

La evaluación de las competencias educativas en siete universidades de educación superior de Latinoamérica

The evaluation of educational competencies in seven Latin American higher education universities

Andrea Lucía Córdoba Peralta

Estudiante de doctorado en Gestión y Calidad de la Investigación Científica. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN-Managua. Nicaragua
<https://orcid.org/0000-0002-4829-5990>
aluciap06@yahoo.com

Emilio Martín Lanuza Saavedra

Doctor en Gestión y Calidad de la Educación. Docente Titular (TD). UNAN-Managua/FAREM-Estelí. Nicaragua
<https://orcid.org/0000-0002-0971-0100>
emilio.lanuza@gmail.com

RESUMEN

Las universidades europeas iniciaron un proceso de reformas, lo que implicó asumir un currículo por competencias, es por ello que nace el Proyecto "Tuning" de Europa. Posteriormente los planteamientos del proyecto fueron aceptados por universidades latinoamericanas, que acordaron trabajar puntos comunes de referencia adaptados a la región y surge el Proyecto "Tuning América Latina", como una idea intercontinental. Este estudio estuvo dirigido a describir los diferentes procesos evaluativos de los aprendizajes del currículo por competencia que ponen en práctica siete universidades latinoamericanas pertenecientes a Chile, Colombia, Perú, Honduras, México y Nicaragua. La investigación, se ubica dentro del paradigma cualitativo y es de carácter documental. Para una mejor comprensión de las competencias educativas, en el análisis documental se examinaron la definición, características, tipos y aspectos de la evaluación de competencia. Entre los resultados muestra a la evaluación de competencias con mayor énfasis, como una retroalimentación oportuna a los estudiantes en su desempeño, le continúa la evaluación de aprendizajes, que favorece el análisis y reflexión, a través del uso de los resultados de la evaluación. Por último refleja los resultados de aprendizaje, como declaraciones verificables que un estudiante sabe, comprende y es capaz de hacer al finalizar un proceso de aprendizaje.

Recibido

02/08/2022

Aceptado

20/01/2023

PALABRAS CLAVE

Evaluación; competencia; aprendizaje; educación superior.

ABSTRACT

European universities began a process of reform, which implied assuming a competency-based curriculum, which is why the "Tuning" project was born in Europe. Later, the approaches of the project were accepted by Latin American universities, which agreed to work on common points of reference adapted to the region and the "Tuning Latin America" Project was born as an intercontinental idea. This study was aimed at describing the different learning evaluation processes of the competency-based curriculum implemented by seven Latin American universities from Chile, Colombia, Peru, Honduras, Mexico and Nicaragua. The research is located within the qualitative paradigm and is documentary in nature. For a better understanding of educational competencies, the documentary analysis examined the definition, characteristics, types and aspects of competency evaluation. Among the results, it shows the evaluation of competencies with greater emphasis, as a timely feedback to students in their performance, followed by the evaluation of learning, which favors analysis and reflection, through the use of the results of the evaluation. Finally, it reflects the learning outcomes, as verifiable statements that a student knows, understands and is able to do at the end of a learning process.

KEYWORDS

Assessment; competency; learning; higher education.

INTRODUCCIÓN

37

El sistema educativo enfrenta grandes desafíos en la formación de profesionales con responsabilidad social, esto implica a portar a la resolución de problemas del contexto y tareas propias de la profesión. Por tanto, se requiere alcanzar las competencias pertinentes para incorporarse al ambiente laboral y a la vida en general. Las universidades como instituciones educativas son actores claves en la producción científica y en la formación de profesionales competentes al servicio de la sociedad.

El proyecto “Tuning América Latina” surge como parte de las experiencias de universidades europeas (Proyecto “Tuning” europeo), el cual inició con la finalidad de construir un espacio común en las instituciones de educación superior en Europa.

Para América Latina, el proyecto fue propuesto por un grupo de académicos de diferentes universidades de la región, pues vieron en este la oportunidad para encontrarse y promover la convergencia de la educación superior en el continente, y, por ende, la construcción de puentes entre América Latina y Europa que permitieran una reflexión conjunta sobre la formación en la educación superior. Se buscaba abrir el debate en torno a las estructuras educativas de los países participantes para hallar vías que permitieran afinar y mejorar la cooperación intra e interregional y compartir instrumentos de mejoramiento de la calidad de la educación superior. (2011, pág. 88)

Uno de los países participantes del proyecto “Tuning América Latina” es Nicaragua. Para el presente estudio se eligió a la UNAN-Managua, que forma parte de las cinco universidades del país que decidieron implementar un currículo por competencia. Este proceso inició para las carreras de educación, tal y como lo señalan Escobar, Videá & De Armas, en su artículo titulado “La armonización de las carreras de educación en Nicaragua: política y perspectivas” (2020):

Las universidades nicaragüenses, donde se forma a docentes que se desempeñan en el nivel de secundaria (cuatro universidades públicas adscritas al CNU¹: UNAN-Managua, UNAN-León², BICU³ y URACCAN⁴), han emprendido un proceso de armonización curricular que da lugar a una nueva formación, a procesos de movilidad nacional e internacional tanto de estudiantes como docentes, en tanto las potencialidades de las instituciones harán una sinergia capaz de entrar en momentos de mejora continua de la educación en el país. (pág. 61)

1 Consejo Nacional de Universidades

2 Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León

3 Universidad India y Caribeña de Bluefields

4 Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense

Además, como parte de la armonización de las carreras, las comisiones de trabajo llegaron al siguiente acuerdo:

Se ha establecido como acuerdo común entre todas las partes involucradas en el proceso de armonización, que se armonizará un 75% u 80% del currículo, quedando un 20% o 25% de construcción del diseño para que cada Universidad tenga la libertad de establecer sus propias normas, tomando en cuenta que cada casa de estudio tiene su misión y visión institucional. En síntesis, esto permitirá responder a sus necesidades de formación, contexto y condiciones particulares. (pág. 64)

Por tanto, el diseño de los currículos de las carreras refleja las competencias del profesional que se desea formar para la sociedad y éstas universidades trabajan en función de ello aportando así, a la calidad educativa de la educación superior.

Otra universidad nicaragüense que asumió el currículo por competencias es la UNA⁵, su Rector Ingeniero Alberto Sediles, al ofrecer una conferencia en el IV Congreso Nacional de la Educación Superior Nicaragüense, expresó lo siguiente: "Al igual que la UNA, universidades hermanas como la UNAN-León, BICU y URACCAN, también trabajan en modelos educativos por competencias y en la armonización de carreras" (2019).

