



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS
QUE VINCULA PRÁCTICAS CONTEXTUALIZADAS CON
EL MODELO EDUCATIVO CRÍTICO, DESDE UNA
METODOLOGÍA PARTICIPATIVA EN TRES
PROGRAMAS DE PREGRADO DE LA UNIVERSIDAD
COOPERATIVA DE COLOMBIA**

Autores

Jackeline Caballero Caballero

Martha Patricia Gómez Díaz

Avigdor Roberto Guerrero García

Nidia María Tejada Rivera

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Maestría en Educación,
metodología virtual

Medellín, Colombia

2019



Estrategia de evaluación de competencias que vincula prácticas contextualizadas con el modelo educativo crítico, desde una metodología participativa en tres programas de pregrado de la Universidad Cooperativa de Colombia

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

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:
Magíster en Educación.

Asesora:
Mercedes Vallejo Gómez
Magíster

Línea de Investigación:
Línea de formación Educación Superior

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación, Maestría en Educación, Metodología Virtual
Medellín, Colombia

2019

DEDICATORIA

Infinitas gracias a DIOS por regalarme un poco de su sabiduría y humildad; a mis padres, a mis hijos ya mi compañero de vida quienes fueron mi soporte y equilibrio para llegar a la meta. Jackeline

A DIOS, ante todo; a mi querida hermana por su cariño e incondicional apoyo. Martha

A mi bisabuela, mi abuela, y a mi madre de quienes recibí el legado de la docencia. A mi esposa por su soporte y amor y a la Universidad Cooperativa de Colombia por su apoyo. Roberto

El esfuerzo y la dedicación permitió culminar con éxito este sueño; expreso mi cariño y amor a mi esposo por su acompañamiento y apoyo permanente, a mi familia por su solidaridad y a DIOS por iluminarme en cada momento. Nidia

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Cooperativa de Colombia por brindarnos la oportunidad de crecer en lo personal y profesional.

A nuestra asesora Mercedes Vallejo Gómez, por su dedicación, orientación y paciencia, aportándonos sus conocimientos y, experiencia en el desarrollo de este trabajo.

Contenido

INTRODUCCIÓN	10
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
2. JUSTIFICACIÓN	17
3. OBJETIVOS	19
3.1 OBJETIVO GENERAL	19
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	19
4. CONTEXTO	20
4.1 PROGRAMA DE ENFERMERÍA	20
4.2 PROGRAMA DE DERECHO	21
4.3 PROGRAMA: MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA (MVZ).	22
5. ANTECEDENTES	24
6. UNA MIRADA A LOS CONCEPTOS DE COMPETENCIA Y SUBCATEGORIAS DE COMPETENCIA, EVALUACIÓN Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIA, ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN Y PEDAGOGÍA CRÍTICA.	31
6.1 COMPETENCIA Y SUBCATEGORIAS DE COMPETENCIA	31
6.2 EVALUACIÓN Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS	33
6.3 ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.....	44
6.4 PEDAGOGÍA CRÍTICA.....	45
7. DISEÑO METODOLÓGICO	48
8. RESULTADOS	56
8.1 ANÁLISIS DOCUMENTAL.....	56
8.1.1. <i>¿Cómo se evidencia la pedagogía crítica en los programas de curso?</i>	57
8.1.2 <i>¿Cómo se evidencian las estrategias de evaluación de los programas de curso?</i>	64
8.2 ANÁLISIS DE ENTREVISTAS.....	72
8.2.1 <i>Aprehensión por parte de los profesores del Modelo educativo crítico con enfoque de competencias</i>	73
8.2.2 <i>Análisis de las categorías iniciales</i>	74
8.2.3 <i>Análisis de las categorías emergentes</i>	89
9. HALLAZGOS Y CONCLUSIONES	98
10. PROPUESTA	104

Referencias bibliográficas..... 128
ANEXOS 134

Lista de Tablas

<i>Tabla 1 Descripción de las investigaciones revisadas</i>	25
<i>Tabla 2 Modalidades de Evaluación según Casanova (1995)</i>	39
<i>Tabla 3 Evaluación en la Universidad Cooperativa de Colombia</i>	42
<i>Tabla 4. Población participante en el proyecto de investigación</i>	49
<i>Tabla 5. Categorías iniciales de análisis</i>	52
<i>Tabla 6. Relación entre objetivos e instrumentos de recolección de información</i>	54
<i>Tabla 7. Codificación de los programas de cursos analizados</i>	57
<i>Tabla 8 Componentes de los programas de curso en la UCC</i>	65
<i>Tabla 9 Modalidades de evaluación según casanova 1995</i>	65

RESUMEN

En el año 2017 la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC) adoptó el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias (MECEC). Esta reforma curricular implica cambiar la manera de enseñar y de evaluar en la UCC. Este trabajo buscó responder a la pregunta ¿Cómo diseñar la estrategia de evaluación de competencias que vincula prácticas contextualizadas con el modelo educativo crítico, desde una metodología participativa en tres programas de pregrado de la Universidad Cooperativa de Colombia?

El objetivo de este trabajo fue diseñar una estrategia de evaluación de competencias coherente con el MECEC.

El equipo investigador estuvo compuesto por dos profesoras de Enfermería, una de Derecho y uno de Medicina Veterinaria y Zootecnia (MVZ). El trabajo investigativo se desarrolló bajo el Paradigma Socio crítico, bajo un enfoque de Investigación participante, orientado a la investigación formativa, con la metodología del taller investigativo, con una población objeto de estudio de seleccionada por conveniencia de 29 profesores de derecho, enfermería y MVZ para la entrevista y cuatro programas de curso para el análisis documental. En ambos casos se indagó sobre la apropiación del Modelo Educativo, y todo se compiló en una narrativa docente

Los resultados mostraron que en cuanto a la apropiación del MECEC, hay diversidad en las respuestas, que denotan que aún falta un proceso por cumplir, 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 las mismas con referencia al MECEC.

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

ABSTRACT

In 2017 the Universidad Cooperativa de Colombia (UCC) adopted the Critical Educational Model with a Competency Approach (MECEC). This curricular reform implies changing the way of teaching and evaluating at UCC. This work sought to answer the question: How to design the competency assessment strategy that links contextualized practices with the critical educational model, from a participatory methodology in three undergraduate programs at Universidad Cooperativa de Colombia? The objective of this work was to design a competency assessment strategy consistent with the MECEC.

The research team was composed by two professors of Nursing, one of Law and one of Veterinary Medicine and Zootecnics (MVZ). The research work was developed under the critical - social paradigm, under a participatory research approach, oriented to formative research, with the methodology of the research workshop, with a target population of selected by convenience of 29 teachers of Law, Nursing and Veterinary and Zootecnics for the interview and four course programs for the documentary analysis. In both cases the appropriation of the Educational Model was investigated, and everything was compiled in a teaching narrative.

The results showed that regarding the understanding and insight of the MECEC, there is a diversity in the answers which denotes that there is still a process to be fulfilled. And in terms of the evaluation of competences, although the teachers use a variety of evaluation techniques, there is still no clarity in the purpose of the same with reference to the MECEC.

As a result and based on some theoretical referents and on the findings of the documentary analysis and the interview, some guidelines for the design of evaluation strategies in the course programs are proposed.

Key Words: Education, Competency assessment, Research workshop

INTRODUCCIÓN

La educación superior del Siglo XXI enfrenta retos para dar respuestas a las necesidades del mundo actual, en el cual 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 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.

Contribuir a la formalización de este sistema fue el propósito de esta investigación, 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 evidencio 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 donde predomina la calificación como fin del proceso de enseñanza y aprendizaje, todo esto en razón 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 serán 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.

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 orientado a la investigación formativa definida bajo la metodología del taller investigativo, los resultados, hallazgos, conclusiones y propuesta.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Universidad Cooperativa de Colombia (UCC), como política institucional, adopta el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias (Unigarro, 2017a) “como alternativa para responder a las dinámicas contemporáneas”. (p. 11). Se articulan en este Modelo propuesto por Unigarro 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 requiriendo, sin dejar de lado la mirada analítica que deben construir los alumnos.

En síntesis, este Modelo se fundamenta desde una acción comunicativa, es decir, 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. 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.

Como parte de la implementación del Modelo se requieren procesos de transformación, tanto en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, como lo señala igualmente Unigarro (2017b. p.86) cuando aduce que para "cambiar la manera de enseñar, la única vía posible es cambiar las formas de evaluar", esta afirmación es coherente con el proceso de apropiación del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias.

La UCC asumió el enfoque de competencias partiendo de 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 estriba 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 comparables y compatibles en el ámbito internacional.

Una vez establecido el enfoque de competencias, la UCC crea un sistema de evaluación institucional, mediante el Acuerdo Superior 312 de abril 19 de 2017, en donde se 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 tenido una evolución a lo largo del tiempo y esta se presenta a continuación, haciendo énfasis en los programas objeto de estudio de este trabajo como son: Derecho, Enfermería y Medicina Veterinaria y Zootecnia (MVZ).

Se inició con el proceso de modernización curricular desde el año 2007, formulando el Plan Estratégico Nacional “Sinergia Institucional 2007–2012” con nueve (9) 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 la información para la identificación del problema de investigación. Allí se encontró que en dichos micro currículos existía 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, era 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 4 momentos de evaluación, como lo señalaba el Acuerdo Superior 001 de 2008.

A partir del año 2010, se empieza 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”. Es decir que más que entender los contenidos desarticulados, lo que busca es generar relaciones que se concreten en desempeños contextualizados, definición que se ratificó en el Proyecto Educativo Institucional en el año 2013. (UCC, 2013).

A finales del 2011 e inicios del 2012, y teniendo como base esta norma, se empieza el proceso de sensibilización y socialización de la reforma curricular; se continuó trabajando con los micro currículos; 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 donde solo se pretendía medir conocimientos dejando de lado los otros elementos de competencia. Esta información se corrobora por los investigadores de este proyecto de maestría, quienes, en ese momento, obraban como coordinadores de área y jefes de programas, lo cual 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 al 2016 y que, nacieron en la

identificación de las necesidades propias de cada programa. Tal es el caso de Enfermería, donde 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 en 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 apenas 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 Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, 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 Collins (1982, 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.

Para identificar los problemas de 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:

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, quices, 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, 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 fundamento en las respuestas de los profesores, se podría decir que se continúa evaluando con pruebas de lápiz y papel (parciales y quices) 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. Tampoco se tiene claro en el diseño de los programas de curso por competencias, 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 la estrategia de evaluación de competencias que vincula prácticas contextualizadas con el modelo educativo crítico, desde una metodología participativa en tres programas de pregrado de la Universidad Cooperativa de Colombia?

2. JUSTIFICACIÓN

El cambio en los procesos de formación en la educación en las últimas décadas se ha direccionado 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, tanto 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, la unificación de ellos en todas sus 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 de las formas de evaluar, han sido lentas.

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 el propósito de esta.

