

18

Fecha de presentación: julio, 2019
Fecha de aceptación: septiembre, 2019
Fecha de publicación: octubre, 2019

EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS DE LA PRÁCTICA PRE PROFESIONAL: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA **EVALUATION BY COMPETENCES OF THE PRE PROFESSIONAL PRACTICE: A DIDACTIC PROPOSAL**

Karina Patricia Arévalo Briones¹
E-mail: karevalo@uteq.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7815-5561>
Edgar Vicente Pastrano Quintana¹
E-mail: epastrano@uteq.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7714-7009>
Piedad Francisca Yépez Macías¹
E-mail: pyepez@uteq.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8391-9527>
¹ Universidad Técnica de Quevedo. Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Arévalo Briones, K. P., Pastrano Quintana, P. F., & Yépez Macías, E. V. (2019). Evaluación por competencias de la práctica pre profesional: una propuesta didáctica. *Universidad y Sociedad*, 11(5), 147-154. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

RESUMEN

En el entorno universitario actual, caracterizado por la implementación de un sistema educativo basado en el principio de la construcción del conocimiento y del criterio de pertinencia; y centrado en el aprendizaje por competencias, a las instituciones de Educación Superior se les reclama la formación de profesionales altamente calificados, acorde a las exigencias de la sociedad. En este contexto, la práctica pre profesional constituye un medio esencial para lograr estas expectativas. El problema de investigación es las insuficiencias en la comprobación del aprendizaje en situaciones de la práctica pre profesional que limita la valoración de los logros en la actuación profesional, en los escenarios laborales, desde el perfil del egresado. El objeto de estudio es el proceso de la práctica pre profesional. El objetivo es implementar una metodología que sustentada en un modelo de evaluación por competencias de la práctica pre profesional, que contribuya a la valoración de los logros en la actuación profesional. El campo de acción es la evaluación por competencias de la práctica pre profesional. La contribución teórica se manifiesta en la fundamentación de un modelo y como aporte práctico se propone una metodología para la evaluación por competencias de la práctica pre profesional.

Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje, pertinencia, optimización, impacto.

ABSTRACT

In the current university environment, characterized by the implementation of an educational system based on the principle of the construction of the knowledge and the relevancy approach; and centered in the learning by competences, to the institutions of Superior Education, it is claimed the formation of highly qualified professionals chord to the demands of the society. In this context, the pre professional practice constitutes an essential means to achieve these expectations. The investigation problem is the inadequacies in the confirmation of the learning in situations of the pre professional practice that limits the valuation of the achievements in the professional performance, in the labor scenarios, from the profile of the graduate one is the study object of the process of the pre professional practice. The objective is to implement a methodology that sustained in an evaluation model by competences of the pre professional practice, contributes to the valuation of the achievements in the professional performance. The action field is the evaluation by competences of the pre professional practice. The theoretical contribution is manifested in the fundamentals of a model and as practical contribution intends a methodology for the evaluation by competences of the pre professional practice.

Keywords: Teaching-learning, relevancy, optimization, impact.

INTRODUCCIÓN

El desafío de la profesionalización conduce a redimensionar nuestras concepciones acerca del perfil de los graduados universitarios, garantizando que los procesos de formación en la educación superior sean pertinentes con relación a la época en que vivimos y a los problemas y necesidades del desarrollo actual y prospectivo. Por tanto, urge en el mundo de hoy, implementar currículos por competencias profesionales, donde los estudiantes en formación además de recibir una sólida instrucción y educación, desarrollen capacidades que le permitan convertirse en verdaderos creadores y transformadores del contexto social contemporáneo.

Precisamente, la reflexión en torno a las competencias profesionales necesarias para educar de cara a las nuevas realidades, constituye el marco general del modelo pedagógico por competencias implementado en la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, dinamizador de la profesionalización pedagógica y la vía estratégica para promover el cambio educativo y el mejoramiento de la calidad de la educación.

