

Yolanda Ferreira Arza*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9623-9950>

Diego Castro Ceacero**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2842-0894>

**Universidad Católica
(Boliviana)
Universidad Autónoma de
Barcelona
(España)**

*Licenciada en Psicología. Maestría en Educación Superior mención en Docencia Universitaria (Universidad de Sherbrooke, Canadá). Diploma de Estudios Avanzados en (Universidad de Granada, España). Doctorante en Educación, Pedagogía Aplicada (Universidad Autónoma de Barcelona, España. Coordinadora de la Unidad de Desarrollo Curricular en la Universidad Católica Boliviana. yferreira@ucb.edu.bo

** Diplomado en Educación Social y licenciado en Pedagogía. Master en Dirección de Recursos Humanos y Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona desde 1998. Especializado en el ámbito de la dirección y gestión de instituciones educativas. Asesor y formador de diferentes universidades y centros en nuestro país y en América latina. diego.castro@uab.cat

PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN QUE DESARROLLAN LOS MEJORES DOCENTES EN EL ENFOQUE DE FORMACIÓN BASADO EN COMPETENCIAS

*ASSESSMENT PRACTICES AND STRATEGIES
APPLIED BY THE BEST TEACHERS IN THE
COMPETENCY-BASED TRAINING APPROACH*

Recibido:
25-04-2021
Aceptado:
18-06-2021

REVITALIZACIÓN DE PRÁCTICAS Y SABERES DESDE EL EMPRENDIMIENTO SUSTENTABLE

*REVITALIZATION OF
PRACTICES AND
KNOWLEDGE FROM
SUSTAINABLE
ENTREPRENEURSHIP*

Resumen

El propósito es sistematizar las prácticas y estrategias de evaluación de docentes evaluados como excelentes por sus estudiantes y directores en un marco de formación basado en competencias. Después de algunos años de recorrido en este enfoque en la universidad de estudio, y a docentes evaluados como excelentes, se les realizan entrevistas, en el marco de una investigación cualitativa. A partir del análisis de discurso se recuperan categorías de análisis que describen estrategias, instrumentos, formas de gestionar la evaluación, así como dificultades. La información recuperada muestra que ha existido un proceso de aprendizaje por parte del profesorado marcando estilos y formas de llevar a cabo este proceso. Actualmente la evaluación es parte del proceso formativo y acorde con concepciones y acciones ligadas a la retroalimentación, la oportunidad de mejora, incentivar procesos metacognitivos y estrategias ligadas a situaciones de evaluación auténtica. Son estas acciones, según los docentes, las que potencian el desarrollo de las competencias.

Palabras clave: Estrategias de evaluación; formación basada en competencias; mejores docentes.

Abstract

The aim is to systematize the practices and evaluation strategies of teachers evaluated as excellent by their students and principals in a training framework based on competences. After some years of experience in this approach in the university of study, and to teachers evaluated as excellent, interviews are carried out, in the framework of a qualitative investigation. From the discourse analysis, categories of analysis are recovered that describe strategies, instruments, ways of managing the evaluation, as well as difficulties. This information found shows that there has been a learning process on the part of the teaching staff, marking styles and ways of carrying out this process. Currently, evaluation is part of the training process and in accordance with conceptions and actions linked to feedback, the opportunity for improvement, encouraging metacognitive processes and strategies linked to situations of authentic evaluation. It is these according to the teachers that enhance the development of competences.

Keywords: Assesment strategies; Competency-based training approach; Best Teachers.

Introducción

A nivel mundial y a partir de la declaración de Bolonia, las universidades han migrado a una formación basada en competencias (Abandes, 2016). Con muchos conceptos y abordajes y con críticas sobre su pertinencia. Estamos en el tiempo en el que necesitamos realizar evaluaciones sobre este enfoque (Retana, 2011; Tejada y Ruiz, 2016; López, Guerrero y Perez, 2018). Pero también se hace necesario saber qué hace el profesorado que está en este enfoque dentro del aula, y qué lo hace ser un buen docente. Esta investigación busca establecer esta información desde la percepción y vivencia de los estudiantes, a quienes se les pregunta, que hacen los buenos docentes en la evaluación de competencias, en el contexto de una universidad.

Esta es una investigación diagnóstica que busca sistematizar e identificar lo que ocurre en una situación y contexto concreto (Gonzales, 2019). Analiza sucesos para identificar los factores ligados a una situación o propósito específico. Busca analizar cómo se ven afectadas las personas de un contexto por la relación con el mismo y las condiciones de cambio, inserción, adecuación asociados a esos contextos (Lijmer, Evers y Bossuyt, 2003).

Se sistematizan e identifican las prácticas y estrategias pedagógicas en la evaluación de aprendizajes que desarrollan los docentes universitarios mejor evaluados y que están inmersos en un enfoque de formación basado en competencias. Para ello, se recoge la percepción que tienen los estudiantes de estas prácticas, las que aplican los docentes en su formación profesional.

La formación universitaria basada en competencias

El enfoque de formación basado en competencias tiene más de una década en la educación superior, implica cambios pedagógicos no solamente en el diseño de los proyectos formativos sino en aspectos pedagógicos que realiza el docente en el aula, uno de ellos la evaluación (Tejada y Ruíz, 2016). Para comprender este fenómeno es necesario que se inicie por comprender la definición de competencias profesionales, su sentido y la necesidad de cambio formativo que requiere este enfoque.

Existen muchas definiciones de competencias y en estas también se observa una evolución con los momentos y abordajes (Tardif, 2008). Desde esta investigación se toma en cuenta a la competencia como un saber actuar complejo, no reducibles ni al saber, ni al saber-hacer (recursos

internos), sino en la movilización misma de los recursos (Le Boterf, 2001). Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos.

Para Tardif (2008), una competencia corresponde a un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos. No es un objetivo y no es sinónimo de saber-hacer o de un conocimiento procedimental. La idea de saber actuar sigue la noción que cada competencia está esencialmente ligada a la acción y le otorga un carácter más global. Cuando se alude a movilización y utilización eficaz de recursos internos y externos es un aspecto clave y central en la lógica de la comprensión de los alcances de la misma.

Para Tejada y Ruiz (2016), la definición va más allá de una interpretación simplista de aplicación de saberes. Y enfatizan también lo importante no solo de la acción, sino de la reconstrucción, como un valor agregado. Mostrando a la competencia más como un proceso que un estado.

Otro aspecto que cambia su comprensión y su abordaje es el aspecto ético en el que se forma y desenvuelve la competencia, ya que no puede estar separada de la ética. (Tejada y Ruiz, 2016; Tobón, 2016). Se busca que a través de ésta formación las personas sean capaces de afrontar los problemas de su contexto y del mundo con base en valores humanos. Y esto por la necesidad de desarrollar una base ética en la actuación profesional, que tenga en cuenta su ser personal y el de los demás, sin el descuido del entorno ambiental, siendo éste último el componente ecológico de la competencia con sus saberes: saber ser y saber estar en contexto. Porque no puede separarse de contexto en dónde se generan y son éstos contextos en donde también se encuentran las evidencias (Tardif, 2017).

Por otra parte, Tejada y Ruiz (2016) y Rubilar (2017), aportan que la formación en las competencias es la responsabilidad que se le otorga al estudiante para gestionar su aprendizaje fomentando el desarrollo de su autonomía, justamente porque se posiciona al estudiante en el centro del proceso educativo, y dándole un rol activo, constructor de su formación.