Para el año lectivo 2021, la UNAN-Managua ha implementado el nuevo currículo por competencia, ante los retos y exigencias que demanda la sociedad y el mundo laboral, como es la formación de profesionales con conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, es decir que sean competentes. Sin embargo, es necesario evaluar permanentemente los resultados de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes y proponer cambios para la mejora de la calidad educativa. Según lo señalado por Videá, Escobar & De Armas (2020), ejecutivos de docencia de la UNAN-Managua:

En busca de una correspondencia entre sociedad y universidad, la UNAN-Managua inicia un proceso de transformación curricular, aplicando un modelo basado en competencias que permita la formación profesional competente e integral contribuyendo al desarrollo social a través de la práctica disciplinar. (pág. 72)

El objetivo de este artículo es describir los diferentes procesos evaluativos de los aprendizajes del currículo por competencia que ponen en práctica siete universidades latinoamericanas. En el caso de la UNAN-Managua, una de las principales limitantes para desarrollar esta experiencia, es el poco tiempo que tiene de trabajar este modelo, por lo cual no se dispone de mucha información. Por otra parte, el acceso a la información de universidades latinoamericanas que implementan un currículo por competencia, es limitado puesto que no siempre está disponible. Por ello, este artículo revisa la experiencia de siete universidades latinoamericanas.

⁵ Universidad Nacional Agraria

En cuanto a las implicaciones del estudio, se destaca la importancia de los hallazgos del análisis documental que se presenta en este artículo, la cual permite obtener los primeros insumos para revisar la experiencia, y en futuras investigaciones proponer mejoras al modelo de evaluación de los aprendizajes por competencia, que está ejecutando la UNAN-Managua.

Entre las investigaciones vinculadas a esta temática está la de García (2010) quien realizó un trabajo investigativo a nivel de doctorado en España sobre *“Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad”*. La autora de la investigación en las conclusiones plantea: El estudio de campo evidenció la necesidad de establecer modelos de evaluación por competencias que sirvan para orientar las prácticas, unificar criterios y sistematizar procesos. Asimismo, señaló la necesidad de rentabilizar los esfuerzos y el tiempo de los docentes para integrar la evaluación por competencias y mejorar los resultados de los estudiantes.

A nivel nacional, los autores Sánchez & Orozco (2019) escribieron un artículo denominado *“Las competencias y la evaluación. Hacia un modelo de evaluación auténtica de los aprendizajes”* y tiene como objetivo mejorar el desempeño docente, en especial la evaluación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Los autores plantean que:

Un camino para abordar la evaluación auténtica es convertir la tarea de evaluar en una actividad cualitativa y formativa que permita devolver la mirada hacia sus protagonistas, hacia los procesos y las acciones para el desarrollo de competencias y potencialidades que han de tener lugar en las aulas, para tomar consciencia sobre el curso de los procesos, valorarlos y proporcionar ayuda a los estudiantes en el momento requerido. (pág.6)

En el contexto de la UNAN-Managua, está un trabajo investigativo a nivel de doctorado realizado por Molina (2019) sobre un *“Modelo de evaluación del aprendizaje por competencias: El caso del grado de Medicina de la UNAN-Managua”*. La autora de la investigación en las conclusiones plantea: Las actuales prácticas evaluativas docentes son básicamente conductistas, se evidenció la variabilidad en las diferentes competencias que son evaluadas a discrecionalidad del docente de las distintas unidades docentes asistenciales y con una escasa variedad de técnicas e instrumentos de evaluación. El proceso de investigación finalizó con una propuesta de evaluación, basado en el modelo CEFIMM (Contexto, Evaluador/Evaluado, Finalidad, Momentos, Metodología) en el que la evaluación es vista con un carácter holístico.

Con la implementación del nuevo currículo por competencias es necesaria la reformulación de las prácticas pedagógicas y evaluativas, demanda articular los conocimientos desde un enfoque holístico con las habilidades requeridas por los estudiantes para el ejercicio de una profesión. Al ser un currículo por competencias que está iniciando la UNAN-Managua, se requiere monitorear la evaluación de los aprendizajes, dado que es un aspecto clave, con base a las debilidades encontradas se pueden proponer mejoras al proceso.

En la educación superior, un currículo por competencia refleja la necesidad de que los estudiantes adquieran competencias para su desarrollo en el ámbito personal y profesional acorde a las demandas laborales y la vida, por tanto, es necesario conocer cómo se conceptualizan las competencias.

Existen diferentes concepciones de competencia. El punto de vista de Villa & Poblete (2007) se expresa así: “entendemos por competencia el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (págs. 23-24).

Ríos & Herrera (2017) refieren que “la competencia es el aprendizaje combinado que constituye ser, saber hacer y saber ser. El dominio de estos conocimientos conceptual, procedimental y actitudinal está en relación a ser capaz de actuar eficazmente ante los contextos escolares y laborales” (pág. 3).

Para Vargas (2008) el diseño curricular clarifica los propósitos de la formación profesional y aborda los siguientes aspectos del currículo:

El diseño curricular basado en competencias, es un documento elaborado a partir de la descripción del perfil profesional. (...) La estructura que asume el diseño curricular depende de las condiciones políticas, de las decisiones de autoridades universitarias entre optar por un modelo curricular determinado (modular, mixto o por asignaturas con un enfoque de competencias) o por una epistemología establecida. Depende también de las condiciones técnicas, como la organización o estructura de la malla curricular, la elección de un enfoque de resolución de problemas u otras consideraciones. (pág. 28)

Si el currículo está propuesto con base en competencias, entonces la evaluación deberá dirigirse hacia ellas, puesto que los objetivos de aprendizaje serán entonces las competencias, las cuales dirigirán tanto los esfuerzos de planeación y praxis como los de evaluación, considerada en su acepción más amplia, es decir, como una evaluación no sólo de los resultados, sino también de los procesos. (Pimienta, 2008, pág. 25)

En la evaluación de competencias se necesitan realizar diferentes procesos y técnicas, de acuerdo a lo que se desea evaluar. “El aprendizaje basado en competencias requiere un sistema de evaluación variado, pues cada competencia tiene componentes muy distintos que necesitan procedimientos diversos para ser evaluados correctamente” (Villa & Poblete, 2007, pág. 40).

El objetivo de la evaluación consiste en averiguar el grado de aprendizaje adquirido en cada uno de los distintos contenidos de aprendizaje que configuran la competencia, pero con relación a una situación que otorgue sentido y funcionalidad a los contenidos y a las actividades de evaluación. (Zabala & Arnau, 2008, pág. 202)

MATERIALES Y MÉTODOS

En este estudio se utilizó el tipo de investigación documental. Bernal (2006) plantea que la “investigación documental consiste en un análisis de la información escrita sobre un determinado tema, con el propósito de establecer relaciones, diferencias, etapas, posturas o estado actual del conocimiento respecto del tema objeto de estudio” (pág. 110).

Para ello se consultaron documentos de universidades latinoamericanas que implementan un currículo por competencia. En particular se indagó en la definición, principales características, tipos y aspectos de la evaluación de competencia.

El instrumento de investigación utilizado para la recolección de los datos fue la guía de análisis documental construida por la investigadora, con el objetivo de determinar los aspectos que conforman el currículo por competencia, específicamente la evaluación. De igual manera, para la organización de los datos se elaboró y utilizó una matriz de análisis, que permitió categorizar los aspectos que se consideran forman parte de la evaluación.