A pesar de que desde el año 2011 la Universidad emprendió el proceso de modernización curricular y el modelo de formación de competencias, existen vacíos frente a la evaluación de competencias, 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.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

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.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar, desde el enfoque de competencias de la UCC, las formas de evaluación que emplean los profesores.
- Identificar las comprensiones que tienen los profesores sobre la evaluación de competencias y el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias.
- Determinar las características para una estrategia de evaluación de competencias que vincule, prácticas contextualizadas con el Modelo educativo crítico con enfoque de competencias

4. 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 (ver anexo con definición de cada de ellas)

4.1 PROGRAMA DE ENFERMERÍA

El Programa de Enfermería de la Universidad Cooperativa de Colombia, seccional Bucaramanga, fue creado según Acta 014 del 15 de septiembre de 1993 del Consejo Superior Universitario. Inicia labores a partir de febrero de 1997, con desarrollo, hasta la fecha, de tres planes de estudio; cuenta con 1716 egresados, 616 estudiantes y, una planta de profesores de 57 personas. Mediante 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 Resolución 17488 este Programa fue acreditado de alta calidad.

El objeto de estudio del Programa de Enfermería lo representa el cuidado de enfermería de 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:

(1) *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.

(2) *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.

4.2 PROGRAMA DE DERECHO

El programa de Derecho de la Universidad Cooperativa de Colombia, seccional 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 el año 2011 se emite el Acuerdo Superior 077, que fijó el plan de estudios por competencias para todos los programas de Derecho de los 17 campus, 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 MEN. En el primer semestre del 2016 se dio inicio al nuevo plan de estudios con enfoque de competencias. El Programa contaba a diciembre de 2016, con 1.231 egresados, 476 estudiantes matriculados y 40 profesores. En la actualidad

(segundo semestre del 2018) se ofrece el plan por objetivos a partir de 7º nivel y el de competencias va avanzando hasta 6º.

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 la 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.

4.3 PROGRAMA: MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA (MVZ).

El programa de MVZ de la Universidad Cooperativa de Colombia, seccional Bucaramanga, se constituyó mediante 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 inicio la renovación curricular en el modelo de competencias, según Acuerdo Superior 084 de diciembre de 2011. Tiene 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.

5. ANTECEDENTES

En este apartado, se muestra una revisión de las investigaciones rastreadas sobre la evaluación de competencias en la educación superior, de tal manera que se identifican algunas tendencias sobre las formas cómo se investiga, los objetos que se estudian, las poblaciones tipo, las metodologías y los resultados. Todo lo cual, permitió contextualizar esta investigación y conocer el dinamismo frente al fenómeno estudiado.

En la siguiente tabla, se describe la información sobre ocho (8) investigaciones revisadas (2 de la Universidad de Antioquía y los 6 restantes de las universidades San Sebastián, la Sabana, Complutense, Tecnológica Empresarial de Guayaquil, Autónoma de Barcelona y la Pedagógica Nacional Francisco Morazán). La información se rastreó en las bases de datos Dialnet, Repositorio Universidad de Antioquia, Repositorio Universidad de la Sabana, Proquest, Google Scholar, con una ventana de observación de los últimos diez años.

Tabla 1 Descripción de las investigaciones revisadas

Autor y fecha	Objetivo	Metodología	Contexto	Resultados
<p>Miglena Gueorguieva Kambourova (2008)</p>	<p>Diseñar, aplicar y evaluar una estrategia de autoevaluación que posibilite el desarrollo de la autonomía en los estudiantes universitarios.</p>	<p>Diseño cualitativo, con enfoque hermenéutico</p>	<p>Universidad de Antioquia, 2008, Estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras</p>	<p>La investigación comprobó que la innovadora estrategia de autoevaluación aplicada como un proceso bien planeado y sistemático podría proporcionar las condiciones necesarias para desarrollar competencias en los estudiantes universitarios y también, podría formarlos como seres autónomos</p>
<p>María Inés Mantilla Pastrana (2012)</p>	<p>Determinar el proceso de evaluación del aprendizaje del cuidado que se aplica en la práctica de estudiantes del programa de Enfermería de las Universidades de La Sabana y el Bosque de Bogotá.</p>	<p>Diseño: investigación evaluativa. Diseño descriptivo exploratorio.</p>	<p>Estudiantes de enfermería de las Universidades de La Sabana y el Bosque de Bogotá.</p>	<p>Al evaluar el enfoque pedagógico, se destaca lo cognitivo y la evaluación por indicadores de logro. Persiste la evaluación convencional, sin superar la mirada de la evaluación cuantitativa.</p>

<p>Diana Patricia Bedoya Ruiz (2014)</p>	<p>Modelar matemáticamente el proceso de evaluación por competencias utilizando lógica difusa</p>	<p>No refiere</p>	<p>Universidad de Antioquia facultad de Ingeniera</p>	<p>Se diseñó una interfaz que permite presentar los resultados de la evaluación en una rúbrica que utiliza la taxonomía Bloom. Para la simulación y pruebas, se diseñó un modelo de inferencia difusa de tipo Mamdani</p>
<p>Mercedes Gómez del Pulgar (2013)</p>	<p>Elaborar y validar un instrumento que permita la evaluación de los Objetivos – Competencias que los estudiantes del Grado en Enfermería Orden CIN 2134/2008 de 19 de Julio.</p>	<p>Método DACUM (técnica de enfoque cualitativo) Taller con expertos</p>	<p>Estudiantes de Grado en Enfermería de la Universidad Complutense de Madrid</p>	<p>Diseño de un instrumento para evaluar 18 competencias agrupadas en siete unidades; se definieron resultados de aprendizaje para cada una de ellas, siguiendo el Proceso de Atención de Enfermería.</p>
<p>Mario Jacinto Abambari Arévalo (2015)</p>	<p>Contribuir a perfeccionar el proceso de evaluación de competencias en el futuro egresado de la carrera de Ingeniería en Comercio</p>	<p>Se utilizaron métodos y técnicas: análisis documental,</p>	<p>Carrera de Ingeniería en Comercio Exterior de la Universidad</p>	<p>El diseño de estrategia formativa de evaluación de competencias, basado en la modelación sistémico estructural funcional. Para corroborar el valor</p>

	Exterior (Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil -UTEG).	entrevista, cuestionario, Observación, un test de salida al pre-experimento diálogo con expertos.	Tecnológica Empresarial de Guayaquil (UTEG)	científico metodológico del modelo, se tuvo en cuenta el criterio de los expertos.
Maria José García San Pedro (2010)	Diseñar y validar un modelo de evaluación por competencias en la Universidad, en el contexto español.	Estudio exploratorio. Estudio de casos	Universidad Autónoma de Barcelona 2010	Muestra la caracterización de la formación y evaluación por competencias, en el contexto universitario; analiza la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones; identifica los elementos representativos que permiten integrar y desarrollar modelos de evaluación por competencias; se construye y se valida el modelo.
Ruth Isabel Lorenzana Flórez (2012)	Diseñar, aplicar y evaluar un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en	Estudio de tipo descriptivo bajo un	Profesores de la carrera de arte y educación física de la	Se muestra el modelo de un sistema de evaluación de los aprendizajes, en donde se integraron referentes teórico-

	competencias que, permita modificar la práctica evaluativa de los docentes y estudiantes del Departamento de Arte y de Educación Física de la UPNFM, Honduras.	diseño pre experimental. Técnicas e instrumento: Encuesta, entrevista, cuestionario	Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” (UPNFM) Honduras	metodológicos propios del enfoque curricular basado en competencias. Se organizó un material de apoyo con planificación y sistematización de la capacitación. En éste, se presenta de manera didáctica los contenidos del modelo de la evaluación de los aprendizajes con un conjunto de guías, ejercicios prácticos e instrumentos de evaluación.
Ignacio Quinteros Muñoz (2008)	Describir las características de la praxis docente de los profesores de la carrera de Kinesiología en el ámbito concreto de la evaluación de los aprendizajes, en aquellas asignaturas de tipo práctico.	Paradigma hermenéutico con metodología de corte cualitativo. Tipo descriptivo, utilizando la entrevista como instrumento.	Profesores, estudiantes y egresados de la Universidad San Sebastián y la universidad del Desarrollo	Presentan un diagnóstico sobre las competencias que se evalúan, la finalidad, los instrumentos, elementos guías (profesores, estudiantes y egresados). Concluyen que hay una exclusiva evaluación cognitiva, y falta evaluar, procedimientos y actitudes.

	<p>Determinar la importancia que adquiere la praxis docente de los profesores del mismo programa en el ámbito concreto de la evaluación de los aprendizajes en asignaturas prácticas, para la formación profesional y el desempeño laboral de los egresados de esta carrera</p>			<p>Formulan un modelo de evaluación que contempla los objetivos, la fundamentación teórica, procedimientos, componentes de una competencia, métodos de enseñanza y aprendizaje de las competencias, sistemas y procedimientos de evaluación en el modelo desarrollado; la Operacionalización del modelo por competencias y el plan de validación del modelo.</p>
--	---	--	--	--

Fuente: Construcción propia previo rastreo documental.

Al realizar el análisis de los antecedentes, aunque estos tienen unos propósitos de investigación más complejos tales como modelaciones matemáticas, validación de modelos e instrumentos, se puede decir que, dichos referentes reportan información sobre estrategias de evaluación del aprendizaje en los estudiantes que sirvieron de soporte a la presente investigación, porque muestran una tendencia hacia diseños cualitativos en donde el enfoque hermenéutico está presente en algunos de ellos, los profesores y estudiantes hacen parte de la población estudiada, así mismo se identifican técnicas comunes como son: la entrevista y diálogos con expertos. En estos estudios, los resultados difieren unos de otros en la manera como asumen la estrategia y los elementos contemplados para realizar la evaluación, y tienen similitudes en el abordaje de los conceptos teóricos, en la forma de evaluar, en la falta de formación de profesores y en la coherencia entre lo que plantean los modelos y la realidad observada esto se encuentra respaldado en los siguientes hallazgos:

El proceso formativo se continúa desarrollando a partir de un modelo tradicional, por lo tanto, no se ha cambiado la forma de evaluar, como se evidencia en los estudios de Abambari (2015) y Bedoya (2014). Otro aspecto relevante es la necesidad de formación por parte del profesorado para fundamentar los modelos de evaluación por competencias, según lo refieren García (2010), Abambari (2015) y Lorenzana (2012); así mismo, se requiere disponer de un modelo que pueda homogenizar la evaluación, de acuerdo con los planteamientos de Quinteros (2008) y García (2010) quienes contemplan un modelo que integra las estrategias e instrumentos de evaluación.

6. UNA MIRADA A LOS CONCEPTOS DE COMPETENCIA Y SUBCATEGORIAS DE COMPETENCIA, EVALUACIÓN Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIA, ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN Y PEDAGOGÍA CRÍTICA.

