de Colombia (2011a). *Acuerdo 086 del 14 de Diciembre de 2011: Por medio del cual se actualiza el Estatuto Profesoral de la Universidad Cooperativa de Colombia*. t.ly/t148
- Universidad Cooperativa de Colombia (2011b). *Acuerdo 060 del 2 de Noviembre de 2011: Por medio del cual se adopta el modelo de formación por competencias en la Universidad Cooperativa de Colombia*. t.ly/gK1r
- Universidad Cooperativa de Colombia (s. f.). *Plan Estratégico Nacional 2013-2022. Navegando Juntos*. t.ly/akKi
- Valverde, J. y Cuidad, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. *REDU*, 12(1), 49-79.

- Vásquez, F. y Gabalán, J. (2012). La evaluación docente en posgrado: variables y factores influyentes. *Educación y educadores*, 15(3), 445-460.
- Velandia, C. (2005). *Modelo pedagógico con fundamento en cibernética social*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Villa, A. y Poblete, M. (2011). *Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones*. Universidad de Deusto.

Conclusiones generales

Este tercer tomo ha hecho un recorrido por tres trabajos en los que se evidencia la necesidad de entender la evaluación como un sistema complejo y fundamental al interior del Modelo Educativo Crítico con Enfoque en Competencias (MECCEC). En primer lugar, es importante destacar que el cambio de una perspectiva de educación por objetivos a una por competencias implica una comprensión más profunda de la educación, pues esta ya no puede ser entendida como simple transmisión de conocimiento; debemos entender que de lo que se trata es de construirlo de acuerdo con las condiciones que nos imponen los contextos concretos. En este sentido, definir las competencias de manera adecuada es fundamental, pues de ello dependerá la posibilidad de que aquello que se enseña tenga un valor real para los futuros profesionales. Pero también es en este mismo momento en el que nos jugamos las posibilidades de hacer una evaluación pertinente para cada caso. No sobra recordar que evaluar no es calificar. En el segundo caso, solo nos enfocamos en la adquisición, o no, de unos contenidos, de unos datos que, si bien pueden haberse memorizado, lo más seguro es que no se entienda para qué sirven o cómo funcionan en el mundo de la vida. Por el contrario, la evaluación es el ejercicio complejo en el que tanto docentes como estudiantes identifican los puntos de convergencia entre la teoría y la realidad y pueden hacer un uso eficiente y relevante de todo lo aprendido. De ahí que construir estrategias de evaluación que sean coherentes con el MECCEC resulta difícil, pero es uno de los retos más importantes para poder consolidar un modelo educativo coherente y fiel a sus principios.

En una primera instancia, hemos visto cómo la evaluación de los procesos de formación de los estudiantes todavía no se adecúa a los principios del modelo. Esto se debe a diferentes causas. La primera, y tal vez más importante, es que todavía algunos docentes no han logrado comprender de manera profunda cuáles

son los cambios radicales que vienen con la educación por competencias y cómo estos afectan directamente las dinámicas de evaluación. En este sentido, muchos de ellos siguen utilizando herramientas evaluativas propias de un modelo por objetivos. Esto puede deberse, precisamente, a que se deja por fuera el componente crítico, que es el punto en el que se podría medir el grado de comprensión de un estudiante. Gracias a este, los alumnos pueden tomar distancia, analizar lo aprendido y aportar desde su propia experiencia y necesidades a la comprensión de un problema y su solución. Sin embargo, parece que no es tan claro cómo involucrarlo en la cotidianidad del proceso académico. Así, es necesario que la institución evalúe este punto y genere una estrategia formativa para que los docentes logren su apropiación.

