

# La evaluación por competencias: un análisis de su implementación en la Universidad Señor de Sipán, Perú

Competency assessment: an analysis of your implementation at the Señor de Sipán University, Peru

Carlomagno Sancho Noriega. *cnoriegas@crece.uss.edu.pe*  
Universidad Señor de Sipán. Perú

Recibido: 31/8/2020

Aprobado: 21/09/2020

## Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar el desarrollo y evaluación de competencias en la Universidad Señor de Sipán de Perú, a partir de los avances de una investigación en curso de carácter descriptivo e interpretativo; se aplicaron técnicas e instrumentos de investigación cualitativa como la entrevista a docentes y grupos de discusión con estudiantes de las carreras de derecho, administración, ingeniería y psicología; de estas conversaciones y narrativas se obtuvo información valiosa acerca de las prácticas docentes y la evaluación, que servirá de sustento para plantear posteriormente, un modelo de evaluación más auténtico y acorde a los principios del modelo de Educación Basado en Competencias (EBC), que impulse la mejora de los aprendizajes en razón de las exigencias profesionales y necesidades sociales de los nuevos tiempos.

*Palabras claves:* competencias, desempeño, evaluación, evaluación por competencias, modelo educativo.

## Abstract

The present article aims to present the progress of an ongoing descriptive and interpretive research, it is a study on the development and evaluation of competences at the Universidad Señor de Sipán in Peru; Qualitative research techniques and instruments were applied such as interviews with teachers and discussion groups with students from law, administration, engineering and psychology careers; From these conversations and narratives, valuable information was obtained about teaching practices and evaluation, this information will serve as support to later propose a more authentic evaluation model and in accordance with the principles of the Competency-Based Education (EBC) model, which promote the improvement of learning due to the professional demands and social needs of the new times.

*Key words:* competences, performance, evaluation, evaluation by competencies, educational model.

## Introducción

El modelo de Educación basado en Competencias (EBC) surge con el replanteamiento de un nuevo orden mundial y económico tras el fin de la bipolaridad a fines de los años 80 y con el advenimiento de la globalización a partir de la revolución tecnológica que se detona de manera vertiginosa en la década de los años 90; así, en el mundo se registran una serie de cambios a los que la educación no escaparía teniendo en cuenta que la misma ha sido considerada como la palanca de desarrollo de los pueblos; desde esta perspectiva la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a través del proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), plantearía entonces las competencias a considerar en el currículo de la educación con el propósito fundamental de responder a las nuevas necesidades formativas y de preparación profesional que demandaban los nuevos tiempos y la propia globalización, en cuanto a preparar la mano de obra en una serie de competencias y habilidades de acuerdo a las exigencias del mundo laboral y de la economía del conocimiento. (Echavarría y De los Reyes, 2017)

A partir de entonces surgen una serie de reformas implementadas por los sistemas educativos en el mundo, iniciando desde el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) para replantear el currículo de la educación universitaria, así como las bases normativas para homologar programas y facilitar la movilidad de estudiantes y docentes, tras lo cual se implementa en 1987 el Programa Erasmus y se llevan a cabo reuniones como la de Paris en mayo de 1998 y la Declaración de la Sorbona (Francia, Reino Unido, Italia y Alemania), y en 1999 la Declaración de Bolonia firmada por 31 países europeos; como resultado de dichas reuniones surge el Proyecto Tuning estableciendo los Ejes Rectores del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el fin de promover la convergencia, estandarización, movilidad y competitividad de los programas de las Instituciones de Educación Superior.

El proyecto Tuning clasifica las competencias en genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y específicas (incluyen las destrezas y el conocimiento) y un nivel de convergencia en educación superior, desplazando los contenidos académicos hacia las destrezas laborales, de esta manera los mercados laborales determinarían en adelante los conocimientos académicos y el tipo de sujeto idóneo para los diversos puestos de trabajo.

Cabe destacar que el proyecto de la OCDE, Definición y Selección de las Competencias Clave (DeSeCo), se propuso desde entonces un marco que pudiese guiar a largo plazo el desarrollo de evaluaciones de estas nuevas competencias; así, la OCDE implementó en 1997 el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), cuyo objetivo es monitorear cómo los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria (15 años) han adquirido los conocimientos y las habilidades necesarias para su plena participación en la sociedad; sin duda esta evaluación de competencias sentó las bases de una nueva forma de medir los desempeños de los estudiantes en un momento definitorio de sus vidas al término de la educación básica, momento en el que de acuerdo a sus circunstancias y contextos decidirán continuar con su preparación a través de la educación superior o se insertarán directamente al campo laboral, en ambos casos el interés de la OCDE por

valorar las competencias obedece a las exigencias del sistema capitalista para el que los individuos representan una fuerza productiva, una mano de obra calificada para el trabajo, más que entes con derecho a una educación integral y al bienestar.

En cuanto a la educación superior en el espacio latinoamericano, Fernández y Pérez (2016) señalan que como resultado de los efectos iniciales de las graves crisis económicas de inicios del presente siglo que afectaron la región, varios países desarrollaron políticas educativas tendientes a fomentar la inclusión plena que garantice el derecho a la educación para toda la ciudadanía, fundamentalmente para los sectores más desfavorecidos, tradicionalmente excluidos, buscando incrementar la cobertura, mejorar los indicadores de eficacia y eficiencia educativa y promover mayores niveles de graduación, atacando los significativos niveles de desigualdad.