Como se evidencia el concepto ahora es parte del discurso y debate educativo especialmente en el contexto universitario, ha implicado profundos cambios. Esto genera un cambio en la organización curricular, que desde el perfil profesional debe contener la especificación de las capacidades generales del profesional que se forma. Las que se descomponen en capacidades específicas que logrará progresivamente en diferentes fragmentos como lo son las áreas, los ciclos, asignaturas y los contenidos. Aunque no se comprende la formación como la

suma de todos estos fragmentos sino como cada uno aporta y construye a la formación general e integral que pretende el perfil profesional (Fernández-Cruz y Gijón, 2012).

Desde esta perspectiva el enfoque de formación basado en competencias implica que se diseñe la estructura curricular y esto conlleva en diseñar completamente los contenidos a incluir y también implica una nueva forma de trabajo docente en el aula cambiando su enfoque de estar centrado en él a otro que esté centrado en el estudiante.

Según un estudio de Asún, Zúñiga y Ayala (2013), un aspecto importante en la relación a este rol docente y sus efectos positivos puede ser el grado en el que este nuevo estilo de docencia sea coherente con las expectativas que tienen los estudiantes respecto de la conducta de los profesores, y que si esta coherencia no se logra entonces la implementación del enfoque basado en competencias disminuiría la probabilidad de su éxito.

Es por esto que para una institución educativa el asumir el enfoque basado en competencias como modelo de formación, involucra dos grandes cambios: el primero, cambios académicos o curriculares, porque cambian los currículos, los perfiles, las asignaturas y las actividades que se proponen porque deben responder a prácticas significativas. Y segundo, cambios organizativos, que hacen que la institución se abra del conocimiento académico al entorno social, disciplinar y productivo que son los espacios de transferencia de los aprendizajes, del ejercicio y el desempeño, así como ampliar las redes de espacios formativos externos con el fin de propiciar práctica ampliando las posibilidades de movilizar los recursos y desarrollar competencias (Fernández-Cruz y Gijón, 2012; Tejada y Ruíz, 2016).

Esto implica que los diseños curriculares, así como la determinación de los perfiles profesionales tomen en cuenta la realización de actividades centradas en la resolución de problemas vinculados a las disciplinas y profesiones. Es por eso que se considera que el enfoque da un paso adelante en el sentido de enfatizar la globalidad de las capacidades del individuo y así poder reconstruir la formación desde una perspectiva y lógica más productiva orientada no sólo a lo profesional sino a lo socio-profesional (Ruiz, et al., 2008; Zabala y Arnau, 2007). Sin que esto signifique que se trata de una formación exclusivamente práctica. Es importante la combinación y el equilibrio entre una formación sólida en conocimientos declarativos, con la experiencia y la práctica y énfasis en procesos de conocimiento estratégico (Flores, Del Arco y Silva. 2018).

El docente debe posibilitar a través de métodos y estrategias como los casos, problemas y principalmente los proyectos a enfrentar al estudiante con la realidad, a través de simulaciones,

situaciones análogas o prácticas reales para permitirle conocer, ensayar, movilizar los saberes que ya posee o ensayar respuestas no previstas (Jerez, 2015). La actuación docente pretende formar profesionales con análisis crítico de la realidad sobre la que interviene, la producción de nuevos conocimientos a través de la investigación y la posibilidad de intervenir en la solución de problemas disciplinares y sociales (Tobón, 2008; Tardif, 2008; Fernández-Cruz y Gijón, 2012)

Es por esto que la actuación del docente se configura como un articulador esencial en la formación profesional para responder a las demandas de cada contexto de actuación, las competencias específicas (Tobón, 2008, Tejada, 2011) y capacidades de actuar en contextos diversos con autonomía, crítica, flexibilidad y ética (Tobón, 2008). Esta vinculación se logra a través del trabajo entre la teoría y la práctica que se programe en el currículo y en las asignaturas, insertando la realidad en el aula desde el inicio, relacionando de manera continua y sostenida la práctica con la teoría y la teoría con la práctica, así como su evaluación en la formación (Tejada, 2013). Y es justamente la evaluación de los aprendizajes, de las competencias, un aspecto principal en el quehacer curricular, organizativo y de la práctica docente (Tobón, 2008; Tejada y Ruiz, 2016).

Evaluación de aprendizajes en el enfoque de formación basado en competencias

La evaluación involucra una actuación del profesor quien no solamente facilita los aprendizajes de los estudiantes sino también tiene las competencias pedagógicas a través de diversos dispositivos que le permiten certificar el dominio de competencias que obtienen sus educandos (Asún, et al., 2013).

Es por eso que cuando se considera a la evaluación de las competencias se hace referencia desde el proceso de adquisición hasta el resultado (logros de aprendizaje, logro de las competencias), con una variedad de estrategias e instrumentos que vayan más allá del examen escrito. Los recursos de formación o metodologías tanto didácticas como de evaluación, debe derivarse de los propósitos formativos y facilitar tanto como recrear estas prácticas contextuales y laborales vinculadas entre teoría y práctica, cuidando que se desarrollen en un enfoque constructivo e integral (Tobón, 2013).

De esta manera, no se evalúa una acumulación de saberes, sino más bien la pertinente movilización y transferencia de estos a diferentes problemas, así como la vinculación del aprendizaje en situaciones de acción auténticas y reales para generar un aprendizaje situado y experiencial en

el contexto de una práctica socio-profesional (Tejada y Ruíz, 2016).

Es por ello que la evaluación de competencias debe proporcionar oportunidades de aprendizaje ligadas a criterios extraídos de contexto laboral y profesional. La evaluación vinculada a situaciones auténticas relacionada a tareas y prácticas vinculadas al contexto laboral específico, involucra la definición de indicadores o criterios de valoración del desempeño eficaz en esas actividades, así como la precisión de los instrumentos más idóneos (Fernández y Gijón, 2012).

Por ello Tejada y Ruiz (2016) plantean que existen retos a la hora de evaluar competencias. Uno de estos retos, subraya a la evaluación de competencias como proceso complejo debe orientarse hacia la acción del participante/profesional, tomando como referente situaciones reales y/o simuladas de trabajo que sirvan para diseñar tareas auténticas de evaluación.

Otro reto, enfatiza que la evaluación de las competencias en educación superior confronta el desafío que la competencia no puede ser observada directamente sino inferida a través de instrumentos y modalidades de evaluación adecuadamente planificadas, elaboradas y validadas (Tejada y Ruiz, 2016).

En el mismo sentido Tobón (2013), considera que la evaluación es un proceso mediante el cual se recopilan evidencias y con ellas se realizan juicios a través de criterios preestablecidos. Para ello la evaluación debe ser cuidadosa y detalladamente planificada debe responder a varias preguntas como qué se evalúa, para qué, con qué, cómo, entre otras. Aspecto que permite lograr una evaluación coherente y relevante.

La evaluación es clave en el proceso de formación de las competencias porque posibilita que el estudiante tenga retroalimentación sobre su desempeño con logros y aspectos a mejorar, y de esta manera pueda corregir errores y tener una mayor claridad hacia donde orientar su actuación. Por último, Tejada y Ruiz (2016) señalan que la evaluación de competencias tiene un énfasis en el sentido formativo, en la oportunidad de aprendizaje y desarrollo, en su función autorreguladora, metacognitiva y en la posibilidad de mejoramiento constante.

Este aspecto de la metacognición fue acuñado por Tardif (2008), quién afirma que permite desarrollar la introspección respecto al propio proceso de cognición generando entonces una reflexión crítica y posibilitando la transferencia del aprendizaje.