Otro caso importante es el hecho de que los profesores reconocen que es necesario cambiar sus esquemas mentales frente a la idea de lo que es la evaluación. Esto es clave para el mejoramiento del modelo porque evidencia que sí se comprende la diferencia entre un modelo y otro, y es un paso fundamental para que se generen estrategias conjuntas que permitan la transformación real en el aula de clase. Entender que parte de lo que se transforma es el rol del docente en el proceso educativo es un paso muy importante, ya que de esto depende que se pueda cambiar la relación preestablecida entre profesores y estudiantes, de una puramente vertical en la que los primeros tendrían el control total de la situación, hacia una más horizontal en la que los segundos tienen un grado de autonomía importante, pueden tomar sus propias decisiones y ven en los profesores unos guías y acompañantes de sus procesos. Esta horizontalidad de la relación obliga a ver la educación como una construcción conjunta, grupal, que depende de todos los actores del proceso. De ahí que se deba eliminar la idea de que la evaluación es simplemente una medición de un proceso de autoaprendizaje; debe verse en relación con el contexto y las necesidades grupales e individuales de cada sujeto.

En este sentido, es fundamental encontrar estrategias y guías, de manera institucional, que faciliten a los docentes realizar un seguimiento efectivo a los estudiantes, teniendo en cuenta las condiciones de formación: cursos con un número grande de estudiantes que hace difícil el seguimiento de los procesos de cada individuo; desarrollo de trabajos grupales por objetivos; construcción de un banco de didácticas institucional al que puedan acceder todos los docentes y puedan ir nutriendo con base en sus propias experiencias de evaluación. Adicional

a esto, es importante pensar también en las condiciones en que se hacen estos procesos de evaluación, en tanto que el entorno afecta de manera significativa el rendimiento de docentes y estudiantes.

Por otra parte, es necesario construir un sistema de evaluación que no solo dé cuenta de los resultados del estudiante, sino del proceso transformador de todos los miembros del modelo. Por ello, el desarrollo de la evaluación docente como parte clave del sistema debe ampliarse para que incluya elementos relacionados con el modelo, el rol y funciones que como profesores deben asumir: los asuntos de gestión académica y administrativa, el cumplimiento de las funciones sustantivas, los principios institucionales y las competencias personales. Sin embargo, se debe reconocer que el MECCEC es un modelo con características muy particulares y, en este sentido, la evaluación del desempeño docente también debe corresponder a este carácter. Por ellos, hay que pensarla como desarrollo institucional propio que haga parte del sistema institucional de evaluación de desempeño y competencias como un proceso sistémico que incluye el desempeño a la luz del marco normativo, del modelo, de características personales, profesionales y de los aprendizajes de los estudiantes. Así, es esencial contar con un modelo de evaluación que incluya diversos actores: estudiantes, profesores, pares, administrativos, de manera que la valoración de la gestión sea integral, ampliada y objetiva. Se sugiere acorde al análisis realizado que sea orientada bajo el modelo de evaluación 360°. De esta forma, se lograría pensar el sistema de evaluación como un apoyo efectivo a la mejora continua.

A manera de cierre de esta colección

La Universidad Cooperativa de Colombia no ha sido ajena a los procesos de transformación en la educación superior, ha entendido que la formación por competencias requiere de una didáctica reflexiva que articule todos los elementos que la componen, de una manera consciente e intencionada: el manejo de los contenidos, los métodos de enseñanza, los mecanismos y estrategias para la evaluación, entre otros, todos con la misma relevancia dentro del proceso educativo. La evolución ha sido un paradigma y un reto permanente con múltiples exigencias para la Universidad, que la ha obligado a traspasar las fronteras de la enseñanza fundamentada básicamente en un modelo conductista, de enseñanza frontal, de aprendizaje memorístico y evaluaciones sumativas. Este ha sido el principal desafío. Hoy, a más de 10 años de iniciado este proyecto de transformación curricular, podemos decir que este nuevo modelo es una realidad en permanente construcción, precisamente porque en el mundo de la educación nos enfrentamos a una transformación continua.