La población estuvo compuesta por 19 países, que forman parte del proyecto “Tuning América Latina”: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. (Beneitone et al., 2007, pág. 23)

Para la elección de la muestra se escogió el muestreo no probabilístico, con el propósito de comprender el fenómeno de interés. La muestra elegida para el estudio son siete universidades (quienes respondieron a la comunicación realizada y fueron útiles sus aportes) correspondientes a seis países de América Latina (Chile, Colombia, Perú, Honduras, México y Nicaragua), siendo estas:

- Universidad Playa Ancha, Chile
- Universidad Tecnológica de Chile
- Universidad de la Costa, Colombia
- Pontificia Universidad Católica del Perú
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras
- Universidad Autónoma de Nuevo León, México
- Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.

Los criterios de selección de la muestra obedecen a:

- Universidades latinoamericanas que implementan un currículo por competencia.
- Disponibilidad de documentos curriculares de las universidades

latinoamericanas en físico o en páginas web, que fundamenten el trabajo de un currículo por competencia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis documental realizado a las universidades latinoamericanas, el aporte de investigaciones y teorías de las competencias y la evaluación.

Definición de competencias

Con respecto a la definición de competencia que asumen en su mayoría las universidades latinoamericanas consultadas, declaran que son conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten resolver situaciones y/o llevar a cabo una actividad. Este hallazgo concuerda con lo expresado por García (2010), quien realizó el *“Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad”*, trabajo investigativo a nivel de doctorado en España. En las conclusiones de su investigación define competencia como constructo complejo, es una manifestación transversal y efectiva de los componentes conceptual, actitudinal, técnico, procedimental y social.

Del mismo modo, Molina (2019), en su estudio a nivel doctoral denominado *“Modelo de evaluación del aprendizaje por competencias: El caso del grado de Medicina de la UNAN- Managua”*, especifica como competencia la capacidad de emplear la conjugación de los distintos saberes: saber, saber hacer, saber ser o estar, saber transferir y saber desaprender en la solución de problemas de manera eficaz, eficiente, efectiva con los recursos disponibles y en los diversos contextos de desempeño laboral.

Lo anterior es confirmado con lo que plantean Ríos & Herrera (2017) en la definición de competencia como el aprendizaje combinado que constituye ser, saber hacer y saber ser. El dominio de estos conocimientos conceptual, procedimental y actitudinal está en relación a ser capaz de actuar eficazmente ante los contextos escolares y laborales.

A través del estudio documental se identificaron características propias respecto a las competencias, en las que se encontraron como principales las siguientes:

- Seis de las siete universidades consultadas señalan una educación fundada en principios, valores, una formación integral y humanista
- Cinco de las siete universidades examinadas indican que permite a los estudiantes el desarrollo autónomo y responsable frente a sus propios aprendizajes

- Tres de las siete universidades analizadas reflejan que las competencias plantean metas de formación y permiten trazar un camino para llegar a ellas.

Sin embargo, otros criterios en las características refleja la investigación de García (2010), señalando las siguientes:

- Son acordadas mediante la participación de los miembros de la comunidad universitaria
- Abiertas al contexto del que se nutren
- Promueven prácticas marcadas por un carácter crítico, independiente, transformador y comprometido con la realidad.

Los planteamientos antes indicados evidencian aspectos distintos con lo que manifiesta Tobón (2013, págs. 99-103), según él, las competencias tienen las cinco características fundamentales, que se detallan a continuación:

- Actuación integral: saber ser compuesto de actitudes y valores, el saber hacer implica actuar en la realidad con las habilidades procedimentales necesarias y el saber conocer, que consiste en comprender y argumentar lo que se hace y se debe hacer. (...)
- Resolución de problemas del contexto: 1. pueden referirse a situaciones negativas del contexto o retos de mejorar, crear e innovar, 2. pueden ser actividades que en su desempeño impliquen algún reto de mejora, y 3. el abordaje de problemas en el enfoque socioformativo un componente esencial de toda competencia.
- Se enfocan en el mejoramiento continuo (Metacognición).
- Tienen como base el desempeño ético (Ética).
- Idoneidad: se relaciona la idoneidad de una persona en una empresa con la realización de una determinada cantidad de producto en un determinado periodo de tiempo. (...)

Los tipos de competencia, encontrados en la revisión documental, que implementan las universidades la mayoría coinciden con la clasificación de competencias genéricas, le continúan las competencias específicas y en menor medida se encuentran las competencias instrumentales, cuyo enfoque son las áreas de comunicación y las TIC⁶, sin embargo, en el detalle de cada una de las mismas los aspectos varían.

Desde el punto de vista de Tobón (2013, págs. 112-119), existen diferentes maneras para clasificar las competencias, una de ellas las divide en competencias básicas, competencias específicas y competencias genéricas:

- Las competencias básicas son parte de las competencias genéricas y específicas, expresan los ejes esenciales para vivir en sociedad y se abordan en la educación básica. (...)
- Las competencias específicas son aquellas competencias propias de una

⁶ Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos, de formación para el trabajo y en educación superior. (...)

- Las competencias genéricas son las responsables de una gran parte del éxito en la vida y en el mundo profesional, por lo cual es necesario que se formen desde la familia y sean la esencia tanto de la educación básica como de la educación media, la educación técnico-laboral y la educación superior. (...)

Molina (2019) declara que las competencias específicas deben revalorarse de acuerdo a los avances científicos técnicos y necesidades propias de la sociedad, para la cual está siendo formado dicho profesional. La UNAN-Managua asume en su diseño curricular las competencias genéricas y las competencias específicas.

Asimismo, se encontraron competencias propias asumidas por algunas universidades. Universidad Tecnológica de Chile (INACAP), utiliza competencias institucionales, básicas, de especialidad, sello, de egreso, laborales/profesionales. Universidad de la Costa implementa competencias investigativas, gerenciales, globales y digitales. Universidad Autónoma de Nuevo León trabaja competencias integradoras, personales y de interacción social. Esta información demuestra que cada universidad define las competencias de las carreras que considera esenciales en la formación de sus egresados y profesionales.

En los aspectos consultados concernientes a la evaluación de aprendizajes de los estudiantes, puesta en práctica por las universidades latinoamericanas anteriormente mencionadas, se identificaron la evaluación de competencias, le continúa la evaluación de aprendizaje y por último los resultados de aprendizaje.

El tópico de la evaluación de competencia es el que más se enfatiza en los documentos revisados. Cinco (Universidad Playa Ancha, Universidad Tecnológica de Chile, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua) de las siete universidades consultadas coinciden en sus planteamientos, que es un proceso que busca el mejoramiento continuo, sobre la base de la identificación de logros, en la actuación de los estudiantes respecto a la resolución de problemas de contexto, sintetizando los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores involucrados en una actividad.

Además, indican que dicha evaluación utiliza métodos capaces de producir evidencias de las competencias, brindando una retroalimentación oportuna a los estudiantes, para que logren el mayor grado de dominio en su desempeño.

Del mismo modo, los hallazgos antes mencionados guardan relación con lo expresado por Morales et al. (2020, pág. 49), las autoras manifiestan que:

- La evaluación de competencias requiere obtener información de todos los aspectos que las conforman, es decir, cognitivos (saber), técnicos (saber

hacer) y metacognitivos (saber por qué lo hace).

