



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO

**SISTEMA DE EVALUACIÓN Y EL DESARROLLO DE
COMPETENCIAS GENÉRICAS EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS**

PRESENTADA POR
EMMA MARGARITA WONG FAJARDO

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
DOCTOR EN EDUCACIÓN

LIMA – PERÚ

2014



**Reconocimiento - No comercial - Compartir igual
CC BY-NC-SA**

El autor permite transformar (traducir, adaptar o compilar) a partir de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se reconozca la autoría y las nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



USMP
UNIVERSIDAD DE
SAN MARTÍN DE PORRES

**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSTGRADO**

**SISTEMA DE EVALUACIÓN Y EL DESARROLLO DE
COMPETENCIAS GENÉRICAS EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS**

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN

PRESENTADA POR

Mag. EMMA MARGARITA WONG FAJARDO

LIMA, PERÚ

2014

**SISTEMA DE EVALUACIÓN Y EL DESARROLLO DE
COMPETENCIAS GENÉRICAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESOR:

Dr. Oscar Rubén Silva Neyra

PRESIDENTE DEL JURADO

Dr. Florentino Mayurí Molina

MIEMBROS DEL JURADO

Dr. Víctor Raúl Díaz Chávez

Dr. Carlos Augusto Echaiz Rodas

Dr. Miguel Luis Fernández Avila

Dr. Raúl Reátegui Ramírez

DEDICATORIA

Para Alvaro André, quien inicia una vida llena de amor y alegría.

AGRADECIMIENTO
A los estudiantes de la
Facultad de medicina de
la Universidad Peruana
Cayetano Heredia

ÍNDICE

	Paginas
Portada	i
Título	ii
Asesor y miembros del jurado	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
ÍNDICE	vi
RESUMEN	ix
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN	xiii
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1. Descripción de la realidad problemática	1
1.2. Formulación del problema	6
1.2.1. Problema general	6
1.2.2. Problemas específicos	6
1.3. Objetivos de la investigación:	7
1.3.1. Objetivo general	7
1.3.2. Objetivos específicos	7
1.4. Justificación de la investigación	8
1.5. Limitaciones de la investigación	10
1.6. Viabilidad de la investigación	10

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	11
2.1. Antecedentes de la investigación	11
2.2. Bases teóricas	24
2.3. Definiciones conceptuales	57
2.4. Formulación de hipótesis	58
2.4.1. Hipótesis general	58
2.4.2. Hipótesis específicas	59
2.4.3. Variables	59
CAPITULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	62
3.1. Diseño de la investigación	62
3.2. Población y muestra	63
3.3. Operacionalización de variables	63
3.4. Técnicas para la recolección de datos	63
3.5. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos	65
3.6. Aspectos éticos	65
CAPITULO IV: RESULTADOS	66
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
5.1. Discusión	74
5.2. Conclusiones	82
5.3. Recomendaciones	83
FUENTES DE INFORMACIÓN	85
• Referencias bibliográficas	85
• Referencias electrónicas	87

ANEXOS

Anexo 1 Matriz de consistencia	94
Anexo 2 Instrumentos para la recolección de datos	95
Anexo 3 Constancia emitida por la institución donde se realizó la investigación	124

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Evidencias socialización del portafolio	125
Evidencias elaboración de mapas conceptuales	
Evidencias focus group y elaboración de casos	

RESUMEN

La presente investigación denominada: "Sistema de evaluación y el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes universitarios", se realizó en la facultad de medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia y tuvo como propósito principal determinar si el sistema de evaluación del curso Comunicación y Aprendizaje permitió confirmar el desarrollo de competencias genéricas en los 140 estudiantes que conformaron la población de estudio.

El estudio fue pre experimental, y utilizó un enfoque cuantitativo multivariado.

Los datos se recogieron dentro del contexto del desarrollo curricular del curso comunicación y aprendizaje y los instrumentos fueron elaborados de acuerdo a las competencias expresadas en el silabo en las tres dimensiones: cognitivas, procedimentales y actitudinales.

Los resultados más relevantes indican que el sistema de evaluación utilizado en el curso de Comunicación y Aprendizaje ha permitido confirmar el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes del primer año de Medicina de la UPCH, en general el 82.9% de la población logró un desarrollo de las competencias en el nivel notable y un 5% alcanzo un nivel de desarrollo sobresaliente; estos resultados han supuesto el uso de la técnica de regresión múltiple.

Expresan los principales hallazgos que los estudiantes han desarrollado diferentes competencias genéricas, sean cognitivas (nivel de desarrollo notable 55% y sobresaliente 1.4%) procedimentales (nivel de desarrollo notable 76.4% y sobresaliente 2.9%) y actitudinales (nivel de desarrollo notable 50% y sobresaliente el 40%) ($p < 0.05$).

El mayor nivel de desarrollo de las competencia cognitivas, se relacionan directamente al uso del método de casos y su evaluación, el mayor nivel de desarrollo de las competencias procedimentales se asocian a la elaboración del portafolio y en el caso de las competencias actitudinales la socialización de portafolio, se constituye en el mejor predictor para su desarrollo.

En los resultados, solamente la autoevaluación no es un predictor de desarrollo de competencias genéricas ($p > 0.05$).

Palabras claves: sistema de evaluación, evaluación de competencias genéricas, estudiantes de medicina.

ABSTRACT

The current research titled evaluation system and generic competence development among university students took place at the faculty of medicine of the private University Cayetano Heredia of Lima. The main purpose of this research is to determine if the evaluation system implemented in the course Communication and Learning allows to confirm the development of generic competences in the 140 students who participated in the current study. The study was pre experimental, and used a multivariate quantitative approach.

Data was gathered within a curricular development context in communication and learning course and tools were elaborated according to the competences presented in the syllabus that included the following three dimensions cognitive, procedural and attitudinal.

The most relevant results pointed out that the evaluation system used in the Communication and Learning course confirmed the development of generic competences among the students enrolled in the first year of medicine studies the UPCH, overall 82.9% of the population reached a satisfactory level of competence development and 5% of the population scored at the advanced level of development, the present results have required the use of techniques of multiple regression.

The main findings have shown the the students have developed multiple generic competences such as cognitive competence (level of satisfactory score 55% and level of outstanding score 1.4%) procedural competence (level of satisfactory score 76.4% and level of outstanding score 2.9%), and attitudinal competence level of satisfactory score 50% and level of outstanding score 40% ($p < 0.05$).

The highest level of cognitive competence development is closely related to the use of cases and evaluation methods, the highest level of procedural competence is related to the development of a portfolio, which constitutes as the major predictor for its development.

In the results, only the self-evaluation is not a predictor of development of generic skills ($p > 0.05$).

Key words: evaluation system, development of generic competences, students of the faculty of medicine.

INTRODUCCIÓN

La adquisición de conocimientos es un proceso que requiere, indudablemente trabajo personal, pero además, si nos referimos no solo a conocimientos, sino también a competencias, el papel de la evaluación cambia y es necesario que los docentes universitarios y futuros docentes, podamos aunar nuestros esfuerzos y conseguir una visión global, a fin que la evaluación de nuestros estudiantes se constituya en un reto más.

Las competencias que deben lograr los estudiantes, sugieren precisar en la planificación de un curso, modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje adecuadas, así como también requiere explicitar los criterios y procedimientos de evaluación que se emplearán para comprobar si las competencias se han adquirido realmente por los estudiantes; es en este marco que se ha desarrollado la presente investigación titulada: “Sistema de evaluación y desarrollo de competencias genéricas en estudiantes universitarios”.

El presente estudio se divide en cuatro capítulos: el primero muestra el ámbito donde se visualiza la situación problemática que dio origen al trabajo, que es el contexto universitario de la facultad de medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

En este capítulo se delimitan los principales problemas, que derivan en objetivos relacionados directamente con la pregunta central de investigación.

Al interior del mismo capítulo la justificación toma importancia, por el aporte institucional y metodológico que aporta el trabajo y también porque los instrumentos que se utilizan, consideran en gran medida la opinión de los estudiantes, con preguntas que ayudan a la verificación del nivel de desarrollo de competencias. Por otro lado se incorporan aspectos que un docente responsable de cualquier asignatura debería considerar, como es la aplicación de un sistema de evaluación que ayude a verificar si el desarrollo de las competencias expresadas en los diversos sílabos logra niveles satisfactorios de desarrollo.

En el capítulo dos, se citan investigaciones, que se relacionan directamente con la presente, y corresponden a diversos contextos y niveles de formación en la universidad. El marco teórico ha incorporado aspectos propios del debate didáctico de la evaluación por diversos autores, para luego articular la evaluación con un enfoque basado en competencias. Se presenta también la visión de competencia y como se expresa la misma a través de las diferentes dimensiones (cognitiva, procedimental y actitudinal), abordada desde la postura de Tobón y Rial (2006).

Se puede apreciar en el capítulo tres el diseño propuesto para dar respuesta a las preguntas de investigación y a la verificación de las hipótesis del trabajo. Se incorpora la operacionalización de las variables principales: sistema de evaluación y desarrollo de competencias, así como todos los instrumentos utilizados para el recojo de la información. La hipótesis general de la investigación: El sistema de evaluación que se aplica en el curso de Comunicación y Aprendizaje se relaciona con el desarrollo de competencias genéricas, se confirma en los resultados, y las hipótesis específicas presentan resultados similares.

Finalmente los capítulos cuatro y cinco, presentan los principales resultados con el análisis respectivo de cada uno de ellos e incluyen la discusión que se construye a partir de los antecedentes y teorías incorporadas en el capítulo dos. Las recomendaciones y conclusiones del trabajo finalizan con sugerencias posibles de considerar en trabajos posteriores, que tengan como iniciativa principal, mejorar la calidad de la formación universitaria.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la realidad problemática

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la planificación didáctica de una materia no puede limitarse a distribuir los contenidos a lo largo de un cronograma utilizando como sistema de cómputo la actividad docente, los créditos europeos, sino, exponer secuencialmente todo el conjunto de actividades y tareas a realizar para tutorizar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. El proceso, va desde la definición de las competencias en una titulación hasta el diseño de procedimientos de evaluación para verificar si el alumno ha conseguido dichas competencias.

A decir de Díaz (2005) el reto es diseñar diversas modalidades y metodologías de trabajo del profesor y de los alumnos que sean adecuados para que un “estudiante medio” pueda conseguir las competencias que se proponen como metas del aprendizaje. Por ello, una vez establecidas las competencias a alcanzar, la planificación de una materia exige precisar las modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje adecuadas para su adquisición así como los criterios y procedimientos de evaluación que se deben emplear para comprobar si se han adquirido realmente.

En el Perú Flores (2010) cita a Santos (1999), quien en su artículo “20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española”, refiere: a pesar de la gran importancia que tiene la evaluación, son pocos los docentes que tienen un conocimiento profundo acerca de este tema. Los profesores universitarios, quienes son expertos en un área determinada del conocimiento, no cuentan, en su mayoría, con suficiente capacitación y asesoría en temas de pedagogía y, por lo tanto, suelen presentar mayores dificultades en el momento de planificar y ejecutar la evaluación de su curso

La forma en que el docente conceptualiza y aplica la evaluación suele tener como base una noción específica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, reitera Santos (1999), podemos encontrar diversas aproximaciones acerca de la evaluación que coexisten en una misma institución educativa, a pesar de que, en algunos casos, pueden hasta resultar antagónicas.

Encontramos en el contexto de Lima, entre una de las instituciones que evidencia experiencias de cambios curriculares en diferentes niveles, a la Facultad de Medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH FAMED 2012).

Los antecedentes de desarrollo de la facultad, consideran una serie de reformas académicas; precisamente en el año 2001 se formó la actual Comisión de Currículo, con el propósito de iniciar un proceso de mejoramiento continuo del currículo de Medicina. En ese mismo año la facultad de medicina realizó una encuesta de autoevaluación, y en sus resultados a pesar que la mayoría sí reconocía que se promovía la adquisición de conocimientos y habilidades así como la actitud ética, un número significativo de profesores y estudiantes

consideraban que la facultad no promovía suficiente interés por el autodesarrollo, la disposición de servicio ni la cultura humanística.

La comisión hizo suya la percepción que, en general, la formación en ciencias básicas era insuficiente, que se había avanzado poco en integración de contenidos y disciplinas, que la formación en valores era dependiente exclusivamente del currículo oculto y que se mantenía un modelo educativo centrado en la transferencia de información.

Es en este cambio donde se crearon varios cursos para asegurar el desarrollo de competencias, genéricas entre ellos, Comunicación y Aprendizaje, que es el marco en el que se desarrolla la presente investigación.