El Modelo Pedagógico por Competencias pretende que el profesional, una vez finalizada su formación, ingrese a su actividad laboral con dominio de una práctica competente. Es decir, que el estudiante aprende a asimilar y apropiarse de las demandas de una profesión, entendida como algo que se puede aprender, y que está representada en sus rasgos más esenciales por las competencias.

Uno de los propósitos del modelo es elaborar un perfil profesional, entendido éste como una imagen previa de las características, conocimientos, habilidades, valores y sentimientos que debe desarrollar el estudiante en su proceso de formación, que generalmente se expresa en término de las competencias a alcanzar en un nivel de enseñanza dado.

Dado que las competencias se refieren a situaciones reales, en el aprendizaje orientado a la práctica, los profesores tienen que poner al estudiante directamente en contacto con la realidad en la producción o los servicios. Toda organización pedagógica relacionada con las actividades de enseñanza y aprendizaje, está definida en función de este último objetivo: la adquisición de competencias. De ahí, la importancia suprema de la colaboración de la industria al proceso docente (esencia del método de formación por la vía de competencias: Vinculación Universidad - industria).

Desde esta perspectiva, la educación superior orientada hacia la práctica pretende abordar en sentido intelectual la complejidad de fenómenos reales.

En este sentido, en la formación del profesional universitario la enseñanza debe promover la unidad dialéctica teoría- práctica, que favorece la apropiación de manera consciente de generalizaciones teóricas que permitan operar con conceptos, leyes, establecer nexos y relaciones, todo lo cual favorecerá, que el aprendizaje adquiera significado y sentido para los estudiantes.

Lo anterior presupone atender en la formación profesional a la práctica pre profesional, ya que constituye el proceso a través del cual se concreta la relación dialéctica entre la teoría y la práctica.

En el entorno universitario actual, caracterizado por la implementación de un sistema educativo basado en el principio de la construcción del conocimiento y del criterio de pertinencia; y centrado en el aprendizaje por competencias, a las instituciones de Educación Superior se les reclama la formación de profesionales altamente calificados, acorde a las exigencias de la sociedad. En este contexto la práctica pre profesional constituye un medio esencial para lograr estas expectativas.

Desde este enfoque, la educación superior y en particular la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, pretende garantizar una confrontación sistemática entre las maneras de pensar y resolver problemas dentro de las teorías académicas, por una parte, y los modos profesionales de pensar y resolver problemas, por la otra. Sin embargo, no es usual que se incluyan propuestas que permitan evaluar el logro de los resultados obtenidos en la adquisición de estas competencias.

DESARROLLO

Al tomar en consideración la importancia de la investigación, se realizó un diagnóstico fáctico, con la aplicación de métodos empíricos, además de las vivencias de la investigadora, la experiencia como Docente y Coordinadora de Seguimiento a Graduados, y a través de visitas técnicas e inspecciones, esto permitió constatar en la evaluación de la práctica pre profesional del Licenciado en Contabilidad y Auditoría en formación, manifestaciones como limitaciones en la comprobación y valoración del aprendizaje desde las exigencias de la concepción curricular por competencias, predominio de la evaluación, centrada en contenidos teóricos en detrimento de los prácticos, la valoración del aprendizaje está centrada en el resultado sin la adecuada atención de los procesos que lo integran, carácter estandarizado del proceso de aprendizaje, con limitaciones en la atención individualizada de los estudiantes en la comprobación y seguimiento al proceso de formación profesional e insuficiente orientación hacia la estimulación de la autovaloración.

El análisis de la información, confirma la existencia de una brecha significativa respecto a cuánto debe ser observable de la competencia o respecto al dónde ha de manifestarse dicha competencia adquirida. Por tanto, la manera de comprobar la competencia adquirida por el estudiante y la evidencia de su logro, suelen quedar sin precisar.