- La evidencia de conocimiento, se refiere a los conocimientos teóricos que el alumno debe dominar.
- La evidencia de desempeño (destrezas y habilidades) son los rasgos que demuestran que el alumno logró el desempeño esperado, es decir, se refiere a la técnica utilizada en el ejercicio de la competencia.
- En la evaluación por competencias también se debe evaluar la actitud, es decir, de qué modo hizo las cosas el alumno. (...)

En cambio, Gómez (2018), exterioriza que:

La evaluación de competencias es un análisis de la capacidad de la persona formada para dar respuestas globales y diferentes en dependencia de la situación profesional a que se enfrente. Sin embargo, la dificultad de estructurar acciones de evaluaciones en un contexto laboral se puede contemplar como una dificultad o una limitación al evaluar competencias en la universidad. Por eso, es necesario el trabajo en equipo de los docentes. Para una misma competencia se pueda desarrollar desde diferentes materias o módulos formativos. (pág. 48)

Gavotto (2012) plantea que la evaluación de la competencia desde un enfoque holístico se centra en todas las dimensiones del desarrollo de la competencia, lo que viene siendo una evaluación del proceso y de los productos o ejecuciones prácticas que corresponden a las competencias en un curso. Esta evaluación contempla la medición y valoración del proceso en la adquisición de competencias, teniendo como evidencias los productos resultantes del trabajo académico del estudiante. (pág. 35)

Del mismo modo, Villa & Poblete (2007) consideran que el aprendizaje basado en competencias requiere un sistema de evaluación variado, pues cada competencia tiene componentes muy distintos que necesitan procedimientos diversos para ser evaluados correctamente.

Continuando con los aspectos que se evidencian en los documentos consultados y que sigue en el nivel de ocurrencia a la evaluación de competencia, se encuentra la evaluación de aprendizaje. Tres (Universidad Tecnológica de Chile, Universidad de la Costa y Universidad Nacional Autónoma de Honduras) de las siete universidades examinadas concuerdan que es un proceso permanente y continuo, que proporciona datos necesarios para generar el análisis y la reflexión, a través del uso de los resultados de la evaluación del aprendizaje, integrando acciones conducentes al fortalecimiento de las funciones: diagnóstica, formativa y sumativa. Además, requieren un proceso de acompañamiento, donde profesor y estudiante se constituyen en actores estratégicos para su consecución.

Aspectos similares a los antes descritos escribieron Sánchez & Orozco (2019) en su artículo denominado *“Las competencias y la evaluación. Hacia un modelo de evaluación auténtica de los aprendizajes”*. Los autores mencionan que la

evaluación de los aprendizajes es un aspecto muy importante en los procesos de aprendizaje consideran que, la evaluación es un proceso directamente proporcional a los aprendizajes que se suscitan en el aula de clase.

Asimismo, señalan que el éxito en la academia depende de la correcta aplicación de las estrategias didácticas y de las herramientas de evaluación de las competencias desarrolladas por el estudiantado en un curso determinado, esto además incidirá en el éxito y la motivación estudiantil hacia sus estudios.

Otro planteamiento encontrado, en menor grado de coincidencia, en dos (Universidad Playa Ancha y Universidad de la Costa) de las universidades consultadas, es la evaluación de resultados de aprendizaje, expresando que se evalúan por medio de evidencias, surgen de las competencias y son entendidos como las declaraciones verificables de lo que un estudiante sabe, comprende y es capaz de hacer o demostrar al finalizar un proceso de aprendizaje. Esto significa que primero se establecen las competencias como actuaciones integrales, y luego se identifican tales resultados de aprendizaje.

De modo similar, Morales et al. (2020) indican que:

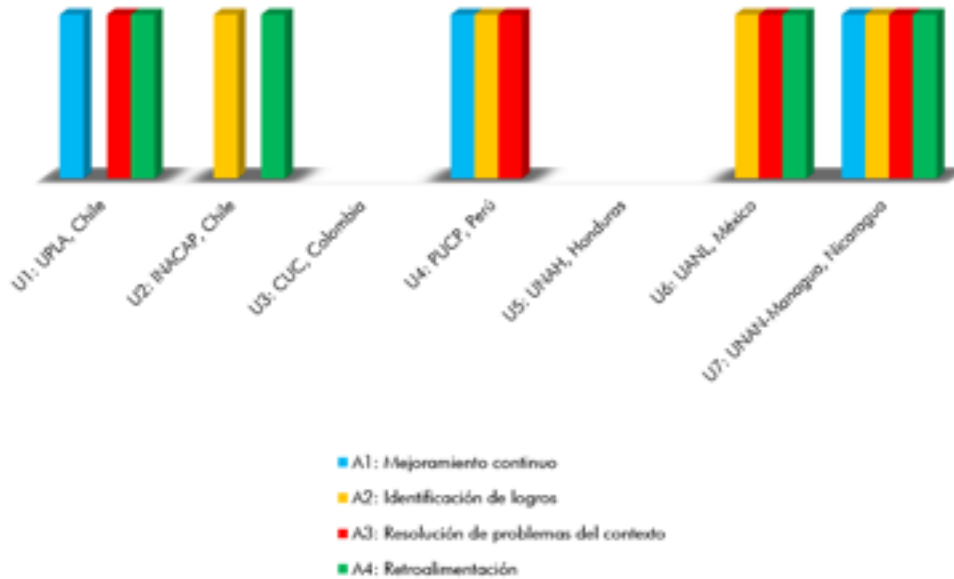
El desarrollo de competencias en los alumnos debe ser comprobado en la práctica, por medio de criterios de desempeño establecidos. Los criterios de desempeño se refieren a los resultados de aprendizaje esperados y representan la base de la evaluación y del establecimiento de las condiciones, para inferir el logro de la competencia. (pág. 48)

(...) Igual de relevante es establecer una metodología para analizar los resultados, con el fin de cumplir con el propósito de la evaluación, retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje a los alumnos, docentes, evaluadores, con el fin de mejora continua. (pág. 56)

A continuación, se presentan **los indicadores** que más enfatizan las universidades estudiadas en la evaluación de competencia, evaluación de aprendizaje y en los resultados de aprendizaje. Para una mejor visualización de los datos se crearon gráficos, los nombres de las universidades están representadas por letras en el orden siguiente:

- U1: UPLA, Chile: Universidad Playa Ancha
- U2: INACAP, Chile: Universidad Tecnológica de Chile
- U3: CUC, Colombia: Universidad de la Costa
- U4: PUCP, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú
- U5: UNAH, Honduras: Universidad Nacional Autónoma de Honduras
- U6: UANL, México: Universidad Autónoma de Nuevo León
- U7: UNAN-Managua, Nicaragua: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua

Figura 1: Indicadores presentes en la evaluación de competencias según las universidades estudiadas