El curso de Comunicación y Aprendizaje se brinda en el semestre del primer año de la carrera, y aporta según el currículo al desarrollo de las competencias genéricas del perfil profesional, específicamente en la dimensión , relacionada al médico como persona, destacando el trabajo equipo.

Además este curso debe aportar centrado en la transferencia de información, a la consecución de los siguientes rasgos:

Trabaja en equipo.

Se comunica eficazmente de manera oral y escrita.

Organiza y usa el tiempo de acuerdo a lo programado.

Participa activamente hacia la consecución de metas comunes.

Muestra habilidades interpersonales: cálido, sensible, empático, asertivo.

En la Universidad Peruana Cayetano Heredia, son responsables del sistema de evaluación la Comisión de Currículo y la Dirección de Gestión de la Calidad (DUGEC), dicha comisión está conformada por representantes de la Dirección de Pregrado, de los Departamentos Académicos y de los estudiantes, y tiene como funciones evaluar y proponer modificaciones al currículo cada cinco años y a los planes de estudios cada año.

Los indicadores que forman parte de la evaluación de DUGEC son:

Coherencia de los objetivos, contenidos, metodologías, evaluación de cursos y rotaciones con el currículo.

Otros indicadores de evaluación cualitativa consideran:

Opinión de los estudiantes acerca de los cursos y rotaciones, % de estudiantes que consideran cada curso muy bueno o excelente, % de estudiantes que lo consideran regular o malo, % de estudiantes que consideran el trabajo de coordinación muy bueno o excelente, % de estudiantes que lo consideran regular o malo, % de estudiantes que consideran la evaluación del aprendizaje de cada curso muy buena o excelente, % de estudiantes que la consideran regular o mala, % de estudiantes que consideran las metodologías de cada curso muy buena o excelente, % de estudiantes que la consideran regular o mala.

Se incluye también la opinión de los docentes en el caso de los cursos y rotaciones.

Se observa que la toma de decisiones, para incorporar algunos cambios o modificaciones curriculares (cursos) se basan principalmente en los criterios antes señalados, que son más cuantitativos que cualitativos y que toman como principal

referencia un solo instrumento de evaluación, que es elaborado por la Dirección Universitaria de Gestión y Calidad (DUGEC). Sin embargo, la competencia final del médico es vasta y compleja y requiere de ser evaluada en su integridad, no en un solo momento, o con un solo instrumento. Las técnicas e instrumentos de evaluación deben guardar concordancia con el aspecto de la competencia a ser evaluada y a partir de los resultados obtenidos, se deben tomar las medidas necesarias para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Otro aspecto muy importante es que la DUGEC, no revisa detenidamente, los sistemas de evaluación que se presentan en los sílabos de los diversos cursos, aspecto importante para determinar si estos, ayudan al cumplimiento de los objetivos educativos propuestos en los mismos.

Lo expresado anteriormente se reafirma por Tobón (a 2006) quien sostiene que la valoración del logro consiste en un proceso de retroalimentación mediante el cual los estudiantes, docentes, instituciones educativas y la sociedad obtienen información cualitativa, cuantitativa sobre el grado de adquisición, construcción y desarrollo de competencias.

La principal interrogante que se aborda en esta investigación es, cómo el curso de Comunicación y Aprendizaje tiene un sistema de evaluación planteado en el sílabo que considera técnicas e instrumentos de orden cualitativo y cuantitativo para evaluar el desarrollo de las competencias, y que sirvan como evidencias para incorporar mejoras, puesto que estos instrumentos utilizados, deberían promover la retroalimentación de los resultados alcanzados por los estudiantes.

Por otro lado, el sistema de evaluación debe considerar la participación del alumno, así como establecer simulaciones de ciertas competencias, ello podría considerarse en la evaluación de otros cursos, a fin de tomar decisiones que ayuden a verificar si el desarrollo de competencias del médico, se están logrando en su proceso de formación que, de acuerdo a la propuesta curricular es de 7 años.

En consecuencia, la investigación pretende determinar si el sistema de evaluación que se plantea en el silabo del curso Comunicación y Aprendizaje, asignatura que se desarrolla en el 1° año de la carrera de Medicina de la UPCH, permite confirmar el desarrollo de competencias, lo cual favorecería a la toma de decisiones en la programación, desarrollo e incorporación de cambios de esta asignatura, pero teniendo evidencias sustentadas en un enfoque de desarrollo de competencias, que se detalla en el currículo de esta carrera.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general:

¿El sistema de evaluación que se aplica en el curso de comunicación y aprendizaje permite confirmar el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes del primer año de medicina promoción 2012 de la Universidad Peruana Cayetano Heredia?

1.2.2. Problemas específicos

¿El sistema de evaluación que se aplica en el curso de comunicación y aprendizaje permite confirmar el desarrollo de competencias cognitivas en estudiantes del primer año de medicina de la UPCH?

¿El sistema de evaluación que se aplica en el curso de comunicación y aprendizaje permite confirmar el desarrollo de competencias procedimentales en estudiantes del primer año de medicina de la UPCH?

¿El sistema de evaluación que se aplica en el curso de comunicación y aprendizaje permite confirmar el desarrollo de competencias actitudinales en estudiantes del primer año de medicina de la UPCH?

1.3. Objetivos de la investigación:

1.3.1. Objetivo general

Determinar si el sistema de evaluación del curso comunicación y aprendizaje permite confirmar el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes del primer año de Medicina de la UPCH.

1.3.2. Objetivos específicos

1.3.2.1. Determinar si el sistema de evaluación del curso comunicación y aprendizaje permite confirmar el desarrollo de competencias cognitivas en estudiantes del primer año de medicina de la UPCH.

1.3.2.2. Determinar si el sistema de evaluación del curso comunicación y aprendizaje permite confirmar el desarrollo de competencias procedimentales en estudiantes del primer año de medicina de la UPCH.

1.3.2.3. Determinar si el sistema de evaluación del curso comunicación y aprendizaje permite confirmar el desarrollo de competencias actitudinales en estudiantes del primer año de medicina de la UPCH

1.4. Justificación de la investigación

Algunos autores, como De Miguel (2005) indican que la intervención educativa precisa tener en cuenta tres cuestiones claves: La primera se refiere a qué pretendemos que aprendan nuestros alumnos, es aquí donde señalamos claramente qué competencias son las que deben alcanzar. La segunda se relaciona a seleccionar qué metodologías son las más adecuadas para que el alumno adquiera estas competencias y en tercer lugar es muy importante identificar qué criterios y procedimientos no servirán para comprobar si el alumno adquirió realmente las competencias establecidas al inicio.

Lo señalado antes, indica que no se puede hablar de un aprendizaje de las competencias, si no se establece claramente cómo se evaluarán al final de un proceso formativo. Sin embargo, no es frecuente que se incluyan propuestas que permitan evaluar el logro de los resultados obtenidos en la adquisición de las competencias.

Por ejemplo la Universidad de Barcelona (2009) realizó un análisis de numerosas documentaciones, indicando que se constata la existencia de un importante vacío respecto a cuánto debe ser observable de la competencia o respecto al dónde ha de reflejarse dicha competencia demostrada. Agrega elementos que contribuyen a una descripción completa de competencia tales como la manera de constatar el grado de desarrollo de la competencia adquirida por el estudiante, y la fuente básica donde comprobar la evidencia de su logro, suelen quedar sin definir.

Hemos observado que la Facultad de Medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (FAMED), declara tener un sistema de evaluación que es

administrado por la Dirección Universitaria de la Calidad y el mismo muestra solo un reporte parcial de los resultados de un curso; no se evidencia en este informe, si los estudiantes han logrado desarrollar las competencias indicadas en los diferentes sílabos. Por otra parte la FAMED, no declara tener un sistema que incluya el recojo de esta información a fin de incorporar mejoras a su plan de estudios, por lo tanto el presente trabajo se justifica en la carencia de estos aspectos que son de orden institucional.

El presente trabajo es importante porque permitirá verificar si los estudiantes han desarrollado las competencias señaladas en el sílabo del curso comunicación y aprendizaje, que se brinda en el primer ciclo del primer año de estudios de la carrera de Medicina, ello a través de diversas técnicas e instrumentos de orden cualitativo y cuantitativos, la intervención del propio estudiante, de sus pares y del docente, aspecto que se encuentra dentro de la propuesta de la mejora para la enseñanza superior en todos los sistemas de calidad.

Para el profesor universitario es muy importante que exprese un real conocimiento de las competencias que desarrollará en el curso que tiene a cargo, y disponer de instrumentos pertinentes de evaluación que lo ayuden a analizar y valorar los resultados obtenidos por el estudiante. Lo ideal sería que cada docente cuente con un sistema que permita evaluar el logro de competencias por el estudiante y así certificar con objetividad el estado de desarrollo de las competencias trabajadas.

Finalmente el trabajo aportará significativamente a la construcción de posibles sistemas de evaluación, que permitan orientar la tarea docente e institucional, en

el tema de la evaluación, que presenta muchos matices subjetivos en diversos espacios universitarios.

1.5. Limitaciones de la investigación

Las limitaciones responden al tiempo disponible para la organización de la información y culminación del informe final, por motivos estrictamente de salud, que fueron comunicados a la universidad y superados con una nueva planificación del cronograma de trabajo con apoyo del asesor.

1.6. Viabilidad de la investigación

La viabilidad del estudio se sustenta en que se cuenta con los recursos: económicos, materiales, y humanos que garantizan el desarrollo de la investigación. Actualmente soy docente de la UPCH y he coordinado y desarrollado el curso que es motivo de la presente investigación. Las fuentes de información para realizar la investigación están a disposición dentro del marco del desarrollo del curso. La FAMED, ha brindado las facilidades expresadas en la carta que se adjunta.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

Lorenzana (2012) elaboró la tesis para obtener el grado de doctor en Philosophie titulada: “Evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria”. El trabajo se realizó en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazan, y los resultados presentan de qué manera, el referido sistema incide en la mejora de las prácticas evaluativas de los docentes en dos carreras diferentes: Arte y Educación Física.

El objetivo principal del trabajo fue: diseñar, aplicar y evaluar un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias que permita modificar la práctica evaluativa de los docentes y estudiantes del departamento de arte y educación física.

El estudio fue descriptivo de diseño pre-experimental, con pre y post prueba de un solo grupo (muestra 239 estudiantes) y se emplearon encuestas en dos modalidades: entrevistas para docentes (muestra 6 docentes) y cuestionarios para estudiantes (que fueron expuestos al sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias).

Entre los principales hallazgos, se indica que los estudiantes reconocen que el sistema les permitió mejor asimilación de contenidos e interesarse más por el tema. Al saber cómo, cuando y de dónde salían los puntajes, ellos pudieron tener información suficiente para valorar y hacer su esfuerzo en clase, y también la posibilidad de saber en que habían fallado.

El 83% de los estudiantes opinó que el sistema de evaluación aplicado contribuyó a obtener una evaluación más justa. Agregaron que se les califica en diferentes aspectos y no sólo la parte teórica como lo hacen en otras asignaturas. Finalmente refieren que el sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias, contribuyó a desarrollar un aprendizaje más autónomo.

Algunos de los profesores considerados en el estudio refieren que encontraban diferencias entre el modelo aplicado y el modelo anterior: fundamentalmente en el aspecto cualitativo, por otro lado también refirieron: “me permite acercarme un poco más al alumno, no solo ver el alumno así por encima como una suma, sino ver más allá un montón de cuestiones que suelen ser un poco complicado verlo desde el punto de vista objetivo, dado en el caso por el tipo de instrumentos que se utilizan.

Les parece a los docentes, que encuentran como una especie de cambio y hay relación en cuanto a evaluación, alumno, docente.

Para los docentes que participaron en el estudio una de las principales innovaciones del nuevo modelo evaluativo, es la significancia que reviste la intervención de los alumnos en la valoración de su propio aprendizaje, la emisión

de juicios respecto a la actuación y desempeño de sus compañeros de clase y la estimación del trabajo realizado por el profesor.

En otro de los principales antecedentes de investigación se encontró la tesis doctoral de García San Pedro (2010), titulada: “Diseño y Validación de un Modelo de Evaluación por Competencias”. El trabajo se realizó en la Universidad Autónoma de Barcelona y tuvo como principal objetivo, diseñar y validar un modelo de evaluación por competencias en la universidad, en el contexto español.

La estrategia de investigación consideró: estudio de casos e instrumentos para recoger los datos tales como: observación directa, análisis de documentos, grupos de discusión. Para el análisis de datos se utilizó el análisis de contenido temático. La investigación también incluyó, consulta a expertos y aplicaciones piloto. El resultado fue la propuesta del diseño de modelo que fue luego validado por juicio de expertos.