Por ende, debemos tener presente que en el éxito del modelo pedagógico por competencias orientado a la mejora de la enseñanza superior convergen dos factores:

- a. Por un lado, los docentes presentan carencias teóricas y metodológicas en relación con la concepción curricular vigente y su concreción en la práctica pre profesional.
- b. Por otro, La gestión formativa de los escenarios de la práctica pre profesional resulta incongruente con la concepción curricular vigente, además existe un enfoque reduccionista en la comprobación del aprendizaje en la práctica pre profesional distanciado de las exigencias del perfil del egresado y resulta incoherente con los fines de la actuación profesional competente.

La relación entre ambos factores es muy estrecha ya que, sin una comprensión clara de la competencia y su alcance, no es posible realizar una adecuada valoración de su logro. Del mismo modo, de nada sirve orientar el aprendizaje hacia la adquisición y dominio de la competencia, si no se dispone de instrumentos de evaluación adecuados que ayuden al docente a analizar y valorar los resultados obtenidos por el estudiante.

Las manifestaciones declaradas anteriormente permiten delimitar como problema de investigación insuficiencias en la comprobación del aprendizaje en situaciones de la práctica pre profesional que limita la valoración de los logros en la actuación profesional, en los escenarios laborales, desde el perfil del egresado.

Este problema constituye la manifestación de una contradicción epistémica inicial dada entre las nuevas exigencias curriculares desde el modelo pedagógico por competencias y la permanencia de una concepción tradicional en la valoración de los resultados del aprendizaje, en la práctica pre profesional, descontextualizada del perfil del egresado.

Las consideraciones anteriores permiten definir como objeto de esta investigación el proceso de la práctica pre profesional y como objetivo implementar una metodología que, sustentada en un modelo de evaluación por competencias de la práctica pre profesional, que contribuya a la valoración de los logros en la actuación profesional, en los escenarios laborales, desde el perfil de egresado del Licenciado en Contabilidad y Auditoría.

El objetivo posibilita precisar como campo de acción la evaluación por competencias de la práctica pre profesional.

Lo anterior apunta hacia la necesidad de tratar en un primer apartado de carácter teórico un marco conceptual donde se define el término competencia y se detallan los elementos que la integran; un segundo apartado donde se analiza el proceso de evaluación por competencias, presentando sus principales etapas; y un último apartado donde se da a conocer la propuesta con la que se contribuirá una vez finalizada la investigación de la que se deriva una tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas.

Las consideraciones teóricas de la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior desarrolladas son aplicadas a los eslabones del proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual permite interpretar y direccionar científicamente el desarrollo de la formación de los profesionales desde la consideración de las sistematizaciones epistemológica y metodológica del contenido sociocultural específico, mediado en la orientación sistematizadora y la generalización formativa, que se concreta en los eslabones y dimensiones del diseño curricular, la dinámica y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se considera la búsqueda de soluciones satisfactorias al proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior acordes con las necesidades del contexto social de la formación de los egresados, con una intencionalidad formativa profesionalizante y a través de la investigación científica de avanzada, donde los modelos de diseño curricular, de la dinámica y evaluación del proceso serán concreción teórica de la Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior.

En consecuencia, se desarrollan consideraciones metodológicas coherentes con los modelos de diseño curricular, de la dinámica y evaluación del proceso que permitan guiar la lógica de dichos eslabones del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior, en la contradicción dialéctica entre la apropiación de la cultura y la profundización del contenido que se configura en el propio desarrollo del proceso (Fuentes, 2010).

Según Fuentes (2010), la evaluación es otro eslabón fundamental en la formación de los profesionales, donde a través de la interacción entre los sujetos implicados en el espacio de construcción de significados y sentidos, desarrollan la valoración de la actividad formativa y los logros en el desarrollo de las capacidades transformadoras profesionales en los sujetos.

Constituye un proceso de naturaleza consciente, dinamizado por la comprensión, interpretación, motivación y

generalización en la apropiación de la cultura y profundización del contenido sociocultural, que se desarrolla en la dinámica del proceso.