Aspectos Metodológicos

Para identificar las prácticas y estrategias de evaluación que desarrollan los mejores docentes en el enfoque de formación basado en competencias se optó por aplicar una investigación cualitativa utilizando la entrevista como técnica de generación de información. Se buscó la descripción, comprensión de los fenómenos desde la subjetividad de los participantes (Flick, 2014).

Por otro lado, se enmarcó en un estudio de caso, aplicado en una universidad privada que trabaja bajo el enfoque de formación basado en competencias. El estudio de caso, se caracteriza por un análisis en profundidad de un individuo o grupo reducido que es considerado globalmente, desde la observación de las características se busca la comprensión analítica de los fenómenos y su comportamiento dentro de esa unidad (La Torre, Del Rincón, y Arnal 1996).

En este estudio de caso se planificaron aplicar entrevistas a los mejores docentes de las diez carreras que en esta universidad están aplicando este enfoque, fueron tres carreras del área social, dos del área económica financiera, dos del área legal y tres de ingenierías. De cada carrera se eligieron a los dos mejores docentes, por lo que se proyectó trabajar con 20 docentes. Los mejores docentes evaluados fueron proporcionados por el sistema de evaluación docente de la institución.

Esta evaluación docente se realiza cada semestre, los estudiantes deben valorar un conjunto de 16 indicadores con las siguientes categorías: planificación, dominio de conocimientos, estrategias de enseñanza, procesos de evaluación y relaciones interpersonales. Y la evaluación de los directivos se concentra en cumplimiento de funciones y actividades de la carrera. Se obtuvieron los mejores puntajes de docentes de las diez carreras de la gestión 2018.

Los criterios de selección para los participantes fueron: 1) ser docente en la universidad por un tiempo mínimo de dos años y 2) pertenecer a un programa formativo implementando el diseño curricular basado en competencias. 3) ser parte de los dos mejores docentes evaluados de la carrera. Se eligió realizar la investigación con los mejores docentes para rescatar las mejores prácticas aplicadas para la evaluación. Se obtuvieron los 2 mejores puntajes de cada carrera proporcionado por la unidad de control encargada de centralizar las evaluaciones docentes.

Después de la invitación a participar en la investigación, se entrevistaron a 19 docentes, debido a que uno no asistió. La tabla 1 muestra las características de cada docente, según carrera, vinculación, años de antigüedad y tiempo en el nuevo enfoque:

Tabla 1

Cantidad y Características de docentes entrevistados

Docentes participantes y área de la carrera	Años de antigüedad	Años en el enfoque al 2019	Código
1: Área social	6	7	1.1
	10	7	1.2
2: Área económica y financiera	16	7	2.1
	5	7	2.2
3: Área ingeniería	21	7	3.1
	10	7	3.2
4: Área legal	16	6	4.1
	5	6	4.2
5: Área legal	7	4	5.1
	12	4	5.2
6: Área social	23	4	6.1
	25	4	6.2
7: Área social	6	3	7.1
	22	3	7.2
8: Área económica y financiera	3	2	8.1
	5	2	8.2
9: Área ingeniería	6	2	9.1
	11	2	9.2
10: Área ingeniería	5	2	10.1
TOTAL		19	

El acceso a los docentes fue a través de invitaciones directas a sus correos electrónicos mencionando la forma de selección realizada, los objetivos de la investigación y la forma en que se realizaría para que se fije fecha y hora. Se incluyó en el contacto el documento de declaración de consentimiento informado. El consentimiento informado es una herramienta de mediación entre los intereses del investigador y los individuos incluidos en la investigación. Con ellos se ejercitan los principios éticos de consentimiento libre y esclarecido para garantizar el respeto a los involucrados (Cañete, Guilhem y Brito, 2012).

Se decide optar por la entrevista semi-estructurada debido a que se requiere la exploración desde diferentes perspectivas y lugares de la comprensión no solo del enfoque de competencias sino principalmente del papel del profesorado en este enfoque (Flick, 2014). La entrevista se considera idónea para esta investigación en tanto permite llegar a conocer estas realidades múltiples (Kvale, 2011).

Estas entrevistas se realizaron con una guía de preguntas, en la categoría correspondiente a la evaluación que es el objeto del presente artículo, se formularon dos pregunta generales y guías y sobre éstas se realizaron otras más específicas en función a cada entrevista con el fin de lograr la profundidad deseada. La guía de preguntas tenía como preguntas: ¿Cómo realiza la evaluación de asignaturas? (planificación, comunicación y gestión) ¿qué estrategias utiliza? Y ¿cómo devuelve al estudiante la evaluación?

Se planificaron 20 entrevistas y se realizaron 19, un docente no respondió a la invitación. Sin embargo, por el análisis de discurso no fue necesario convocar a más docentes debido a que se cumplió el criterio de saturación de información (Strauss y Corbin, 1990). Luego de profundizar las respuestas con cada informante y saturar la información se procedió a la transcripción de las grabaciones y la consiguiente reducción y codificación de las respuestas utilizando un software de procesamiento cualitativo de análisis de discurso MAXQDA. Así se observa en la Tabla 1, se le otorgó un código a cada entrevistado y en la Figura 1, las categorías emergentes y la categoría otorgada a cada una.

El análisis de las entrevistas obedeció a las características de la teoría fundamentada, en la que a través de un análisis inductivo se construye una teoría determinada del objeto de estudio, a partir de codificar el discurso y generar categorías de análisis tomando en cuenta la postura y perspectiva del entrevistado (Strayss y Corbin, 1990; Hernández, 2014). La fiabilidad de esta investigación se encuentra en la derivación deductiva teórica a la categorización metodológica. El detalle que se siguió en el diseño metodológico, el muestreo teórico, que se saturó antes de culminar con los 20 informantes planificados y el cuidadoso tratamiento en el análisis de discurso que se pueden encontrar en las grabaciones de los docentes (Strauss y Corbin, 1990).

En la codificación de categorías se estableció en función a metacategorías que son las que agrupan un conjunto de categorías Saldaña (2009) Y se muestran en la tabla 2.

Tabla 2

Categorías predeterminadas y códigos para las respuestas

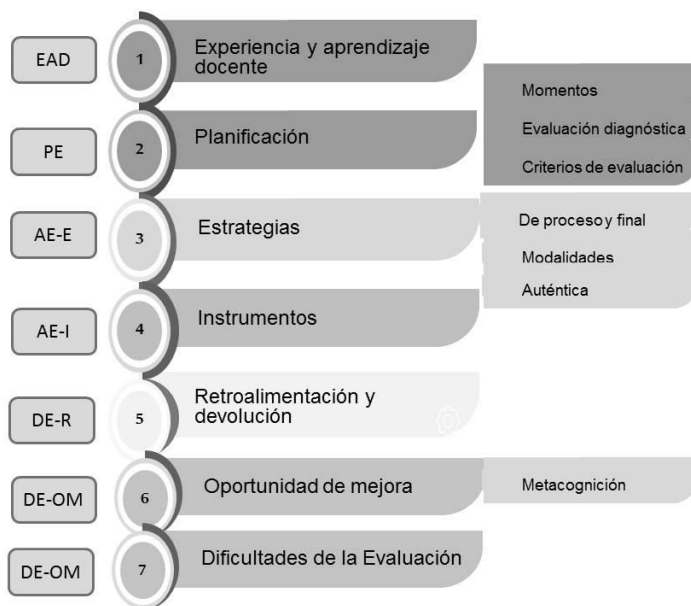
Metacategorías predeterminadas	Código
Planificación de la evaluación	PE
Aplicación de la evaluación	AE
Devolución de la evaluación	DE

Resultados

Los resultados son presentados en función a los temas surgidos a través de la codificación y categorización de todo el análisis de discurso de cada entrevista. Los mismos se ordenan en función a las preguntas principales y las categorías más significativas que se fueron emergiendo. Estas categorías se describen y respaldan con las citas más significativas extraídas de las entrevistas se muestran en la siguiente Figura 1.