6.1 COMPETENCIA Y SUBCATEGORIAS DE COMPETENCIA

El concepto de competencia ha sido interpretado y determinado por diferentes autores, siendo diverso de acuerdo en el medio en donde se esté trabajando. Para esta tesis se consideran autores tales como:

Según Perrenoud (2004), quien escribe para orientar al maestro en la forma como ha de emprender su profesión, expreso que 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. Concepto complementario con la definición dada por Yániz y Villardón (2006), cuando afirma 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 dada por 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 como es el saber, el ser y el hacer, mostrando coherencia con el concepto asumido por la UCC en el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, que dice que es 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.

En este trabajo, se asume la definición de competencia propuesta por (Unigarro, 2017), concepto que integra las subcategorías de contexto, responsabilidad social e integralidad.

El contexto se identifica “como las situaciones que se presentan” en las definiciones de competencia de los autores mencionados (Perrenoud, Yániz y Villardón y Tobón), el Modelo educativo planteado por la UCC dice que es 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. Para el grupo investigador, este concepto es entendido como, el ámbito de desarrollo de una competencia, el cual es dinámico de acuerdo con la situación encontrada.

La responsabilidad social, según Navarro (2003, 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. Ello, aplicado a las competencias, implica que la idoneidad debe ir de la mano con la responsabilidad personal y social.

Respecto a la integralidad, y según el concepto de competencia mencionado en él se posibilita la articulación del saber, el ser y el hacer para la formación integral. Paredes y 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).

Para esta investigación, 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.

6.2 EVALUACIÓN Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

En este apartado, se parte de reconocer que la evaluación es un proceso de recolección de información, que permite valorar el estado de una situación o evento para tomar medidas en pro del mejoramiento. Es un ejercicio que debe ser realizado tanto por el profesor como por los estudiantes, en un proceso colectivo que involucre especialmente a este último; quien ha estado, tradicionalmente, por fuera de la evaluación. Lo cual constituye una manera de hacer la evaluación más significativa y auténtica según Ahumada (2005, citada por Lorenzana, 2012, p.49), cuando 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”; 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 (1998, citado por Ahumada, 2005, p.12). Para distinguir todo el proceso de evaluación, se propone diferenciar evaluación diagnóstica, formativa y sumativa (Castillo y Cabrerizo, 2010, p.166), 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 a abordar los nuevos conocimientos. 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” (Ainscow, 2001, Arnáiz, 2003 y Esquivel, 2006 citados en Sánchez y Escobar 2015, p.209); es decir, una determinación del

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 2009; Medina, Domínguez y Sánchez 2010; Medina, Sánchez y Navio 2011 (citados en 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 y otros (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.

En suma, 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 mismos sobre su propio actuar y de igual manera sobre las acciones de sus mismos 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 (2009, citado en Díaz, 2012, p.94). Complementando lo anterior, el grupo investigador plantea que es un juicio de valor con criterios cuantitativos de la certificación del aprendizaje. Lo anterior respaldado en lo que cita Rosales (2010, p.9) 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 (2000, citado en 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 (Tobón, 2011).

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, revalúan 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” (p. 31).

En este mismo sentido, en una reflexión sobre lo que significa hablar hoy de competencias, Tobón (2013, p. 321) 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 de manera natural 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, p. 568).

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 amplio 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 a 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, et.al, 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 integran las competencias. La primera es la ética, en la que se exige la reflexión y se debe decidir qué evaluar, para qué y por qué evaluar (Serrano, 2002); 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 & García-Perdomo, 2017, p.10).

Agregan estos autores que, en Colombia, se siguen los métodos tradicionales de evaluación, sin perjuicio de los intentos de cambio generados. Recomendándose 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 2005, citada por Lorenzana, 2012, p.49), como se mencionó anteriormente.

Así mismo, 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” (p. 24). “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, p.444), 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 (1994 citado por Castillo y Cabrerizo 2010, p.31), 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.

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 (1995) y citado por Castillo y Cabrerizo, 2010, p.34-43) que se resumen en la tabla 2, 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 es con respecto a ella que 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 2 Modalidades de Evaluación según Casanova (1995)

<p>Según el momento</p>	<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>
<p>Según la finalidad o funciones</p>	<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>
<p>Según su extensión</p>	<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</p>

		contenidos, habilidades, actitudes y valores o estrategias de aprendizaje		
Según la procedencia de los agentes evaluadores	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.	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		
Según sus agentes	Auto-Evaluación: Los evaluadores evalúan su propio trabajo, por lo que las responsabilidades del evaluado y del evaluador coinciden en las mismas personas.	Hetero-Evaluación: 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.)	Co-Evaluación: 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.	
Según su normotipo	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	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		

	<p>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>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 Universidad Cooperativa de Colombia el concepto de evaluación y como se expresa este en su normatividad interna. (Ver tabla 3).

Tabla 3 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</p>

	reconociendo que sus alumnos son distintos; que viven circunstancias y procesos particulares y que, por tanto, deben ser mirados desde perspectivas diferentes.
Tomar decisiones	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.
Acreditar	<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>
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. Así mismo, 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: Universidad Cooperativa de Colombia. 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 lo son el acompañamiento, la validación, 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.

6.3 ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

Las estrategias pueden ser definidas como una secuencia de pasos o etapas que se ejecutan mediante procesos cognitivos, afectivos y psicomotrices que permiten la regulación. Schunk, (1991, citado por Tobón 2013), indica que las estrategias son planes orientados hacia la

consecución de metas de aprendizaje; todo un proceso que requiere, según Beltrán (1993) y Selmes (1988), citado por Valle, Barca & González (1999, p.428), además de la planeación, que las actividades sean conscientes y deliberadas.

Por lo tanto, las estrategias evaluativas que se diseñen deben propender porque los estudiantes, articulen sus conocimientos, actitudes y habilidades que le posibiliten la capacidad de pensar, de comprometerse y de tomar decisiones frente a las problemáticas 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 Barmant y otros (2001, citado por March, 2010), se centren en la realización por parte de los estudiantes de actividades lo más auténticas posibles, con un nivel adecuado de complejidad y de contextualización, según el momento formativo.

6.4 PEDAGOGÍA CRÍTICA.

Entendida 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, p.39), 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 (2005, citado en Mejía, 2015, p. 41), 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 concienciar a los miembros de la comunidad educativa y a los miembros del grupo social, sobre la responsabilidad que tienen para 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 poder y el macro poder (Ramírez Bravo, 2008, p.109).

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” (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 abiertamente, cuestionen la crisis cultural, la profunda crisis de valores que se manifiesta en la exclusión social, la marginación, la política oscurantista, la seudodemocracia y la dominación simbólica. (Ramírez Bravo, 2008, p.111).

Esto es, pues, 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. Lo plantea Unigarro (2017) cuando afirma que “al alumno no lo educan los profesores, el alumno se educa en interacción con ellos y con sus pares” (p 30). Por ello 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” (p. 33). En tal sentido, Ferraz (2012), citando a McLaren, 1997, p. 47), 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 (p. 3), esto llevado a la connotación educativa se ve reflejada en la interacción profesor estudiante, cuando permite el dialogo y la concertación en el logro de la competencia.

Además, la humanización de la educación permite reconocer al otro en sus diferencias, de aceptarlo, de interactuar con él, de aprender con él; todo esto, inmerso en el reconocimiento de un mundo real, entendible y modificable, como lo refiere Nussbaum (2013, citado en 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.

7. DISEÑO METODOLÓGICO

El trabajo investigativo se desarrolló bajo el Paradigma Socio crítico que según Popkewitz (1988, citado en Alvarado y García, 2008, p. 190) 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”.

Bajo un enfoque de Investigación participante, orientado a la investigación formativa, definida por Walker (1992, citado en Restrepo Gómez 2003, p.5) 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”, 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 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 (ver tabla 4), quienes fueron los entrevistados.

Las técnicas empleadas en este trabajo investigativo fueron:

1. El análisis documental que permitió la revisión de los programas de curso, y la documentación institucional para examinar su relación.

2. 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.

3. Y 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 4. 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)

Fuente: Elaboración propia

Proceso metodológico:

Se realizó a través del método del taller investigativo, metodología 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 el taller investigativo en cada una de sus reuniones, se utilizó un diario de campo como herramienta de recolección de información en donde se registraron manualmente y por grabación digital, para su transcripción e interpretación, que aportó a 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, (Ver tabla 4) 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 dialogo, reflexión y construcción. Esta participación fue de particular valía, pues fue un espacio que favoreció un análisis desde varias miradas, ya que posibilitó 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 escogía 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 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 es construcción de los investigadores (ver anexo A), 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 de estas.

El resultado de esta fase fue el diagnóstico de la percepción que tienen los profesores, sobre la apropiación del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias 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 (2) de enfermería, uno (1) de Derecho y uno (1) 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, indicadores del 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 (Ver Anexo B). 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 evalúa 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.

Consideraciones éticas: La información obtenida se trata de manera privada, sin dar a conocer el nombre de los participantes, pues no se trata de una evaluación del conocimiento de cada profesor como individuo, sino que el propósito, es saber el concepto general que se

maneja en cada programa. Se utiliza un consentimiento informado (Ver Anexo C), en el que cada profesor autorizo el uso de la información, con la debida reserva.

Técnica de análisis Para el análisis de los datos, se parte, primero de una definición de categorías de análisis, proveniente de las categorías macro del marco conceptual. Luego, cada una se desglosa en subcategorías (como podrá observarse en la tabla 2). 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 5. 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)
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.

Fuente: Elaboración propia

Para dar cumplimiento a los objetivos propuestos, se establecieron las categorías de análisis (Ver tabla 5) y se diseñaron los instrumentos de análisis documental, como se muestra en la tabla 6.

Tabla 6. 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

Fuente: Elaboración propia

8. RESULTADOS

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

En primer lugar, 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 el Capítulo “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 entre 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 de un taller investigativo desarrollado, en primer lugar, en sesiones permanentes de discusión entre los cuatro investigadores; esta funcionó inicialmente realizando lecturas desde los niveles literal, inferencial, crítica e intertextual de las transcripciones de las entrevistas realizadas a 29 profesores de tres programas de 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; la dinámica que se dio se explica en el siguiente apartado .

8.1 ANÁLISIS DOCUMENTAL

En el análisis de los programas de curso, desarrollados bajo la guía de diseño establecido por la Universidad Cooperativa de Colombia (Anexo D. Pautas para elaborar el programa de curso, y Anexo E. Programas de curso), se tuvieron en cuenta las siguientes partes: Unidad de competencia, los elementos de competencia, los indicadores, las evidencias, los temas y actividades, semana donde se desarrollan, los recursos y herramientas y, finalmente, la evaluación. La definición de estos se contempla en los anexos mencionados

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 (Ver Anexo F.) 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 de sustento a los resultados (ver tabla 7).