Los principales resultados indican una falta de formación del profesorado en el enfoque por competencias; así mismo el estudio refiere que el esfuerzo que ha hecho el profesorado por integrar el modelo de evaluación por competencias se ha visto desbordado por la cantidad de competencias y resultados de aprendizajes definidos en las titulaciones para las materias, módulos o asignaturas.

La investigación además nos muestra diversos tipos de resultados que a continuación se detallan:

Resultados sobre los mapas evaluativos y los instrumentos de evaluación

El estudio de casos ha expuesto que el empleo de diversidad de estrategias e instrumentos en evaluación por competencias (que tienen el propósito de recoger evidencias de los diferentes saberes), y que esta diversidad favorece en ocasiones a un visión fragmentada del proceso de evaluación y de las competencias, tanto en el profesorado como en el estudiante.

El estudio de casos también evidencio que las concepciones de competencias influyen en las oportunidades de aprendizaje y en las actividades de evaluación que promueve el profesorado, así como en la visión institucional para integrar el enfoque por competencias.

Por otro lado el profesor innovador que ha integrado las competencias en la evaluación, reconoce la dificultad que tienen los estudiantes en dar un salto cualitativo entre los niveles desempeño de las competencias.

Resultados sobre el uso de los resultados de la evaluación para el desarrollo de competencias:

Se constató que los estudiantes que experimentaron una devolución de resultados con carácter prospectivo reconocieron y valoraron el trabajo del profesorado señalando que fue un factor que motivó significativamente su aprendizaje y los orientó para la mejora de sus competencias.

Resultados sobre el modelo de evaluación por competencias en la universidad:

El estudio de campo evidencio la necesidad de establecer modelos de evaluación por competencias que sirvan para orientar las prácticas, unificar criterios y

sistematizar procesos. El modelo enfatiza la comunicación de los criterios de evaluación a los estudiantes y hace visible y transparentes las expectativas que tiene la comunidad educativa sobre ellos.

Barreda (2009) en su tesis titulada “Evaluación de competencias genéricas en Medicina Veterinaria desde la perspectiva del empleador”, buscó priorizar las competencias genéricas que debe de tener el graduado de la profesión de Medicina Veterinaria en Lima, desde el punto de vista de los empleadores de Médicos Veterinarios. En el estudio se entrevistó a la persona con capacidad de decisión al contratar al personal y cuya empresa sea representativa dentro de su respectivo rubro del mercado laboral veterinario. Los entrevistados dieron su opinión sobre la importancia de cada competencia genérica, además del nivel en que cada una es alcanzada por los egresados de Facultad de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (FMV-UNMSM).

Se consideró treinta y uno (31) competencias genéricas que fueron clasificadas en tres grupos: Grupo A o competencias instrumentales, grupo B o competencias interpersonales y grupo C o competencias sistémicas. Los resultados indican que la priorización de las competencias genéricas dentro del grupo A dio mayor importancia a: Habilidad para tomar decisiones, Habilidad para resolver problemas y Capacidad de análisis y síntesis; Dentro del grupo B se priorizó las siguientes: Compromiso ético, Capacidad de trabajo en equipo y Capacidad crítica y autocrítica; finalmente dentro del grupo C, a las siguientes: Motivación de logro, Preocupación por la calidad, Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica. Otro resultado importante indica que en opinión de los empleadores; las competencias desarrolladas en mayor nivel por los egresados de la FMV-UNMSM

fueron: “Conocimientos generales de la profesión”, “Compromiso ético” y “Apreciación y respeto por la diversidad cultural” y “Motivación de logro”. Las competencias que mostraron menor nivel de realización fueron: “Conocimiento de un segundo idioma”, “Capacidad crítica y autocrítica” y “Liderazgo”.

En el 2010, Llanos presentó la tesis titulada: Evaluación de competencias genéricas desde la perspectiva de docentes y estudiantes de pregrado de medicina veterinaria en la ciudad de Lima – Perú.

El trabajo tuvo como objetivo realizar una priorización de las competencias genéricas de la Medicina Veterinaria, desde la perspectiva de docentes y alumnos de pregrado de Lima-Perú. La metodología consideró entrevistas a docentes y alumnos de pregrado de cuatro universidades de Lima, cuyas facultades de veterinaria cuentan con egresados: Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), Universidad Alas Peruanas (UAP), Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) y Universidad Científica del Sur (UCSur). Los entrevistados dieron su opinión sobre la importancia de cada competencia genérica, además del nivel en que cada una es alcanzada por la Medicina Veterinaria de su facultad. Se consideró treinta y uno (31) competencias genéricas que fueron clasificadas en tres grupos: Grupo A o competencias instrumentales, Grupo B o competencias interpersonales y Grupo C o competencias sistémicas. Los resultados según la perspectiva de los docentes y estudiantes de pregrado, coinciden en que las competencias más importantes fueron: Habilidad para toma de decisiones, Compromiso sociocultural y Motivación de logro. Los docentes de las cuatro EAPMV difieren sobre el desarrollo de las competencias genéricas en sus respectivas escuelas académicas profesionales: UNMSM, motivación de logro; U.

Científica Sur, preocupación por el medio ambiente; UAP, capacidad de aplicar conocimientos a la práctica; UPCH, iniciativa y espíritu emprendedor. Mientras que los alumnos de las cuatro Escuelas Académicas Profesionales de Medicina Veterinaria (EAPMV), coinciden en su opinión sobre las competencias genéricas desarrolladas en sus escuelas académicas a excepción de una que se describen: UNMSM, UAP y UPCH, motivación de logro; U. Científica Sur, preocupación por el medio ambiente.

En la Universidad de Salamanca: Pérez (2010) realizó la investigación denominada “Modelo de evaluación de las competencias del profesional facultativo médico”. Esta investigación a decir de la autora, pretende lograr una pauta de evaluación de las competencias profesionales en el ámbito de los profesionales médicos sanitarios o de salud. Los objetivos principales de la investigación fueron determinar cuáles son los mejores métodos para evaluar el desempeño profesional de los médicos de Castilla y León. Se diseñó el estudio con la aplicación de la técnica mixta: cualitativo y cuantitativo, complementado con el método de consenso Delphi.

En la muestra participaron un selecto grupo de 15 expertos , que cubrían las 48 especialidades médicas, a quienes se les pidió de forma individual sus previsiones sobre la materia objeto de estudio , y posteriormente estas fueron integradas y nuevamente puestas a consultas del panel de expertos para obtener el consenso del 90%.

Se destaca como un resultado importante , en el contexto del presente trabajo que para estimar tanto las relaciones con los pacientes como con los compañeros y el

trabajo en equipo , los métodos de evaluación ideales propuestos , fueron la encuesta 360º , la observación por pares y la valoración 360º.

Moreno (2009) en su artículo “La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos”, aborda la evaluación del aprendizaje en el contexto de la educación superior desde una perspectiva cualitativa. La primera parte contiene algunos de los aportes teóricos más recientes en el campo de la evaluación y la segunda presenta los resultados de una investigación que se llevó a cabo en una universidad pública mexicana, realizada con enfoque etnográfico mediante la modalidad de estudio de casos. Los casos estuvieron representados por las carreras de Derecho y Ciencias de la educación. Algunos de los principales hallazgos revelan la brecha entre los avances conceptuales del campo de la evaluación y las prácticas evaluadoras del profesorado universitario que siguen asentadas en un modelo tradicional.

Encontramos en el Libro Blanco, un resultado interesante sobre diferentes formas de abordar la evaluación, al respecto Lingenfelter (2003) refiere que la Northeast Missouri State University (NMSU) se embarcó en una evaluación para estudiar durante la década de 1970: los antecedentes de los alumnos y el impacto del campus en la vida del estudiante, la fuerza de los títulos obtenidos y la competitividad de la graduación en sus respectivas carreras. (Krueger y Heisserer, 1987), en Lingenfelter (2003), encontraron que la variedad de evaluaciones y cuestionarios implementados en NMSU, el uso de una base de datos con datos longitudinales, y el uso apropiado de análisis multivariante realizado en esta institución se constituyen en un ejemplo de evaluación de buenas prácticas para la toma de decisiones.

Ayala y Medina (2006) refieren en su investigación titulada “Herramientas de Apoyo el Portafolio- Experiencia Escuela de Medicina Tecnológico de Monterrey”, que en educación superior el uso de estrategias de enseñanza – aprendizaje activas y participativas, hace imprescindible el requerimiento de técnicas de evaluación que permitan medir la calidad, extensión y profundidad de los aprendizajes obtenidos por los alumnos expuestos a dichas estrategias, en ese sentido proponen los autores el uso del portafolio en sus dos modalidades, electrónico e impreso, y destacan este recurso como valioso por la congruencia con modelos activos de educación centrados en el aprendizaje del alumno .

La experiencia de la Escuela de Medicina del Tecnológico de Monterrey al implantar un modelo educativo basado en competencias y un sistema de evaluación que incluye el portafolio como uno de sus recursos principales ha permitido corroborar estos planteamientos.

Es importante resaltar que la oportunidad que el alumno tiene de recolectar piezas de evidencia y entregarlas a la administración académica para su revisión, sin un valor sumativo que se transforme en calificación, ha sido muy enriquecedora ya que estimula que los alumnos se hagan cargo de su propio proceso de aprendizaje.

Entre los resultados más importantes, Ayala y Medina (2006) destacan: el aprendizaje que se logra al utilizar el portafolio puede considerarse como auto dirigido ya que al conformarlo, los alumnos reflexionan sobre el aprendizaje que han obtenido, lo que modifica la percepción de la experiencia vivida.

El uso del portafolio en educación médica permite una evaluación basada en el desempeño, lo cual brinda la oportunidad de dar seguimiento a los alumnos según van avanzando en el desarrollo de sus competencias.

Todo este proceso es de particular riqueza en el contexto de la educación médica donde el aprendizaje es un proceso activo y continuo.

Se reconoce en esta investigación, que en el proceso de planeación, diseño y revisión de los portafolios, la institución educativa encuentra una excelente oportunidad de hacer una autoevaluación de la congruencia de su estructura curricular, de la claridad de las competencias que busca formar y de la calidad de las evidencias que puede exigir en la formación de sus alumnos.

Baños y Pérez (2005) responsables de la oficina de coordinación y evaluación académica de la facultad de Ciencias de la Salud y la Vida de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona), publicaron el artículo “Como fomentar las competencias transversales en estudios de ciencias de la salud “.Las propuestas están contempladas a partir de experiencias positivas desarrolladas en la referida facultad y en otros centros españoles.

En el estudio, se pretende que los estudiantes reflexionen sobre las cuatro competencias prioritarias: hablar en público delante de un auditorio, escribir correctamente, recoger información a través de las nuevas tecnologías y trabajar en equipo. Se destaca en la propuesta el uso de portafolios, para el fomento de las competencias transversales, destacando que estos permiten por un lado la reflexión sobre el desarrollo de una competencia con la intención de mejorarla y por otro permiten acreditar el grado de asunción de dicha competencia.

Se concluye en el estudio que la utilización de portafolios por los estudiantes está siendo recomendado ya que supone una importante contribución al autoaprendizaje basado en la propia reflexión del alumno.

Fracapani (2008) Realizó una investigación en postgrado con profesionales de ciencias sociales y ciencias duras que participaban en la maestría en bioética de la universidad de El Cuyo Argentina. El objetivo del estudio que describe el artículo fue evaluar si el portafolio puede ser considerado como una herramienta auténtica de evaluación de los aprendizajes en un posgrado en el cual el perfil que se espera formar está constituido en su mayor parte por actitudes.

Analizadas dos cohortes, los resultados parciales demuestran que permite evaluar actitudes pero que presenta dificultades al momento de involucrar a los alumnos en dicho tipo de evaluación y en establecer una valoración lo más objetiva posible.

Arias y Fidalgo (2008) en su investigación titulada: El desarrollo de las competencias transversales en el magisterio mediante el ABP y Método de Casos, analizaron comparativamente los efectos diferenciales que la utilización de estas dos metodologías activas tienen en el desarrollo de competencias transversales-instrumentales, sistémicas y personales. La muestra estuvo constituida por 150 estudiantes de diversas especialidades de primer y segundo curso de Magisterio, de la Universidad de León (España) que cursaban las asignaturas de psicología de la educación y del desarrollo y de bases psicológicas de la educación. Se utilizó el Cuestionario de Evaluación de las Competencias Transversales (Fidalgo, Arias-Gundín, & García, 2007) cuya elaboración se realizó en base a las

competencias transversales recogidas en el libro blanco correspondiente a la Red de Magisterio (Maldonado, 2004; Nieto, 2004).