Figura 1.

Análisis de la evaluación de aprendizajes desde las categorías.



Fuente: Elaboración propia.

Las categorías de análisis que emergieron del discurso de los docentes fueron las que se consideraron predeterminadas y se agregó una más como la experiencia y aprendizaje docente en la evaluación además de otras consideradas como sub-categorías como se observa en la figura 1.

Se remarca que varios docentes entrevistados mencionaron la evolución que han tenido con el tiempo en su práctica de evaluación de aprendizajes dentro de este enfoque, que antes su accionar era más teórico y que ahora ya se sienten más estratégicos al gestionarla. Aspecto que muestra la importancia de la experiencia como factor regulador en la aplicación de la misma.

Tabla 3

Experiencia y aprendizaje docente en la evaluación de competencias

Categoría	Participante
Experiencia y aprendizaje docente en la evaluación de competencias (EAD)	<i>Te confieso que al principio mi actuar era muy teórico, era rígida la aplicación que yo hacía de la formación en competencias, siento que ahora he encontrado formas más adecuadas para poder manejarme con ellas, he ido adaptando. (3.2)</i>
	<i>Yo apenas tengo cuatro años en este enfoque, soy nuevo, hay muchas cosas que ya hago, he mejorado mi aplicación, pero sé que todavía me falta, tengo que aprender más cosas todavía, bueno poco a poco. (10.1)</i>
	<i>Antes yo lo hacía de manera más teórica, según la norma y lo que me decían que tenía que hacer, poco a poco busqué mi estilo, trabajando con mayor flexibilidad y personalización. Es decir, voy cambiando la evaluación en función a las habilidades de la persona y sus ritmos. Ahora lo hago mejor porque veo que realmente evaluó la competencia. (7.2)</i>

Fuente: Elaboración propia

1.1. Planificación de la evaluación

Con relación a la planificación que realizan, la mayoría de los docentes mencionan que una vez que se tiene el propósito de la asignatura, que es la competencia, sí hacen una planificación de la evaluación a través del análisis de la competencia, así como de la derivación de la misma en los saberes.

En casi todos los casos inician la planificación con la lectura y comprensión de la competencia, que la consideran como la meta o la orientación no sólo para el proceso de enseñanza – aprendizaje, sino primera y principalmente de la evaluación. Estos docentes mencionan que hacen un diseño en reversa, se piensa en la meta, en el desempeño que debe alcanzar el estudiante e inmediatamente en cómo se evidenciará o demostrará el logro de éste, que se constituye en el logro de la competencia.

Tabla 4

Planificación de la evaluación

Categoría	Participante
Planificación de la evaluación (PE)	<i>Cuando yo planifiqué una asignatura lo primero que me pongo a pensar es: ¿qué es lo que tiene que saber?, no solamente en el concepto de saber sino también en el concepto de saber hacer. Y entonces ahí tengo que pensar en cómo serán esas personas al finalizar la asignatura y pensar en cómo se evidenciará este logro o apropiación. (2.1)</i>
	<i>Respecto a la evaluación lo primero que yo hago, que es lo principal para mí, es que juntos entendamos la competencia central de la asignatura, entonces considero el producto que se debe presentar para demostrarlo. (9.1)</i>
	<i>Evalúo hartísimo, todo el tiempo y todos los aspectos en general, la generalidad del ser humano, desde la cabeza todo lo que es el conocimiento, pero también todo lo que es la percepción. Cómo perciben todos los aprendizajes: los cognitivos, los visuales, sobre todo la comunicación, también el lenguaje, evalúo un poco la creatividad y pues eso tengo que planificar. (7.2)</i>

Fuente: Elaboración Propia

Como parte de la planificación también está el inicio de todo el proceso de evaluación que varios docentes hicieron hincapié que esta inicia con la ejecución desde el primer día de encuentro con los estudiantes en las asignaturas, en donde se delinea la forma de trabajo. Para estos docentes la evaluación debe ser clara y otros la ven como parte de un acuerdo entre partes.

La evaluación que todos mencionan que hacen al inicio, es la evaluación diagnóstica sobre todo al inicio de la asignatura y otros la siguen aplicando al inicio de cada unidad de aprendizaje o sub-competencia. Y con ella continúan y mejoran la planificación.

Tabla 5

Evaluación diagnóstica

Categoría	Participante
Evaluación diagnóstica – E)	<i>Una de las primeras acciones de evaluación que yo realizo, incluso antes de presentarles el plan de asignatura, es la evaluación diagnóstica. Este me ayuda mucho y siempre la hago de diversas formas, pero me da pautas de los aprendizajes previos así como las motivaciones que tienen los estudiantes. (3.1)</i>
	<i>La evaluación diagnóstica que es esencial te permite conocer a los estudiantes, y esto es lo que más me ha dado resultado, es una práctica exitosa. Saber quiénes son y que han aprendido antes te permite partir desde lineamientos claros e inclusive hacer ajustes a la planificación. (9.1)</i>
	<i>Al inicio y al realizar la evaluación diagnóstica en realidad lo que me permite es conocerlos a los estudiantes y generar una base de experiencia desde donde partir, inmediatamente conforman grupos de trabajo que durarán todo el semestre, grupos por afinidad. (1.1)</i>

Fuente: Elaboración Propia

Con relación a la elaboración de criterios de evaluación, los docentes los consideran al inicio de la asignatura, en la planificación de los mismos considerando los saberes que se deben

lograr, por lo que planifican un producto de evaluación en el que se puedan valorar y evidenciar los mismos.

Evalúo tomando en cuenta los criterios fijados por cada producto asociado a las sub-competencias y los criterios de la competencia. Y estos criterios salen de los saberes que debe tener cada uno de los elementos. (6.2)

Cada instrumento que considero toma en cuenta los criterios de evaluación mencionados en los planes de asignatura, si los estudiantes leyeron el plan de asignatura, y lo hacemos juntos al principio, saben cuáles son. Cada inicio de un trabajo o producto revisamos los instrumentos en donde se encuentran estos. (6.1)

En algunos casos estos son planteados a los estudiantes previamente. Y en otros casos no los mencionan, dicen que están considerados en el plan de asignatura.

Un aspecto valioso y esencial es decirles a los estudiantes lo que esperas de su desempeño o su acción en cada trabajo o proyecto. Esto se hace al inicio, previamente. Para ello les leo los criterios que se convierten en los criterios de evaluación y con los instrumentos que aplico (rúbricas) además ya saben los criterios y los niveles de logro que pueden alcanzar. (9.2)

Yo considero los criterios de evaluación, estos los especifico en el plan de asignatura. Para que los estudiantes los tengan asociado a cada uno de los productos. (8.2)

1.2. Estrategias de evaluación

Con relación a las estrategias, este es un tema del que más comentan los docentes cuando se les pregunta sobre la evaluación que hacen de las competencias, es el que más desarrollan y en el que más se exhiben.

Se encuentra que los docentes mencionan en su mayoría el uso de estrategias de evaluación consideradas para el desarrollo de competencias tales como proyectos, casos, problemas, investigaciones, ensayos, debates, controles de lectura entre otros.

Las estrategias de evaluación también dependen si se trata de una sub-competencia de la asignatura o de la competencia final. Todo ello está condicionado también del momento de evaluación si es una evaluación final o es una evaluación más formativa.