Tabla 7. 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	EC
PC3	Enfermería	Cuidado de enfermería a pacientes en situaciones complejas de salud	Indicadores	Ind
PC4	MVZ	Recursos naturales para la producción	Evidencias	Evs
			Semana	Smn
			Temas y Actividades	Act
			Recursos y herramientas	RyH
			Evaluación	Evl

Fuente: construcción del grupo investigador

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

El análisis en este apartado se presenta en: una primera parte que muestra 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.

8.1.1. ¿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 en este programa 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, así mismo, “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 la argumentación desde diferentes referentes conceptuales y disciplinares (PC2: EC 2 y 3, Ind1). Así mismo, cuando hace uso de estrategias didácticas, como son: 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 se 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 el que el 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).

Concluyendo lo anterior, se puede decir que, los programas asumen elementos diversos que promueve 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. Siendo el profesor quien 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 dice 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, esta se observa como 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 dialogo en los programas de curso analizados, se evidencia desde diferentes formas, como son, el debate en clase y la argumentación, que admite espacios en donde 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 dialogo 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 cual se evidencia dicho aspecto en los programas de curso estudiados.

En “*Historia de las ideas políticas*”, el programa promueve a 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 practica 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 hacia 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 tal 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. Así mismo, el *trabajo colaborativo* lo expresa en estos enunciados: “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 ayudan 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 donde se elaboran ensayos, también documentos de avances del proyecto formativo; se trabaja en equipos con lecturas sobre los contenidos y se realiza mesa redonda, también es 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 permite la

compresión de los temas, siendo esta, una de las estrategias que más se asumen 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 a considerar en cuanto a la pedagogía crítica es la *contextualización del proceso educativo*. En el curso de “Historia de las ideas políticas” 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 desarrollo del programa identifican la situación de salud actual en el contexto asignado, en donde 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).

Desde este mismo aspecto en el programa de curso “Cuidado de enfermería a pacientes en situaciones complejas de salud”, es muy importante que el estudiante a través del desarrollo del curso 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 donde se desarrollan las prácticas formativas. Esta acción se puede constatar, en los indicadores de este elemento de competencia, en donde 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 encuentra 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. Es esta 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 practica en escenarios diversos se ubica en un contexto real.

En MVZ en 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 permite que 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 son: los laboratorio de simulación clínica, escenarios de prácticas formativas en convenio de docencia servicio, fincas ,y consultorios jurídicos, en donde 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.

8.1.2 ¿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. (Ver tabla 8) (Ver anexos G fichas de análisis documental).

Tabla 8 Componentes de los programas de curso en la UCC



Fuente: Construcción propia con base en el diseño de los programas de curso de 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 HACE y cada uno de ellos tiene indicadores y evidencias, entre las cuales están, las técnicas e instrumentos de evaluación (ver UCC. Guía para elaborar el programa de curso).

La evaluación descrita en los cuatro programas de curso, se analizaron bajo las modalidades de la evaluación referidas por Casanova (1995 citado por Castillo y Cabrerizo 2010, p. 34) y se aborda desde el análisis de las evidencias, actividades, recursos y herramientas presentadas descritas en los programas de curso, en relación con la evaluación de competencias (Ver tabla 9).

Tabla 9 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	Auto-Evaluación	Hetero-Evaluación	Co-Evaluación
Según su normotipo	Normativa		Criterial

Fuente. Castillo Arredondo & 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 por cuanto, 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. (Ver tabla 2).

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 con ella, se busque definir la aprobación o no del curso por parte del estudiante, 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 cuales 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 encuentran plasmadas 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 de esta manera 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 a la consecución de 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, encaminada 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 esta, 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 de “interna” 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 dolor y brindar medidas de bienestar considerando los aspectos científicos, socio humanísticos y disciplinares del quehacer profesional”.

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.

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 si hacen parte o no del componente evaluable y tampoco fue posible categorizarlos o clasificarlos.

Finalmente se mencionan en el programa 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.”

A partir de aquí, empiezan unas conclusiones de 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 a 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 como 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, la cual radica que, en los dos cursos del programa de enfermería, hay confinidad a 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 creando confusión sobre algunas de sus

componente, por ejemplo, el profesor tiene actividades evaluativas en donde deberían ser evidencias, tiene actividades evaluativa en donde dice recursos y herramientas , lo cual deja dudas acerca de la pertinencia de la técnica evaluativa utilizada.

8.2 ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

La entrevista de tipo semiestructurada consta de 9 preguntas (ver anexo A) que buscaron recabar información para responder a cada una de las cinco categorías de análisis contempladas en el capítulo 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® (ver anexo H). 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, las cuales 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 planteados al final de este apartado.

8.2.1 Aprehensión por parte de los profesores del Modelo educativo crítico con enfoque de competencias

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 Universidad Cooperativa de Colombia, 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. Así mismo, 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 que el estudiante ha de ser más participativo y el profesor un guía y un orientador, entendiéndose esto, como la acción del profesor que permita la interacción, creando un ambiente de confiabilidad 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 Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, solo cuando relaciona los elementos de competencia del Saber, Ser y Hacer, que se mencionan en los programas de curso. Así mismo, 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 el 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, junio de 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, junio de 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, junio de 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.

8.2.2 Análisis de las categorías iniciales

➤ **Categoría Pedagogía Crítica:**

Con respecto a la Categoría de 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 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 tal 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 cuando señalen la necesidad de un cambio de rol, tanto del profesor como del estudiante.

Por ello, se considera importante la motivación del estudiante tal cual 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, junio de 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 familia " (...) mire profesora en mi familia está ocurriendo esto tal.." (P13, junio de 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. Es por ello que 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, como lo dice (P2, junio 2018), “el rol definitivamente es un rol pasivo, yo considero que el estudiante, no se preocupa por aprender”, 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 profesor que se cita: “yo pienso que llegan al primer semestre, los ve uno muy perdidos, poco a poco se van involucrando”. (P18, junio 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 en este aspecto. 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, junio 2018) y otro profesor dice: “si usted no le dice que vaya y lo haga...el siempre espera el permiso del docente y es de pronto porque ha sido formado así” (P22, junio 2018). Con estas expresiones se puede decir que el estudiante sigue viendo en la figura del profesor como el 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, junio 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 consideran 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, junio 2018). Los profesores reconocen el papel del estudiante, que no solo sea activo en el aprendizaje sino en el actuar 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, junio 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, en este *Modelo Crítico por Competencia*, pasa de ser pasivo a ser más activo, participativo y autónomo en su proceso de aprendizaje y el profesor, 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 maquinita 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, junio 2018).

En cuanto a la *comunicación horizontal*, entendida esta en doble vía, profesor – estudiante/estudiante–profesor, pero también estudiantes entre sí; 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, junio de 2018).

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

Así mismo, 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, junio 2018) que tiene “una postura y fundamenta todo”, porque según ellos, la realidad es dinámica por cuanto ésta “va cambiando” (P4, junio 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 refiere, cuando dice “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.

Así mismo, 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 cual implica el reconocimiento, respeto y valoración de los sujetos que intervienen en el proceso de formación, propiciando la interacción y la construcción colectiva del conocimiento. Al

respecto (P26, junio 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 cual es la dinámica que se da cuando se propicia el trabajo colaborativo en los estudiantes, ni como 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, junio 2018), “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 cual 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, junio 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, los cuales son:

Primero: la evaluación vista como la medición de los resultados del aprendizaje de los estudiantes y que conlleva a la asignación de una calificación o una nota

Es la obligatoriedad de la misma dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y la concepción de temor que genera el solo hecho de evaluar, lo cual se ve reflejado en lo planteado por el profesor P2 (junio de 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 el P20 (junio de 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 junio de 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, expresa P8 (junio de 2018) “Evaluación, uno dice: evaluación: nota, evaluación: un test escrito”

Segundo: 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 en su propio desempeño.

Este segundo aspecto es encontrado en las respuestas dadas por los profesores, relacionada 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, junio de 2018) en concordancia con lo anterior, para (P 26, junio de 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 apropia el P9 (junio de 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 (junio de 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”

Realimentación es considerada como el fortalecimiento de conocimientos, actitudes y 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 --- ¿que hicimos que hiciste? Tú tenías la función de hacer la valoración de la gestante entonces. ¿Qué paso? ... ¿que se te le olvido? 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 que fallaron sí o 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, junio de 2018).

Otros resultados encontrados están relacionados con los presaberes que el estudiante trae al inicio del curso, tal como los señala (P 2, junio de 2018) “el estudiante ha logrado al llegar

al curso y lo relaciona como las competencias previas del mismo frente al nuevo conocimiento”. Para (P 25, junio de 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 esta y como yo lo puedo ayudar”; este pensamiento también lo comparte el profesor (P20 ,junio de 2018) al afirmar que cuando ingresa [el profesor] a un grupo él realiza “un sondeo” según su palabra y se cuestiona frente: “¿ 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 a 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 para el profesor (P 24, junio de 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 una categoría, no se indagó de manera directa, sin embargo, se obtuvo acepciones de ésta a partir de las preguntas ¿que 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.

En cuanto al 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 donde esta se demuestra. Lo anterior se ve reflejado en lo que plantea P 1 (junio 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 las habilidades y conocimientos, se es competente para enfrentarse en un contexto, tal es el caso del profesor P23 (junio 2018) cuando dice “que el estudiante logre ganar habilidades que le permitan desempeñarse a partir de unos contextos específicos, ósea aplicados a situaciones particulares”, complementado por (P3, junio 2108) “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, esta es definida como la pertinencia de las acciones según las necesidades del medio, esto se evidencia a partir de las respuestas de los profesores, en el desarrollo de la competencia, cuando dice que se requieren personas competentes para resolver las problemáticas presentes en la sociedad, como lo dice el profesor (P10, junio 2018) que “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, en torno a este concepto, lo identifican 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, junio de 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 a esto (P 15, junio de 2018) complementa diciendo 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 son 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 donde 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. Resulta aquí la valoración de lo cognitivo, lo actitudinal y lo procedimental bajo un criterio de medición por parte del profesor, tal como lo refiere (P3, junio 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 si 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 (P 10, junio 2018) “medir que tanto ha avanzado el estudiante no solo en su conocimiento si no en la actitud” y (P 15. junio 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, junio 2018).

Un aspecto que también se integra es el de desempeño, visto como la respuesta que el estudiante asume ante una situación. Este desempeño lo relacionan con el contexto que es, donde el estudiante se desenvuelve, es decir realiza actividades, analiza y resuelve problemas mediante el aprendizaje de procesos cognitivos, actitudinales y procedimentales, como lo refiere P2 (junio de 2018) cuando lo relaciona con el Modelo Educativo Crítico con enfoque de competencias 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, junio 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.”, complementa (P13, junio 2018) cuando refiere “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” y (P27, junio 2018) 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 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 (junio de 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 P22 (junio de 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 (junio de 2018) quien manifiesta que aún no se encuentran implementada 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, junio 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 ser 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 referencia (P 9, junio 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 junio de 2018).