La Educación Superior, en particular la universidad, fue el nivel educativo en que esta orientación de las políticas democratizadoras tuvo mayor incidencia y foco, probablemente debido a su elevada desigualdad en el acceso aun considerando la masificación verificada en las últimas décadas del siglo pasado, así como la fuerte segmentación y fragmentación institucional y su heterogénea calidad. Los resultados permiten demostrar una significativa democratización de los sistemas de educación superior en el Espacio Latinoamericano en la última década en cuanto al rubro de cobertura, pero no así en los niveles de calidad educativa, esto quizá determinado por distintos factores; sin embargo la preparación de los docentes y sus prácticas tienen un fuerte peso en la calidad de los aprendizajes, y dentro de estas prácticas la aplicación metodológica del modelo por competencias y su evaluación, lo que amerita plantearse como objeto de investigación.

El presente artículo tiene como objetivo exponer el avance de una investigación en curso sobre la aplicación del modelo por competencias y la evaluación de los desempeños de los estudiantes de la Universidad Señor de Sipán; en la primera parte se examina el concepto de competencia, sus componentes y clasificación; así mismo, se revisan los antecedentes y definición del modelo de Educación Basado en Competencias (EBC), y se contrasta la literatura con el contexto de las prácticas de desarrollo y evaluación de las mismas a través de las narrativas de docentes y estudiantes mediante la aplicación de entrevistas y grupos de discusión.

## **Evaluación por competencias**

En el Diario Oficial de la Unión Europea en 2006, se define a las competencias clave como: “Una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias claves son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Alarcón y Guirao, 2013, p. 25). Por su parte Bisquerra et. al. (2007), conceptualizan la competencia como: “(...) la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p.63).

En ambas definiciones se destaca el carácter holístico e integral de las competencias, se trata de la movilización de los aprendizajes, experiencias, aplicación de habilidades y valores de los individuos en la resolución de problemas o situaciones de manera asertiva, creativa y por lo tanto efectiva en un determinado contexto. Las competencias como señala Cano (2008): “Articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal pero (...): El hecho de acumular conocimientos no implica ser competente necesariamente. El mero sumatorio de saberes y capacidades no nos lleva a la competencia. El ser competente implica un paso más” (p. 6).

Y es que, las tendencias educativas recientes que responden a las demandas de la industria 4.0, han llevado a algunos gobiernos como el japonés, a plantearse una estrategia de desarrollo económico con un enfoque humano y social a la que han denominado sociedad 5.0, centrada en armonizar la innovación tecnológica con el bienestar de la sociedad, el cual, como subraya Ortega (2019):

(...) es un concepto más apropiado que el alemán de Industria 4.0 pues pone a la sociedad, y no solo a la industria, en el centro de la revolución tecnológica en curso. El objetivo es lograr una ‘sociedad superinteligente’, que no deje a nadie atrás. (p. 2)

Teniendo en cuenta que esta política está cobrando interés en otras regiones del planeta, incluida América Latina, y que la Agenda 2030 acordada por los estados miembros de la ONU marca también un trayecto para la sustentabilidad, se reitera la necesidad de formar a los futuros profesionales desde una perspectiva más integral y humana, para que sean capaces no solo de aplicar conocimientos y producir tecnología o mercancías, bienes materiales o servicios, sino además producir con conciencia de sustentabilidad y respeto al medio ambiente, con apego a la bioética en tanto se desarrolle investigación y se produzca ciencia priorizando el respeto a la vida en todas sus formas, así como el bienestar individual y social; se aprecie desde un enfoque intercultural, equitativo e inclusivo el valor de todas las culturas, de todas las sociedades y pueblos, de todos los seres humanos independientemente de su origen étnico, racial, de su nivel socioeconómico, opinión política, religión, orientación sexual, etc., es decir, profesionales eficientes y con un elevado nivel de conocimiento y especialización, pero también con habilidades socioemocionales, de comunicación asertiva, pensamiento reflexivo y un ejercicio cotidiano de valores, que se traduce en una formación integral de competencias para la vida, no solo para el trabajo y la producción.

Las competencias según Cano (2008) se caracterizan a partir de tres elementos: Articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal; b) Se vinculan a rasgos innatos de la personalidad, pero se aprenden a lo largo de la vida. c) Cobran sentido en la acción acompañadas por la reflexión. (Cano, 2008, p. 6).

Existen distintas clasificaciones de competencias, pero recurriremos a la que comparten Villa, et. al. (2007) a propósito del planteamiento del marco pedagógico del Modelo de Aprendizaje de la Universidad de Deusto en España, que las catalogan en tres categorías:

- **Competencias instrumentales:** Se trata de habilidades manuales, destrezas físicas y dominios específicos que aunadas a ciertas habilidades cognitivas permiten desempeños eficaces en determinadas tareas profesionales o laborales.
- **Competencias interpersonales:** Habilidades personales para interactuar y colaborar con otros, asertividad para expresar las propias emociones e interpretar las de los demás, desarrollar empatía y trabajar por objetivos comunes. Se les identifica también con competencias genéricas en tanto implican el ejercicio de valores y actitudes necesarias como competencias de vida para el saber ser y saber convivir.
- **Competencias sistémicas:** Resultan de la combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes en un todo, es decir, una visión sistémica para planificar e implementar acciones de cambio y mejora que requieren de liderazgo y emprendimiento para diseñar nuevos sistemas, por lo que suman las competencias anteriores: instrumentales e interpersonales. (Villa, et. al., 2007, p. 24)

Entre estas competencias hoy en día cobran gran relevancia las personales, o “habilidades blandas”, denominadas así precisamente por ser subjetivas, por no corresponder al ámbito de lo material y objetivamente observable, y son las que representan mayor dificultad para evaluar o apreciar, pues intervienen las subjetividades tanto del individuo evaluado, como del evaluador; aunado a esto, la antigua tradición universitaria academicista y objetiva, sigue centrando la evaluación de los conocimientos y aprendizajes de los estudiantes en los niveles de desempeño y ejecución de tareas visibles a través de la aplicación de la ciencia, en la demostración de dominios y habilidades tangibles y observables, en evidencias de eficacia por productos y prácticas, dejando a un lado la evaluación de actitudes y valores humanos implícitos en dichas prácticas, precisamente por lo retador que resulta para los docentes su calificación, pues desafortunadamente la evaluación en la educación superior se sigue centrando en otorgar un número que represente un grado de desempeño, más que un juicio de valor que exprese los esfuerzos y actitudes que acompañaron ese desempeño.