Respecto a estrategias basadas en retos o desafíos, para resolver problemas más pequeños pero reales, no se mencionaron y ante la pregunta, los docentes afirmaron que no los

aplican, o que no los conocen.

Para las evaluaciones finales se citan, proyectos, casos, investigaciones, entre otros. Para los casos suelen utilizar experiencias vividas por ellos en el campo de trabajo, traen la realidad al aula a través de situaciones que se tienen que analizar. En la estrategia de los proyectos, estos suelen dividirse en etapas, que corresponden a las sub-competencias y tienen una revisión paulatina, continua y correctiva.

Tabla 6

Evaluación final

Categoría	Participante
Evaluación final (AE – I)	<i>Mucho de lo que se trabaja es la resolución de casos, y en realidad es la aplicación de la teoría a temas más abstractos. En algunos escenarios utilizó contratos originales por ejemplo, que existen en la vida real no donde yo he participado como apoderado o con participación de las partes y ellos tienen que obtener información para poder resolver el caso, por ejemplo de folios reales de casas, etcétera. (5.1)</i>
	<i>No es un tema fácil. Pero evalué el proyecto final del semestre, sí se puede evaluar en términos de que si cumple o no los requisitos formales de un proyecto de comunicación si se puede evaluar la creatividad que le ponen al proyecto, la solución planteada y la competencia de la asignatura. Ahora para llegar al proyecto final hay etapas que deben ir las cumpliendo poco a poco y se evalúan estos productos parciales, documento y defensa. (1.1)</i>
	<i>Hacemos un trabajo, proyecto, que se hace desde el principio hasta el final pero se lo va haciendo por partes, ellos saben cuál es el producto final y que lo van a terminar presentando al final pero si lo van haciendo de a poco por partes. (7.2)</i>
	<i>En el examen final les vuelvo a poner un caso y los que se van al segundo turno, igual vuelvo a poner un examen de resolución de algo. (6.2)</i>
	<i>Hacen proyectos - propuestas de mensajes educativos relacionados con los derechos humanos y la producción de los mensajes. (1.2)</i>

Fuente: Elaboración Propia

También se consideran las estrategias de proceso, más ligadas a la evaluación formativa, entendiendo ésta como aquella que te brinda retroalimentación continua para poder mejorar el desempeño o producto. Los docentes consideran esto como estrategias de entrenamiento.

Tabla 7

Evaluación de proceso

Categoría	Participante
Evaluación de proceso (AE – E)	<i>Durante el semestre para entrenarlos en el análisis también trabajo la evaluación de los casos, trabajo mucho en equipo, y con productos relacionados a la competencia que voy ajustando continuamente. (9.1)</i>

Yo procuro diversificar mucho generar espacios de donde hay de todo un poco, por decirte una clase de litigación, porque es una materia que me permite más de diversificación pasa por exposición dialogada, luego va un momento de intercambio entre pares de análisis ven videos que pueden trabajar entre pares y luego pueden hacer un debate de problemas y trabajamos en torno a un caso que están haciendo simulaciones con rúbricas al principio yo aplico la rúbrica. (5.2)

Les hago hacer es el diseño de proyectos- propuestas de mensajes educativos relacionados con los derechos humanos y la producción de los mensajes y vamos realizando con ello varios ejercicios que evalúo, comentamos, vuelvo a evaluar, pero no califico, son para comprender y mejorar su competencia. (1.2)

Yo antes realizaba la evaluación teóricamente, dejaba que repitan contenidos. Ahora ya no. Por ejemplo, les doy un caso y a veces se asustan porque en las consignas que son más de aplicación de combinación de aprendizajes si es dificultoso para ellos, el trabajo más ahora análisis y más producción no la repetición de contenidos entonces. Hago grupos y designo tutores como estrategias para retroalimentar sus avances. (6.2)

Fuente: Elaboración Propia

Con relación a las estrategias de evaluación auténtica muchos docentes hicieron referencia a que estas situaciones de evaluación formativa como las finales tienen vinculación con el contexto profesional y el ejercicio profesional complejo, ya sea porque se va al campo profesional, o se realizan investigaciones o en otras situaciones se trae la realidad al aula, se aplica una simulación de la práctica laboral.

Tabla 8

Estrategias de evaluación auténtica

Categoría	Participante
Estrategias de Evaluación auténtica (AE – E)	<i>En mi asignatura los estudiantes van a entrevistar a las personas para desarrollar una parte de la competencia de la asignatura generando interacción con la ciudadanía y el cumplimiento de sus derechos ciudadanos. Y el otro ejemplo es que les hago hacer fotografías de los Derechos Humanos, fotografías de hechos visibles de los Derechos Humanos. En grupos y tienen que hacer entrevistas sacar fotografías para demostrar que se están vulnerando los Derechos Humanos y buscar datos del contexto de cuál es la situación tal como sucedería en el contexto del desempeño profesional y esos son trabajos de grupo. (1.2)</i>
	<i>Les doy casos que existen en la vida real, donde yo he participado como apoderado o con participación de las partes y ellos tienen que obtener</i>

información para poder resolver el caso, por ejemplo de folios reales de casas, etcétera. (5.1)

Tienen que elaborar proyectos que luego son evaluados no solo por sus compañeros o por los docentes sino por los beneficiarios del mismo, y esto lo hacen a través de testimonios, se los invita a la defensa o exposición final del proyecto. (7.1)

Fuente: Elaboración Propia

1.3. Instrumentos de registro de la evaluación

Los instrumentos no se mencionan mucho por parte de los docentes, entre los más identificados están las anotaciones en los mismos trabajos, la retroalimentación de los criterios de evaluación se escriben a cada estudiante.

Entre otros instrumentos de registro, con menor frecuencia por los docentes son: listas de cotejo, cuestionarios, preguntas orales, grillas. Otros cinco docentes consideraron a las rúbricas para evaluar los desempeños y los productos. En algunos casos, éstas rúbricas tienen un entrenamiento previo, otras las dan a conocer con anticipación. Sin embargo, todos los que trabajan con rúbrica las valoraron de gran utilidad para sus asignaturas.

Tabla 9

Instrumentos de registro

Categoría	Participante
Instrumentos de registro (AE – I)	<i>Entonces la mayor parte de sus trabajos los hacen en Word y retroalimentación bajo la lógica de comentarios. Más o menos para que tengas una idea tengo unos 20 comentario por trabajo ¿no? Mínimo, por eso me toma tiempo y por eso me tienen que esperar en la retroalimentación. Por eso les pido en computadora, porque yo leo más rápido y puedo hacerles comentarios y ellos pueden hacer un seguimiento exhaustivo a todo. (4.1)</i>
	<i>Con rúbricas al principio yo aplico la rúbrica. Les voy pidiendo ya que co-evalúen y yo aplico la rúbrica también. Hay momentos que elijo no aplicarla yo, sino que ellos la apliquen porque ellos no captan bien que yo expongo la rúbrica y yo la veo. (5.2)</i>
	<i>Desde que aplico las rúbricas tengo menos quejas de los estudiantes, que me dicen en qué fallé o qué tengo que mejorar. Con las rúbricas ellos tienen esta información más clara. (2.2)</i>

En el caso de las ingenierías se tienen que ver desempeños por lo que las rúbricas son utilizadas para la evaluación. Estas rúbricas son entregadas con anticipación a los estudiantes para que sepan qué y cómo se va a evaluar. Para mí son muy útiles las rúbricas y los estudiantes quedan satisfechos con la evaluación. (3.2)

Respecto a los trabajos en grupo, a los trabajos de imaginación, de novedad, sobre todo para que los estudiantes no sean tan memorísticos y tengan la misma posibilidad de demostrar a través de sus habilidades y entonces por eso es que usó varias herramientas de evaluación: registros, reportes, escalas. (7.2)

Fuente: Elaboración Propia

1.4. Retroalimentación y devolución

La retroalimentación, así como la devolución de la evaluación es otro de los temas en los que más se exhiben los docentes, mencionando modalidades, estrategias y sentidos para sus asignaturas que hacen con la retroalimentación. La retroalimentación también muestra el tipo de comunicación que tienen con los estudiantes y la dinámica de intervención en el proceso de enseñanza aprendizaje. En todos los casos consideran a la retroalimentación como un ejercicio de la práctica formativa pero cada uno con abordaje distinto. Aspecto que muestra un gran cambio en la formación basada en competencias, porque el fin último es que el estudiante se apropie de la misma.