Las evidencias es otro de los conceptos relacionado en la evaluación de competencias, definido este 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 (junio de 2018) “es el producto que el estudiante entrega”, lo cual sustenta el concepto antes mencionado; se trae también a colación lo que enuncia el profesor P15 (junio de 2018): “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 cuando dice P12 (julio de 2018) y P26 (junio de 2018) que se debe “evidenciar esa preparación” y que la evidencia es “como un proceso de adquisición de la competencia de una manera gradual”, respectivamente.

➤ **Estrategias de Evaluación**

En esta categoría se evidencia que los profesores cuando hablan de estrategias de evaluación lo 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 ésta se debe evaluar 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 “no es una forma de establecer o no si es apto para estar más adelante en un escenario profesional o no” y P11 “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, el contexto sería del orden social en donde el estudiante se desempeña; el profesor P26 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 trascendente que cada profesor se permita hacer una reflexión crítica frente a qué quiere evaluar, cómo va a evaluar, donde va a evaluar, cuando va a evaluar, a quienes va a evaluar y así proceder a realizar el diseño o selección de estas (técnicas e instrumentos).

Se evidencia en las respuestas 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 justamente con respecto a eso, 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 preguntados sobre qué estrategias de evaluación utilizan en sus clases: “un examen, un debate, el trabajo en equipo” (P9, junio de 2018), y “estudio de casos, discusiones, debates, trabajos en grupo, exposiciones, talleres” (P13 Junio de, 2018), “estudios de casos, ponencias” (P14 Junio de, 2018).

También utilizan estrategias conformadas por una mezcla de diferentes técnicas enfocadas en el conocer como los parciales escritos y los quices. 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, junio de 2018) “exámenes formales, preguntas de cierto o falso, luego preguntas abiertas, preguntas diarias en cada clase, un taller práctico y foro” (P12, junio de 2018).

Para el caso de MVZ los profesores favorecen más las estrategias de evaluación orientadas al hacer, como son las evaluaciones teórico - prácticas, el análisis de casos clínicos, los informes de laboratorio, 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. Es de aclarar que, también reportan con frecuencia el uso de pruebas escritas tipo parcial o quices. 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 al ser consultados sobre las estrategias de evaluación que usan.

El caso de enfermería es diferente habida cuenta que, es el programa más antiguo en el proceso de formación por competencias y ha desarrollado ya, 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, fichas farmacológicas, fichas bibliográficas, listas de chequeo, relacionadas 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. Así mismo, 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, análisis crítico, la ficha farmacológica, 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, Junio de 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 donde 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 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, junio 2018), “el rol es como un poquito con miedo, un poquito como con cuidado, un poquito pegado a mi profesor” (P4, junio 2012). Aunque se reconocen los aspectos afectivos y su importancia en el proceso pedagógico, esto no se ve reflejado en las estrategias de evaluación.

8.2.3 Análisis de las categorías emergentes

Las categorías emergentes entendidas como aquellos ordenadores epistemológicos [o] campos de agrupación temática” (Galeano, 2004, p. 38), surgidas 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 tal sentido, en la presente investigación al realizar el análisis de las categorías iniciales (Ver tabla 4), surgieron a partir de las entrevistas realizadas a 29 profesores, unas nuevas categorías, las cuales 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 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, p.4) 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”. 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 confiabilidad, dentro del entorno social y educativo, además de proveer el desarrollo de otros temas de la vida diaria, es decir como lo menciona el modelo educativo crítico por competencias, educarlo para la vida y como lo manifiestan (P4 y P 7 junio 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 (P 11, junio 2018), “Yo entro a ser como una especie de mediador en algunos momentos”; al respecto, Díaz y Hernández (2002, p.3) 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”. 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, en el uso de estrategias pedagógicas adecuadas para cada situación de aprendizaje ya sea individual o colectiva.

➤ **Innovación**

En el año 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 F. y García-Peñalvo, L. (2014 citados en García-Peñalvo, 2015).

La categoría emergente innovación se orienta hacia un modelo nuevo en la manera de aprender y enseñar en relación a lo que se venía haciendo. Un ejemplo se encuentra en lo manifestado por (P15 junio, 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. Sólo que aún no se entiende bien cómo trabajar por competencias, porque esto significaría incluso un cambio en la forma de presentar el currículo por semestres y por cursos o materias. Tal como lo menciona Moreno (2000), innovación no es solo la introducción de algo nuevo sino que “produce mejora, pero se trata de avances en aspectos sustanciales del objeto de innovación, no de modificaciones superficiales o de simple adopción de “novedades”, por ello, no cualquier cambio constituye una innovación”

➤ **Subjetividad política**

Esta categoría, surge de la respuesta dada por P4 (junio de 2018), sobre la Pedagogía crítica, respecto a 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 (2012) citando a McLaren (199, p. 47) “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.3), lo cual lleva implícito un actuar como sujeto político y ello 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 esta desde los aportes de Díaz (2005) 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” (parr. 23), pero, además,

involucra como afirma Lechner (2002, p. 25) “el campo de lo posible, lo factible, lo deseable”, es decir, un deber ser, esto es, la 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 (Junio de 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”; así mismo, 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 como comprensiones del profesor, sobre interrelación, al entender que esta existe, en tanto hay 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 cual se puede lograr una comprensión más completa de éstos; así lo refleja P15 (junio de 218) 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 a un 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 R, (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, M, 2005). 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, junio 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, junio de 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, junio de 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, M; et al. 2006). En el ámbito de la evaluación, un profesor piensa que el modo de evaluación tradicional es obsoleto “por qué se medía el aprendizaje se medía el aprendizaje en el estudiante por etapas” (P20, junio de 2018 y P21, junio de 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 categoría de Competencia y en la de Evaluación, es reiterativo este concepto en algunos profesores, para los cuales es importante que la evaluación “integre los tres saberes de la competencia” (P5, junio de 2018) y que la competencia se obtiene “a partir de la integración” de saberes (P28, junio de 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 A, J.J.; Pérez G, I.S.; Castellanos C, s.f.), o según (Tobón, 2008) para quien 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 por lo expresado por los profesores entrevistados.

➤ **Necesidad de capacitación**

En las entrevistas, algunos profesores expresan que para el establecimiento del Modelo Educativo Crítico con enfoque de Competencias, 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, Junio de 2018), eso mismo es expresado por varios profesores (P8, P13, P15, P27 Junio de 2018), aunque algunos de ellos reconocen que el

proceso de capacitación, aún no muestra resultados fehacientes respecto a la apropiación completa del modelo (P6, P29, Junio de 2018) y expresan una necesidad de una capacitación continua, “nos han capacitado mucho con respecto al tema pero a veces es un poco confuso (P2, Junio de 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).

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 (1.998) “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 encontrado en las respuestas de los profesores fue el –miedo- de los estudiantes, el cual, se puede interpretar como “una emoción que se experimenta a lo largo de la vida y en ocasiones posibilita la adaptación (Ascencio, M.; Vila, G.; Robles-García, R.; Páez, F.; Fresán, A.; Vázquez, 2012 p. 196). Esta emoción también hace parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje (miedo a la falla escolar y a la crítica) Ascencio, et al.p.201), 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, junio de 2018). Por otra parte, un profesor contempla el miedo desde su experiencia propia, permitiéndole, a él, comprender aún más al estudiante, tal como lo expresa así: “eso es difícil [el miedo], o sea yo lo viví la primera vez que a mí me tocó tocar un paciente fue complicado”(P4, junio de 2018); así mismo 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 donde el profesor asume un rol protector, y él, un rol pasivo, que refleja un modelo de enseñanza y aprendizaje conductista, 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, junio de 2018)

➤ **Motivación:**

Otro aspecto de resaltar dentro de las respuestas de los profesores está relacionado con la motivación. Según (Koontz, H, Weihrich H, Cannice M (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). Es este, el impulso que se requiere para dar lo máximo en las acciones que se emprendan, e general “la motivación es el motor que mueve toda conducta, lo que permite provocar cambios tanto a nivel escolar como en la vida en general”. Maquilón, J.; Fuensanta, P, (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, junio de 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, julio 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 junio de 2018). Se puede entender de lo expresado anteriormente, que la motivación del estudiante parte de la iniciativa del profesor.

9. HALLAZGOS Y 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 la 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 Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias. 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, entendida esta 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 son, formar profesionales críticos, mejores ciudadanos con responsabilidad social, que puedan aportar a la sociedad mejores soluciones para transformar su 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 observa 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 se da con 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 a 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 observaran cambios.

Al hablar 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 éste 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 lo profesores entrevistados que lo ven como una acción del profesor que está contemplada para desarrollarla en los programas de curso. Uno de los puntos en donde 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 en donde promueve que ésta se da en doble vía, en un intercambio de saberes buscado 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 propia del profesor y 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 instrumentos; 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 si 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 permite la flexibilidad para incorporar otros que contribuyan al proceso educativo, quedando a decisión del profesor la pertinencia de estos.

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 al Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, cómo se va a evaluar, ni con qué técnicas e instrumentos se va a evaluar. Esto puede ser debido 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 hacia 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 les asignan responsabilidades.

De acuerdo a 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 hacia 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 cual se utilizan pruebas escritas y talleres no contextualizados, cuando se dialogó con los profesores, ellos expresan 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 es el caso de las actividades grupales, el acompañamiento directo, las actividades de trabajo independiente entre otras.

Una necesidad sentida es que se requiere de una innovación en el proceso educativo, entendida esta como un cambio en el paradigma del Modelo Educativo que, hasta el momento, venía siendo enfocado hacia la enseñanza y no hacia 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. Así mismo, 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, concordantemente con los tiempos del profesor, en razón a la carga académica que tienen, es decir, tienen muchas horas de clase y muchos estudiantes razón por la cual buscar evaluar de manera que ahorren 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 implique 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 es ventajoso para el profesor en cuanto al uso racional del tiempo, pero por otra parte tiene esto 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 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 insuficiente 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, 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 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 debe 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 donde 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.

10. PROPUESTA

Lineamientos estratégicos para la evaluación de competencias en la UCC. LEECO

Autores

Jackeline Caballero Caballero

Martha Patricia Gómez Díaz

Avigdor Roberto Guerrero García

Nidia María Tejada Rivera

Universidad Cooperativa de Colombia

Bucaramanga

2018

Introducción

Esta propuesta que, en adelante, llamaremos LEECO (Lineamientos estratégicos para la evaluación de competencias) presenta unos lineamientos que posibilitan la puesta en marcha de una estrategia evaluativa de competencias en donde se vinculan prácticas contextualizadas con el modelo educativo crítico - tal como lo plantea la Universidad Cooperativa de

Colombia (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.