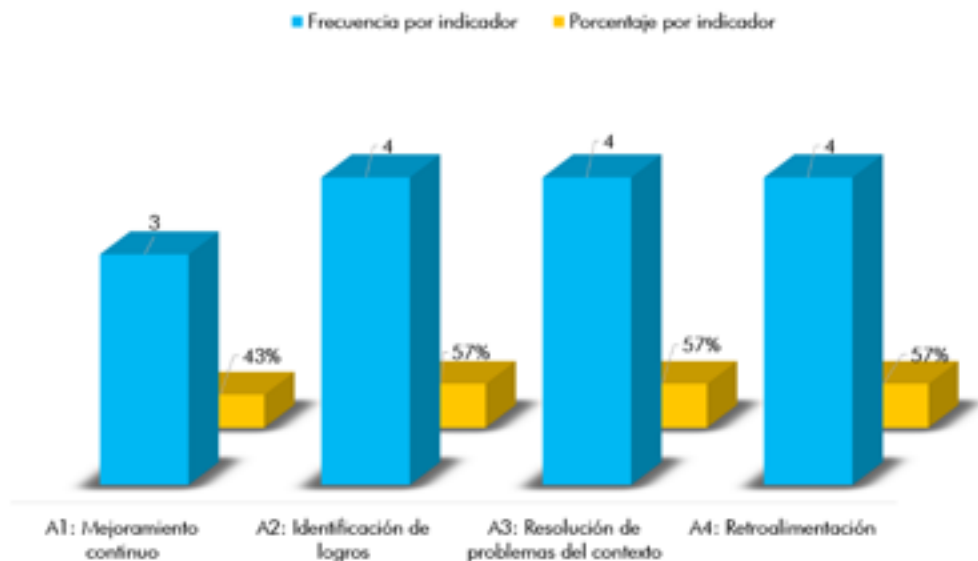
Fuente: Elaboración propia. 2022.

En la figura No.1. se presentan los indicadores pertenecientes a la evaluación de competencias de las universidades estudiadas. La mayor tendencia se encuentra en identificación de logros, resolución de problemas del contexto y retroalimentación, cuatro de las siete universidades los consideran parte de la evaluación, es por ello, que deben ser tomado en cuenta en un currículo por competencia. Seguidamente, el indicador mejoramiento continuo, es mencionado por tres universidades.

La U3 y U5 no consideran los indicadores de la evaluación de competencias. La U1, U4, U6 y U7 son las que evidencian más indicadores de la evaluación de competencias, al considerar tres y cuatro respectivamente. Sin embargo, estas tienen sus diferencias: para el aspecto mejoramiento continuo solo tres universidades lo retoman, en el caso de los elementos identificación de logros, resolución de problemas del contexto y retroalimentación, son señalados por cuatro universidades.

Con respecto a la U6, esta retoma tres indicadores de los cuatro presentes en la evaluación, como son: identificación de logros, resolución de problemas del contexto y retroalimentación. La U2 hace mención a dos indicadores que son identificación de logros y retroalimentación en la evaluación de competencias, estos forman parte de los cuatro señalados por las otras universidades.

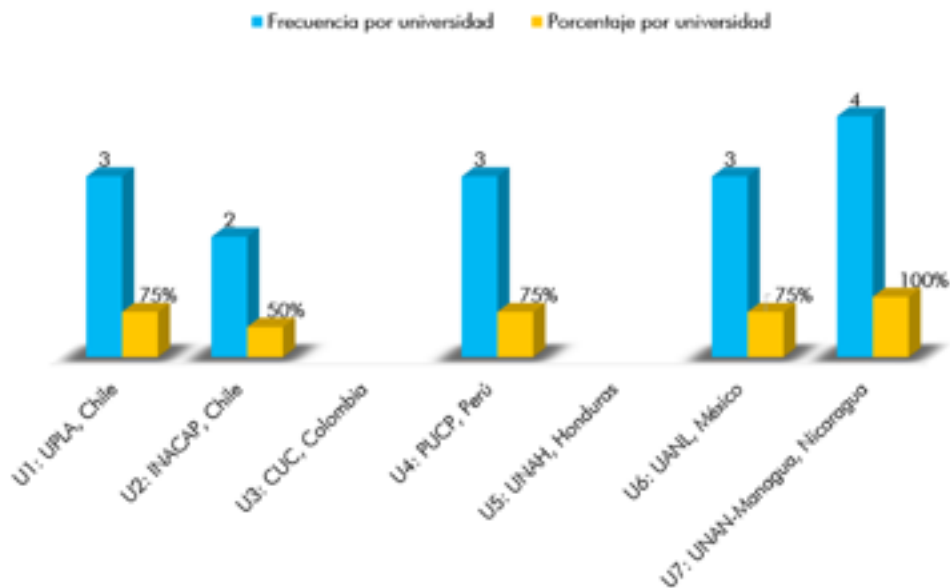
Figura 2: Frecuencia por indicador presente en la evaluación de competencias de las universidades



Fuente: Elaboración propia. 2022.

La figura No.2. muestra que, para los indicadores identificación de logros, resolución de problemas del contexto y retroalimentación, cuatro universidades los señalan como parte de la evaluación de competencias, esto representa el 57% de las siete universidades estudiadas, seguidamente el aspecto mejoramiento continuo, en el que tres universidades lo mencionan en la evaluación, esto corresponde al 43% de las universidades examinadas.

Figura 3: Indicadores asumidos por cada universidad en la evaluación de competencias

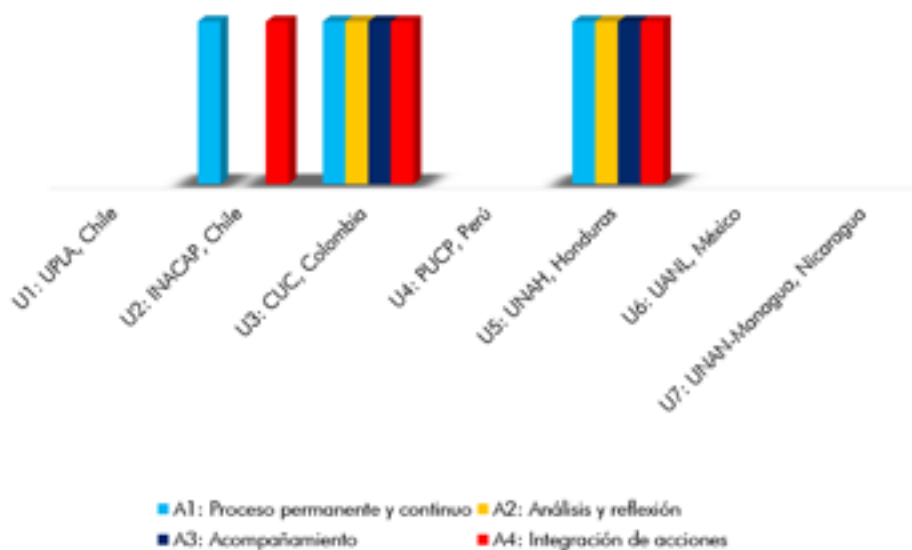


Fuente: Elaboración propia. 2022.

En la figura No.3 se refleja la cantidad de indicadores definidos por las universidades estudiadas. Al analizar cuáles de estos asumen las universidades se encuentra, que la U7 admite todos los cuatro, lo que equivale al 100%. La U1, U4 y U6 retoman tres, lo que representa el 75% y la U2 toma en cuenta solo dos, que corresponde al 50% del total. La U3 y U5 no consideran los indicadores de la evaluación de competencias, los cuales son retomados por las otras cinco universidades.