Todos los estudiantes desarrollaron parte de su temario mediante metodología del caso o de ABP. Mediante el cuestionario de evaluación de las competencias transversales en el grado de magisterio se evaluó el desarrollo que habían logrado de las competencias transversales tras la aplicación de cada método. Los resultados sugieren una mayor efectividad del método del ABP frente al de caso para el desarrollo de las competencias transversales, mayor aún el curso de bases psicológicas de la educación.

Carrero (2009), indica que la metodología docente es un campo de investigación poco explorado. En Medicina, es difícil diseñar métodos de evaluación capaces de medir y comparar los resultados de la enseñanza agrega que los métodos de evaluación han de definir con claridad las competencias que están midiendo, el nivel de resultados y el nivel de evaluación. Para corroborar estos planteamientos realizo la investigación titulada: Comparación eficacia del ABP en casos problema frente al método tradicional en lección magistral para la enseñanza de la anestesiología en pregrado, postgrado y la formación médica continuada.

La investigación tuvo como objetivo: Comparar la eficacia del ABDPCP con la clase magistral en la enseñanza de Anestesiología en los tres programas de formación: Pregrado, Postgrado y Formación Médica Continuada. La población de estudio incluyó a 68 estudiantes de medicina, pregrado.

Las conclusiones más importantes indican que: La eficacia de la clase magistral y el ABDPCP fue similar para las habilidades cognitivas e integrativas analizadas. Las

limitaciones del estudio impiden generalizar los resultados. El diseño y metodología aplicados permitió una valoración objetiva de la enseñanza.

En el 5to Congreso internacional de Mapas Conceptuales realizado en Malta el 2012, Wong y colaboradores, presentaron la investigación titulada: El uso de los mapas conceptuales como estrategia cognitiva en el curso de comunicación y aprendizaje para estudiantes de medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. La experiencia muestra cómo el uso de los mapas conceptuales complementados con el CmapTools, aportan al cumplimiento de la competencia general del silabo, expresada en que los estudiantes “identifiquen, seleccionen y apliquen estrategias de aprendizaje para mejorar su desempeño académico y logren aprender de manera autónoma. La construcción de mapas se inició de forma colaborativa, hasta lograr un afianzamiento por los estudiantes, que les permitiera estar en condiciones de elaborar sus mapas individuales. Para la elaboración personal de los mapas conceptuales los estudiantes seleccionaron temas de otras asignaturas que necesitaban aprender, luego organizaron la información, estableciendo criterios de selección de conceptos relevantes para luego representarlos jerárquicamente en los mapas conceptuales definitivos, los mismos que cumplen con los siguientes criterios técnicos: conceptos claves, pertinencia de conectores e impacto visual. Las conclusiones principales indican que, la organización y presentación final de los mapas, ha permitido que los estudiantes almacenen la información en sus propias estructuras cognitivas, la cual manifiestan haber recuperado en los exámenes, convirtiéndose en evidencia, de que los contenidos seleccionados han sido comprendidos.

Añez y colaboradores, publicaron en el año 2007 el artículo titulado: Uso de

mapas conceptuales y trabajo cooperativo en aulas con elevada matrícula estudiantil; el propósito fue evaluar el aprendizaje significativo alcanzado por los estudiantes del curso propedéutico de química, de la escuela de Bioanálisis de la Universidad del Zulia a través de la aplicación de mapas conceptuales, y trabajo cooperativo al inicio y al final del proceso de aprendizaje.

El estudio mostro que la metodología aplicada permitió alcanzar aprendizajes significativos, en los estudiantes, además de la disminución de los errores conceptuales en los mapas posteriores. Sin embargo se evidenciaron algunas limitantes para reforzar las relaciones cruzadas y otros criterios que lo hacen del todo significativo.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Aproximaciones históricas del concepto de evaluación

A manera de anécdota, se cita en algunos estudios que ya en el año 2000 A.C en China se realizaban exámenes de selección de funcionarios, sin embargo los orígenes de la evaluación se remontan a la preocupación por la medición de la conducta humana. Cabrera, citado por Blanco (1996), atendiendo a las condiciones socioculturales, las influencias desde la medición psicológica y la evaluación educativa destaca tres periodos en el desarrollo histórico de la evaluación : periodos de testing , el segundo caracterizado por el nacimiento del concepto de evaluación diferenciado de la medición y un tercer periodo que se destaca por especular sobre la actividad evaluativa. Sin embargo en Blanco (1996) encontramos la propuesta de Salvador, quien toma como criterio

diferenciador la etapa tyleriana de los que destaca tres momentos: pre-tyleriana, tyleriana y pos-tyleriana, que será la que desarrollaremos:

Etapa Pre-tyleriana.- época en que la evaluación aparecía identificada con la medición, ello influye en la actividad pedagógica que sufre una profunda transformación por influencia básica de dos factores, las nuevas necesidades educativas que se plantean como consecuencia de la industrialización y el desarrollo y avance científico metodológico de las ciencias físico naturales. Se observan por ejemplo la influencia de las corrientes filosóficas de tipo empirista o positivista (Comte, James, Durkheim, Dewey) que consideran lo observado, los hechos y los datos como la fuente principal del conocimiento verdadero. Aparece la objetividad como objetivo metodológico predominante frente a la subjetividad, la explicación de las relaciones causa-efecto frente a la comprensión. Los científicos tratan de explicar la conducta humana y elaborar teorías en función de una objetividad basada en la observación controlada y medición de los fenómenos de estudio Esta exigencia de objetividad hace que en el terreno de la evaluación se establezca criterios que alejen el subjetivismo y garanticen a la no contaminación de la información recogida. Se propugna la evaluación mediante exámenes escritos como medio para combatir la subjetividad de los orales.

Por otro lado la industrialización exigía mayor número de individuos preparados y más cualificados, que en el modelo artesanal. Frente al modelo artesanal en el que el maestro acreditaba el nivel de sus aprendices, el modelo industrial presenta con especial relevancia la necesidad de acreditación social y selección de alumnos que implica el desarrollo de mecanismos para verificar los resultados de la enseñanza.

Etapa tyleriana- En la década de los 30 Tyler realiza lo que se ha llamado “el estudio de los ocho años”. El movimiento progresista que propugnaban la especificación clara de los objetivos de manera que se pudiera comprobar si los nuevos currículos habían producido o no los cambios deseados en los alumnos, de esta manera Tyler y sus colaboradores llevan a la práctica estas ideas, constituyéndose en los padres de la evaluación en el sentido actual del término, se destacan los siguientes aspectos:

Es la primera vez que se conceptualiza la evaluación como proceso, evaluar no es sinónimo de recoger información, esta empieza a diferenciarse de medición. Evaluar no es sinónimo de aplicar un instrumento de medición, implica un juicio de valor sobre la información recogida. Se exige una cuidadosa definición de los objetivos en términos de conductas observables y por tanto medibles en los alumnos.

Este modelo propuesto por Tyler para conducir un proceso evaluativo sigue los siguientes pasos:

Establecimiento de los objetivos.

Definición de los mismos en términos de conducta.

Identificación de situaciones en las que los alumnos puedan expresar dichas conductas.

Selección de procedimiento de evaluación más adecuado a cada tipo de objetivo.

Selección de métodos dentro de los procedimientos anteriores.

Planificar la forma de interpretar la información recogida.

En resumen el papel de la evaluación educativa para Tyler es proporcionar un medio para el continuo perfeccionamiento de un programa de educación, incluso para la comprensión en profundidad de los estudiantes, con el consecuente incremento de efectividad de las instituciones educativas.

Etapa post-tyleriana: Se toma como referencia que a los ojos de los americanos, el sistema escolar era el responsable del adelanto de los rusos en la carrera espacial, puesto que Rusia lanzó su primer satélite en 1957. Se busco un culpable de la situación de los americanos, y ese fue el sistema escolar, por lo que se ponen en marcha un número de programas educativos subvencionados que deben ser evaluados anualmente para justificar futuras subvenciones.

Además de evaluar el rendimiento del alumno, se evalúan todos aquellos factores que inciden en el proceso educativo. En algunos estados, la legislación de 1973 instituye la obligación de controlar al profesorado hasta el punto de que se vincula el mantenimiento en el puesto de trabajo.

En esta etapa post-tyleriana en el ámbito educativo en general y escolar en particular, nos encontramos que se utiliza el término evaluación para todas las circunstancias, supuestos y planteamientos sin apreciar cuestiones técnicas completamente distintas. Es diferente evaluar un programa de un profesor o hacer un informe evaluativo, aspectos que no son considerados como tal en esta mirada.

El concepto de evaluación ha ido evolucionando rápidamente y se ha ido enriqueciendo en torno al núcleo definitorio de juicios de valor hasta adoptar una conceptualización multidimensional.

Algunas definiciones referidas por Blanco (1996) son:

“La evaluación es el procedimiento que define obtiene y ofrece información útil para juzgar decisiones alternativas” (Comité Phi Delta Kappa de evaluación de la enseñanza Nacional a1971)...“Evaluación es el proceso de diseñar, obtener y proveer información útil para juzgar entre alternativas de decisión acerca de un programa educacional"... “Evaluación es el proceso que tiene como objetivo determinar en qué medida se han conseguido los objetivos previamente establecidos (Tyler).

En el análisis y recorrido histórico del concepto de evaluación, se observa con marcada claridad la influencia de los procesos productivos, y educativos para plantear una evaluación que responda a estas exigencias; la necesidad de cambiar las practicas evaluativas y perfeccionarlas, son características en todos los momentos presentados, todo ello con el intención de lograr cambios que favorecieran la realidad evaluada. Por lo tanto se puede concluir que la evaluación tiene una connotación histórica y se relaciona con los cambios económicos, sociales y políticos de un determinado contexto, respondiendo a sus propias exigencias.

2.2.2. Tendencia actual de la evaluación

Desde el planteamiento de González (2001) la tendencia actual es la de concebir a la evaluación desde una perspectiva comprehensiva en cuanto a su objeto, funciones, metodología y técnicas, participantes, condiciones, resultados, efectos y determinantes. Desde esta mirada optimista de la autora las transformaciones se vislumbran a factores como :las tendencias pedagógicas contemporáneas

sobre educación que dimensionan el papel de la enseñanza en el desarrollo personal y social, el aprendizaje individual y grupal, el carácter comunicativo de la educación, las relaciones democráticas, menos directivas y autoritarias entre los participantes del hecho educativo en general .También juega un papel importante la irrupción de las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación en el ámbito educativo y social, en general , se agrega la potenciación de los resultados de la investigación educativa con la conjunción de métodos cualitativos y cuantitativos. Los avances esperables, en el estudio del aprendizaje y sus mecanismos, que permita una aproximación más certera al objeto de evaluación; así como los progresos en la creación de herramientas, como las matemáticas, pertinentes para la medición del aprendizaje y finalmente los estudios interdisciplinarios y transdisciplinarios de la evaluación del aprendizaje y la ampliación y desarrollo de la evaluación educativa como campo científico dentro de las propias ciencias de la educación son otros de los factores considerados por la autora. Como se presenta en el planteamiento anterior, la evaluación ha sufrido una serie de cambios y se relacionan directamente al avance científico, tecnológico y de la propia investigación, se incorporan métodos, técnicas y herramientas, novedosos así como también recoge el aporte de otras disciplinas para su configuración, aspecto que denota que la evaluación no ha permanecido estática y que ira evolucionando y generando mejores respuesta para la interpretación de los resultados del sujeto u objeto evaluado.

2.2.3. Importancia de la función social de la evaluación

Partiendo de la premisa que el sistema educativo está inserto en un sistema mayor, que es la sociedad en su conjunto, entonces se puede comprender la multifuncionalidad de la evaluación.

En ello se basa González (2001) para indicar que desde la perspectiva sociológica, filosófica y de la pedagogía crítica tiene lugar, hoy día, los mayores y más ricos aportes, sobre las funciones sociales de la evaluación educativa y del aprendizaje. Uno de los valores, más destacables de estas aportaciones, es su capacidad para develar el "lado oculto" o, cuando menos, no fácilmente aceptado de la evaluación, aquello que no se hace explícito en los objetivos de la educación ni en la evaluación que se realiza; que no responde a una intención, pero que está latente o que sencillamente se asume como algo natural y con ello despojado de valoraciones. Muestra la autora en este planteamiento que no hay valoración neutral, tampoco educación neutral.

Cita González: "Los sociólogos han analizado los mecanismos de las barreras que obstruyen la movilidad social y su veredicto es claro: la escuela, en especial su sistema de exámenes y de calificaciones constituyen el principal instrumento de diferenciación y estratificación social".