Esta propuesta busca facilitar la implementación del Acuerdo Superior 312 de 2017 de la UCC, referido al Sistema de Evaluación Institucional de Competencias (SIEC). Se trata de llevar al aula dicho sistema, que permite operativizar el proceso de evaluación, en donde se integran la planeación, la puesta en común de técnicas e instrumentos, la aplicación, la evaluación y la realimentación, para que los estudiantes articulen sus conocimientos, actitudes y habilidades, posibilitándolos a asumir una actuación integral e idónea, que le permita contribuir con la transformación para el mundo de la vida. El SIEC contempla la evaluación de competencias y se espera que el profesor cuando construye su programa de curso planea una estrategia de evaluación, acorde al sistema y que a través del uso de la rúbrica institucional certifique la formación de la competencia del estudiante. Se ha visto que aún no es clara su operatividad en el aula y en los ambientes de aprendizaje, para que permita vislumbrar el significado y el sentido de la evaluación de competencias. En tal sentido, el propósito de esta estrategia es orientar al profesor hacia como desarrollar la evaluación de competencias de acuerdo con el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias

Este es el resultado de un proyecto de investigación realizado como opción de grado para la Maestría Virtual de Educación con la Universidad de Antioquia, realizado desde una metodología participativa, en la UCC campus Bucaramanga. Un hallazgo de este trabajo fue que aún hay en los profesores debilidad en la apropiación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias, que no hay unificación de conceptos frente a la evaluación; que en algunos casos se evalúan de manera desarticulada de los elementos de las competencias en los programas de curso, se evalúan el saber, el ser y el hacer por separado; en algunos otros casos se encontró que no hay claridad frente a la finalidad del proceso de evaluación (qué evaluar, cuándo evaluar, cómo evaluar y para qué evaluar). Otro hallazgo es que hay

participación reducida de los estudiantes en la evaluación, dejando al profesor como centro de dicho proceso. Aún persiste la evaluación centrada, en muchos casos, sólo en los contenidos, más no en las competencias.

Por esta razón se presentan estos lineamientos estratégicos de evaluación y en su contenido se desarrollan los siguientes aspectos: fundamentación conceptual, el diseño procedimental por cada una de las fases (planeación, ejecución, evaluación), los mecanismos de seguimiento y control y recomendaciones finales.

Evaluar competencias implica, plantear estrategias evaluativas que, como lo menciona Barmant y otros (2001, citado por March, 2010), se centren en la realización por parte de los estudiantes de actividades lo más auténticas posibles, con un nivel adecuado de complejidad y de contextualización, según el momento formativo.

Se espera finalmente que, con base en los lineamientos aquí presentados, cuando el profesor diseñe sus programas de curso, diseñe también en ellos proceso de evaluación que sea más coherente con el Modelo Educativo crítico con Enfoque de Competencias, que involucre los diferentes aspectos, momentos y actores de la misma, que utilice diferentes técnicas de evaluación y que evalúe en su integridad.

1. FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL

En este apartado se presenta la fundamentación conceptual en que se apoya la estrategia, siendo Casanova (1995) el mayor referente, dado que es un documento que recoge conceptos desde muchas fuentes sobre diferentes tipos de evaluación de competencias.

A continuación, se presentan conceptos generales sobre evaluación y seguidamente se muestra qué se entiende por evaluación y como se evalúa en la UCC, conceptos expresados en el Proyecto Institucional.

1.1 La evaluación:

Según Casanova (1995) 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 Ver (tabla 1).

Para estos lineamientos, se sigue los conceptos de muchos autores como Casanova (1995), Díaz Barriga (2009), Tobón, (2013), para los procesos de evaluación.

Tabla 1. 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	Auto-Evaluación:	Hetero-Evaluación:	Co-Evaluación:
Según su normotipo	Normativa:		Criterial:

Adaptado de: Casanova (1995)

1.2 La clasificación de la evaluación

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

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

- **Inicial/diagnostica:** 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.

1.2.2. Según su extensión

- **Global:** Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, podría relacionarse con la evaluación integradora en la medida 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

1.2.3. Según la procedencia de sus agentes evaluadores, la estrategia de evaluación que se propone es interna, definida esta, 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 la que se realiza sin que intervenga agentes externos. Castillo y Cabrerizo (2010, p. 39.)

1.2.4 Según los agentes que participan en la evaluación, debe incluir:

- **Autoevaluación:** Para Argudin (2006, p.68) 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”.
- **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 1998). Citado por Castillo & 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.

1.2.5 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, J., & García-Bellido, R., & González-Such, J. (2012) estos “hacen referencia 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. (Jornet-Meliá, J.M. y González-Such, 2009). 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

Casanova considera que debe buscarse un modelo de evaluación que sea “formativo, continuo e integrado en el desarrollo del currículo, colaborando a la mejora del mismo y de los propios procesos de aprendizaje del alumnado” (1998, p.66).

1.3 Cómo se entiende la evaluación en la UCC:

Para la UCC, en los Acuerdos Superiores 161 de 2013, art. 48 y 381 de 2018, art. 37, el término de “actividad evaluativa” se refiere a “todo tipo de actividad de carácter formativo y pedagógico que implique acciones individuales o colectivas en las cuales el estudiante pueda demostrar el grado de competencia alcanzado” (Universidad Cooperativa de Colombia, 2013b y Universidad Cooperativa de Colombia 2018). También se puede decir que es toda aquella situación que organiza el docente y con la cual querrá observar lo que el estudiante es capaz de hacer o demostrar” (Sebastiani, 2009).

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” (Universidad Cooperativa de Colombia - Consejo Superior, 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 acoge los conceptos de evaluación y declara cuatro programas para llevar 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.

También el P.I. 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 Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, las prácticas evaluativas en un modelo con enfoque de competencias evidentemente deben cambiar pues hay una orientación distinta al enfoque de objetivos. Ahora bien, si se cambia la manera de evaluar, necesariamente cambia 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 John Biggs y por Collis en 1982), (ver tabla 1) 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 que 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 (Marcado con una x en la tabla 2) en los tres elementos de competencia, Saber, Ser, Hacer ya que la evaluación debe ser integra, y la competencia lograda es integradora también 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 2 Rúbrica UCC

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

Fuente: Tomada de Modelo educativo crítico con enfoque de competencias. 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 Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias de la UCC.

Los conocimientos pertenecen a la dimensión del saber (sintaxis según los conceptos de 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 qué 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 Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias es la siguiente:

Lo sintáctico se relaciona directamente con la dimensión cognitiva la cual consiste en apropiarse 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)

2. 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 a la construcción de acciones de mejoramiento.
- La incorporación de acciones meta cognitivas 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.

3. DISEÑO PROCEDIMENTAL

3.1 Fase de Planeación

Requerimientos previos: Es imprescindible que, en los programas de curso, se verifique la coherencia interna de los mismos, 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 contruidos 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 Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, 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

3.2 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. En su completitud, la propuesta presentada se puede explicar gráficamente en la figura 1



Figura 1 Resumen de la propuesta de estrategia de evaluación

Fuente: Elaboración propia

Dado que esta es una propuesta que se enmarca en el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, de la UCC, la evaluación debe ser integral, es decir que contemple 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.

3.2.1 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 presentan 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.
- Paralelamente 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 del avance del estudiante 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 del 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.

3.2.2 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 al estudiante 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 2 Estrategias de evaluación enfocadas en los indicadores y las evidencias de la competencia

Fuente: Elaboración propia

- **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 se tiene 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, en ir subiendo en complejidad a lo largo del periodo académico.

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

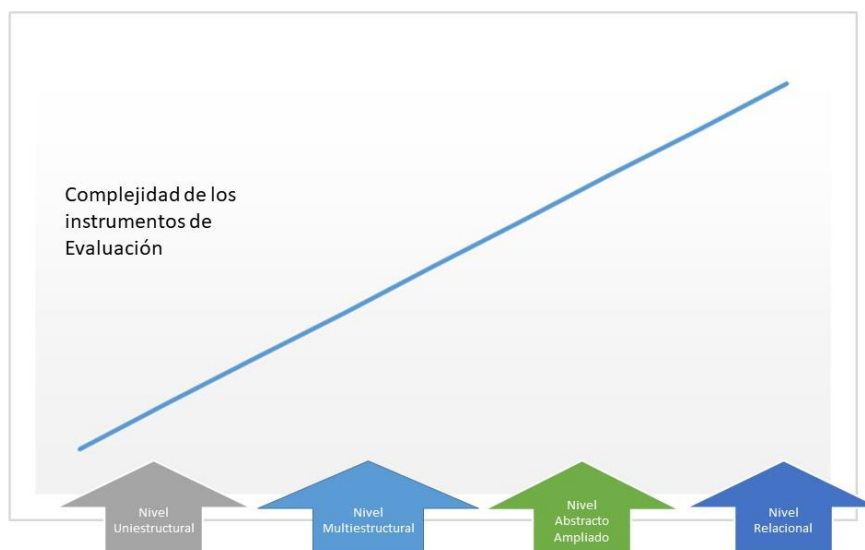


Figura 3 Complejidad en el uso de los instrumentos de evaluación

Fuente: Elaboración propia

Un componente primordial de la evaluación formativa es la realimentación, pues lo que permite al estudiante reconocer su progreso y establecer actividades de mejora. Es pues necesario que paralelamente 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 (2011: 71-72) citados por Hamodi, López y López (2015), técnicas de evaluación son: "estrategias que utiliza el evaluador para recoger sistemáticamente información sobre el objeto evaluado. Instrumentos de evaluación son: "herramientas reales y tangibles utilizadas por la persona que evalúa para sistematizar sus valoraciones sobre los diferentes aspectos".

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 3 Instrumentos y procedimientos de evaluación

Instrumentos y procedimientos de evaluación generales (Hamodi, C., López Pastor, V. M., & López Pastor, A. T. 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, dialogo 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 o representación Infografías
Instrumentos y procedimientos de evaluación para las ciencias de la salud. (Carreras B., 2009)		
Evaluaciones escritas	Pruebas de ensayo	

	<p>Pruebas escritas contextualizadas</p> <p>Pruebas escritas tipo examen parcial</p> <p>Pruebas escritas tipo Quiz</p> <p>Pruebas escritas tipo SABER PRO</p> <p>Pruebas objetivas</p>
Evaluaciones orales	<p>Pruebas estructuradas</p> <p>Pruebas no estructuradas</p>
Evaluaciones de tipo práctico	<p>Aprendizaje basado en problemas</p> <p>Estudio de casos – Casos clínicos</p> <p>Examen clínico objetivo Estructurado</p> <p>Simulaciones)</p> <p>Examen teórico práctico</p>
Evaluaciones «en el puesto de trabajo»	<p>Listas de chequeo</p> <p>Observacion directa de habilidades</p>
Registros narrativos	<p>Carpetas de trabajo (Portafolios o Dossiers)</p> <p>Proyecto formativo y el proceso de atención de Enfermería PAE</p>
Instrumentos y procedimientos de evaluación para las ciencias (Gairín Sallán, 2009)	
Evaluaciones escritas	<p>Test objetivos Ítems de cierto/falso, ítems de emparejamiento, de elección múltiple, etc. Los ítems pueden ser gráficos, textos, ejemplos o, incluso, casos.</p> <p>Preguntas cortas Los ítems pueden ser gráficos, textos, ejemplos o, incluso, casos que requieren la licitación o elaboración de una respuesta.</p>
Pruebas científicas 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	<p>sobre el proceso, el producto o ambos elementos</p> <p>Informes de laboratorio</p>

Registros narrativos	Dossier de aprendizaje Acúmulo de evidencias progresivo
----------------------	--

Fuente. Adaptado de Carreras B., (2009) y Gairín, (2009) Hamodi, C., López, V. M., & López, A. T. (2015) y Elaboración propia

El contenido de esta tabla es una propuesta que es adaptable 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 el 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 claves que son validez y confiabilidad, en torno a la medición y el acompañamiento en la formación de la competencia. Según García (2002, p. 1), 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”. 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 “tradicición” que por reflexión sobre las características del instrumento. En el proceso de reforma curricular la universidad ha estado trabajando sobre 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 Sistema Institucional de Evaluación de Competencias (SIEC).