Como muestran los resultados en la figura 1, para la evaluación de competencias las universidades examinadas retoman los indicadores: mejoramiento continuo, identificación de logros, resolución de problemas del contexto y retroalimentación. Esto coincide con lo planteado por Villa & Poblete (2007, pág. 40), donde afirma que “el aprendizaje basado en competencias requiere un sistema de evaluación variado, pues cada competencia tiene componentes muy distintos que necesitan procedimientos diversos para ser evaluados correctamente”. De igual manera, Frade (2009, pág. 71) plantea que una competencia se traduce en “desempeños específicos y el proceso de evaluación en el aula se modifica, ya que los docentes tendrán que atender al desempeño, al logro, al cambio en la actitud, más que sólo al conocimiento verbal que emite como se hacía antes”.

Figura 4: Indicadores presentes en la evaluación de los aprendizajes según las universidades estudiadas



Fuente: Elaboración propia. 2022.

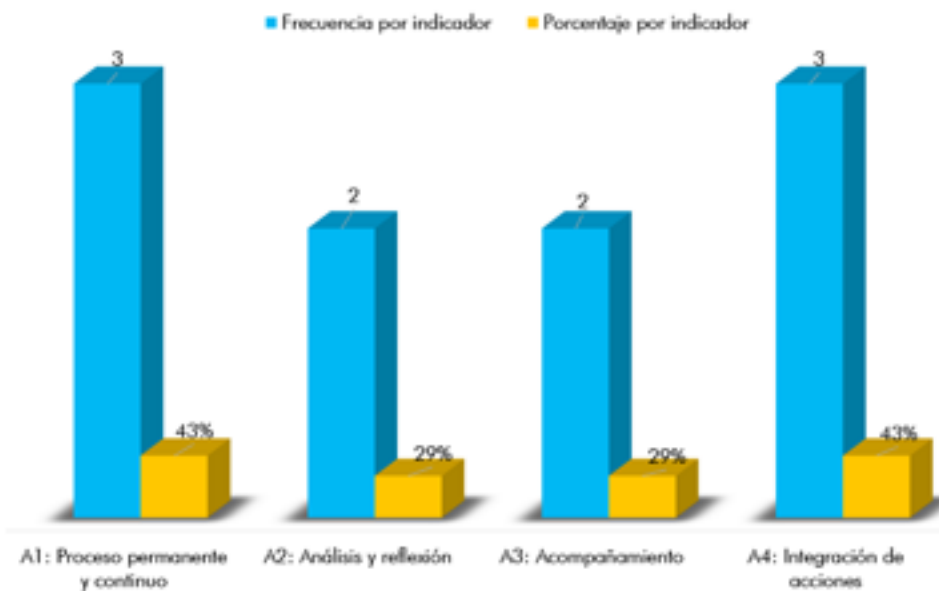
En la figura se presentan los indicadores pertenecientes a la evaluación de los aprendizajes de las universidades estudiadas. Los de mayor tendencia se encuentran en proceso permanente y continuo e integración de acciones. Tres de las siete universidades lo consideran parte de su evaluación. Los indicadores análisis y reflexión y acompañamiento son mencionados por dos universidades.

La U1, U4, U6 y U7 no consideran los indicadores de la evaluación de los aprendizajes como parte del proceso, sin embargo, son retomados por las otras

tres universidades. La U3 y U5 asumen la evaluación de los aprendizajes como un elemento importante en este modelo. Con respecto a la U2, esta retoma el proceso permanente y continuo e integración de acciones, como indicadores esenciales.

Los indicadores: proceso permanente y continuo, análisis y reflexión, acompañamiento e integración de acciones, son trabajados por la U2, U3 y U5. Lo anterior se asocia a lo referido por Moreno (2016, pág. 251), donde afirma que, en la evaluación, lo importante es que sea “continua, formativa, integral y humana, que valore y confíe en la capacidad del estudiante para aprender, y además, le comunique confianza en la interacción cotidiana”.

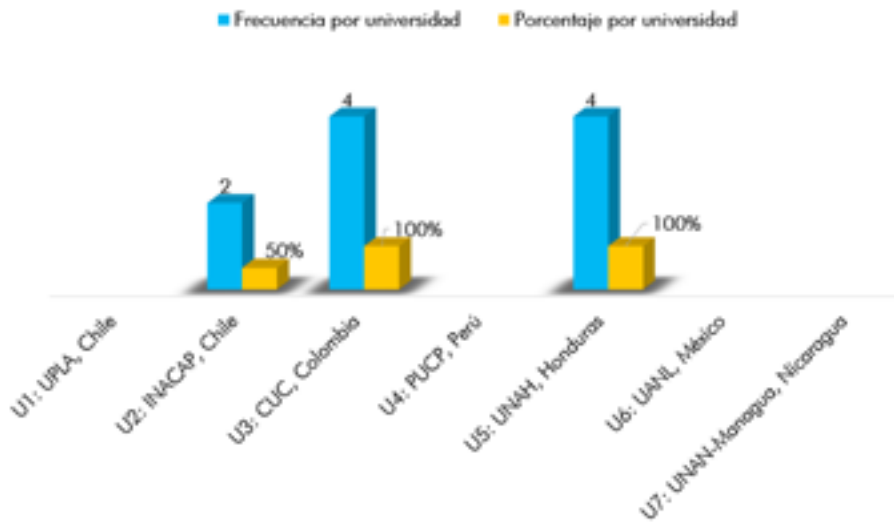
Figura 5 Frecuencia por indicador presentes en la evaluación de los aprendizajes de las universidades



Fuente: Elaboración propia. 2022.

La figura muestra que, para los indicadores proceso permanente y continuo e integración de acciones, tres universidades los señalan como parte de la evaluación de los aprendizajes, esto representa el 43%. Seguidamente los aspectos análisis y reflexión y acompañamiento, en los que dos universidades lo mencionan en la evaluación, lo que corresponde al 29% de las universidades examinadas.

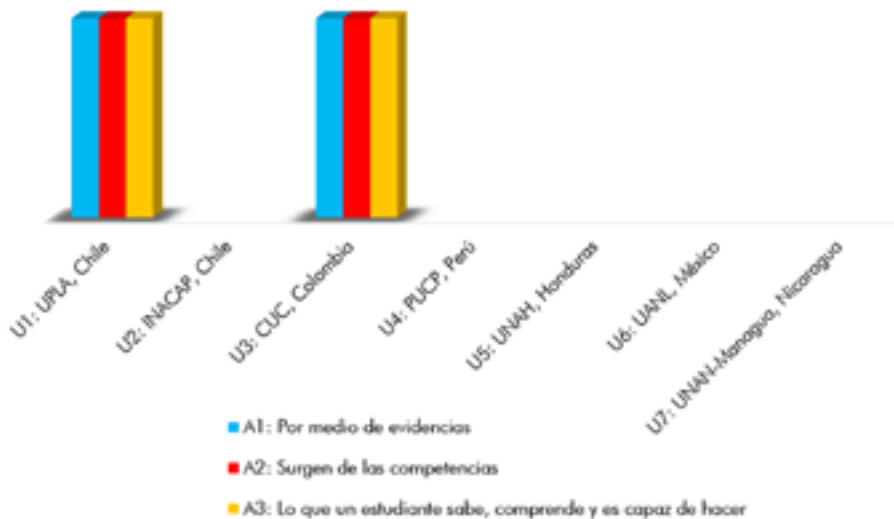
Figura 6: Indicadores asumidos por cada universidad en la evaluación de los aprendizajes



Fuente: Elaboración propia. 2022.