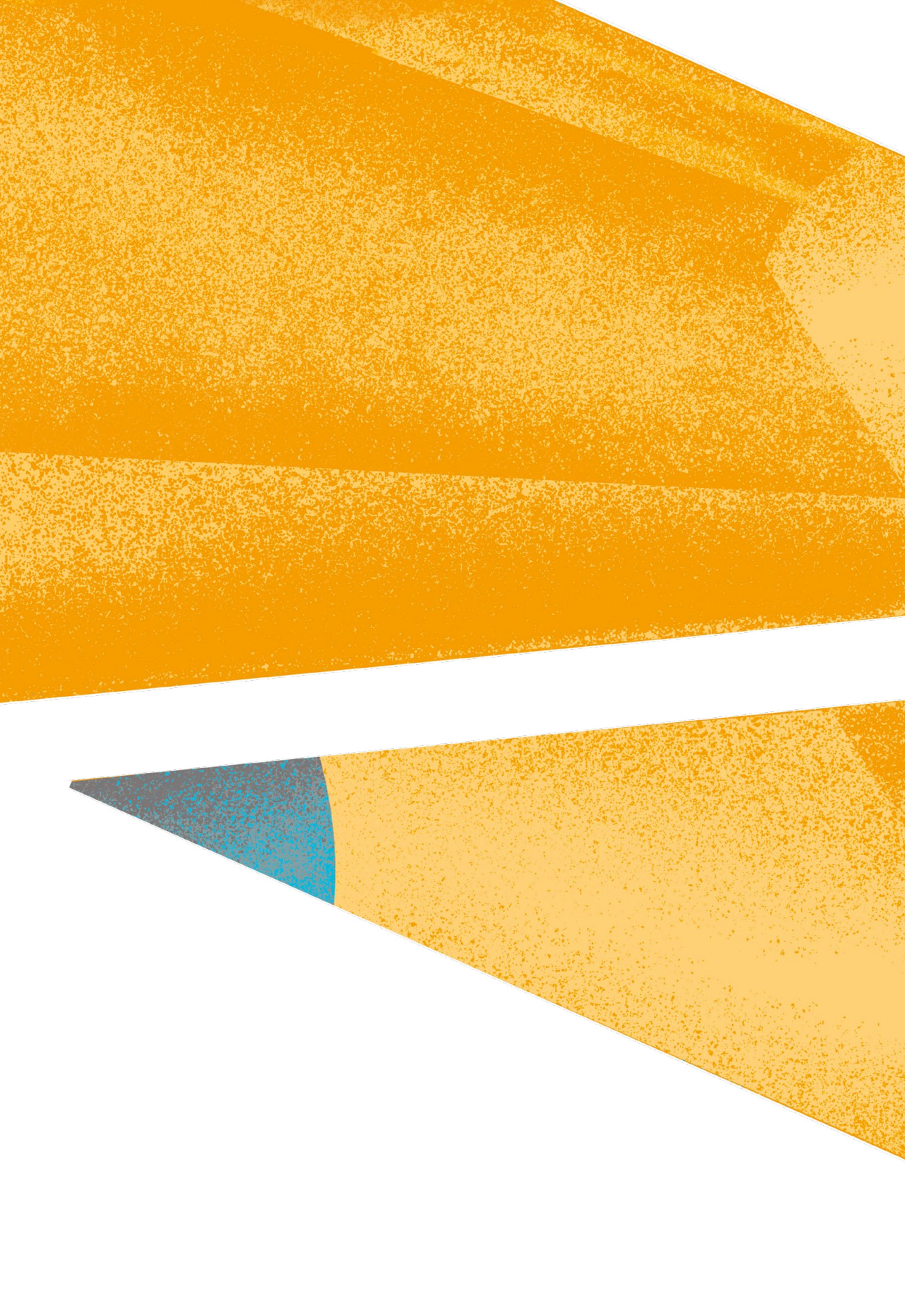
El ejercicio docente llevado a cabo con base en el MECCEC, cuyo propósito es contribuir al desarrollo efectivo de sus estudiantes para el mundo de la vida, hizo evidente que las competencias de los profesores debían ser coherentes con el trabajo que involucró un nuevo currículo. En consecuencia, se hizo necesario construir todo un andamiaje formativo dirigido hacia ellos, con el fin de que tuvieran todos los elementos que les permitieran desplegar procesos de enseñanza y aprendizaje fundamentados desde la dimensión del ser, el hacer y el saber. Desde esta perspectiva, hay un nuevo rol para el profesor que lo define como un mediador entre el conocimiento y aprendizaje del estudiante, un tutor, facilitador, orientador de la práctica pedagógica, así como un observador y revisor del proceso formativo del estudiante.