Es de 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 B., 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 (ver figura 4 expresados en las 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 (ver figura 4 expresados en las 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.

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

El diagrama muestra un tablero de 3x4 con líneas verdes y azules que conectan los niveles de competencia con los niveles de evaluación. Las líneas verdes representan el avance por los niveles de logro, y las líneas azules representan el avance por los niveles de complejidad de las técnicas e instrumentos.

Figura 4 Coherencia entre el logro de la competencia y estrategia de evaluación

Fuente: Elaboración propia

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 de igual manera a lo largo del desarrollo del curso.

3.2.3 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 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 (Universidad Cooperativa de Colombia - Consejo Superior, 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 acabo 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 (ver tabla 2)

4 FASE DE EVALUACION (ANALISIS Y CONTROL)

En esta fase el profesor puede dar respuesta a las preguntas básicas que plantea la evaluación como son: ¿Qué se evalúa?, ¿Cuándo se evalúa?, ¿Cómo se evalúa?, ¿para qué se evalúa y ¿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, con base 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.

5. MECANISMOS DE SEGUIMIENTO Y CONTROL

La adaptación y apropiación de esta propuesta se requieren 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” (Universidad Cooperativa de Colombia, 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 donde se discuta abiertamente sobre el tema de la evaluación y además la capacitación a los profesores sobre dicho tema. Se sugiere que en esa comunidad académica se haga capacitación no solo en relación con la Rúbrica institucional sino en general a 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 generar 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, de ser el caso, a la misma.

RECOMENDACIONES

Una vez formalizada ante la institución, la estrategia deberá ser socializada y validada en la comunidad académica quienes la adoptaran 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:

1. Procesos educativos articulados que contemplen: Apropiación del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, 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

2. El profesor debe realizar el proceso educativo completo que garantice la apropiación del modelo y de la evaluación por competencias como condición de contratación.
3. 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 bibliográficas

- 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. Recuperado de file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Estrategia%20formativa%20de%20evaluac%20-%20Abambari%20Arevalo,%20Mario%20Jacinto.pdf
- Ahumada A, P. (2005). La Evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. En *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 45, 11–24. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100002>
- Alvarado, L., & 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. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>
- Álvarez, S. P. (2016). Martha Nussbaum y la educación en humanidades. *Analecta política*, 6(10), 167-178. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5597907>
- Ascencio, M.; Vila, G.; Robles-García, R.; Páez, F.; Fresán, A.; 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. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252012000300003
- Bustamante, M.J. & Navarro, G. (2007). Auto atribución de comportamientos socialmente responsables de carreras del área de ciencias sociales. En *Revista Perspectivas*, 18, 45-63. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2573403.pdf>
- Bedoya, D. P. (2014). Evaluación de aprendizaje por competencias utilizando la lógica difusa. Tesis maestría en ingeniería. Universidad de Antioquia. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5739/1/BedoyaDiana_2016_Evaluacionaprendizaje competencias.pdf
- Biggs, J., & Biggs, J. B. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario* (Vol. 7). Narcea ediciones.
- Camargo, I. M., & Pardo, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. En *Universitas Psychologica*, 7(2), 441–455. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/321>
- Cano, E. (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla, 224 páginas
- Castillo A., S.; Cabrerizo D., J. (2010). *Evaluación Educativa de Aprendizaje y Competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Casanova, M. A. (1995). *Manual de Educación Educativa* (1ra edición). Madrid: Editorial La Muralla.
- Carreras, J., Branda, J. A., Castro, A., Fenoll, M. R., Gual, A., Mahy, J. N., & 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. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, (2), 16–27. Recuperado de <http://www.cuadernosie.info>

- 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. Oviedo: Universidad de Oviedo. Recuperado de http://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf
- Díaz, A. (2005) Subjetividad política y ciudadanía juvenil. En *Les cahiers psychologie politique* [En Línea], (7) 2005. Recuperado en <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1140>
- Díaz-Barriga, F. (2009). Competencias profesionales y evaluación auténtica en contextos universitarios. En Ruiz, E., Meraz, S., Suárez, P. y Sánchez, R. (Coords.).
- Díaz R., A., & Leyva S., E. (2013). Metodología para determinar la calidad de los instrumentos de evaluación. *Educación Médica Superior*, 27(2), 269–286. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2013/cem132n.pdf>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.
- Ferraz, M. (2012). De la pedagogía oficial a la pedagogía crítica. Un intento reflexivo por redefinir el perfil de su objeto de estudio. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 58, 4 – 15. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/5145Ferraz.pdf>
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas*, 16, 221-236. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1951>
- Hamodi, C., López Pastor, V. M., & 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. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1323374900>
- Huerta A, J.J.; Pérez G, I.S.; Castellanos C, I. S. (n.d.). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales (No. 4). Bucaramanga. Recuperado de http://fcqi.tij.uabc.mx/documentos2010-2/VideoTutorModeloEducativoUABC/Ramas/data/downloads/formacion_por_competencias_amezola_garcia.pdf
- Gairín, J. (2008). Autonomía, Calidad y evaluación en La autonomía de los centros escolares. Madrid: Ministerio de Educación Política Social y Deporte.
- García, M.J. (2010). Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad. (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5065/mjgsp1de1.pdf?sequence>
- García, S. (2002). La Validez y la Confiabilidad en la Evaluación del Aprendizaje desde la Perspectiva Hermenéutica. *Revista de Pedagogía*, 23(67), 297–318. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922002000200006&script=sci_arttext
- García-Peñalvo, F. J. (2015). Mapa de tendencias en Innovación Educativa. *Education in the Knowledge Society*, 16(4), 6–23. Recuperado de: <https://doi.org/10.14201/eks2015164623>
- Gómez del Pulgar, M. (2013). Evaluación de competencias en el espacio europeo de educación superior: un instrumento para el grado en enfermería – Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral. Universidad complutense, Madrid España. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/21343/1/T33395.pdf>
- Guerrero-Aragón S.C., Chaparro-Serrano, M.F. & García-Perdomo, A.A. (2017). Evaluación por competencias en salud: revisión de literatura. En *Educación y educadores*, 20 (2), 211-225. Recuperado en <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/6356/4574>

- 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. Recuperado de: https://www.uv.es/gem/gemhistorico/publicaciones/Evaluacion_criterial_Determinacion_de_estandares_de_interpretacion_EE_para_pruebas_de_rendimiento_educativo.pdf
- Jornet-Meliá, J., & García-Bellido, R., & 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. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56724377007.pdf>
- Kambourova, M. G. (2008). Diseño y aplicación de una estrategia de autoevaluación para desarrollar los procesos de autonomía en los estudiantes universitarios: caso la enseñanza y el aprendizaje de comunicación escrita del inglés en la escuela de idiomas de la Universidad de Antioquia. Tesis maestría. Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia.
- Koontz, H, Weihrich H, Cannice M (2012) Administración una perspectiva global y empresarial McGraw – Hill/interamericana Editores S.A; México. P 388).
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana: la dimensión subjetiva de la política*. LOM ediciones.
- Lorenzana Flores, R.I. (2012). La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria. (Tesis doctoral). Universitat Flensburg. Recuperado de: <https://d-nb.info/1029421889/34>.
- March, A. F. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/144/public/144-130-2-PB.pdf>
- Mantilla, M.I. (2012). Evaluación del aprendizaje del cuidado para la práctica de estudiantes de Enfermería. Tesis maestría. Universidad de la Sabana. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/6791>.
- Maquilón, J.; 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. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678771>
- Mejía, M.R (2015). Dialogo - confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. En *Revista Pedagogía y saberes*, (43), 37-48. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys37.48>
- Medina, A. R., Garrido, M. C. D., Romero, C. S., & Medina, C. (2011). Evaluación formativa de las competencias de los estudiantes universitarios. In IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària: Disseny de bones pràctiques docents en el context actual (p. 1184). Instituto de Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes-2011/documentos/proposals/185445.pdf>
- Misas Arango, G. (2004). La educación superior en Colombia: Análisis y estrategias para su desarrollo, 1ª. ed. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Moreno, M. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Sinéctica : Revista Electrónica de Educación.*, (17), 24–32. Recuperado de: <https://www.sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/384/377>
- Moreno Olivos, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (41), 563-591. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14004110.pdf>.


- Paredes, I. & Inciarte, A. (2013). Enfoque por competencias. Hacia la integralidad y el desempeño profesional con sentido social y crítico. En *Revista Omnia*. Universidad del Zulia, Venezuela, 19 (2), 125-138. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/737/73728678010.pdf>
- Parra, E. (2011). Formación por competencias: una decisión para tomar dentro de posturas encontradas. Barranquilla: Universidad del Norte. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/download/234/446>.
- Perrenoud, Ph. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. Barcelona: Grao. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Pérez, J. 2018. Definición de interrelación. Recuperado de <https://definición.de/interrelación/>
- Pinilla-Roa, A.E. (2013). Evaluación de competencias profesionales en salud. En *Revista Facultad Medicina*, 61(1), 53-70. Graó & México, Secretaría de Educación Pública .Recuperado de: http://www.centrodemaestros.mx/carrera_m/diez_comp.pdf
- Poblete R, M. (2006). Las competencias, instrumento para un cambio de paradigma. In *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). Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2264720>
- Quinteros, Muñoz, I. (2008). Modelo de evaluación por competencias para las asignaturas profesionales de la carrera de kinesiología. Tesis maestría. Universidad del Bio. Chile. Recuperado de http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2008/quinteros_i/doc/quinteros_i.pdf
- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. En *Folios*, 28, 108-119. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Humanidades. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/fofolios/n28/n28a09.pdf>
- Restrepo Gómez, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas* (18), 195 – 202. Recuperado de <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/handle/10495/4863>
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. In *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (Vol. 4). Recuperado de <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/662.pdf>.
- Sánchez, D. C. G., & Hoyos, G. E. (2015). La evaluación formativa en los escenarios de educación superior. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 204-213. Recuperado de <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/56>
- Sáenz-Lozada, M. L., Cárdenas-Muñoz, M. L., & 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>
- Scorians, E. E. (2013). La evaluación: Delimitación terminológica, formas más comunes de abordarla y reflexiones sobre la tarea de evaluar. *Puertas Abiertas* (9). En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6279/pr.6279.pdf
- Sebastiani, O (2009). Guía para la evaluación de las competencias e n ciencias de la actividad física y del deporte. Universidad de Catalunya. Recuperado de http://www.aqu.cat/doc/doc_99076554_1.pdf.