Se destacan como funciones sociales de la evaluación: la certificación del saber, la acreditación, la selección, la promoción. Los títulos que otorgan las instituciones educativas, a partir de resultados de la evaluación, se les atribuye socialmente la cualidad de simbolizar la posesión del saber y la competencia, en función de los valores dominantes en cada sociedad y momento. Una sociedad meritocrática

reclama que sus individuos e instituciones se ordenen por su aproximación a la "excelencia". A mayor cercanía, mayor mérito individual. A mayor cantidad o nivel de los títulos que logra una persona, más vale socialmente.

Si se llevan a un extremo, estas funciones de la evaluación que la sociedad ha acuñado como legítimas, pueden tener interesantes implicaciones personales, institucionales, sociales. Un título puede ser una "patente de corso" para personas no necesariamente competentes, puesto que los títulos garantizan formalmente el saber.

Si bien es cierto, la función social de la evaluación es un reconocimiento al saber, que se concreta en una titulación, grado o especialidad, es importante al mismo tiempo que este aspecto no se constituya en un instrumento de diferenciación ni de estratificación social, es más pertinente, promover la igualdad de oportunidades en los diferentes niveles y sistemas educativos, y no generar una educación elitista, si no promover la democratización de la misma.

2.2.4. Evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje constituye el componente de mayor complejidad dentro del proceso educativo, ya que es necesario valorar el desarrollo y cumplimiento de los objetivos a través de la sistematización de las destrezas con criterios de desempeño. Se requiere de una evaluación diagnóstica y continua que detecte a tiempo las insuficiencias y limitaciones de las estudiantes y los estudiantes, a fin de adoptar las medidas correctivas que requieran la enseñanza y el aprendizaje. Pilalola (2011).

Habitualmente se define a la evaluación como un proceso de recogida de información orientada a la emisión de juicios de méritos o de valor respecto a algún sujeto, objeto o intervención con relevancia educativa. Mateo (2000).

Este proceso deberá ir necesariamente asociado a otro de toma de decisiones encaminadas a la mejora del objeto, sujeto o intervención evaluado.

Los enfoques actuales de evaluación la califican como un proceso participativo, sistemático y ordenado que se inicia desde el momento del diagnóstico y que se da de manera paralela a la planeación y ejecución del proyecto, acompañado de un sistema de recolección y análisis de información que retroalimente los procesos de toma de decisiones, incremente los conocimientos sobre los temas del proyecto y facilite la recuperación permanente de la memoria del mismo y su sistematización. Funlibre (2005)

Es importante manifestar que el diseño del Sistema de Evaluación requiere una tarea rigurosa a nivel técnico y, en el diseño de instrumentos y estrategias de recolección de información, es necesario destacar además que uno de los aspectos más difíciles del proceso evaluativo es generar una cultura de la evaluación, donde todos los actores estén convencidos de su importancia para el mejoramiento de ellos mismos y del proyecto como tal, de no existir este nivel de acuerdo, ni la toma de decisiones para su implantación, se corre el riesgo de generar consecuencias personales, institucionales y sociales, puesto que la evaluación cumple una importante función social.

2.2.5. La evaluación en los contextos universitarios y el logro de competencias.

La evaluación en la formación universitaria cumple dos funciones fundamentales; por una parte, la función sumativa de certificación de los aprendizajes exigidos y, por otra, la función formativa para favorecer el logro de dichos aprendizajes, esto es, de las competencias o de los elementos de las competencias Villardon (2006)

Sin embargo, Finkelstein (2010) sostiene que tradicionalmente, el énfasis evaluativo estuvo puesto en los conocimientos conceptuales o declarativos; este autor hace referencia a la investigación de Lucarelli, E., (Aula Universitaria) donde textualmente declara: “Se ha observado que los docentes con quienes se ha trabajado, centran su interés en evaluar a los alumnos prioritariamente en los aspectos teóricos, es decir en “el saber”.

En el contexto de la formación del médico, indica Lucarelli, citado por Finkelstein (2010) si bien, los alumnos realizan prácticas clínicas con pacientes, la evaluación para la acreditación que de ellas se hace responde a lo que podría llamarse “evaluación de concepto”, es decir, no se han observado indicadores fehacientes, sistemáticos, objetivos y rigurosos que permitan advertir el proceso llevado a cabo por los alumnos en el desempeño de estas prácticas. Agrega que este tipo de evaluación se caracteriza por la existencia de diversidad de puntos de vista de los docentes sobre la forma de arribar a tales evaluaciones, las variadas posiciones que se adoptan en relación con los criterios que se emplean y los disímiles requerimientos en cuanto a los niveles de exigencia de los estudiantes. El autor indica que puede aventurarse a concluir, que esas construcciones evaluativas

seguramente adolecen de serios déficits, especialmente relacionados con su confiabilidad y validez.

Se aprecia en esta postura, que existe una necesidad de incorporar un sistema de evaluación que debería ser coherente con las modalidades y los métodos de enseñanza y todos ellos deberían estar centrados en las competencias, y alineados con el uso de técnicas e instrumentos de evaluación para este fin, este es un aspecto que dio origen a la presente investigación y que es presentado al interior de la problemática, como del propio sistema de evaluación que es una de las principales variables del estudio.

Para Merler (1997), en todos los sistemas educativos, encontramos la misma preocupación por preparar a los alumnos a una actividad de trabajo menos normatizada y más autónoma: indica el autor que esta preocupación se traduce en diferentes respuestas: la ampliación del campo de los diferentes oficios y la inclusión en él, de competencias más “generales”. El presente trabajo se basa justamente en evaluar el nivel de desarrollo de las competencias genéricas, aspecto resaltado como importante por Merler.

En este sentido Elizondo (2001), y un grupo de colaboradores sostienen que, las reformas curriculares alrededor del mundo están cambiando hacia la educación basada en competencias, currículos integrados en forma de espiral, contenidos curriculares flexibles con cursos centrales y electivos y estrategias centradas en el estudiante. Para estos autores los cursos que constituyen los contenidos de estos currículos, deben ser transformados o rediseñados para cumplir con las nuevas metas curriculares y la nueva estructura curricular. Todo lo manifestado, lleva a

inferir que es necesario cambiar las perspectivas de la educación y del entrenamiento médico, y destaca que se vuelve indispensable la necesidad de modificar el abordaje a la evaluación en congruencia con los nuevos paradigmas educacionales.

El diseño o rediseño de un currículo implica la toma de decisiones respaldada en la investigación (por ser uno de los ámbitos del currículo), por lo tanto para plantear un nuevo sistema de evaluación, es necesario evaluar cómo se encuentra el actual y comprobar si promueve el desarrollo de competencias de los estudiantes, a partir de los resultados confiables y verificables, se generaran cambios respaldados en las evidencias.

2.2.6. Las competencias, clasificación, dimensiones o clases.

Antes de definir que son las competencias, es importante destacar que la educación centrada en competencias no es un concepto más, o una mera técnica didáctica orientada a la ejecución inmediata de habilidades, sino que es un enfoque que contempla los aprendizajes necesarios para que el estudiante actúe de manera activa responsable y creativa en la construcción de su proyecto de vida, tanto personal y social como profesional. Sanz de Acedo (2010).

Según Westera (2001), citado por Sanz de Acedo (2010), “la competencia representa tanto un conocimiento teórico (una estructura cognitiva que genera conductas específicas), como un conocimiento en acción, aplicado disponible para ser utilizado con un cierto nivel de destreza cuando se precisa”.

Las competencias dan unidad y profundidad a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las diferentes enseñanzas universitarias. Los currículos universitarios han de ser lo más explícitos posibles en el modo de redactar sus competencias ya sean estas genéricas o específicas, y también es fundamental

que profesores y alumnos las conozcan y las acepten, Deben ser bien definidas, integradas en los contenidos y en las actividades académicas vinculadas con las demandas sociales, la evolución de la disciplina y el mercado laboral y han de ser evaluables. Sanz de Acedo (2010).

Clasificación de las competencias

Sanz de Acedo (2010) refiere que la Unión Europea propone unas competencias que el estudiante universitario ha de conseguir como resultado de sus aprendizajes.

Las divide en dos grupos: Competencias Genéricas o Transversales y Competencias Específicas.

Competencias Genéricas: Definidas como todas aquellas capacidades que, independientemente de un entorno de aprendizaje concreto deben ejercitarse en todos los planes de estudio pues resulta ser relevantes para desempeñar de manera idónea cualquier profesión. Las competencias específicas son propias de una determinada profesión. Actualmente las competencias genéricas constituyen una parte fundamental de la estructura curricular de todas las titulaciones.

El proyecto Tuning (Tuning Educational Structures in Europe), enmarcado en el proceso de convergencia y adaptación de títulos y planes de estudio en el EEES subdivide las competencias genéricas en tres grupos:

- A. Instrumentales: Las que tienen funciones cognitivas, metodológicas tecnológicas y lingüísticas (capacidad para resolver problemas, tomar

decisiones, comunicarse de manera oral y escrita, disponer de habilidades informáticas, entre otras).

- B. Interpersonales: Son las relacionadas con la interacción social y la cooperación (trabajar en equipo, desarrollar habilidades interpersonales, manifestar compromiso ético, entre otras).
- C. Sistémicas: Las que implican comprensión, conocimiento y sensibilidad (aprender a aprender, adaptarse a nuevas situaciones, trabajar en forma autónoma entre otras).

Siendo la clasificación de competencias genéricas que presenta el proyecto Tuning un elemento orientador, es importante explicitar que en el curso de comunicación y aprendizaje se abordan algunas competencias genéricas que han sido definidas por el Vicerrectorado Académico de la Universidad Cayetano Heredia y que la FAMED las incorporó a la sumilla del curso, estas son: La capacidad de trabajar en equipo, el compromiso ético (desarrollo moral), usar el aprendizaje a partir de su propio sistema para aprender (estrategias de aprendizaje) y habilidades para comunicarse. En la medida que las competencias requieren tiempo para su desarrollo y maduración, su evaluación siempre será una aproximación al grado de dominio alcanzado en un momento determinado y de ninguna manera una medición exacta de su consecución. Con fines metodológicos, se agrupó las competencias genéricas del curso tomando la postura de Tobón y Rial (2006) quienes reconocen tres dimensiones: cognoscitiva (agrupa habilidades cognitivas), actuacional (agrupa habilidades procedimental y técnicas) y afectivo motivacional (agrupa actitudes y valores).

Dimensión Cognoscitiva: Competencias que agrupan las habilidades cognitivas, conceptos y conocimientos y se declaran en el silabo del curso Comunicación y Aprendizaje de la siguiente manera:

Identifica estrategias de aprendizaje cognitivas, afectivas y metacognitivas para la reconstrucción de nuevos conocimientos.

Reconoce las etapas del desarrollo moral.

Reconoce y comprende dificultades en la comunicación interpersonal.

Dimensión Actuacional: Competencias que agrupan habilidades procedimentales y técnicas y se declaran en el silabo del curso Comunicación y Aprendizaje de la siguiente manera:

Aplica estrategia de aprendizaje cognitivas, afectivas y metacognitivas para la reconstrucción de nuevos conocimiento.

Desarrolla habilidades para comunicarse asertivamente y trabajar en equipo.

Dimensión Afectivo Motivacionales: Competencias que agrupa actitudes y valores y se declaran en el silabo del curso Comunicación y Aprendizaje de la siguiente manera:

Valora los principios, del desarrollo moral como parte de su formación profesional.

Reconoce al portafolio como elemento de reflexión sobre su proceso de aprendizaje y evaluación.

2.2.7. Evaluación con un enfoque basado en competencias.

Zabalza (2010) refiere que la evaluación, es probablemente el aspecto de la docencia universitaria que está funcionando peor, en España las investigaciones que se han realizado muestran aspectos bastante desoladores. Lo sostenido por

Zabalza (2010) se refiere a la evaluación tradicional, que a continuación se describe desde el enfoque de Tabón y Rial.

La evaluación tradicional a decir de Tobón y Rial (2006), presenta las siguientes características:

Los parámetros suelen ser establecidos por el docente, quien no toma en cuenta criterios académicos y profesionales.

Se brindan notas cuantitativas sin criterios claros que las justifiquen, generalmente se hacen con el fin de determinar quienes aprueban o desaprueban una asignatura.

Se centran más en las debilidades y errores que en los logros. Este tipo de evaluación es establecida por el docente sin considerar la propia valoración y participación del estudiante.

La evaluación tradicional, tiende a castigar los errores, sin asumir que estos son esenciales para el aprendizaje, al ser los resultados definitivos, no se tiende al auto mejoramiento ni mejora.

Se asume como un instrumento de control y de selección externo y es centrada principalmente en el estudiante, no presentan vinculación con la institución.