Las retroalimentaciones se hacen en dos momentos en el proceso de aprendizaje y al final de la entrega de un producto, proyecto o evaluación sumativa.

Tabla 10

Retroalimentación y Devolución

Categoría	Participante
Retroalimentación y Devolución (DE-R)	<i>Buena la evaluación va sucediendo de manera periódica y sin nota. A los chicos cuando vamos justamente resolviendo los casos se les plantea que quizás no están entendiendo adecuadamente o que les hace falta revisar algunos aspectos en particular o poniéndole un poco más de empeño pidiéndoles que exprese específicamente que trabajen más ahí como una constante retroalimentación que yo hago. (5.1)</i>
	<i>Yo hago tanto una retroalimentación verbal como escrita y trato cada vez de perfeccionar eso que tienen que aprender. Entonces no hay un valor único, yo no</i>

me fijo mucho en el valor entonces sólo me fijo en el razonamiento en el método empleado y en las conclusiones que obtiene su modelo. (10.1)

Utilizo el moodle y ahí cargo la retroalimentación general y la retroalimentación específica, del por qué o cómo podría hacer él para que su modelo sea más cercano a la realidad. Si está mal de hecho nunca le digo que está mal, pero sí cómo mejorar. (10.1)

Cuando se trata de trabajos y trabajos grupales e individuales, normalmente los discutimos en aula. Entonces ellos tienen una retroalimentación sobre cuáles deberían ser las respuestas, en la medida que ese trabajo ha servido de base para construir la clase. Y en el caso de las pruebas simplemente les hago anotaciones en el papel escrito y tenemos una sesión específica donde hacemos una retroalimentación completa de lo que ha sido la prueba. Siempre hemos hecho una retroalimentación para que ellos sepan cuál ha sido la observación que y cuando vean su prueba tengan claro cuál era la respuesta correcta. Ojo, nunca les entregó la prueba antes de hacer la retroalimentación, primero hago la retroalimentación y después les entregó y ahí habilito que si alguien tiene dudas o consultas pueda venir y consultar. (4.1)

Bueno también hay felicitaciones cuando han hecho un buen análisis. Así como les corrijo, lo bueno también los felicito, se valora lo bueno y entonces trabajamos con retroalimentaciones individuales y trabajamos también con retroalimentación global. (4.1)

Trabajo entonces el planteamiento de la situación, me presentan, y yo les devuelvo diciéndoles que estaba bien, que estaba mal. Entonces luego entramos a los objetivos y a sus destinatarios, qué son propuestas de mensajes para eso también les doy elementos de diseño y edición y la calidad de su trabajo que responda a la pertinencia. Luego, su trabajo y eso también tiene su puntaje que les devuelvo. Después ingresamos a la etapa del diseño y les digo qué es pertinente su propuesta o qué no es pertinente antes de la calificación final. (1.2)

Siempre después de una evaluación de caso o trabajo la siguiente clase trabajo en la retroalimentación de sus aprendizajes, pensando en que son actuaciones profesionales. (6.2)

Me reúno con cada uno de ellos y les voy devolviendo sus valoraciones, logros, así como las mejoras, ellos saben que yo les estoy poniendo a consideración contextos reales y tienen que tomar decisiones complejas. (5.1)

Fuente: Elaboración Propia

1.5.Oportunidades de mejora

El proceso de la evaluación que hace un docente en la formación basada en competencias no es un proceso separado de la formación, sino que se interrelaciona tanto con las estrategias didácticas como la búsqueda del logro de los aprendizajes. Desde esta perspectiva es esencial considerar la evaluación como una oportunidad de mejora, como un aprendizaje continuo y progresivo que es el más importante considerar. No solamente desde la gestión que hace el docente de sus recursos sino como el cambio de perspectiva y concepción que tenga el estudiante de la evaluación en su formación.

Los docentes entrevistados en su gran mayoría muestran estos elementos comunes en la evaluación como una oportunidad de mejora.

Tabla 11

Oportunidades de mejora

Categoría	Participante
Oportunidades de mejora (DE –OM)	<i>Cuando ellos se evalúan entre ellos, ya tienen otra percepción. Y la devolución de estar rúbricas las hago uno por uno, les mando o me siento con ellos y comparan. Para la comparación les doy la rúbrica por escrito, es una ficha. Y esto le sirve para mejorar su ejercicio. Entonces consiste en explicaré desde la rúbrica sus fortalezas y una debilidad que tienen que corregir. (5.2)</i>
	<i>Ahora lo que sí yo hago también son los recuperatorios cuando los estudiantes no han podido trabajar algo bien o no han podido presentar un producto bien, un desempeño bien, entonces los, el recu le dicen. Y les digo si quieren, si están dispuestos a trabajar si quieren hacer vayan al recu, pero eso sí eso cuesta, se tienen que esforzar. (9.1)</i>
	<i>Ahora en mis siguientes materias trabajó con una lógica diferente, personalizada. En el caso de metodología y de los talleres sí trabajo con ellos de manera personal, eso es me reúno con ellos y establezco un diálogo una tutoría,” por qué has planteado esto, qué querías decir aquí, etc. Entonces materias que son estrictamente metodológicas necesito esa interacción personal y en especial en el final donde ellos van mejorando poco a poco su producto, dándoles siempre una oportunidad. (4.1)</i>
	<i>Sí, individuales. Cuando a alguien no le va bien en el proceso, en la evaluación les digo ¿cómo resuelves eso? A mí me gusta que cuando no me entienden, me digan para apoyarlos y darles oportunidades de mejora. También elijo a los mejores de la clase para hacer tutoría, que expliquen y ellos tienen otra forma de explica entonces eso también ayuda. (6.2)</i>
	<i>A veces también trabajamos al final de la clase. Entonces si me quedó y uno por uno respondo más sus preguntas puntuales. Ahora cuando yo les digo por ejemplo esta es una clase de preguntas antes del examen final o antes del trabajo final pero no es que voy a desarrollar ni teorías ni conceptos ni nada tienen que venir con preguntas y de relaciones o del trabajo del caso. (6.2)</i>
<i>Dentro de la primera evaluación que hacemos al modelo, no me interesa mucho el resultado y esto yo discuto mucho con mis colegas, porque para ellos, es bien importante el valor final, el resultado, si no llego al valor final no sirve de nada todo lo que desarrollo. Pero yo trabajo diferente primero que aprendan a hacerlo,</i>	

que razonen y luego voy modelando el resultado, entonces siempre se puede mejorar. (10.1)

Fuente: Elaboración Propia

1.6. Metacognición en la evaluación

En el discurso y prácticas de los docentes se encuentra que trabajan con estrategias de reflexión y toma de consciencia de lo que aprenden los estudiantes. Por lo tanto, recurren a estrategias que generan procesos metacognitivos, un aspecto considerado relevante en el desarrollo de competencias porque permite la posibilidad de crítica, comprensión profunda y la posibilidad de transferencia de los aprendizajes.