En el proceso de evaluación, visto en su carácter lógico, se identifica con la valoración como el concepto al cual se llega a través de un proceso de razonamiento, que se desarrolla en la evaluación misma. Por otra parte, la valoración además de constituir el resultado del proceso de evaluación es punto de partida o juicio para un razonamiento posterior que conduzca a nuevas valoraciones.

El resultado principal de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje es un concepto, sobre el logro en los sujetos (estudiantes), al que se llega a través de una sucesión de juicios y/o razonamientos, que desarrollan los implicados en el proceso, estudiantes y profesores. El concepto que implica una valoración se desarrolla mediante los razonamientos, a partir de toda una serie de juicios sobre los diversos aspectos que son evaluados.

En el desarrollo de la valoración se establece la dialéctica entre el análisis, como el tránsito del todo a las partes, y la síntesis, como el tránsito de lo fragmentado a la totalidad, que es una síntesis de juicios y razonamientos implicados en el proceso de formación de la valoración. El juicio y el concepto expresan aspectos generales y esenciales del proceso de evaluación, donde el concepto resulta más estable y esencial que en el juicio, considera toda propiedad, vínculo y relación, incluso las casuales y externas.

En general los conceptos, los juicios y los razonamientos se dan en unidad dialéctica en el proceso del pensamiento. El juicio expresa un aspecto o cualidad determinado en dicha dinámica y el concepto la síntesis de juicios, que a su vez es el nuevo punto de partida para sucesivos procesos del pensamiento; con lo que el concepto deviene en juicio, en una dialéctica entre lo general y lo singular, donde el concepto es la expresión de lo general y esencial como abstracción de lo singular del juicio.

En el proceso de evaluación, desde la consideración de las relaciones dialécticas entre las configuraciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, se revelan las dimensiones de este proceso, y con ello cualidades que permiten caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un todo.

La relación entre el logro, en el desarrollo de la capacidad transformadora del sujeto, y el objetivo establecido, expresa la efectividad del proceso, como congruencia entre lo planificado y el resultado obtenido, pero sin cuestionar el grado de adecuación, o sea, si el objetivo era o no el adecuado.

La relación entre el logro y el contenido expresa la eficacia del proceso que se interpreta como la congruencia existente entre aquella parte de la cultura que se ha apropiado en el proceso y configurado como contenido en los sujetos.

La relación entre el logro y el método expresa la eficiencia del proceso, que no se limita a cómo se ha profundizado en los contenidos, sino también la disponibilidad de los sujetos implicados y los recursos materiales, financieros y metodológicos empleados.

Las relaciones que se establecen entre el logro, el objetivo y cada una de las restantes configuraciones, determinan las dimensiones de pertinencia, optimización e impacto en el desarrollo de las capacidades transformadoras profesionales.

La pertinencia es dada si el logro responde al objetivo en relación con la adecuación de los contenidos. Esto es, lograr efectividad con eficacia, ya que los logros carecerán de sentido si no son congruentes con las expectativas de los conocimientos, habilidades, valores y valoraciones. Se corresponde con el grado en el cual el logro obtenido se adapta a los requerimientos que se han establecido.

La optimización se expresa si el logro responde al objetivo en relación con el método empleado, o sea alcanzar un logro efectivo y con la eficiencia que se demanda. El método es el modo de desarrollar el proceso, es la configuración que expresa su dinámica y en su relación dialéctica con el objetivo, el contenido y la evaluación está la fuente del desarrollo del proceso.

Los objetivos deberán estar expresados en términos de soluciones de problemas profesionales y sociales, por lo que para la solución de los mismos se requiere de métodos que propicien la participación activa del sujeto y a través de los cuales estos resuelvan problemas que se identifiquen con los problemas profesionales, pero sin perder de vista la eficiencia del proceso.