Según Iafrancesco (2004): “La evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del educando” (p. 1); sin embargo en un sentido más amplio la evaluación no solo emite un juicio de valor sobre el desempeño de los estudiantes, también incluye la valoración de la calidad de los procedimientos

y estrategias empleadas por el docente en la enseñanza, de tal manera que la evaluación es un sistema que provee información sobre los desempeños de los estudiantes y también refleja la pericia o eficacia de los docentes, arroja información sobre los factores que influyen en los resultados obtenidos y contribuye a la toma de decisiones para la mejora y logro de los aprendizajes.

### **La unidad de observación**

La Universidad Señor de Sipán, (USS) se localiza en la ciudad de Chiclayo en el Departamento de Lambayeque en el noroeste de peruano; es una Institución de Educación Superior privada. Sus orígenes fundacionales se remontan al año 1996 cuando el Doctor César Acuña Peralta, fundador de la Universidad César Vallejo de Trujillo, realiza un viaje a la Ciudad de Chiclayo para visitar la Santísima Cruz de Chalpón; durante su estadía en Chiclayo ve la oportunidad de crear otra universidad, pues en aquella época solo existían dos, una nacional y una privada (USS, 2014).

A 21 años de su fundación cuenta con cuatro facultades de Ciencias de la Salud, así como facultades de ciencias empresariales, derecho y humanidades, de ingeniería, arquitectura y urbanismo, y 17 escuelas profesionales tales como enfermería, estomatología, medicina humana, administración, contabilidad, negocios internacionales, turismo y negocios, artes y diseño gráfico empresarial, ciencias de la comunicación, derecho, psicología, trabajo social, arquitectura, ingeniería agroindustrial y comercio exterior, ingeniería civil, ingeniería de sistemas, ingeniería económica, ingeniería industrial e ingeniería mecánica eléctrica.

Cada año ingresan aproximadamente mil estudiantes, actualmente cuenta con una matrícula de 11,843 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 17 y los 30 años, pertenecientes a familias de nivel socioeconómico medio-bajo. La estructura organizativa de la institución está encabezada por un rector, un vicerrector académico, un vicerrector de investigación y cuatro decanos. Sus instalaciones son modernas y funcionales en un campus universitario con cuatro edificios. Posee convenios de colaboración con universidades de Argentina, Brasil, Chile, Ecuador, Colombia, Cuba, España, Estados Unidos, México, Rumania y otros países. Cuenta también con una Escuela de Posgrado.

En gestión académica, la labor de la universidad ha ido evolucionando con el paso de los años, así tenemos que de ser la investigación científica un área básica en las diferentes Escuelas Profesionales, en el 2005 pasa a ser el soporte fundamental de la formación profesional de los estudiantes; orientada en dos grandes líneas; la educación y las Micro y Pequeñas empresas (MYPES).

### **Evaluación de los aprendizajes en la Universidad Señor de Sipán**

En el Modelo Educativo 2019 de la Universidad Señor de Sipán (USS, 2019), la evaluación de los aprendizajes se plantea en el marco de una formación basada en competencias; en dicha propuesta evaluativa se recogen los principales atributos de las competencias a través de evidencias de desempeño o productos,

posibles de evaluar dentro de un contexto real o en situaciones simuladas por los docentes; entre los procesos de evaluación que se especifican en los principios destacan algunas acciones como:

### **Proceso de recopilación de informaciones**

Esto significa que la evaluación no se concibe como una acción aislada, sino como un conjunto de etapas o pasos inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje, sus productos y evidencias.

### **Medios formales**

Las informaciones de las cuales hace uso la evaluación no se basan en observaciones casuales, sino que provienen de instrumentos de evaluación cuidadosamente estructurados y aplicados.

### **Juicios valorativos**

Esta etapa constituye el núcleo del concepto de evaluación y es la que presenta la mayor complejidad dentro de él. Para formular juicios, es importante adoptar ciertos criterios, que son las normas a través de las cuales se asignan estos valores.

### **Toma de Decisiones**

Toda la acción docente se desarrolla sobre la base de decisiones que el profesor debe tomar durante el proceso y con base en lo observado y apreciado como logro de aprendizaje según el nivel de exigencia o criterio de desempeño previamente establecido y que implica en un momento dado la posibilidad de adecuar o modificar objetivos, contenidos o actividades de enseñanza.

Esta toma de decisiones dará como resultado una calificación que en el documento en cuestión (USS, 2019) no se especifica; sin embargo en la experiencia y de manera administrativa, el sistema de calificación es numérico, del 1 al 20, y para la aprobación de materias, cursos o áreas se considera del 10.5 al 20. Los estudiantes que desaprobaban o no acreditan, en este caso los que obtienen puntajes por debajo de los 10.5, tienen como opción presentar un 'examen de rezagados' para aprobar el curso, siempre y cuando se encuentren en el rango de 8.5 a 10.49, de no ser así no tienen la opción de ese examen, quedando desaprobados y ante la situación de repetir la materia o curso.