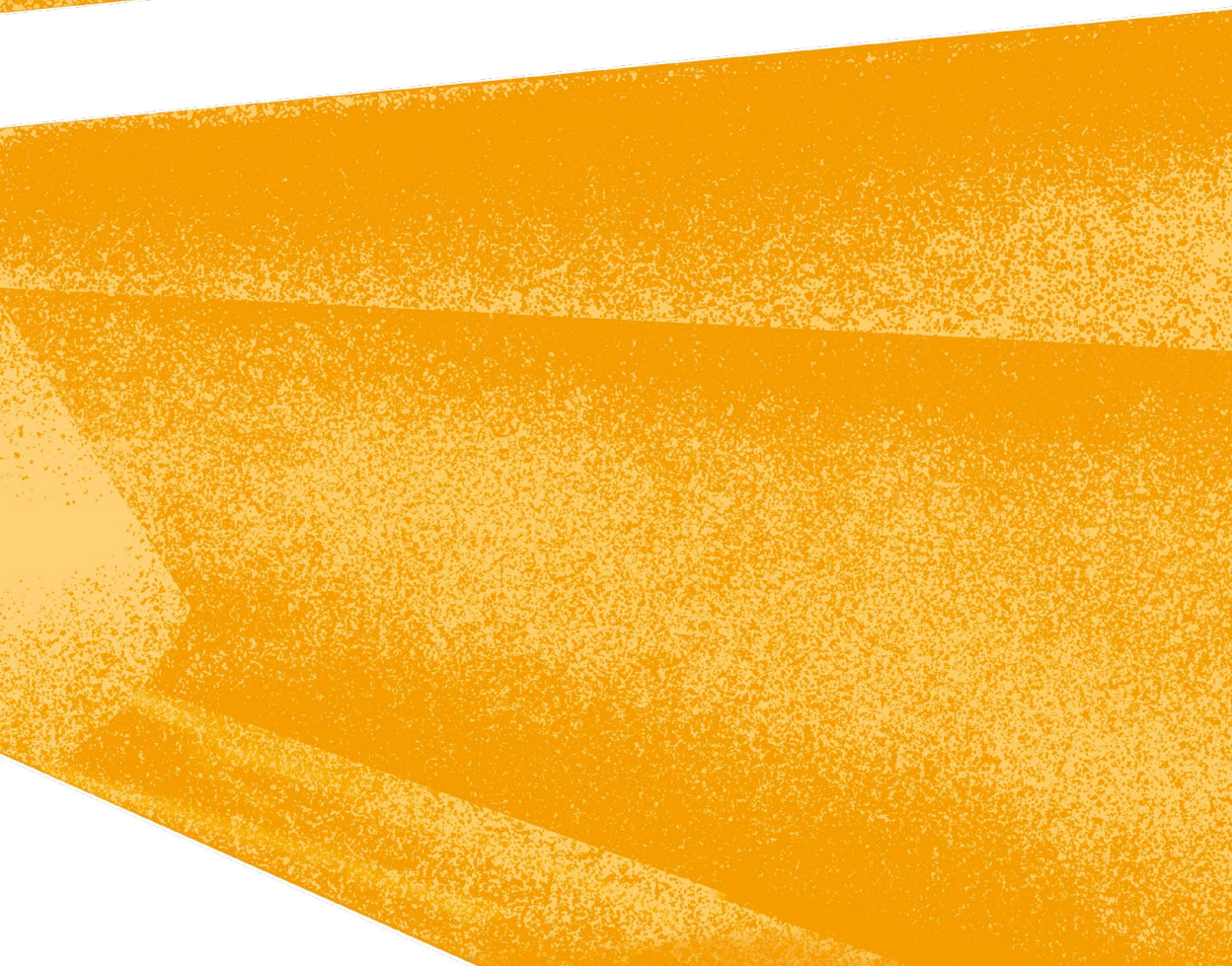
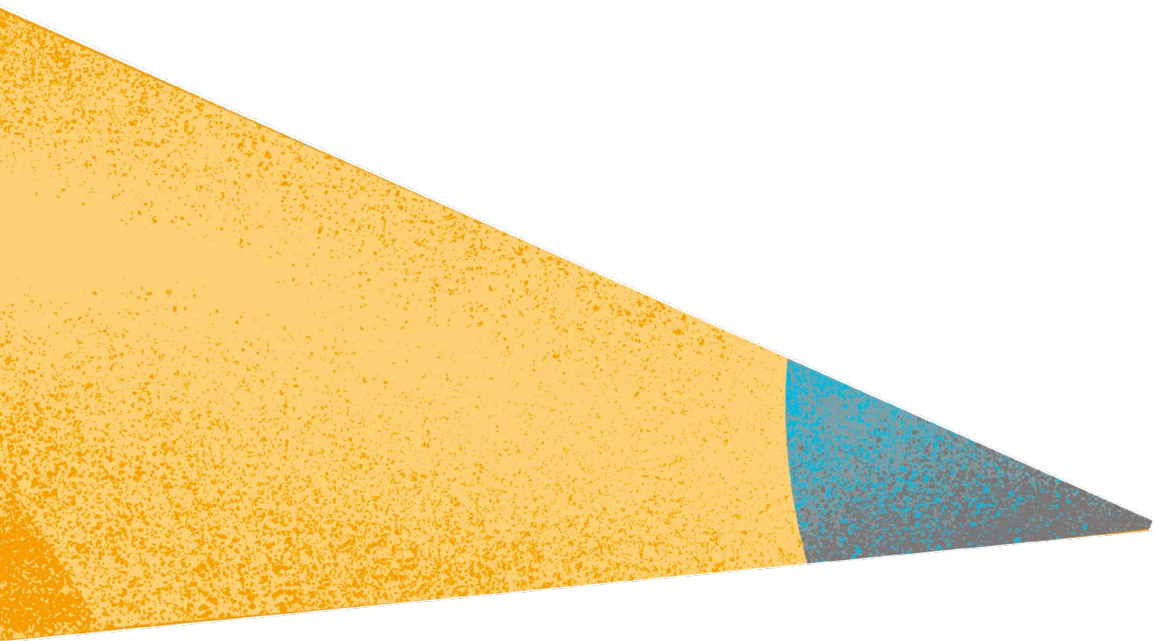
Para el estudiante, por su parte, el MECCEC ha supuesto otra dinámica de trabajo centrada en el aprendizaje significativo, en contexto y desde el hacer. Los estudiantes adquieren un rol activo y crítico en el proceso de enseñanza y aprendizaje; se convierten en el centro del proceso en tanto que son ellos deben ayudar a definir las necesidades concretas de su desarrollo. Es en este punto que la pedagogía crítica muestra su mayor valor, pues le ha ayudado a los estudiantes a cuestionar, desafiar la dominación y las creencias y prácticas alrededor de su aprendizaje. En otras palabras, el modelo propone un acercamiento diferente al aprendizaje de la teoría, pues esta sirve como base de una práctica y solo adquiere sentido en el campo del mundo de la vida. Este constante confrontar lo teórico con lo práctico es lo que ayuda a desarrollar habilidades argumentativas y de análisis que, en su ejercicio, devienen en una conciencia crítica. Los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, en consecuencia, deben atender las múltiples demandas que implica el MECCEC: el nivel de competencia de los profesores, la compatibilidad de las concepciones educativas y enfoques pedagógicos previos, la apropiación del conocimiento, la resignificación del estudiante para la práctica en contexto, su pensamiento crítico. Todo esto se funde en el acto educativo que ha llevado a la Universidad Cooperativa de Colombia a experimentar y evidenciar importantes cambios y mejoras.