El impacto constituye el logro que responde al objetivo en relación con la satisfacción del problema, o sea un logro efectivo y de calidad, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la formación de los profesionales. El impacto estará dado en la calidad de sus egresados que será la disposición de cómo enfrentan y resuelven los problemas profesionales y las necesidades de la sociedad que originaron el problema.

En la concepción de universidad comprometida con la sociedad, el impacto contribuye en la formación de profesionales, como sujetos conscientes, comprometidos y motivados con su quehacer profesional, por lo que no es

difícil que éste supere el objetivo trazado y se realice en la solución de los problemas sociales.

La norma UNE 66173 (Asociación Española de Normalización, 2003), citada por De La Mano & Moro (2009), entiende por competencia el conjunto de *“atributos personales y la aptitud demostrada para aplicar conocimientos y habilidades”*(p.4). Se señala de modo expreso que es sinónimo de la *“capacidad de resolver problemas en un determinado contexto”*. El análisis de esta normativa nos permite señalar las siguientes dimensiones que integran el concepto de competencia:

Los atributos personales o cualquier talante que pertenezca al ámbito del sujeto, esto es, aquellos rasgos que posee una persona bien de nacimiento o adquiridos por formación y que definen lo que la persona es (frente a lo que hace) tales como: talento, motivación, comunicación, capacidades cognitivas, valores, inteligencia emocional u otros como conocimientos (saber) y habilidades (saber hacer), que aún, no siendo típicamente rasgos son incluidos por la mayoría de los autores bajo esta categoría.

Las aptitudes demostradas (hacer) conforman las conductas observables como respuesta a los estímulos en un entorno real. Se trata de primar aquello que hace una persona (frente a lo que es). Se trata de destrezas y habilidades aplicadas.

La capacidad demostrada para resolver problemas en cualquier contexto; esa capacidad para asumir presencias e incertidumbres derivadas de cualquier entorno en el tiempo (competencias requeridas, disponibles y potenciales). Aspecto que a nuestro entender parece difícil de adquirir, gestionar y de aplicar.

De igual modo, dichas dimensiones son expresadas por Rué (2007), bajo los epígrafes de ser (actitudes), saber (conocimientos, enfoques, teorías) y saber hacer (habilidades).

Es posible observar la competencia desde dos contextos que, aunque diferenciados, están orientados a encontrarse o aproximarse: el mercado laboral y la universidad. La diferencia básica entre el grado de dominio de la competencia que el egresado demuestra en el ejercicio profesional y el que el discente debe adquirir en el marco general de un plan de estudios es que, mientras que en el primer caso este dominio es y debe ser aplicado en una situación real, en el segundo caso se demuestra, en la mayoría de las ocasiones, mediante modelos simulados. La responsabilidad del docente no solamente recae sobre su parcelada tarea de enseñar unos conocimientos o desarrollar unas determinadas habilidades en el estudiante, sino que, también, ha de comprobar y valorar el

grado de aprendizaje del discente para asegurar el éxito en este encuentro entre el contexto universitario y el medio profesional. Dicha verificación debe realizarse desde una perspectiva pluridimensional; esto es, debe ser participativa, reflexiva y crítica (Tobón, 2006a).

Con este objetivo, el docente desarrolla su empeño formativo asumiendo que la competencia sobre la que debe formar ha de ser planificada y desarrollada coordinando los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar; los contenidos que se van a impartir; los métodos y técnicas que se deben utilizar; los recursos que se necesitan emplear; las evidencias que se van a recopilar; y los métodos e instrumentos de evaluación del logro que se van a aplicar. Además, debe situar todos estos elementos en una coordinada espacio temporal suficiente para que el estudiante pueda adquirir la capacidad de resolver problemas y vea potenciada su aptitud para aplicar conocimientos y habilidades. En definitiva, al plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias debe dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué competencia?: ¿Qué es? ¿Qué entiendo por el contenido del enunciado de la competencia? ¿De qué se trata?
- ¿Cómo se demuestra la competencia?: ¿Qué conocimientos incluye? ¿Qué conductas? ¿Qué aptitudes se ponen en práctica? ¿En qué contextos?
- ¿Cuánto se hace de la competencia?: ¿Cuánto es observable? ¿Qué grado de desarrollo es el realizado o requerido en un momento dado de esa competencia?
- ¿Dónde se refleja dicha competencia demostrada? Esto es, ¿Dónde consulto el ejercicio de la competencia? ¿Dónde compruebo su logro? ¿Dónde se evidencia?