### **Evaluación Interna y Externa**

Respecto a otros ámbitos académicos que guardan relación con la evaluación de los desempeños y aprendizajes de los estudiantes, el Modelo Educativo de la Universidad Señor de Sipán considera una evaluación interna y una evaluación externa. La evaluación interna permite evidenciar los resultados de aprendizaje de los estudiantes y las variables que han intervenido en estos resultados. El sistema de evaluación del aprendizaje garantizará la calidad, la eficiencia y eficacia de las acciones educativas con el propósito de constituir,

con relación al estudiante, un medio para la toma de decisiones con respecto a su promoción y con relación a la universidad como mecanismo de planificación de acciones de reajuste curricular e innovación de los métodos y técnicas educativas, buscando consolidar con ello una estrategia evaluativa que sirva para incentivar y reforzar el esfuerzo y el interés por alcanzar sus propósitos, en el estudio y en el trabajo, tanto en los estudiantes como en docentes.

La evaluación externa permite evidenciar los resultados del plan curricular en función de sus egresados. Enfatiza el impacto de la labor profesional de los egresados en la sociedad; es decir si se logró o no lo esperado por la universidad teniendo como aliados a los grupos de interés. De igual forma considera los propósitos curriculares (para qué), los contenidos curriculares (qué), el método (cómo) y la evaluación (qué del para qué). La USS plantea que principalmente los propósitos y los contenidos han sido los componentes que han funcionado como punto de apoyo de los distintos enfoques curriculares. Así, por ejemplo, los enfoques por competencias, prospectivo y crítico se sitúan en los propósitos; y los enfoques interdisciplinar, pertinente y transversal, en los contenidos. Otras perspectivas curriculares inciden en el funcionamiento del todo, y se establecen como enfoque sistémico y holístico. En este sentido, el enfoque curricular del Modelo Educativo USS atiende a un modelo por competencias prospectivo, crítico, interdisciplinar, pertinente, transversal, sistémico y holístico.

En este marco, la formación basada en competencias es una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico: integra la teoría con la práctica en las diversas actividades; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre éstos y los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida; busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico; y fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas, trascendiendo de esta manera el plan curricular basado en asignaturas compartimentadas. (Vicerrectorado Académico USS Modelo Educativo USS 2019).

## **Modelos evaluativos por competencias**

En los contextos actuales, los modelos curriculares han adoptado un enfoque formativo que permea todos los niveles de enseñanza, como ocurre con el modelo por competencias, en consecuencia es pertinente analizar y valorar por las implicaciones a futuro, si hay congruencia entre cómo se desarrollan las competencias y las estrategias para su evaluación, y este es tal vez el mayor reto: la articulación y correspondencia entre lo que se forma, cómo se forma y para qué se forma, en relación a lo que debe apreciarse o medirse y los instrumentos o estrategias a aplicar para obtener esa información.

En un sistema de evaluación por competencias, quienes valoran el desempeño toman en cuenta los avances y evidencias correspondientes a través de un conjunto de categorías de análisis que ubican al estudiante en un nivel de desarrollo. Es por eso que una evaluación por competencias debe partir de la



definición de criterios de desempeño, los que guiarán tanto al evaluador como al evaluado sobre los aspectos y parámetros que deben tomarse en cuenta como referentes óptimos en la ejecución de tareas o aplicación de conocimientos y habilidades, y que se derivan de los objetivos de cada programa, mismos que orientan al docente en la planeación y diseño de estrategias y actividades de aprendizaje que permitan el desarrollo de tales competencias.

Así mismo, a la hora de organizar la evaluación deberán tenerse en cuenta no solo los objetivos del programa de curso o asignatura, sino además los objetivos del nivel educativo; en este caso, de la carrera y el perfil de egreso, así como también el contexto en el que se han desarrollado los aprendizajes.

Por otra parte, una estrategia de evaluación por desempeños, constituye el sistema de dirección de la misma en el contexto de una unidad de aprendizaje, del ciclo, o culminación de estudios, es un proceso donde se pone de manifiesto la planeación, organización, sistematización de acciones de evaluación del aprendizaje a través de las evidencias y por último la emisión de una valoración del logro alcanzado por el estudiante.

Para la evaluación de desempeños se puede recurrir a actividades e instrumentos como: análisis críticos de artículos científicos, ensayos, reseñas, elaboración de artículos, monografías, proyectos de investigación e intervención, estudio de caso, seminarios, exposiciones, mapas mentales, mapas conceptuales; y recurrir para su valoración a las rúbricas, guías de observación, cuestionarios, bitácoras, listas de cotejo y portafolios de evidencias, entre otros instrumentos que representen una evaluación auténtica en razón de un modelo de enseñanza por competencias, activo, experiencial, dinámico y contextual, significativo para los estudiantes, es importante resaltar la correspondencia que debe existir entre la didáctica o metodología de enseñanza y desarrollo de aprendizajes, con la estrategia e instrumentos para su evaluación.

Una evaluación auténtica con enfoque competencial y constructivista, en la que el estudiante es el centro de la acción pedagógica y su participación lo más importante, tiene que darse como parte del proceso, no desvinculada a él, por lo tanto debe ser una evaluación situada; es decir, contextualizada, como lo subrayan Herman, Aschbacher y Winters (1992, citados en Díaz-Barriga, 2006, p.2); evaluación que se caracteriza por: “demandar que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas y auténticas, mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la resolución de problemas reales”. (p. 127)

Según Díaz-Barriga (2006): “La evaluación centrada en el desempeño demanda a los estudiantes demostrar que poseen ciertas conductas o habilidades en situaciones de prueba *ex profeso*” (p.127), ya sea en una situación real o en un escenario aproximado, es decir recreado o simulado; es importante resaltar que en la evaluación auténtica la autoevaluación del estudiante es esencial como un ejercicio reflexivo y metacognitivo, es decir, que el estudiante tome conciencia de cómo aprende.