Por otro lado , desde la perspectiva de Tobón y Rial (2006), la evaluación con base en competencias, evalúa las competencias en los estudiantes, considerando o teniendo como referencia su desempeño ante actividades y problemas del contexto, profesional, social, tiene en consideración evidencias e indicadores, que logren determinar el grado de desarrollo de tales competencias en su tres dimensiones: afectivo, cognitivo y actuacional, para así brindar realimentación en

torno a fortalezas y aspectos a mejorar. La presente investigación evalúa las tres dimensiones de las competencias, expresadas por estos autores.

Tobón y Rial (2006), indican que la evaluación no es una tarea puntual de un momento, se constituye en todo un proceso que implica redefinir con exactitud las competencias a evaluar con sus respectivas dimensiones, construir indicadores, con criterios académicos y profesionales y definir el tipo de evidencias necesarias. Agrega además a su planteamiento, que la evaluación por competencias, se caracteriza por ser: un proceso dinámico de diferentes dimensiones, que realizan los diferentes agentes educativos implicados (docentes, estudiantes, institución y la propia sociedad), por otro lado tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados de aprendizaje, al mismo tiempo que ofrece resultados de retroalimentación de manera tanto cuantitativa como cualitativa.

Finalmente destacan Tobón y Rial (2006), que la evaluación por competencias debe considerar criterios objetivos y evidencias consensuadas socialmente, reconociendo además la dimensión subjetiva que siempre hay en todo proceso de evaluación; se vincula con la mejora de la calidad de la educación ya que se trata de un instrumento que retroalimenta sobre el nivel de adquisición y dominio de las competencias y además informa sobre las acciones necesarias para superar las mismas.

Los aportes de Tobon y Rial, así como el planteamiento de Zabalza, se constituyen en el soporte teórico para la presente investigación , puesto que si las investigaciones indican que la evaluación en la educación superior, es el aspecto

que se encuentra descuidado, y se destaca que todo proceso de evaluación tiene sus repercusiones en la calidad de la educación ,por lo tanto es importante revisar y mejorar los sistemas de evaluación que forman parte de las diversas propuestas académicas de las instituciones de educación superior.

2.2.8. Redefiniendo la evaluación para evaluar por competencias

Badia (2012) indica que a pesar que el enfoque por competencias en los programas de educación tiene más de una década, las prácticas de evaluación correspondientes con este enfoque son insuficientes. Del mismo modo indica Álvarez Méndez (2008), citada por Badia (2012), que más allá de las delimitaciones y los matices conceptuales que se hagan sobre la definición de competencias, sorprende que un discurso tan incondicional a favor de las competencias se vuelva ambiguo, difuso y contradictorio a la hora de hacer propuestas para evaluarlas .

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que la práctica de la evaluación es disfuncional y desequilibrada en muchos aspectos (Santos Guerra, 1993; y Garcia-Rodicio, 2006), citado por Badia (2012). Según estos autores se evalúa estereotipadamente con instrumentos inadecuados y sin informar al alumnado las condiciones de la evaluación. Por lo tanto es necesario redefinir la evaluación por competencias, a continuación se presentan aspectos relevantes a considerar.

Badia (2012) indica que en el diseño de actividades orientadas a la evaluación de competencias, se deben considerar cuatro momentos o fases, las que suponen la

estimulación del proceso de autorregulación del aprendizaje durante la resolución de tareas:

- A. Orientación de la tarea: sugiere el establecer relaciones entre factores personales (conocimientos previos, intereses y motivaciones), y factores situacionales (métodos de enseñanza, demanda de la tarea, de la propia evaluación y recursos disponibles).
- B. Toma de decisiones: relacionadas a la definición de metas y acciones resolutivas más estratégicas.
- C. Ejecución de acciones: suponen implementación de las acciones y estrategias de respuestas a las demandas de la tarea; proceso que requiere mantener el control sobre el desarrollo de la tarea, ya sea autorregulación o correlación, o ambas, dependiendo de las demandas de la actividad.
- D. Evaluación: Autorreflexión y autoevaluación del proceso y de los resultados.

Luego de presentado los momentos o fases previas el mismo autor (Badia 2012) presenta el diseño de 3 actividades que se derivan de algunos principios y el enfoque de la evaluación auténtica, que son importantes tomar en cuenta en todo diseño de evaluación por competencias.

Para el autor se debe:

1. Diseñar la evaluación a través de tareas auténticas, por ejemplo el planteamiento de problemas, que prevén la superación de dificultades en situaciones realistas y relevantes, desde el punto de vista del contexto social de referencia del alumno.

2. Evaluar, sobre todo, el proceso de autorregulación del aprendizaje, que se expresan en algunos indicadores: Orientación de la tarea (incluir experiencias previas, considerar la relevancia personal y social o interés que supuso para el alumno la resolución de tarea), reconocer el proceso de toma de decisiones explícito o implícito en las acciones o estrategias de resolución desarrolladas entre otras. La ejecución de tareas es otro indicador importante, expresados en atender los itinerarios de resolución que sigue el alumno. Evaluar resultados parciales, valorar el esfuerzo consciente y volitivo que supone al alumno la realización de tareas, y finalmente el último indicador, la autoevaluación del proceso y del resultado que significa valorar logros y dificultades plantear perspectivas de cambio o mejoras en la respuesta.
3. Implementar técnicas directas para evaluar la autorregulación, de modo que garantice el registro de la información de interés respecto al proceso de autorregulación del aprendizaje que lleve a cabo el alumno. A pesar que los procesos que configuran la autorregulación son internos al aprendiz, se destaca que la autorregulación como tal, se puede manifestar en situaciones interactivas y relevantes para el alumno, por ejemplo los reales intercambios sociales que pueden servir de escenario a la evaluación basada en tareas auténticas.

Finalmente es importante destacar que los docentes deben detenerse a pensar cual es el interés que las tareas de evaluación suscitan en los alumnos para así mantener su motivación. El enfoque que se muestra en la obra de Badia (2012) , enuncia que la práctica educativa orientada hacia el aprendizaje y el desarrollo de

competencias, requiere concebir el aprendizaje como una construcción activa y social de conocimientos de forma reflexiva, y sobre todo, en estrecha relación con el contexto de referencia del objeto de estudio , este es un enfoque que debe ser incorporado a la praxis del docente universitario , por la tarea importante que tiene con la institución formativa y con la sociedad.

2.2.9. Sistema de Evaluación centrada en el desarrollo de competencias

De Miguel (2005) plantea en su libro que: Los sistemas de evaluación son el elemento fundamental que orienta el aprendizaje del alumno (qué aprender y cómo aprender). Sin embargo, para el profesor, por el contrario, el sistema de evaluación es lo último, en el mejor de los casos la consecuencia de lo anterior (temas y métodos de enseñanza).

Destaca De Miguel (2005) que los sistemas de evaluación deberían ser coherentes con las modalidades y los métodos de enseñanza y todos ellos deberían estar centrados en las competencias. Puesto que la guía para el alumno serán los sistemas de evaluación, el profesor deberá ser especialmente cuidadoso a la hora de diseñar su sistema de evaluación de modo que resulte coherente con la finalidad que se persigue.

Agrega De Miguel (2005): Los sistemas de evaluación clásicos basados en los conocimientos y, en algunos casos, en las habilidades deben centrarse ahora en las competencias como conjuntos indisolubles de conocimientos, destrezas y actitudes. Los procedimientos de evaluación también deberán cambiar planteando situaciones reales y prácticas, homologables a las tareas más relevantes del desempeño profesional.

En este sentido por lo tanto, los profesores debieran tener a su disposición baterías de técnicas e instrumentos, bien clasificados según función y utilidad que les faciliten ampliar sus recursos evaluativos y como ejemplo: Plantea una diversidad de procedimientos y técnicas evaluativas por ejemplo para De Miguel (2005) considerar:

Pruebas: Objetivas (verdadero/falso, elección múltiple, emparejamiento de elementos...). Pruebas de respuesta corta. Pruebas de respuesta larga, de desarrollo. Pruebas orales (individual, en grupo, presentación de temas-trabajos,...). Trabajos y proyectos.

Informes/memorias de prácticas.

Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas.

Sistemas de Autoevaluación (oral, escrita, individual, en grupo). Escalas de actitudes (para recoger opiniones, valores, habilidades sociales y directivas, conductas de interacción...).

Técnicas de observación (registros, listas de control) y el Portafolio.

La presente investigación incorporó en su sistema de evaluación gran parte de la propuesta de De Miguel (2005)

El Portafolio según Pérez (2014), es una forma de evaluación auténtica, que implica la recopilación de material diverso de los estudiantes, previamente seleccionados, analizados y organizados que deben reflejar su evolución durante un periodo de tiempo, los productos a presentar deben ser representativos y deben ayudar a identificar sus destrezas reales y sus progresos. En la presente investigación el portafolio se utilizó para evaluar el progreso del estudiante y ver

aspectos cualitativos del mismo, generando espacios de reflexión, escrita y también oral, que se concretó al final del curso mediante la socialización de portafolios.

Las rúbricas según Díaz Barriga, (2006) son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada.

Las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño novato al grado del experto, tienen como ventaja medir el trabajo de los alumnos de acuerdo con los criterios de la vida real.

Las rúbricas no deben ser usadas para marcar lo correcto o incorrecto, sino el grado de desempeño de un estudiante. Contienen elementos cualitativos pero también pueden incorporarse aspectos cuantitativos. En la presente investigación, se elaboraron rúbricas para evaluar el portafolio por ejemplo.

Las pruebas de ejecución como la resolución de casos, proyectos y problemas pueden funcionar como “simulaciones” de situaciones profesionales reales, a través de las cuales se puede aprender “sin riesgo” y constatar el nivel de logro de la competencia alcanzada por el estudiante. Villardon (2006). En la presente investigación se elaboraron casos para trabajar aspectos conceptuales y los dilemas morales.

Las escalas estimativas de frecuencias, fueron utilizadas en el sistema de evaluación con la finalidad de describir el grado en que el estudiante dominaba los

diferentes indicadores de evaluación propias de cada tarea, por ejemplo en la exposición de los casos.

Las evaluaciones grupales o coevaluaciones se usaron en los trabajos colaborativos fundamentalmente en la socialización del portafolio.

Finalmente la autoevaluación que supone la valoración que realiza el propio estudiante sobre su desempeño, favoreció a la reflexión de su proceso de aprendizaje.

¿Qué debe valorar un sistema de evaluación orientada al desarrollo de competencias?

Desde la perspectiva de De Miguel (2005) la evaluación debe valorar el nivel de dominio de las competencias, establecidas por el título bajo el referente fundamental del mundo profesional. Es lo que se denomina evaluación auténtica. Por ello, debe ser natural y ecológica, es decir, plantear situaciones reales y relevantes en el mundo profesional, en lugar de recrear situaciones irreales o desubicadas.

La evaluación debe realizarse comparando el desempeño del alumno con un criterio o nivel previamente establecido (más que valorar si el alumno ha adquirido un mejor o peor nivel que sus compañeros). Igualmente, debe ser continua y formativa, además de final, por dos razones.

En primer lugar, al ser formativa orienta el propio proceso de enseñanza-aprendizaje y es parte indisoluble del método o el proceso de aprendizaje. En segundo lugar, es mucho más que una mera fiscalización por lo cual el alumno

puede visualizarla como una oportunidad de hacer más efectivo su aprendizaje en lugar de una amenaza

El sistema de evaluación una de las variables principales en la presente tesis se enfoca en el diseño y ejecución de métodos, técnicas y procedimientos que permitan verificar dominios progresivos de las competencias del silabo, a través de situaciones reales y prácticas, muy cercanas a las tareas más relevantes del desempeño que exige la profesión, en esta caso, competencias genéricas del futuro medico.

El sistema de evaluación ha incorporado, resultados de desempeño a través de: estudio y representación de casos, (simulaciones) portafolios (socialización de portafolios), prueba de salida o evaluación de salida, rubricas, escalas estimativas, también se considera la participación del alumno mediante la autoevaluación, inclusive se aplico la técnica del focus group, toda una gama de posibilidades que aseguren tener una evaluación de 360 grados para establecer de manera objetiva el nivel de desarrollo de las competencias.

El sistema de evaluación en esta propuesta recoge entre sus aportes conceptuales, lo referido por, De Miguel (2005) quien afirma que el mismo debe ser coherente con las modalidades y los métodos de enseñanza y todos ellos deberían estar centrados en la competencia.

Niveles de desarrollo de las competencias

La evaluación del aprendizaje constituye el componente de mayor complejidad dentro del proceso educativo, ya que es necesario valorar el desarrollo y cumplimiento de los objetivos a través de la sistematización de las destrezas con

criterios de desempeño. Se requiere de una evaluación diagnóstica y continua que detecte a tiempo las insuficiencias y limitaciones de las estudiantes y los estudiantes, a fin de adoptar las medidas correctivas que requieran la enseñanza y el aprendizaje.