El conjunto de estas interrogantes conforma el marco en el que se inscriben y definen los elementos de una competencia. Analizándolos con detalle, podemos observar que los dos primeros aluden a la definición y alcance de la competencia, mientras que los dos últimos nos aproximan al concepto de resultado de competencia y, por ende, a ese carácter inherente a la misma que es el de demostrada. Ahora trataremos las dos primeras cuestiones, abordando el análisis de resultados en el siguiente apartado dedicado a la evaluación de competencias (De La Mano & Moro, 2009).

Si analizamos el referencial de competencias de una titulación o de una organización, podemos apreciar cómo cada una de las competencias se encuentra definida por un conjunto de proposiciones que *“constituyen unidades teóricas y prácticas puestas en marcha de forma concreta y que son objeto de una descripción o de una*

manifestación en forma de saber y pericia" (Labruffe, 2008, p. 43). Las proposiciones se expresan con un verbo activo o sustantivado, dando inicio a la frase. Dichas proposiciones describen unidades de competencia expresadas en términos de conocimientos (saber), de técnicas (saber hacer), y de actitudes o atributos personales (ser), cuya evaluación se concibe en función del aprendizaje necesario para pasar del desconocimiento al conocimiento y adquisición de habilidades y destrezas. Por tanto, a cada una de estas unidades de competencia le corresponde un nivel de competencia. El número de unidades de competencia por nivel varía de una competencia a otra, incluso dentro de la misma competencia de un nivel a otro. Al respecto, Labruffe (2008), considera que serían ocho los niveles adecuados hasta alcanzar el nivel de destreza entendido como nivel supremo. Estos son: ignorante, conocedor, usuario, generalista, profesional, técnico, especialista y experto. Sin embargo, otros autores establecen un número menor. Así, Senlle (2007), citado por De La Mano & Moro (2009), basándose en el nivel de conducta alcanzada y en el grado de conciencia de la competencia, propone cinco niveles, aunque considera suficientes cuatro de ellos para una escala de medida. Los niveles de competencia y las unidades que describen cada uno de ellos conforman el ámbito de competencia, que debe entenderse como una entidad completa de conocimientos teóricos y prácticos asociados.

Para cada nivel de competencia, en el que se incluyen las unidades de competencia, tal y como ha sido señalado con anterioridad en términos de saber y de saber hacer, es posible establecer un grado de dominio con el objetivo de precisar si los conocimientos y las técnicas que abarca son dominados por el individuo, permitiendo observar un aprendizaje o un entrenamiento específico para llegar hasta la etapa siguiente. Labruffe (2008), detalla una escala, especificando los siguientes grados de dominio:

Grado 1: dominio o práctica débil o torpeza en enumerar conocimientos o realizar prácticas.

Grado 2: conocimiento dudoso o ejercicio poco hábil o ágil.

Grado 3: conocimientos y prácticas adquiridos se demuestran con comodidad y fluidez.

Grado 4: dominio de conocimientos y prácticas o visualización precisa.

Desde esta perspectiva integradora del concepto de competencia, el docente debe, no sólo describir, sino también medir el aprendizaje adquirido por el estudiante en un ámbito dado y en función de los distintos criterios

del contexto que determina la actualización efectiva del saber (Labruffe, 2008, p. 42).