## Emisión de una valoración del logro alcanzado por el estudiante

Este momento es el más significativo en el trayecto de una asignatura ya que el estudiante siempre busca la acreditación de la misma, y ya sea que apruebe o no, siempre la emisión del resultado a través de una calificación debe ir seguido de la retroalimentación, lo que no siempre ocurre, sin embargo este debería ser un acto profesional donde se realimente al estudiante sobre cuáles fueron sus logros, o lo que le faltó, qué debe hacer para mejorar, y orientarlo a la mejora.

John Hattie, profesor e investigador neozelandés de la Universidad de Melbourne, en su propuesta “*Aprendizaje visible*”, resalta la importancia del feedback o retroalimentación que debe ser clara, oportuna y empática por parte del maestro; preferentemente oral, más que escrita, individualizada, basada en observaciones y comentarios propositivos y objetivos que le ayuden realmente al estudiante a mejorar y a tener claro cómo aprende (metacognición), más allá de expresar solo halagos o expresiones de desaprobación. Hattie (2015) sostiene que la retroalimentación es muy potente para lograr consolidar aprendizajes.

### Metodología

El presente artículo expone los avances de una investigación de carácter descriptivo e interpretativo, se trata de un estudio de caso pues aborda el desarrollo y evaluación de competencias de manera específica en la Universidad Señor de Sipán. Se recurrió a técnicas cualitativas como la entrevista y los grupos de discusión, asumiendo que el manejo y utilización complementaria de datos cuantitativos no supone la pérdida del carácter cualitativo de la investigación.

En esta primera etapa indagatoria se recurrió para la recogida de datos a técnicas como la entrevista y los grupos de discusión; se consideró la entrevista porque en los diseños cualitativos como dice Álvarez-Gayou (2003):

(...) la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias  
(...) El entrevistador registra e interpreta el significado de lo que se dice y la forma en que se dice (...)  
La entrevista busca obtener un conocimiento cualitativo por medio de lo expresado en el lenguaje común y corriente, y no busca la cuantificación (...)  
busca descripciones ricas de los diversos factores de la vida de las personas (...)  
La entrevista se centra en determinados temas; no está estrictamente estructurada con preguntas estandarizadas, pero tampoco es totalmente desestructurada. (p.p. 109-110)

La entrevista se aplicó a 42 docentes (28 hombres y 14 mujeres) considerados informantes clave, pues se trata de profesores del Departamento de Estudios Generales de la Universidad Señor de Sipán (USS) que imparten distintas materias en diferentes carreras, son docentes de tiempo completo y tiempo parcial, con una experiencia de entre 5 y 20 años, formación con grado de Maestría y Doctorado así como estudios de especialización sobre el área de su desempeño. La entrevista a los 42 docentes fue planteada como una entrevista abierta y semiestructurada a partir de un cuestionario (Tabla 1) con planteamientos que guiarán la conversación y a la vez permitieran a partir de las respuestas de los entrevistados, plantear otras para profundizar en algunos aspectos que se consideraran significativos para la investigación. A continuación se presentan los planteamientos base para la entrevista a los docentes:

**Tabla 1.** Cuestionario para entrevista a los docentes.

1	¿Podría usted describir el modelo educativo de la Universidad Señor de Sipán?
2	¿Cómo podría definir las competencias?
3	¿Qué entiende usted por el concepto de evaluación?
4	Para usted ¿en qué consiste la evaluación por competencias?
5	¿En qué momento del proceso de enseñanza evalúa usted a los/as estudiantes?
6	¿Qué estrategias o métodos utiliza para evaluar a los y las estudiantes?
7	¿Por qué considera usted que el proceso evaluativo está orientado en el desarrollo del aprendizaje del estudiante?
8	¿Cuáles son los aspectos a los que usted les da mayor peso e importancia en la evaluación?

En el caso de la técnica de grupos de discusión, denominados también en la psicología humanista como ‘entrevistas en grupo’ y por Krueger (1998, citado por Álvarez-Gayou, 2003) ‘grupos focales’, éstos se definen como:

(...) una técnica de investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo. El grupo focal tiene por objetivo provocar confesiones o auto exposiciones entre los participantes, a fin de obtener de éstos información cualitativa sobre el tema de investigación. (Alvarez-Gayou, 2003, pp. 131-132)

Con el fin de rescatar las experiencias y opiniones de los estudiantes y contrastarlos con las narrativas de los docentes entrevistados, se integraron seis grupos de discusión de siete integrantes cada uno, es decir, participaron también 42 estudiantes; en cuanto al número de participantes tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, tratándose de un diseño cualitativo no se

consideró una muestra numérica o estadística, sino significativa de acuerdo a los objetivos de la investigación, al respecto Martínez (2006) señala: “en el estudio de caso no se selecciona una muestra representativa de una población sino una muestra teórica (...) el objetivo de la muestra teórica es elegir casos que probablemente pueden replicar o extender la teoría emergente” (p.183).

A continuación se presentan las preguntas (Tabla 2) que sirvieron de base para los seis grupos de discusión que se integraron con siete estudiantes cada uno, pues como recomienda Alvarez-Gayou (2003, citando a Krueger, 1998), el número de integrantes es de entre siete y diez, considerando mínimos de heterogeneidad, en este caso de diferentes carreras y promedios de aprovechamiento y de homogeneidad en cuanto a su rol de estudiantes, también se tuvo en cuenta la equidad de género.