En la figura anterior se presenta la cantidad de indicadores asumidos por las universidades estudiadas. Se encontró que la U3 y U5 los retoman todos, lo que representa el 100%. La U2 toma en cuenta dos, esto equivale al 50%. En cambio, la U1, U4, U6 y U7 no consideran la evaluación de los aprendizajes como un indicador a evaluar.

Figura 7: Indicadores presentes en los resultados de aprendizaje según las universidades estudiadas

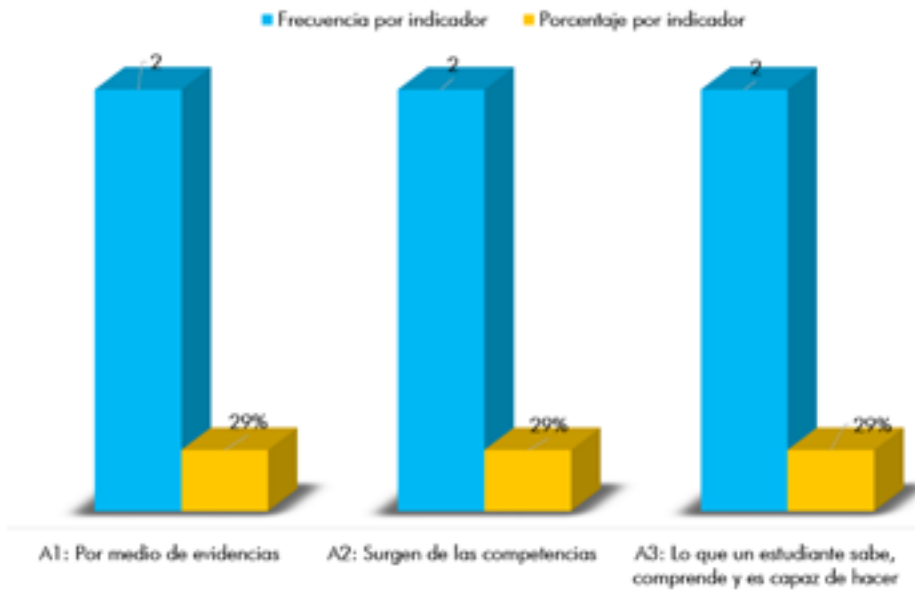


Fuente: Elaboración propia. 2022.

En la figura anterior, se muestran los resultados sobre los indicadores pertenecientes a la evaluación definida como resultados de aprendizaje. En este caso, la U1 y U3 considera las evidencias, las competencias, el saber, comprender y saber hacer, como parte del proceso de evaluación. En cambio, la U2, U4, U5, U6 y

U7 no los consideran parte del mismo. En este sentido, Pimienta (2008), refiere que los procesos evaluativos deben de dirigirse hacia las competencias, puesto que los objetivos de aprendizaje serán entonces las competencias, las cuales están orientadas a la planeación, la praxis y la evaluación de los resultados que son parte de este proceso.

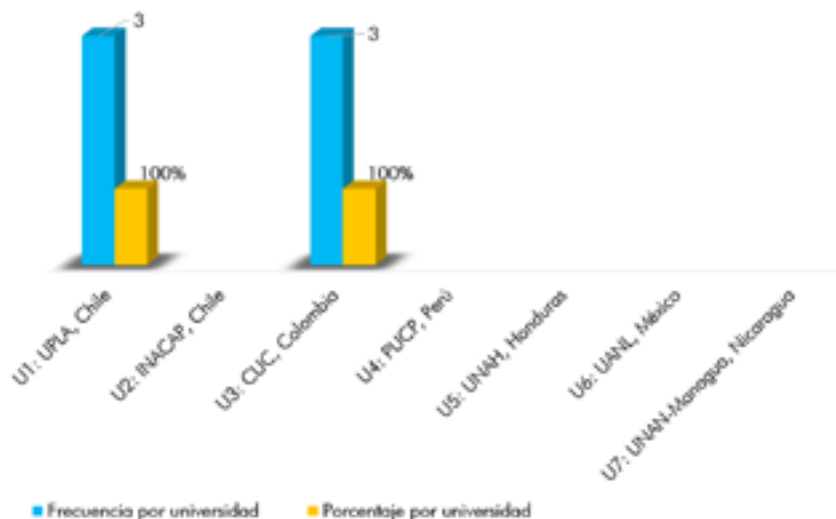
Figura 8: Frecuencia por indicador presentes en los resultados de aprendizaje de las universidades



Fuente: Elaboración propia. 2022.

La figura muestra que los indicadores por medio de evidencias surgen de las competencias y lo que un estudiante sabe, comprende y es capaz de hacer. Dos universidades lo señalan como parte de los resultados de aprendizaje. Esto representa el 29% de las siete universidades estudiadas.

Figura 9: Indicadores asumidos por cada universidad en los resultados de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia. 2022.

En la figura se refleja la cantidad de indicadores asumidos por las universidades estudiadas. La U1 y U3 retoman tres, lo que corresponde al 100%. La U2, U4, U5, U6 y U7 no consideran los aspectos en los resultados de aprendizaje como parte del proceso.

Los **tipos de evaluación** que trabajan las universidades examinadas incluyendo la UNAN-Managua son la: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación

Las universidades consultadas implementan las siguientes funciones de la evaluación:

- Diagnóstica (Todas las universidades, a excepción de U2: INACAP, Chile)
- Formativa (las siete universidades la nombran como parte de la evaluación)
- Sumativa (Todas las universidades, a excepción de U4: PUCP, Perú).

Las dos universidades que no mencionan la función diagnóstica y sumativa, se debe a que trabajan otra evaluación denominada:

- Evaluación auténtica (U2: INACAP, Chile)
- Promoción (U4: PUCP, Perú).

Con respecto a los instrumentos de evaluación que implementan las universidades se encontraron en mayor coincidencia las que se detallan a continuación:

- Rúbricas (las siete universidades lo señalan)
- Lista de cotejo (seis universidades lo mencionan, a excepción de U5: UNAH, Honduras)
- Ensayo (cuatro universidades lo indican, menos la U1: UPLA, Chile, U2: INACAP, Chile y U3: CUC, Colombia)
- Pruebas (cuatro universidades lo expresan, excepto la U4: PUCP, Perú, U5: UNAH, Honduras y U6: UANL, México)
- Portafolio (cuatro universidades lo señalan, salvo U2: INACAP, Chile, U3: CUC, Colombia y U6: UANL, México)
- Exposición (dos universidades lo nombran: U1: UPLA, Chile y U5: UNAH, Honduras).