Tabla 12

Metacognición en la evaluación

Categoría	Participante
Metacognición en la evaluación (DE – OM)	<i>Y es una metacognición constante ¿no? porque lo que me van diciendo es como han aprendido. Entonces tienen una hoja de seguimiento en la que escriben cada día qué han aprendido, y cómo han aprendido, qué apoyos académicos o pedagógicos han tenido que hacer con los estudiantes, porque había que apoyarlos para desarrollar competencias. (7.2)</i>
	<i>Al trabajar con rúbricas, y comparar sus ejecuciones con ellos mismos, tienen la posibilidad de reflexionar sobre su aprendizaje, sus logros y mejorar su desempeño. (5.2)</i>
	<i>Trabajo con bitácoras y con diarios de aprendizaje, para que los estudiantes enuncien lo aprendido, lo observen y generen una crítica constructiva con su proceso. Les pregunto ¿qué me llevo de esta clase? ¿cómo puedo aplicar lo recientemente aprendido? ¿en qué? etc. (2.1)</i>

Fuente: Elaboración Propia

1.7. Dificultades en la evaluación

Otro aspecto son las dificultades, aquellas cuestiones que los docentes encuentran como dificultades en el proceso de evaluación que hacen que tengan que adecuar algunas estrategias, cambiar algunos semestres, fijar más reglas, brindar más apoyo o hasta cambiar la cultura de trabajo con la evaluación siendo este último el que más cuesta.

En la mayoría de los casos estas dificultades los docentes las centran en dos aspectos: primero, la cultura de evaluación de los otros docentes que no han cambiado a la evaluación del enfoque basado en competencias y segundo, la cultura de la evaluación que los estudiantes han

interiorizado desde la escuela, con malas prácticas y concepciones que son complejas en su abordaje. Sobre la primera dificultad se encuentran las afirmaciones de la tabla 12.

Tabla 12

Dificultades en la evaluación

Categoría	Participante
Dificultades en la evaluación (DE)	<i>Yo lo hago así, es como he aprendido que se desarrollan las competencias, con productos, con apoyos, con retroalimentaciones constantes, con valoraciones más que con calificaciones. Pero otros docentes no lo hacen así, ponen nota a cada tarea a cada trabajo, incluso hasta la asistencia. Entonces, los estudiantes piden que les pongas nota y les cuesta realizar actividades sin nota, porque te dicen para qué tenemos que hacer si no vale nota. (9.2)</i>
	<i>Dentro de la primera evaluación que hacemos al modelo, no me interesa mucho el resultado ya y discuto mucho con los docentes porque para ellos, ingenieros, es bien importante el valor final, el resultado, si no llego al valor final no sirve de nada todo lo que desarrollo. Y muchos los docentes no trabajan así que modelen y sepan abstraer las variables. (10.1)</i>
	<i>Los estudiantes siempre están pidiendo una nota extra un regalo de nota presentando un otro trabajo una otra actividad y aunque uno les dice al principio que por favor no pidan nota extra, aún los chicos lo hacen. (5.1)</i>
	<i>En general con primer semestre tienden a tener interrogantes, que como te decía que como vienen del sistema escolar están muy preocupados de la calificación: "póngame un poquito más", "súbame los puntitos". Luego de la retroalimentación te das cuenta que queda clara la respuesta y tienes un número reducido de los que te vienen a preguntar. (4.1)</i>
	<i>Pero es muy difícil que los estudiantes hagan un trabajo sin nota, y te dicen se acuerda de ese trabajito que me felicitó, póngame puntos extra por eso. (8.2)</i>

Fuente: Elaboración Propia

Finalmente, entre los aspectos poco mencionados en las entrevistas que se analizan como que prácticas poco establecidas en la evaluación de los aprendizajes que hacen los docentes se encuentran:

- Algunas estrategias e instrumentos ausentes e importantes en ese enfoque basado en competencias, como el uso de los portafolios, los registros de observación y otros instrumentos que promuevan una formación con alcances más relacionados al desempeño.
- Entre las modalidades de la evaluación, si bien se mencionan evaluaciones reales que respondan a proyectos, casos que busquen un análisis crítico, argumentado y con proyecciones profesionales, no se escucharon muchas prácticas de evaluación in situ, en espacios reales o con docentes de práctica. La evaluación auténtica se puede fortalecer.
- Tampoco se diversifican contextos para buscar un aprendizaje más autónomo o solucionador de problemas, en algunos casos si se lo hace, como lo mencionan algunos docentes, pero no es una práctica generalizada.

- Pocos recurren a una evaluación desde la perspectiva de actores externos, o beneficiarios o posibles empleadores.

Conclusiones y Discusión

Las prácticas docentes encontradas en este enfoque de formación por competencias, muestran el cambio que ha tenido el profesorado en su trabajo y en su docencia en particular. Permitiendo identificar aquellas buenas prácticas en este enfoque que los hacen ser docentes destacados y con experiencia en el mismo.

Este cambio de rol en las prácticas de evaluación en los docentes investigados se ha producido en varios aspectos y con importantes señales que muestran un trabajo en el aula y en la formación distinto, muy vinculado al nuevo rol del docente en este enfoque (Tobón, 2008; Tardif, 2008) y el cambio en la evaluación que tanto se busca como elemento clave (Cano, 2008) y como reto en la formación basada en competencias (Tejada y Ruiz, 2016).

Se pueden identificar algunas prácticas y características de la evaluación basada en competencias que los entrevistados han mencionado como estrategias de su docencia:

1. Existe una planificación de la evaluación basada en competencias que sucede principalmente en dos momentos: antes y durante el proceso formativo. Con derivación de los resultados en niveles de desarrollo creando un modelo que incluye metas y estrategias, aspecto que es coherente con el enfoque de competencias y su evaluación trabajado por varios autores (Tobón, 2008; Tardif, 2008; Tejada y Ruiz, 2016).
2. En el momento antes de la asignatura cuando el docente recibe el encargo de la competencia, la revisa y analiza desde el aprendizaje que debe lograr y desde la evaluación que debe desarrollar. Donde considera el desempeño final y la evidencia de su evaluación. Para derivarla luego en hitos secuenciales más pequeños y los productos de cada uno. Desde dónde deriva los saberes y los criterios de evaluación vinculados a cada hito y a la competencia final. Haciendo entonces manejo de una planificación esperada y adecuada según lo lineamientos institucionales y acorde a las recomendaciones de la planificación educativa en competencias (Rodríguez, Hernández, y Díaz Fondón, 2007).
3. En el momento que inicia la asignatura, los docentes la presentan y comunican el sistema de evaluación planificado, generando claridad y consensos sobre la formación que se seguirá. Aspecto que tiene relación con la comunicación e inducción a la asignatura, asegurando los futuros logros (Rodríguez, Hernández, y Díaz Fondón, 2007).
4. La evaluación diagnóstica en este momento de planificación se caracteriza como importante para recabar información sobre los aprendizajes previos, las motivaciones que le permite al

docente mejorar la planificación del proceso formativo. Pero como sobretodo como se menciona para generar una metacognición de lo aprendido hasta ese momento en los estudiantes. Mostrando con esta acción y forma de actuación un manejo relevante del trabajo con las competencias que implica la articulación con saberes previos con los nuevos y articulados a la realidad de acción futura (Tardif, 2008).