**Tabla 2.** Cuestionario para grupos de discusión con estudiantes.

1	¿Cuáles consideran sus mejores clases y por qué?
2	¿Cuáles creen que deben ser los atributos de un buen maestro?
3	¿Cómo creen que debe ser la enseñanza a nivel universitario?
4	¿Qué han escuchado sobre el desarrollo de competencias profesionales?
5	¿Piensan que las actividades que llevan a cabo con sus profesores contribuyen al desarrollo de sus competencias profesionales? ¿Por qué?
6	¿Cómo es la comunicación con sus maestros?
7	¿Creen que el trato y la comunicación con sus profesores influye en el aprendizaje de ustedes?
8	¿Cómo les evalúan sus maestros?
9	¿En qué momentos del curso les evalúan?
10	¿Sus maestros les dan retroalimentación al término de un tema o del curso?

## Resultados

Para la interpretación de los resultados obtenidos en la aplicación de los dos instrumentos: la entrevista a los docentes y los grupos de discusión con los estudiantes, se recurrió al método propuesto por Rodríguez, Gil y García (1996) para el análisis de los datos cualitativos producto de las respuestas y narraciones de docentes y estudiantes, se redujeron en unidades de análisis, en categorías y subcategorías; después se contrastaron las respuestas y narraciones de docentes y alumnos, teniendo en cuenta el contexto y el rol de los participantes, y finalmente se llevó a cabo un ejercicio interpretativo mediante deducciones e inferencias.

De las entrevistas realizadas a los 42 docentes, se obtuvieron datos reveladores como la respuesta al primer planteamiento que solicitaba describir el modelo educativo de la Universidad Señor de Sipán, al cual el 44 % de los docentes respondieron que no lo habían escuchado y no lo conocían, el 36 % señalaron que lo conocían de una manera muy superficial; únicamente el 20% refirieron que lo conocían aunque no a profundidad.

A partir de estas respuestas se les planteó otra pregunta acerca de las causas de que no lo conocieran o solo de manera superficial tuvieran referencias, incluso hubo quienes preguntaron al entrevistador si el modelo educativo eran los planes y programas de estudio de las materias; entre las justificaciones sobre su desconocimiento algunos afirmaron que no había por parte de la universidad una difusión generalizada del mismo, otros expusieron que aunque no los habían capacitado sobre este modelo, sí tenían idea de que la enseñanza debía ser dinámica, hacer participar más a los estudiantes en proyectos y trabajo colaborativo, en que las clases debían ser más activas y con aplicación de estrategias más creativas, así como la aplicación de las nuevas tecnologías y que entendían que el modelo educativo de la USS era muy completo pues lo mismo se daba importancia e impulso a la investigación científica, que a las actividades académicas, artísticas y culturales, además de la práctica de valores, de lo cual se puede inferir que aunque la mayoría no conoce con precisión el modelo por competencias en el que basa su propuesta académica la USS, si tienen claro que este se enfoca hacia una educación integral.

Respecto al segundo y tercer planteamiento acerca del concepto de competencia y lo que es la evaluación, el 54 % conocían en forma muy superficial el concepto de competencias, lo relacionan con la efectividad; es decir, resolver problemas o situaciones aplicando conocimientos y habilidades de manera eficaz, el 24% conocían el concepto en forma más clara y el 22% no fueron capaces de definir en qué consistían las competencias; sobre el concepto de evaluación el 65% se refirió a éste como la asignación de un valor numérico para determinar el nivel de aprovechamiento o de aplicación de conocimientos de los estudiantes; el 35% restante resaltó que la evaluación es un proceso y que se trataba de que los estudiantes demostraran con su desempeño el nivel de conocimientos alcanzados.

Aprovechando estas respuestas, se les preguntó qué tipos de evaluación aplicaban; el 80% indicó que los exámenes, es decir, se refirieron a la hetero evaluación. Se les preguntó si aplicaban autoevaluación y co evaluación entre pares, solo cuatro profesoras aseguraron que empleaban la autoevaluación, algunos respecto a la autoevaluación se mostraron escépticos, dijeron que no era objetiva porque los estudiantes se favorecían anotándose mayor calificación en relación a su desempeño real. Entre la conversación se les hizo notar que la autoevaluación era un ejercicio reflexivo y útil pues servía a los estudiantes para reconocer sus áreas de mejora y lo que les había faltado hacer para lograr algunos aprendizajes: la mayoría aceptó que sería interesante la autoevaluación pero no para considerarla como parte de la calificación, sino como una reflexión simplemente; de lo que se deduce que los docentes consideran que son ellos los que deben tener el control de la calificación y los estudiantes no son capaces de realizar una autoevaluación objetiva de su aprovechamiento, ni tampoco una valoración congruente del desempeño de sus pares.

En relación al cuarto planteamiento, el 47% no conocía sobre la evaluación por competencias, para ellos era un tema nuevo. El 34% refirió conocer más o menos en qué consistía, mientras el 19% -la minoría- dijo tener idea de que evaluar por competencias tenía que ver con evaluar el desempeño de los estudiantes de manera holística; algunos de ellos plantearon que la vida es un

desafío y todos los días las personas están siendo evaluadas, no precisamente con un examen, pero sí a través de la observación y de su capacidad para resolver problemas.