Y otros instrumentos de evaluación que lo menciona, al menos una de las universidades, son los siguientes:

- Proyecto
 - Mapas conceptuales
 - Escalas de apreciación
 - Pauta de corrección
 - Diario del profesor
 - Escala de comprobación
 - Ficha de observación
 - Fichas de seguimiento individual o grupal
-

- Fichas de autoevaluación
- Fichas de evaluación entre iguales
- Informe

CONCLUSIONES

Las universidades, en busca de alcanzar la calidad educativa, se encuentran en constantes transformaciones, debido a los cambios generados en la sociedad en los aspectos, económicos, científicos y tecnológicos. Es un reto la formación de profesionales competentes para que desarrollen de manera exitosa las actividades en el campo laboral y aporten a la solución de los problemas sociales.

El proyecto “Tuning” ha implicado la implementación de un currículo por competencias en universidades latinoamericanas. Se promueve lograr una educación de calidad en la formación de profesionales integrales y competentes, por tanto, es necesario reflexionar la práctica educativa y valorar si los procesos están adaptados a los contextos y realidades de los países. Debemos valorar si la evaluación proporcionará los resultados para la toma de decisiones pertinentes y oportunas en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

El análisis documental realizado en cuanto a la definición de “competencia” que asumen las universidades (muestra productiva) reflejan diversas formulaciones. En su mayoría los conceptos coinciden en que son conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten resolver situaciones y/o llevar a cabo una actividad. Se destaca una peculiaridad en cómo conciben las competencias las universidades estudiadas, aunque muestran mayoritariamente aspectos coincidentes.

Las características de las competencias están dirigidas en alcanzar la calidad y mejores aprendizajes para dar respuesta a las necesidades del contexto. Se evidencian diversas características en las competencias de acuerdo al profesional que se desea formar, las carreras que se ofertan en las universidades y el contexto en que se desarrollan.

Los tipos de competencia que implementan las universidades, en su mayoría, concuerdan con las competencias genéricas y las competencias específicas. Del mismo modo, la UNAN-Managua trabaja estas dos competencias, sin embargo, en el detalle de cada una de las competencias varían los aspectos. Además, se encontró, en menor medida, otro tipo de competencia, como son las instrumentales, en las que concuerdan las universidades en las áreas de comunicación y las TIC.

Los datos proporcionados desde el análisis documental concernientes a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, que ponen en práctica las siete universidades latinoamericanas, indican la evaluación de competencia, le continúa la evaluación de aprendizaje y en menor grado de coincidencia los resultados de aprendizaje.

La UNAN-Managua retoma a la evaluación de competencia, como referencia que orienta el proceso de aprendizaje, hacia el logro de las competencias. Por lo que coincide este tipo de evaluación con lo propuesto por la mayoría de las universidades estudiadas.

Los tipos de evaluación que trabajan las universidades examinadas, incluyendo la UNAN-Managua, son la: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación y las funciones de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final - Proyecto Tuning - América Latina desde 2004 a 2007*. Bilbao: Universidad de Deusto, España. Obtenido de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf
- Bernal Torres, C. A. (2006). *Metodología de la Investigación. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (Segunda ed.). México: PEARSON Educación.
- Campos Rodríguez, D. (2011). Definición de competencias internacionales: experiencia del Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia en el Proyecto ALFA Tuning Europa - América Latina. *Praxis & Saber*, 2(4), 77-101. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477248388005.pdf>
- Escobar Soriano, Á., Videá, X. L., & de Armas, R. (2020). La armonización de las carreras de educación en Nicaragua: política y perspectivas. *Revista Torreón Universitario*(26), 60-68. Obtenido de <https://revistatorreonuniversitario.unan.edu.ni/index.php/torreon/article/view/319/585>
- Frade Rubio, L. (2009). *Planeación por competencias* (Segunda edición ed.). México.
- García San Pedro, M. J. (2010). Tesis Doctoral. *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad*, 434. España. Obtenido de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5065/mjgsp1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gavotto Nogales, O. I. (2012). *La evaluación de competencias educativas. Una aplicación de la teoría holística de la docencia para evaluar competencias desarrolladas a través de programas educativos*. (Palibrio, Ed.) Estados Unidos. Obtenido de <https://books.google.com.ni/books?id=1BOTJtedJ9AC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Gómez García, R. (2018). Evaluación de competencias en las prácticas de la carrera de Economía de la FAREM-Estelí. *Revista Multi-Ensayos*, 3(6), 40-49. Obtenido de <https://multiensayos.unan.edu.ni/index.php/multiensayos/article/view/231>
- Molina Saavedra, K. E. (2019). Tesis Doctoral. *Modelo de evaluación del aprendizaje por*

- competencias: *El caso del grado de Medicina de la UNAN-Managua*, 419. Managua, Nicaragua. Obtenido de <https://repositorio.unan.edu.ni/12309/1/100816.pdf>
- Morales López, S., Hershberger del Arenal, R., & Acosta Arreguín, E. (2020). Evaluación por competencias: ¿cómo se hace? *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 63(3), 46-56. Obtenido de <https://www.medigraphic.com/pdfs/facmed/un-2020/un203h.pdf>
- Moreno Olivós, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula (Primera ed.). Ciudad de México, México. Obtenido de http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf
- Pimienta Prieto, J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias* (Primera ed.). México: PEARSON Educación. Obtenido de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2645/1/Evaluaci%C3%B3n%20de%20los%20aprendizajes.%20Un%20enfoque%20basado%20en%20competencias.pdf>
- Red Comunica. Consejo Superior Universitario Centroamericano - CSUCA. (18 de Octubre de 2019). *Universidad Nacional Agraria de Nicaragua - UNA*. Obtenido de <https://redcomunica.csuca.org/index.php/universidad-nacional-agraria-de-nicaragua-una/universidades-encaminadas-a-un-modelo-educativo-por-competencia/>
- Ríos Muñoz, D., & Herrera Araya, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Revista Educación e investigación*, 43(4), 1-16. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29859370010>
- Sánchez Alvarado, A. F., & Orozco Alvarado, J. C. (2019). Las competencias y la evaluación. Hacia un modelo de evaluación auténtica de los aprendizajes. *Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*(32), 12. Obtenido de <https://rcientificaesteli.unan.edu.ni/index.php/RCientifica/article/view/960/938>
- Tobón Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (cuarta ed.). Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formation-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curricul
- Vargas Leyva, M. R. (2008). *Diseño curricular por competencias* (primera edición ed.). México. Obtenido de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro_diseno_curricular-por-competencias_anfei.pdf
- Videa, X. L., Escobar Soriano, Á., & de Armas, R. (2020). Formación de estructuras para el proceso de armonización de carreras de educación en Nicaragua. *Torreón Universitario*(26), 69-79. Obtenido de <https://revistatorreonuniversitario.unan.edu.ni/index.php/torreon/article/view/320/587>
- Villa Sánchez, A., & Pobleto Ruiz, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao, España. Obtenido de https://www.academia.edu/9782344/Equipo_de_Investigaci%C3%B3n
- Zabala, A., & Arnau, L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias* (Segunda edición ed.). Barcelona, España. Obtenido de <https://docer.com.ar/doc/188n0>