Sin duda, un requerimiento determinante para desarrollar el enfoque de competencias ha sido el tener unos procesos de evaluación coherentes con las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que dicho enfoque supone. La evaluación de las competencias implica generar actividades en las que se observen conocimientos, actitudes y habilidades. Siempre se debe evaluar la triada saber, ser y hacer, componentes que no solo son parte de la evaluación del estudiante, sino que, producto de estas investigaciones, también han servido a la Universidad para hacer la construcción conceptual de un nuevo modelo de evaluación del desempeño del profesor, en función del cumplimiento de las funciones sustantivas.

Esperamos que las investigaciones y estudios de caso aquí reunidos sirvan como base para nuevos trabajos investigativos, no solo en nuestra institución, sino también en otras que estén desarrollando procesos de educación por competencias. El recorrido hecho a lo largo de estos tres tomos ha tratado de mostrar cómo el MECCEC debe ser entendido no solo como un modelo, sino

como un sistema novedoso de formación en el que se busca lograr una educación que sea realmente relevante para los profesionales del mañana, de tal forma que puedan desempeñarse con solvencia en cualquier contexto, gracias a su formación crítica y analítica. Claro está, esto no sería posible si los formadores (docentes que actúan como catalizadores del proceso de formación, como guías y acompañantes) no tuvieran la voluntad, la formación y el apoyo institucional necesario para ello.







Este libro se terminó de imprimir
en abril de 2021, en los talleres de Shoptdesign S.A.S.
Compuesto con fuentes de las familias
Minion Pro y Oficina Sans.
Bogotá, Colombia.



UNIVERSIDAD
COOPERATIVA
DE COLOMBIA



INVESTIGACIÓN EN
educación



Peer review

El principal objetivo de este libro es analizar la evaluación como un proceso fundamental para asegurar una formación de calidad basada en competencias. Los tres trabajos que componen este tercer tomo dan cuenta de lo anterior. El primer capítulo presenta el trabajo: “Estrategia de evaluación de competencias: prácticas contextualizadas y el modelo educativo crítico a través de una metodología participativa” que analiza, desde el enfoque de competencias en la Universidad, las formas de evaluación que emplean los profesores con sus estudiantes y cómo, a su vez, estos identifican y comprenden dichas prácticas para, finalmente, proponer estrategias de mejoramiento que apliquen al modelo educativo adoptado por la Universidad. El segundo capítulo presenta la investigación titulada: “La evaluación de competencias: sistematización de una experiencia innovadora en la Universidad Cooperativa de Colombia” y expone la manera en que se hace el diseño y aplicación de pruebas para la evaluación de competencias genéricas y transversales, con el fin de optimizar los procesos de evaluación al interior de la institución. Para finalizar, el tercer capítulo presenta el trabajo denominado: “La evaluación por competencias del desempeño docente como estrategia de mejora continua” que identifica cuáles son los criterios diferenciados dentro el Modelo Educativo para la evaluación del profesor, de manera que se pueda proponer una *rubrica* que permita desarrollar este proceso en todas sus dimensiones.



ISBN COLECCIÓN
978-958-760-305-7



ISBN EJEMPLAR
978-958-760-308-8