Con relación a los momentos en que evalúan, el 100% manifestaron que realizan al inicio de ciclo académico la evaluación diagnóstica, además también evalúan en el proceso y al final, ya que esto corresponde a una política de la universidad para medir los estándares de aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, en el desarrollo de las entrevistas se pudo profundizar con algunos catedráticos sobre los momentos de evaluación y constatándose que identifican los momentos de evaluación con las fechas o la programación del registro administrativo de las calificaciones parciales y finales, más no como un proceso sistemático que tiene que ver con el seguimiento y acompañamiento del docente hacia el logro del aprendizaje de sus estudiantes.

De acuerdo a los métodos y técnicas de evaluación a los estudiantes, el 45% manifestó que cada docente tiene su propia estrategia de acuerdo al contexto en el que se desarrolla y el 55% de los docentes comentó que utilizaban las rúbricas de evaluación y las fichas de observación, ya que estos métodos y técnicas ayudaban a los estudiantes a mejorar su proceso de enseñanza aprendizaje. No obstante el 65% manifestó que el proceso evaluativo es de vital importancia y el 35% justificó que la evaluación se debe dar en cada momento para que los estudiantes estén conectados.

Por último, respecto a la retroalimentación, el 62% de los docentes afirmaron llevar a cabo retroalimentación a sus estudiantes que obtenían bajos resultados; es decir, más de la mitad de los docentes consideran que la retroalimentación solo debe proporcionarse o es necesaria para los estudiantes con una calificación reprobatoria o muy baja, más no para los que obtenían buenas calificaciones, esto quiere decir que no se pone atención en recuperar la metacognición de los estudiantes, su reflexión y vivencia acerca de cómo aprenden, que no solo sería de utilidad para los estudiantes, sino muy necesaria para los docentes pues al enterarse de cómo aprenden quienes lo logran, pueden aprovechar esas experiencias para tomarlas en cuenta en la planeación de sus cursos y potenciar el aprendizaje a partir de conocer cómo aprenden los estudiantes exitosos; el 38% de los docentes no lleva a cabo retroalimentación pues consideran que la evaluación concluye al momento de emitir un resultado del aprovechamiento de los alumnos y con ello termina su responsabilidad con el aprendizaje.

En cuanto a la información resultado de los siete grupos de discusión integrados con los 42 estudiantes, la mayoría de ellos coincidieron en los atributos que identifican en los buenos maestros: estrictos, organizados, preparados, con amplio dominio de la materia, exigentes pero a la vez humanos y justos, empáticos y entusiastas, que muestran pasión por su materia y alegría al impartirla; un 20% de los estudiantes resaltaron el valor del respeto hacia sus estudiantes.

Un 30% resaltaron como sus mejores clases aquellas que son prácticas y se desarrollan fuera de las aulas, en laboratorios o talleres, en espacios abiertos; un 42% consideran que sus mejores clases son aquellas donde hay un buen ambiente, es decir donde los maestros interactúan con ellos y son empáticos; mientras el 28% tomó en cuenta la preparación de los maestros; es

decir, que sus mejores clases eran con los maestros que mostraban un mayor conocimiento y dominio de su materia. Respecto a esto último se les preguntó a qué se referían como 'dominio de su materia' y hubo coincidencia en los grupos en identificar que la seguridad de sus intervenciones, las referencias que daban y la facilidad con que explicaban los conceptos; algunos estudiantes dijeron que al hacer entendible y fácil lo que normalmente no era sencillo de entender.

Al abordar el tema de la evaluación se pudo advertir a través de las narrativas de las y los estudiantes, que la mayoría de los profesores evalúan de forma tradicional a través de exámenes ya sea escritos, orales o prácticos y casi siempre en los periodos establecidos administrativamente para las evaluaciones, y por supuesto la más importante la final o sumatoria; también la mayoría de las y los estudiantes comentaron que los exámenes les generaban mucho estrés, que debían estudiar demasiado, aprenderse mucha información y memorizar conceptos, por lo que se puede inferir que efectivamente siguen prevaleciendo estrategias e instrumentos tradicionales de evaluación; sin embargo algunos también destacaron que aunque pocos, pero sí hay docentes que hacen sus clases diferentes y también recurren a formas creativas de evaluar, pero que son los menos; también un alto porcentaje de estudiantes dijo que no les quedaba claro cómo evaluaban sus maestros, ni qué criterios utilizaban para calificarles.

Finalmente respecto a la retroalimentación un 65% dijo que unos pocos maestros les repasaban algunos conocimientos cuando no entendían un tema, pero que no había una retroalimentación específica después de la evaluación; el otro 35% dijo no saber.

Desafortunadamente en las prácticas e intervenciones de los docentes y en los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes de la Universidad Señor de Sipán, no se observa articulación; si bien es cierto se implementan prácticas innovadoras, incluso con la incorporación de nuevas tecnologías y didácticas; a la hora de evaluar los desempeños de los estudiantes se les sigue sujetando a la aplicación de exámenes de forma tradicional, y la aprobación o desaprobación de un curso o asignatura sigue sujeta a prácticas administrativas y normativas tradicionales, así como a criterios numéricos, sin un sustento meta cognitivo o reflexivo.

Tampoco se considera la retroalimentación como complementaria del proceso de evaluación, éste parece estar sujeto a la aplicación de exámenes o la realización de actividades y presentación de evidencias y productos a los que se les asigna una calificación según se puede observar de manera general, lo que se tendría que constatar a través de un ejercicio investigativo más profundo. Es menester también verificar la eficacia de las estrategias a través de las cuales los docentes implementan o facilitan el desarrollo de competencias, incluso constatar si conocen el modelo, si tienen claro el concepto y elementos que integran las competencias, o si requieren de una capacitación sobre estas metodologías y cómo llevar a cabo una evaluación auténtica con apego a los objetivos de cada programa o curso.