- Tobón, S. (2008). La Formación Basada en Competencias en la Educación Superior. Bogotá. Recuperado de [http://cmappublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formación basada en competencias \(Sergio Tobón\).pdf](http://cmappublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formación%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tobón).pdf)
- Tobón, S. (2013). El concepto de competencias. Una perspectiva socio formativa y De la evaluación a la valoración de las competencias. Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación, 4º ed., 85-146 y 319-351. Bogotá: ECOE.
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial Sobre la Educación Superior En El Siglo XXI: Visión Y Acción. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Unigarro, M. A. (2017). Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias, 3. Vicerrectoría Académica, Green Papers. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado de <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.16925/greylit.1833>
- Universidad Cooperativa de Colombia (SF). Guía para elaborar el programa de curso. Disponible en el taller 6 virtual de competencia. Elemento de competencia 1, recurso de profundización. Recuperado de <https://campusvirtual.ucc.edu.co/d2l/home/139492>
- Universidad Cooperativa de Colombia (2008). Acuerdo 01 de 2008. Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado de http://www.ucc.edu.co/asuntos-legales/AcuerdosSuperiores2008/Acuerdo_001_de_2008.pdf
- Universidad Cooperativa de Colombia (2011). Acuerdo superior 060 de 2011 Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado de http://www.ucc.edu.co/asuntos-legales/AcuerdosSuperiores2011/Acuerdo_060_de_2011.pdf
- Universidad Cooperativa de Colombia (21 de marzo de 2013). Por el cual se actualiza el proyecto institucional de la Universidad Cooperativa de Colombia. [Acuerdo Superior 147 de 2013] Recuperado de http://www.ucc.edu.co/asuntos-legales/AcuerdosSuperiores2013/Acuerdo_147_de_2013.pdf
- Universidad Cooperativa de Colombia (19 de abril de 2017). Por el cual se crea el Sistema Institucional de Evaluación de Competencias. [Acuerdo Superior 312 de 2017]. Recuperado de [http://www.ucc.edu.co/asuntos-legales/AcuerdosSuperiores2017/Acuerdo_312_de_2017.pdf#search=312 de 2017](http://www.ucc.edu.co/asuntos-legales/AcuerdosSuperiores2017/Acuerdo_312_de_2017.pdf#search=312%20de%202017)
- Universidad Cooperativa de Colombia. Plan Estratégico Nacional. Sinergia 2007-2012. Medellín. Colombia.
- Universidad Cooperativa de Colombia - Consejo Superior. Acuerdo No. 147 de 2013 (2013). Recuperado de: [http://www.ucc.edu.co/asuntos-legales/AcuerdosSuperiores2013/Acuerdo_147_de_2013.pdf#search=147 de 2013](http://www.ucc.edu.co/asuntos-legales/AcuerdosSuperiores2013/Acuerdo_147_de_2013.pdf#search=147%20de%202013)
- Universidad Cooperativa de Colombia - Consejo Superior. Acuerdo Superior 161 de 2013 (2013). Recuperado de: [https://www.ucc.edu.co/pasto/prensa/2016/Documents/Horarios Derecho/REGLAMENTO ACADEMICO Acuerdo_161_de_2013.pdf#search=161](https://www.ucc.edu.co/pasto/prensa/2016/Documents/Horarios%20Derecho/REGLAMENTO%20ACADEMICO/Acuerdo_161_de_2013.pdf#search=161)
- Universidad Cooperativa de Colombia - Consejo Superior. Acuerdo Superior 312 de 2017 (2017). Recuperado de: [https://www.ucc.edu.co/asuntos-legales/AcuerdosSuperiores2017/Acuerdo_312_de_2017.pdf#search=312 de 2017](https://www.ucc.edu.co/asuntos-legales/AcuerdosSuperiores2017/Acuerdo_312_de_2017.pdf#search=312%20de%202017)
- Universidad Cooperativa de Colombia - Consejo Superior. Acuerdo Superior 381 de 2018 (2018). Recuperado de: [https://www.ucc.edu.co/asuntos-legales/AcuerdosSuperiores2018/Acuerdo_381_de_2018.pdf#search=381 de 2018](https://www.ucc.edu.co/asuntos-legales/AcuerdosSuperiores2018/Acuerdo_381_de_2018.pdf#search=381%20de%202018)

- 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). Recuperado de <http://revistas.elpoli.edu.co/index.php/pol/article/view/177/151>
- Valle, A., Barca, A., González, R., & Núñez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista latinoamericana de Psicología*, 31(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/805/80531302/>
- Yániz, C. & Villardón, L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=325795>

ANEXOS

Anexo A Guía de la entrevista

 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA Facultad de Educación</p>	<p>MAESTRÍA EN EDUCACIÓN METODOLOGÍA VIRTUAL</p>
<p>Estrategia de evaluación de competencias específicas en programas de pregrado de la Universidad Cooperativa de Colombia – Seccional Bucaramanga. 2018</p>	

Fecha: _____

Guía de Entrevista

PROPÓSITO

Esta entrevista se crea como un instrumento para conocer la apropiación que tienen los profesores sobre lo que es la evaluación por competencias en relación con el modelo educativo crítico.

CATEGORIAS: Competencias, pedagogía crítica, evaluación, evaluación por competencias.


Subcategorías: Participación social, humanización, evaluación autentica, evaluación formativa, sumativa, acompañamiento y retroalimentación.

PREGUNTAS BÁSICAS

1. ¿Qué conoce usted del modelo educativo establecido para la Universidad Cooperativa de Colombia?
2. El modelo se fundamenta en la pedagogía crítica. ¿Qué significa para usted ese concepto?
3. El modelo incluye un componente que es formación de competencias. ¿Qué significa para usted ese concepto?
4. El modelo tiene un componente que es la evaluación por competencias. ¿Qué significa para usted ese concepto?
5. ¿Qué estrategias evaluativas emplea usted en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Y cómo las lleva a cabo?
6. En su acción docente, ¿cómo es el rol del estudiante en el curso que usted facilita?
7. ¿Cree usted que con este modelo cambian los roles del profesor y del estudiante?
8. ¿Qué acciones propicia usted para que el estudiante asuma una posición propia frente a una situación problema?
9. ¿Cómo se lleva a cabo la concertación de los momentos evaluativos?

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

Anexo B Ficha de análisis documental

 UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA Facultad de Educación	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN METODOLOGÍA VIRTUAL
Estrategia de evaluación de competencias específicas en programas de pregrado de la Universidad Cooperativa de Colombia – Seccional Bucaramanga. 2018	

Ficha de Análisis Documental

ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE CURSO

Nombre del Curso	
Competencia	
¿Cómo se hace evidente la pedagogía crítica?	
Estrategias de evaluación del curso	

Temas que evalúa	Elemento de competencia al que pertenece	Descripción Estrategia de evaluación

¿Al momento de evaluar usted se apoya en una guía que contenga los parámetros de evaluación?


Anexa documento. Sí _____ No _____

ANÁLISIS DE LA GUÍA DE LOS PARAMETROS DE EVALUACIÓN:

Parámetros de evaluación	Evalúa el elemento de competencia propuesto	Aporta a la formación por competencias

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

Anexo C Consentimiento informado

 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA Facultad de Educación</p>	<p>MAESTRÍA EN EDUCACIÓN METODOLOGÍA VIRTUAL</p>
<p>Estrategia de evaluación de competencias específicas en programas de pregrado de la Universidad Cooperativa de Colombia – Seccional Bucaramanga. 2018</p>	

Fecha: _____

Consentimiento informado

Este proyecto tiene como objetivo general diseñar una estrategia de evaluación de competencias específicas, acorde con el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias.

Todas sus respuestas serán confidenciales y no se usarán para ningún otro propósito que no sea el dar cumplimiento a los objetivos de esta investigación. Una vez conocido y comprendido el tipo de participación que usted tendrá en esta investigación y si decide voluntariamente hacerlo, se le solicitará en consecuencia que firme el presente consentimiento.

El equipo asume que, una vez firmado este consentimiento, puede contar con su autorización para la recolección de la información requerida.

A continuación, se firma el siguiente consentimiento por:

Participante

Investigador

Investigador

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

Anexo D. Pautas para elaborar el programa de curso

Pautas para Elaborar el Programa de Curso


El programa de curso es la primera herramienta que el profesor pone a disposición para el aprendizaje de sus alumnos. Es pieza fundamental para orientar la enseñanza de tal manera que ella guíe de manera eficaz el proceso de aprender.

Lo primero que se ha de tener en cuenta es que el Programa de Curso va dirigido a los alumnos. No es un documento pensado para el decano o el coordinador del programa. Por tanto, ha de escribirse usando un lenguaje que pueda ser comprendido por quien no conoce, no sabe, aquello que en el curso se va a desarrollar. El lenguaje, sin perder el rigor académico, ha de ser sencillo; aprehensible por parte del estudiante.

El primer y principal lector de este documento será el aprendiz. Para él esto se convertirá en una guía, en una especie de mapa que le indicará de dónde viene, dónde se encuentra y hacia dónde se dirige. Con el Programa de Curso el alumno podrá, cuando las circunstancias lo ameriten, adelantar su proceso de aprender por su propia cuenta.

El formato que la Universidad Cooperativa de Colombia ha establecido para programar todos sus cursos tiene 7 partes. A continuación se explica, paso a paso, cada una de ellas. Para observar un ejemplo de un Programa de Curso elaborado completamente, puede acudir al Programa del presente Diplomado.

Anexo F. Ficha de análisis de los programas de curso

 UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA Facultad de Educación	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN METODOLOGÍA VIRTUAL
Estrategia de evaluación de competencias específicas en programas de pregrado de la Universidad Cooperativa de Colombia – Seccional Bucaramanga. 2018	

Ficha de Análisis Documental

ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE CURSO

Nombre del Curso	
Competencia	
¿Cómo se hace evidente la pedagogía crítica?	
Estrategias de evaluación del curso	

Temas que evalúa	Elemento de competencia al que pertenece	Descripción Estrategia de evaluación

¿Al momento de evaluar usted se apoya en una guía que contenga los parámetros de evaluación?

Anexa documento. Sí ___ No. X

ANÁLISIS DE LA GUÍA DE LOS PARÁMETROS DE EVALUACIÓN:

Parámetros de evaluación	Evalúa el elemento de competencia propuesto	Aporta a la formación por competencias
N/A	N/A	N/A

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