Villardón (2006) al igual que Tobón y Rial (2006) describe que “las implicaciones de la formación competencial en la evaluación pasan por considerar métodos de evaluación variados, que constituyan evidencias válidas de los niveles de logro de los estudiantes”.

Refiere la autora que “el feedback durante el proceso, la posibilidad de mejora, la autoevaluación y la evaluación de compañeros, así como la reflexión, son elementos que promueven el desarrollo de competencias.

Villardón (2006), plantea una propuesta metodológica para la evaluación de competencias que asegura verificar los niveles de desarrollo de las competencias que se presenta de manera textual, por los aportes que brindan al presente trabajo de investigación.

Villardón (2006) parte de un concepto de evaluación “como aprendizaje”, que incluye observación del desempeño en un contexto adecuado, valoración del desempeño basada en criterios, y aportación de feedback al alumnado (Harris, Salzman, Frantz, Newsome, Martín, 2000) en Villardón (2006).

Las fases que se presentan a continuación constituyen una propuesta práctica para la evaluación de competencias. Dicho procedimiento se ilustra con un ejemplo, basado en la experiencia desarrollada por Ball State University (2001).

Fases:

A. Establecimiento de competencias o resultados de aprendizaje a desarrollar por los estudiantes.

Las competencias son definidas como: los objetivos formativos que tienen que lograr los alumnos, que vienen determinados por el proyecto de la titulación para lograr el perfil del egresado (Villardón 2006). Por ejemplo las competencias específicas para un estudiante de profesorado deben ser enunciadas con claridad, para así diseñar y proponer un sistema de evaluación concordante. Ejemplo

Competencias

El estudiante comprende los conceptos centrales y la estructura de la disciplina que enseña y crea experiencias de aprendizaje significativas para sus alumnos.

El estudiante comprende cómo aprenden y se desarrollan los niños y crea oportunidades de aprendizaje que apoyen su desarrollo intelectual, social y personal.

El estudiante comprende y utiliza estrategias de aprendizaje variadas para promover el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el desempeño de sus alumnos.

B. Determinación de los criterios para la evaluación y las evidencias,

Para cada una de las competencias se establecen los criterios de evaluación y las fuentes de información o evidencias de logro a través de las producciones del estudiante.

Tanto la valoración del nivel de desarrollo de competencia a través del desempeño, como actividad global que pone en juego variados conocimientos y habilidades, como la discriminación de diferentes niveles de logro, suponen una inferencia. Por ello, es necesario identificar muy bien, qué tipo de razonamiento y/o capacidad implica cada resultado. Este aspecto afecta directamente a la validez de la evaluación y tiene una importante implicación en la elección de las evidencias.

Villardón (2006) refiere algunas recomendaciones para mejorar estos aspectos:

- Analizar las tareas que implica una determinada realización y las funciones cognitivas o de otro tipo que se necesitan realizar para cumplir con cada tarea.
- Determinar como referencia el desempeño excelente, para, a partir de este referente, establecer diferentes niveles de logro.
- Emplear estrategias metacognitivas para hacer conscientes al alumnado de las habilidades puestas en juego. Estas estrategias y la reflexión sobre las mismas, además, sirven para mejorar el aprendizaje fomentando la regulación del propio aprendizaje y, por tanto, la autonomía del alumnado. Kincannon, Gleber y Kim (en Villardón (2006) confirman que el entrenamiento en estrategias metacognitivas mejora el uso consciente de estas habilidades y el rendimiento en el desempeño.

Agrega, (Genderlanik-Cooper, 2002), en Villardón, (2006) que es importante utilizar más de una fuente de información como evidencia, para

contrastar las valoraciones, fortalece la validez y la fiabilidad de los juicios evaluativos.

La resolución de casos, proyectos y problemas pueden funcionar como “simulaciones” de situaciones profesionales reales, a través de las cuales se puede aprender “sin riesgo” y constatar el nivel de logro de la competencia alcanzada por el estudiante.

Todo este planteamiento teórico, ha sido considerado como fuente de información, en el curso de comunicación y aprendizaje, y así se diseñó un sistema de evaluación con la intención que conduzca de forma objetiva a confirmar el desarrollo de las competencias, que se expresan en el silabo.

En la siguiente tabla se desarrolla, a modo de ejemplo, una de las competencias establecidas para los estudiantes de profesorado y las evidencias que se consideran para observar el cumplimiento de la competencia.

Competencia

El estudiante comprende los conceptos centrales y la estructura de la disciplina que enseña y crea experiencias de aprendizaje significativas para sus alumnos.

Criterio Evidencias

Evidencias
Conocimiento del contenido.
Búsquedas realizadas para la preparación del tema
Tema desarrollado por escrito. Utilización de aproximaciones interdisciplinarias cuando enseña el contenido (literatura, arte...)
Planificación del tema.
<ul style="list-style-type: none">• Referencias o feedback de personas de otras disciplinas
<ul style="list-style-type: none">• Trabajo de los estudiantes con una perspectiva interdisciplinar
Selección del contenido desde diversas perspectivas
Material utilizado (temas y planificación escrita).
Reflexiones realizadas por el estudiante

C. Establecimiento de niveles de logro de los criterios en las evidencias.

A través de las tablas, se definen los niveles de logro para cada uno de los criterios o elementos de la competencia.

Criterio: Insuficiente, Suficiente, Notable, Sobresaliente (cuadro adaptado)

Evidencias	Insuficiente	Suficiente	Notable	Sobresaliente
Conocimiento del contenido Comete errores, no corrige los errores, no tiene iniciativa para investigar sobre el contenido				
Muestra un conocimiento básico, pero no articula conexiones con otras disciplinas				
Muestra un conocimiento sólido y hace conexiones con otras disciplinas				
Toma iniciativa para localizar y enseñar información más allá del texto establecido.				
Utilización de aproximaciones interdisciplinarias cuando enseña el contenido				
Incorpora regularmente estrategias interdisciplinarias Cuando enseña o aprende.				
Muestra de forma limitada aproximaciones interdisciplinarias cuando enseña o aprende				
Incorpora sistemáticamente aproximaciones interdisciplinarias y utiliza el conocimiento y habilidades de compañeros o estudiantes para fortalecer el aprendizaje				
Muestra distintas perspectiva y abre discusión sobre el tema a la clase. Procura incluir contenidos que rompan con estereotipos.				

D. Planificación del procedimiento de recogida de información y de devolución al estudiante.

En esta fase se trata de establecer el momento o momentos para recoger las evidencias y para registrar el nivel de logro alcanzado en dichas

evidencias. Asimismo, para entregar la valoración al estudiante, contemplando la posibilidad de mejora.

E. Reflexión sobre el sistema de evaluación. La reflexión sobre los resultados de aprendizaje, el sistema de evaluación utilizado, tomando como referencias estándares y principios de evaluación, favorece un proceso de mejora continua.

En la elaboración de la presente investigación se ha propuesto el establecimiento de logros de los criterios de evidencia, que expresen el nivel de desarrollo que lograron los estudiantes que participaron en el curso de Comunicación y Aprendizaje, y que corresponden a las competencias genéricas expresadas en el silabo, el mismo que proviene de una adaptación de Villardon, (2006) el cual se muestra a continuación.

Cuadro adaptado por Wong (Fuente Villardon, 2006)

Cuadro adaptado por Wong, (Fuente Villardón 2006)

		No logrado	Insuficiente	Suficiente	Notable	Sobresaliente
Competencias cognitivas	<p>Identifica estrategias de aprendizaje cognitivas, afectivas y metacognitivas para la reconstrucción de nuevos conocimientos.</p> <p>Reconoce las etapas del desarrollo moral</p> <p>Reconoce y comprende dificultades en la Comunicación interpersonal.</p>	<p>No se evidencian niveles de desarrollo en las competencias. Escala (-10)</p>	<p>Comete errores permanentes, en el manejo conceptual de los temas, no los corrige, no muestra iniciativa para mejorar. Escala :10-12</p>	<p>Muestra un conocimiento básico pero no articula los temas entre sí. Escala 13-15</p>	<p>Muestra un conocimiento sólido y hace conexiones con otros temas relacionados. Escala 16-18</p>	<p>Muestra un conocimiento sólido y hace conexiones con otros temas relacionados. Toma iniciativa para localizar y ampliar información. Escala 19-20</p>
Competencias procedimentales	<p>Aplica estrategia de aprendizaje cognitivas, afectivas y metacognitivas para la reconstrucción de nuevos conocimiento</p> <p>Desarrolla habilidades para comunicarse asertivamente.</p>	<p>No se evidencian niveles de desarrollo en las competencias. Escala (-10)</p>	<p>Comete errores permanentes, en las aplicaciones prácticas programadas no los corrige, no muestra iniciativa para mejorar. Escala: 10-12</p>	<p>Muestra un desempeño básico en las aplicaciones y actividades programadas. Escala 13-15</p>	<p>Muestra un sólido conocimiento que se evidencian en las aplicaciones y actividades prácticas programadas. Escala 16-18</p>	<p>Muestra un sólido conocimiento que se evidencia en las aplicaciones y actividades prácticas programadas. Toma iniciativa para mejorar los procedimientos aplicados en el curso, complementa las actividades con otras fuentes producto de la investigación. Escala 19-20</p>
Competencias actitudinales	<p>Valora los principios, del desarrollo moral como parte de su formación profesional.</p> <p>Reconoce al portafolio como elemento de reflexión sobre su proceso de aprendizaje y evaluación.</p>	<p>No se evidencian niveles de desarrollo en las competencias. Escala (-10)</p>	<p>Demuestra actitudes de indiferencia respecto a la utilidad que tienen los temas para su desarrollo profesional. Escala: 10-12</p>	<p>Demuestra un involucramiento básico en las actividades programadas. Escala 13-15</p>	<p>Demuestra actitudes de compromiso y colaboración respecto a la utilidad que tienen los temas para su desarrollo profesional. Escala 16-18</p>	<p>Demuestra actitudes de alta valoración y respecto a la utilidad que tienen los temas para su desarrollo profesional, reflexiona permanentemente sobre ellos, las expresa públicamente. Escala 19-20</p>

2.3. Definiciones conceptuales

Sistema de Evaluación: Es la aplicación sistemática de la evaluación basada en ejecuciones que se ajustan a la exigencias de los aprendizajes basados en el desarrollo competencial, exige trabajar intencionada y reflexivamente cualquier actividad y hace uso de diferentes técnicas e instrumentos de evaluación, así como la propia participación de los sujetos del currículo (profesor, alumno)

Desarrollo de competencias:

Conjugación de los contenidos curriculares con contextos de la realidad y que supone un cambio gradual en los comportamientos en la forma de actuar. El desarrollo de competencias considera programar un conjunto de actividades ligadas a comportamientos objetivos cuyo aprendizaje es guiado por el profesor y supone una evolución de las habilidades del estudiante en el marco del perfil profesional en el que se forma.

El planificar la evaluación para el desarrollo de competencias promueve el uso de metodologías que favorecen su desarrollo como: plantear problemas, trabajo colaborativo, estudio de casos uso de tics.

Componentes centrales de toda competencia.

Referidas a los elementos que la componen, al interior de estos elementos encontramos a los: saberes esenciales, que describen los contenidos concretos que se requieren en la parte cognoscitiva, afectivo motivacional (actitudes) y actuacional (procedimientos), para el presente trabajo se asume la postura de Tobon y Rial (2006) quienes definen los saberes en tres dimensiones o clases:

Cognitivas: relacionada a contenidos que requieren la parte cognoscitiva.

Procedimentales: referidos a contenidos concretos que se relacionan a las actuaciones.

Actitudinales, contenidos que se refieren a lo afectivo y motivacional.

Los saberes esenciales, originan pruebas que debe demostrar el estudiante para demostrar el dominio de la competencia, o de cada unidad de competencia, las evidencias son de cuatro tipos: evidencias de conocimientos, de actitud evidencias de hacer y productos.

Evaluación del docente : Relacionadas a la serie de procedimientos y técnicas no formales, y formales destinados a evaluar las competencias, capacidades, tomando como criterio aquellas establecidas de antemano en cada unidad didáctica, que por lo tanto deben ser conocidas por los alumnos(as).