La norma UNE 66173 (Asociación Española de Normalización, 2003), citada por De La Mano & Moro (2009), sobre gestión de competencia, ya citada, distingue significativamente en su glosario entre las expresiones evaluación de competencias y valoración de competencias, definiéndolas de tal forma que la primera engloba a la segunda, al concebir la evaluación como diferentes métodos de valoración de las competencias. A su vez, la norma define la valoración de competencias como la "operación que consiste en determinar el estado de las competencias y habilidades de un individuo".

En esta misma línea, Tobón (2006a), también destaca el concepto de evaluación de competencias como valoración para subrayar que *"es ante todo un procedimiento para generar valor (reconocimiento) a lo que las personas aprenden"*. Según él *"la valoración consiste en un proceso de retroalimentación mediante el cual los estudiantes, los docentes, las instituciones educativas y la sociedad obtienen información cualitativa y cuantitativa sobre el grado de adquisición, construcción y desarrollo de las competencias"*. (p.235)

Esta identificación de la evaluación como la valoración del logro de la competencia adquirido por el estudiante implica, en la práctica, una reorientación del concepto y del proceso de evaluación tradicionalmente utilizado en la educación superior, desde el momento en que su objetivo principal no puede limitarse a determinar lo que un individuo sabe sobre una determinada materia, sino que debe valorar en qué grado el estudiante posee y domina una determinada competencia.

La evaluación se halla, por tanto, en lo que denomina Cano (2008), encrucijada didáctica, en cuanto que es efecto, pero a la vez causa de los aprendizajes: si la adquisición de competencias se ha convertido en el objetivo principal de la formación superior, la evaluación debe reorientarse para controlar que los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje aseguren la consecución de este objetivo; pero también constituye una oportunidad de generar y desarrollar nuevos contenidos formativos.

En este contexto, el cometido del docente como evaluador también se ve revolucionado. Ya no es suficiente con emitir una calificación final que refleje el nivel de conocimientos adquirido por el estudiante. Es necesario que se plantee la evaluación como un proceso que requiere conocer en qué grado el estudiante posee la competencia antes de iniciarse el proceso formativo (evaluación inicial o de diagnóstico); cómo avanza en la adquisición o en la mejora de esa competencia (evaluación de proceso o

formativa); y, finalmente, en qué grado posee la competencia al final del proceso (evaluación final o de promoción), es decir, valorar cuál ha sido su logro.

La valoración del logro de la competencia por el estudiante aparece, así como el eje cardinal que vertebra todo el proceso de evaluación, que debe ser replanteado desde esta nueva perspectiva. La esencia de este cambio no radica tanto en introducir nuevos elementos, aplicar metodologías diferentes, o utilizar instrumentos innovadores, sino en reorientar las herramientas, métodos y criterios de evaluación que tradicionalmente hemos venido utilizando, de tal modo que nos permitan alcanzar este objetivo: poder establecer en qué grado el estudiante posee la competencia o competencias que le habilitan para su ejercicio profesional.

En este contexto, el proceso de evaluación por competencias se plantearía de la siguiente forma: En primer lugar, y una vez definidas detalladamente las competencias de la titulación, deberíamos establecer los criterios de evaluación que nos van a permitir definir el logro de cada competencia. Las unidades de competencia, tal como han sido definidas en el apartado anterior, aparecen como los criterios de valoración por excelencia al definir con claridad y precisión los conocimientos y habilidades que integran la competencia de que se trate. Algunos autores como Rué (2007), o el propio Tobón (2006b), denominan estos criterios como indicadores del logro o indicadores del desempeño.

A continuación, habría que seleccionar y elaborar las estrategias de evaluación necesarias para obtener evidencias objetivas del logro. Es decir, se tendría que elegir el tipo de evaluación que se va a aplicar (autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación), así como las técnicas e instrumentos de evaluación que se utilizarán para obtener información objetiva sobre el desarrollo y adquisición de la competencia por el estudiante (observación directa, simulación, estudios de caso, resolución de problemas, tests, etc.).