5. Las estrategias que están utilizando los docentes como situación didáctica y de evaluación son principalmente los proyectos y casos; como un continuo aprendizaje evaluación (Fernández, 2010). El primero como la estrategia por excelencia para el desarrollo de competencias, por su vinculación con la realidad y por su integralidad. Y los casos como un dispositivo que recrea la realidad en el aula generando integración de aprendizajes y pensamiento crítico.
6. Se realiza una evaluación auténtica, en algunos casos en contextos reales de la práctica profesional, en otros casos cercana a este contexto (Fernández, 2010). De formas más simuladas cuando se proponen problemas o casos del contexto real y no solamente se evalúa el desempeño o el producto, sino que se lo modela continua y creativamente a través de tareas complejas.
7. También los docentes comentaron que combinan varias modalidades, desde grupales hasta individuales en la evaluación formativa pero que la evaluación final es individual y en algunos casos personalizada. Recurren a aplicar varios instrumentos y en varias situaciones acorde a la evaluación multivariada y en distintas situaciones (Tejada, 2011)
8. Se identifica la puesta en marcha de andamiajes para la evaluación formativa tales como tutorías, clases repaso, retroalimentaciones individuales y grupales, comentarios escritos que permiten generar espacios y momentos importantes en la formación basada en competencias como son la retroalimentación y las oportunidades de mejora (Tobón, Prieto y Fraile, 2016).
9. La retroalimentación fue uno de los aspectos que más comentaron los docentes demostrando cómo lo hacen y evidenciando que es una práctica instaurada en su desempeño docente. No solo le dedican tiempo y generan situaciones específicas, sino que también la consideran útil en el proceso que va generando procesos metacognitivos y de integración de saberes.
10. Varios docentes gestionan en el proceso de evaluación la oportunidad de mejora, esto está referido a apoyos para mejorar el desempeño tomando en cuenta que el desarrollo de la competencia es un proceso que se perfecciona a través del ensayo y la experiencia. La oportunidad de mejora a través del reconocimiento de las fortalezas y debilidades.

Con todos estos fundamentos se afirma que en este grupo de docentes existe un cambio de cultura, en la que se considera a la evaluación como una herramienta del proceso enseñanza - aprendizaje, tan importante la retroalimentación del proceso, así como el logro (Tardif, 2008).

Es evidente que este cambio es percibido por directivos y estudiantes como un modelo óptimo en el desarrollo de aprendizajes, por ello son considerados docentes destacados. Teniendo

en cuenta que la evaluación toma en cuenta la etapa de la planificación, el proceso y la evaluación de los aprendizajes en cada asignatura. Los docentes consideran que esta trayectoria de evaluación hace que sea realice una evaluación integrada a la formación (Tardif, 2017), informando regularmente de ésta a los estudiantes en desarrollo de competencias. Y que estas acciones pedagógicas docentes son valoradas por los estudiantes.

De la misma manera, los docentes valoraron sus acciones como prácticas que han sido positivas y eficientes permitiéndoles desarrollar competencias en los estudiantes. Son estas experiencias dinámicas que preparan a estudiantes para diversos modos y momentos de actuación profesional. Al considerar varias estrategias ligadas a ámbitos socio-laborales, así como instrumentos diversos para la evaluación (Cano, 2008; Tejada, 2011; Tejada y Ruiz, 2016).

Aspectos que aún pueden mejorarse son el uso de ciertos instrumentos para la evaluación como rúbricas, que fueron mencionadas, pero no en la generalidad. Y los portafolios que definitivamente no estuvieron en el discurso y la experiencia de los docentes. Y que deberían sugerirse y formar en ello a los docentes para realizar una evaluación más global del desarrollo competencial (Fernández, 2010). Por lo tanto, la búsqueda de evidencias de desempeño mucho más sólidas y que integren todos los recursos o saberes (Tejada y Ruíz, 2016).

Referencias

- Abanades S., M. (2016). Nuevo perfil del docente en la educación superior: formación, competencias y emociones. *Opción*, 32(8),17-37.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=310/31048481002>
- Asún, I., Zúñiga, R. y Ayala, R. (2013). La Formación por competencias y estudiantes: Confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Revista Calidad en la Educación*, 38, 277-304. doi: 10.4067/S0718-45652013000100008
- Cano, G.M.E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3),1-16.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56712875011>
- Cañete, R., Guilhem, D., & Brito, K. (2012). Consentimiento informado: algunas consideraciones actuales. *Acta bioethica*, 18(1), 121-127. <http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2012000100011>
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por

- competencias en la educación universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. 8 (1) 11-34.
- Fernández-Cruz M. y Gijón, P.J. (2012). Formación de profesionales basad en competencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3(1), 109-119. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4264611>
- Flick, U. (2014). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, O., Del Arco, I. y Silva, P. (2018). Modelos flexibles de formación: Una respuesta a las necesidades actuales. En Carrasco, S., & de Corral, I. (2004). *Docencia universitaria e innovación*. In *Tercer Congreso Internacional. Universidad de Girona*. <https://www.cidui.org/wp-content/uploads/2018/07/ePDF-DocenciaUniversitariaInnovacio.pdf>
- González, G. (2019). *Investigación diagnóstica: características, técnicas, tipos, ejemplos*. <https://www.lifeder.com/investigacion-diagnostica/>
- Hernández, C. R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (23), 187-210.
- Jerez Yáñez, O. (2015). Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136742/Aprendizaje-activo-diversidad-e-inclusion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado Ediciones.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise.
- Lijmer, J., Evers, J., Bossuyt, P (2003). *Characteristics of Good Diagnostic Studies*. Recuperado el 14 de febrero 2020 de: researchgate.net
- López López, M.C., León Guerrero, M.J. y Pérez García, P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 529-545. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>
- Retana, J. Á. G. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad/Educationalmodelbased in competency: importance and necessity. *Actualidades*

- investigativas* en *educación*, 11(3).
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10225/18088>
- Rodríguez, G.R., Hernández, N.N. y Díaz Fondón, M.A. (2007). *Cómo planificar asignaturas para el aprendizaje de competencias*. Documentos ICE, Universidad de Oviedo.
- Rubilar, J. C. (2017). La formación inicial docente en Chile: una parte de su historia y los desafíos de aprendizaje por competencias. *Praxis educativa*, 21(2), 12-21.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6084836>
- Ruiz B. C., Mas Torelló, Ó., Tejada F. J., y Navío G. A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario: Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la educación superior*, 37(146), 115-132.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1990): *Basics of Qualitative Research*. London: SAGE
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf>
- Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. En M. Poumay, J. Tardif, & F. Georges (Eds.), *Organiser la formation à partir des compétences*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Tejada F. J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ca2ac6fc-9192-4f08-bc8e-70d624012cbd/re35429-pdf.pdf>
- Tejada, F.J.. (2013). Professionalitzaciódocent a la universitat: implicacions des de la formació. *International Journal of Educational Technology in Higher Education (ETHE)*, 170-184. <https://doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471>
- Tejada F. J. y Ruiz B. C. (2016) Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación* (19, n.1), 2016, p. 17-38. DOI: [10.5944/educXX1.12175](https://doi.org/10.5944/educXX1.12175)
- Tobón S. (2008). *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. <https://cife.edu.mx/recursos/2019/12/04/formacion-integral-y-competencias-pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion/>
- Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., & Fraile, J. A. G. (2016). *Secuencias didácticas: aprendizaje y*

evaluación de competencias. México: Pearson educación.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Como aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Gr