Por otra parte en la generalidad se aprecia una práctica docente que aunque centra su interés en la participación de los estudiantes, esta participación se promueve desde la óptica del docente y no desde los intereses y necesidades

de los estudiantes, restándoles protagonismo a éstos, lo que contraviene uno de los principios fundamentales del modelo de Educación basado en Competencias (EBC).

Otra cuestión a comprobar es el predominio casi total en la enseñanza, de contenidos academicistas y técnicos y su aplicación práctica, sin que se dé relevancia a los actitudinales, al desarrollo de habilidades emocionales o competencias personales, lo que rompe totalmente con la concepción integral de las competencias.

Sin duda los resultados de las evaluaciones internas y de aprovechamiento de los estudiantes son un indicador importante, habría que contrastar los índices de aprobación o reprobación en función de qué tan capaces son los estudiantes de resolver con eficacia tareas o problemas del contexto real a partir de la movilización integral de sus saberes, destrezas, actitudes y valores, que correspondería a un ejercicio competente, para lo cual es menester que los propios docentes desarrollen estas competencias que pretenden formar en los estudiantes, como lo señala Alvarez (2018): “en la lógica de que los docentes no están en posibilidad de modelar actitudes o desarrollar habilidades en los estudiantes con las que ellos no cuentan, o sobre las que no se han preparado suficientemente”. (Alvarez, 2018, p. 212)

## Conclusiones

El modelo por competencias tiene su origen en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y a partir de su generalización en ese continente fue adoptado en las universidades de otras regiones como Latinoamérica, con la aspiración de homologar perfiles a partir de determinar las competencias a considerar en el currículo y el desarrollo de las prácticas educativas, así en algunos sistemas educativos de la región se planteó la aspiración de elevar la calidad de la educación.

Sin embargo este modelo eminentemente competencial no parece en la realidad corresponder a las prácticas tradicionalistas y academicistas que llevan a cabo los docentes, y mucho menos en la evaluación de los desempeños de los estudiantes, como al parecer sucede en la Universidad Señor de Sipán en Perú, según se puede inferir de las narrativas de docentes y estudiantes, al contrastar lo dicho por ellos, con lo que la literatura define como el modelo educativo por competencias y su evaluación, lo que como supuesto deberá verificarse en una segunda etapa de la investigación, que lleve finalmente al replanteamiento del modelo educativo de la Universidad Señor de Sipán desde un enfoque de mejora continua.

## Referencias:

- Alarcón García, G. y Guirao Mirón, C. (2013). Las competencias transversales del EEES desde el marco teórico del enfoque de las capacidades. En Visa Barbosa, M. (Coord.). El EEES como marco de desarrollo de las nuevas herramientas docentes. Madrid: Editorial ACCI. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/291522788\\_](https://www.researchgate.net/publication/291522788_)



## LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES DEL EEES DESDE EL MARCO TEORICO DEL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES

- Alvarez, E. (2018). La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas* 10 (17). Recuperado de: <http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/77>
- Alvarez –Gayou Jungerson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, núm. 10, pp. 61-82. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Cano García, M<sup>a</sup> Elena (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 12 (3), p.p. 1-16. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56712875011>
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Echavarría, L. y De los Reyes, C. (2017). El modelo de educación basada en competencias: genealogía, análisis y propuestas, XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, CONIE 2017, San Luis Potosí. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1093.pdf>
- Fernández, N, y Pérez, C. (2016). La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/305041538\\_La\\_educacion\\_superior\\_latinoamericana\\_en\\_el\\_inicio\\_del\\_nuevo\\_siglo\\_Situacion\\_principales\\_problemas\\_y\\_perspectivas\\_futuras](https://www.researchgate.net/publication/305041538_La_educacion_superior_latinoamericana_en_el_inicio_del_nuevo_siglo_Situacion_principales_problemas_y_perspectivas_futuras)
- García- Cabrero, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19 (6). Recuperado de: [https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v19\\_n6\\_a5\\_Las-habilidades-socioemocionales-no-cognitivas.pdf](https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v19_n6_a5_Las-habilidades-socioemocionales-no-cognitivas.pdf)
- Hattie J. (2015): “Teacher-ready Research review. The applicability of visible learning to higher education”. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, American Psychological Association, 1 (1), 79 – 91. Recuperado de: <http://result.uit.no/basiskompetanse/wp-content/uploads/sites/29/2016/07/Hattie.pdf>
- Iafrancesco, G. M. (2004). La evaluación integral y de los aprendizajes desde la perspectiva de una escuela transformadora. Contexto, concepto, enfoque, principios y herramientas. Recuperado de: <https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/La%20evaluaci%C3%B3n%20integral%20y%20de%20los%20>

aprendizajes%20desde%20la%20perspectiva%20de%20una%20escuela%20transformadora.pdf

- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 165-193. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Ortega, A. (2019). Sociedad 5.0: el concepto japonés para una sociedad superinteligente. Real Instituto El Cano. <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/557b619e-d4df-4313-a307-4bf2a0ff6d76/ARI10-2019-Ortega-Sociedad-5-0-concepto-japones-sociedad-superinteligente.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=557b619e-d4df-4313-a307-4bf2a0ff6d76>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Tiana, A. (1997). ¿Qué son y qué pretenden?, Cuadernos de Pedagogía / No. 256 / Marzo. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/4025>
- USS (2019). Modelo Educativo USS Universidad Señor de Sipán, Vicerrectorado Académico, Dirección de Desarrollo Académico, Pimentel, Chiclayo, Perú.
- Villa Sánchez, A. et.al. (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas, Universidad de Deusto, Bilbao.