Seleccionada la estrategia y elegidas las técnicas e instrumentos de evaluación, se procedería a su aplicación para la recogida de evidencias, tanto del conocimiento —saber— como del desempeño —saber hacer— y del comportamiento —saber ser— demostrados por el estudiante en relación con la competencia de que se trate (resultados de pruebas escritas, ejercicios realizados, presentaciones orales, grado de participación en el grupo, etc.).

El siguiente paso sería analizar la información proporcionada por las evidencias con el fin de poder establecer el nivel de logro alcanzado por el estudiante en la

competencia para, a continuación, compararlo con los estándares de rendimiento previamente establecidos por los criterios de evaluación.

A raíz del resultado de esta comparación, se procedería a valorar el logro del estudiante, es decir, a elaborar un juicio sobre el grado de competencia que ha alcanzado. Obviamente, no todos los individuos implicados van a conseguir el mismo grado de dominio o logro de la competencia. Por lo tanto, este ejercicio de valoración exige la elaboración previa de un instrumento de medida que permita establecer de un modo escalonado y jerárquico diferentes niveles en el logro de la competencia, desde la ausencia de la competencia (aún no competente), hasta el desarrollo máximo previsto de la misma (competente). Este instrumento sería lo que Tobón (2006b), denomina rúbrica o matriz de valoración.

Establecido el nivel de logro, se procedería a la calificación de la competencia, aplicando una escala discreta de calidad con opciones (matrícula de honor, sobresaliente, notable, etc.) o una escala numérica.

Llegado este punto, se procedería a la retroalimentación, comunicando al alumno el resultado de su proceso de aprendizaje (el grado de dominio alcanzado en la competencia) e identificando, con su colaboración, los puntos fuertes demostrados, los puntos débiles detectados y las propuestas de mejora que se deben adoptar si no se ha conseguido el nivel suficiente de competencia.

Así configurado, podemos concluir que el proceso de evaluación por competencias aparece, esencialmente, como un proceso de recogida, procesamiento y valoración de información orientado a determinar en qué medida el estudiante ha adquirido el conocimiento y dominio de una determinada competencia o conjunto de competencias (De La Mano & Moro, 2009).

CONCLUSIONES

En el artículo se presenta como propuesta una vez finalizada la investigación, una contribución a la teoría pedagógica con la fundamentación de un modelo de evaluación por competencias de la práctica pre profesional que permite, como expresión del sistema de relaciones que se establece entre los subsistemas, componentes y cualidades emergentes, la valoración de la formación del Licenciado en Contabilidad y Auditoría a partir de las exigencias de actuación competente desde su perfil profesional.

Como aporte, práctico una metodología para la evaluación por competencias de la práctica pre profesional. En consecuencia, constituye una necesidad la proyección de modelos de evaluación por competencias de la práctica

pre profesional, que conduzcan a la valoración de la formación de competencias del Licenciado en Contabilidad y Auditoría.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asociación Española de Normalización. (2003). Norma UNE 66173. Los recursos humanos en un sistema de gestión de la calidad: gestión de las competencias. Madrid: AENOR.

Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior". Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado, 12(3). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>

De La Mano, M., & Moro, M. (2009). La evaluación por competencias: propuesta de un sistema de medida para el grado en Información y Documentación. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Fuentes, G. H. (2010). La formación de los profesionales en la contemporaneidad: Concepción Holística Configuracional en la Educación Superior. Santiago de Cuba: CEES Manuel F. Gran.

Labruffe, A. (2008). La gestión de competencias: planteamientos básicos, prácticas y cuadros de mando. Madrid: AENOR.

Rué, J. (2007). Enseñar en la universidad: el EEES como reto para la educación superior. Madrid: Narcea.

Senlle, A. (2007). Gestión estratégica de recursos humanos para la calidad y la excelencia. Madrid: AENOR.

Tobón, S. (2006a). Formación basada en competencias. Bogotá: Ecoe.

Tobón, S. (2006b). Competencias, calidad y educación superior. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.