Evaluación del Estudiante: Evaluación del propio aprendizaje y de los factores que influyen en él. La participación del estudiante en la evaluación de su propio aprendizaje tiene muchas ventajas entre ellas: Ayuda a desarrollar la capacidad crítica, favorece la autonomía compromete al alumno en el proceso educativo, motiva para el aprendizaje, incrementa la responsabilidad con el aprendizaje, promueve la honestidad con los juicios, proporciona información al profesor sobre su aprendizaje. Fernández (2008)

2.4. Formulación de hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

El sistema de evaluación que se aplica en el curso de comunicación y aprendizaje permite confirmar el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de primer año de Medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

2.4.2. Hipótesis específicas

- 2.4.2.1. El sistema de evaluación que se aplica en el curso de comunicación y aprendizaje permite confirmar el desarrollo de competencias cognitivas en estudiantes del primer año de medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- 2.4.2.2. El sistema de evaluación que se aplica en el curso de comunicación y aprendizaje permite confirmar el desarrollo de competencias procedimentales en estudiantes del primer año de medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- 2.4.2.3. El sistema de evaluación que se aplica en el curso de comunicación y aprendizaje permite confirmar el desarrollo de competencias actitudinales en estudiantes del primer año de medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

2.4.3. Variables:

Variable 1: Sistema de evaluación.

Variable 2: Desarrollo de competencias.

Variable 1: EL SISTEMA DE EVALUACIÓN

VARIABLES 1	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	INSTRUMENTOS	ESCALA	ESTADISTICO
SISTEMA DE EVALUACION	EVALUACION DEL DOCENTE	Prueba escrita Exposición casos estrategias Mapas: Representación de casos Habilidades comunicativas Socialización Portafolios	<p>Items del 1-30 (Instrumento 4)</p> <p>Presentó coherentemente las respuestas al caso , y se relacionan con la teoría (Instrumento 1)</p> <p>Muestran conceptos claves (Instrumento 8)</p> <p>Los personajes asumen un rol de comportamiento de acuerdo a las características de los estilos de comunicación presentados en la teoría (Instrumento 2)</p> <p>La presentación es clara y presta comprensión al significado del portafolio. Utiliza recursos TICs (Instrumento 3)</p>	<p>Ficha de observación Escala estimativa</p> <p>Rubrica para corregir mapas conceptuales</p> <p>Ficha de observación Escala estimativa</p> <p>Guía para exponer socialización Escala estimativa</p>	<p>Puntaje cuantitativo alcanzado en la prueba (0 -20)</p> <p>Siempre Casi siempre A veces Pocas veces</p> <p>Siempre Casi siempre A veces Pocas veces</p> <p>Siempre Casi siempre A veces Pocas veces</p>	
		Presentación de portafolios	Están relacionadas con los aprendizajes promovidos con el tema, expresan aportes, postura personal y sugerencias. Instrumento (5)	Rúbrica	Puntaje cuantitativo alcanzado en los descriptores	
	EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE	Coevaluación Autoevaluación	Considera Evidencias de las cuatro competencias del curso y las ejemplifica Instrumento (6) Instrumento (10)	Escala estimativa Escala estimativa	Cuantitativa	

Variable 2: DESARROLLO DE COMPETENCIAS

VARIABLES 2	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	INSTRUMENTOS	ESCALA	ESTADISTICO
Variable 2 Niveles DESARROLLO DE COMPETENCIAS	Competencias Cognitivas	Niveles de desarrollo Identifica estrategias de aprendizaje cognitivas, afectivas y metacognitivas para la reconstrucción de nuevos conocimientos. Reconoce las etapas del desarrollo moral Reconoce y comprende dificultades en la Comunicación interpersonal.	Item 7 Item 8 Item 26 Item 27 Item 28 Item 12 Item 13 Item 14 Item 15	Prueba escrita (Instrumento 5) Prueba escrita (Instrumento 5) Prueba escrita (Instrumento 5)	Cuantitativa	
	Competencias Procedimentales	Niveles de desarrollo Aplica estrategia de aprendizaje cognitivas, afectivas y metacognitivas para la reconstrucción de nuevos conocimiento Desarrolla habilidades para comunicarse asertivamente.	Muestran conceptos claves (Instrumento 8) Identifica y justifica las habilidades comunicativas que deben desarrollar todos los personajes del caso y las relaciona directamente con las que requiere como futuro profesional. (Inst.7)	Rubrica para corregir mapas conceptuales Escala estimativa	Cuantitativa	
	Competencias Actitudinales	Niveles de desarrollo Valora los principios, del desarrollo moral como parte de su formación profesional. Reconoce al portafolio como elemento de reflexión sobre su proceso de aprendizaje y evaluación.	Demuestra actitudes de valoración de los principios teóricos para su desarrollo profesional (Instrumento 9) (Instrumento 03)	Escalas estimativas: Escala estimativa: ficha exposición De portafolios	Cuantitativa	

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Diseño de la investigación

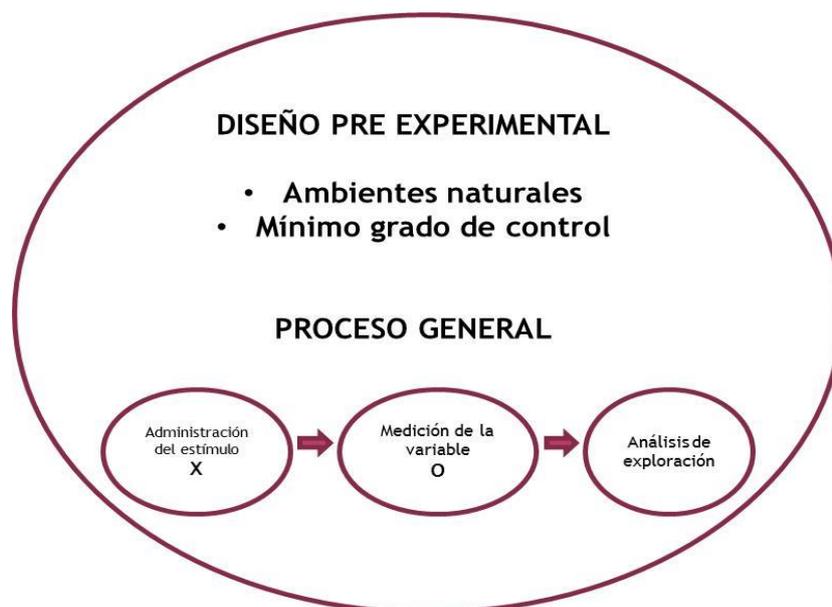
El diseño del presente estudio corresponde a una investigación: pre experimental, sincrónico de corte transversal. Este diseño comprende a un solo grupo, ya que carece de grupo de control e incluye solo una medida posttest: X O.

Donde X= tratamiento, O = Grupo intervenido.

El enfoque de la investigación es cuantitativo. En este estudio se busca establecer si el sistema de evaluación y permite confirmar el desarrollo de competencias.

Variable 1: Sistema de evaluación.

Variable 2: Desarrollo de competencias.



3.2. Población y muestra

La población y la muestra estuvo constituida por 140 estudiantes varones y mujeres de la carrera de medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, que participaron en el curso de comunicación y aprendizaje. La edad promedio de este grupo es de 16 años, el mayor porcentaje procede de escuelas privadas y solo un pequeño porcentaje estudió en colegios preuniversitarios y estatales respectivamente, el tipo de muestra es censal, definiéndose como aquella porción que representa a toda la población.

3.3. Operacionalización de Variables (Paginas 60 y 61)

3.4. Técnicas para la recolección de datos:

Los datos se recogieron dentro del contexto del desarrollo curricular del curso comunicación y aprendizaje y los instrumentos fueron elaborados de acuerdo a las competencias expresadas en el silabo en las tres dimensiones: cognitivas, procedimental y actitudinal.

En el caso de la variable 1: Sistema de Evaluación se utilizaron los siguientes instrumentos.

Para la evaluación de las competencias cognitivas se utilizó una prueba escrita (post test) a fin de verificar el nivel de desarrollo que adquirió el estudiante al terminar el curso. La prueba se sometió a juicio de expertos con la finalidad de lograr su validez.

Específicamente este instrumento tiene preguntas organizadas de tal manera que abarca los diferentes aspectos conceptuales del curso.

Así mismo para complementar la evaluación de las competencias cognitivas el profesor utilizó: escalas estimativas, y fichas de observación.

Para la evaluación de competencias procedimentales se utilizaron: rúbricas, escalas estimativas.

A fin de evaluar las competencias actitudinales se utilizaron: escalas estimativas y rúbricas.

El estudiante tuvo una participación activa en el proceso de evaluación, para ello se utilizaron instrumentos de: coevaluación (anexo 11) y autoevaluación (anexo 10) respectivamente que mostraron los resultados, desde su propia opinión, qué niveles desarrollo de competencias del curso se habían logrado.

Para medir la variable 2: Desarrollo de competencias se utilizó las guías de exposición de portafolios, escalas estimativas y los focus group , con preguntas flexibles, y algunas semi estructurada que nos permitieron descubrir aspectos emergentes que ayudaron a la investigación . Finalmente para establecer el nivel de desarrollo de competencias se consideró una apreciación global de los resultados, expresados en notas, y que luego son interpretadas en las escalas de no logro, Insuficiente, suficiente, notable y sobresaliente. (Ver cuadro pag.34)

Descripción de los instrumentos

Para el docente: post-test, escalas estimativa, rúbricas, prueba escrita

Para el estudiante: fichas de evaluación, auto evaluación

Validez y confiabilidad de los instrumentos. El post test, se validó mediante juicio de expertos.

La confiabilidad del instrumento ha supuesto la consulta a profesionales de la educación que adjuntaron evidencias de su intervención.

3.5. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos:

Se utilizaron dos técnicas estadísticas para medir el nivel de desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales, la correlación de Pearson y gráfica de dispersión.

La técnica de regresión múltiple se utilizó para comprobar la hipótesis general.

3.6. Aspectos éticos

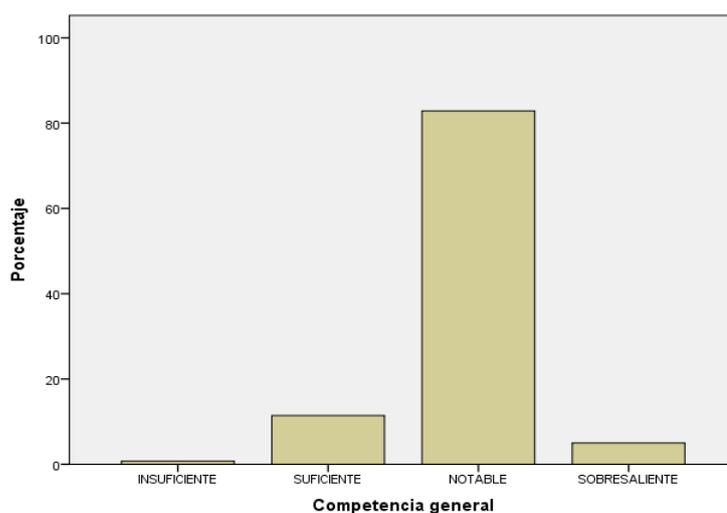
Para la elaboración del trabajo se contó con el permiso del director de la escuela de la Facultad de Medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, el cual se adjunta en el anexo 3.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Tabla 1

Distribución de los resultados de competencia general

Resultado	Frecuencia	Porcentaje
INSUFICIENTE	1	,7
SUFICIENTE	16	11,4
NOTABLE	116	82,9
SOBRESALIENTE	7	5,0
Total	140	100,0



Los resultados generales expresaron que el sistema de evaluación que se aplicó en el curso de comunicación y aprendizaje, ha logrado que más del 82% de los estudiantes de medicina alcancen un nivel notable en el desarrollo de las competencias genéricas. Este nivel indica que tienen un sólido conocimiento de los temas y su aplicación, y los valoran para su desarrollo profesional

Para determinar si el sistema de evaluación del curso Comunicación y Aprendizaje permitió confirmar el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes del primer año de Medicina de la UPCH se trabajó con la técnica de regresión múltiple obteniendo los siguientes resultados:

TABLA 1A: Modelo predictivo para desarrollo de competencias genéricas

Modelo Sistema de Evaluación		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
Docente	(Constante)	,020	,047		,423	,673
	Resultado cognitivo prueba e.	,100	,001	,176	110,381	,000
	Exposición casos Estrategia	,100	,001	,196	121,341	,000
	Mapas	,100	,001	,190	116,921	,000
	Representación casos habilidades	,100	,001	,151	89,417	,000
	Presentación portafolio	,200	,001	,322	188,935	,000
	Socialización portafolio	,200	,001	,344	218,574	,000
	Análisis casos valores	,151	,001	,285	179,046	,000
Docente	Coevaluación	,047	,002	,037	24,214	,000
Estudiant	Autoevaluación	,001	,002	,001	,886	,377

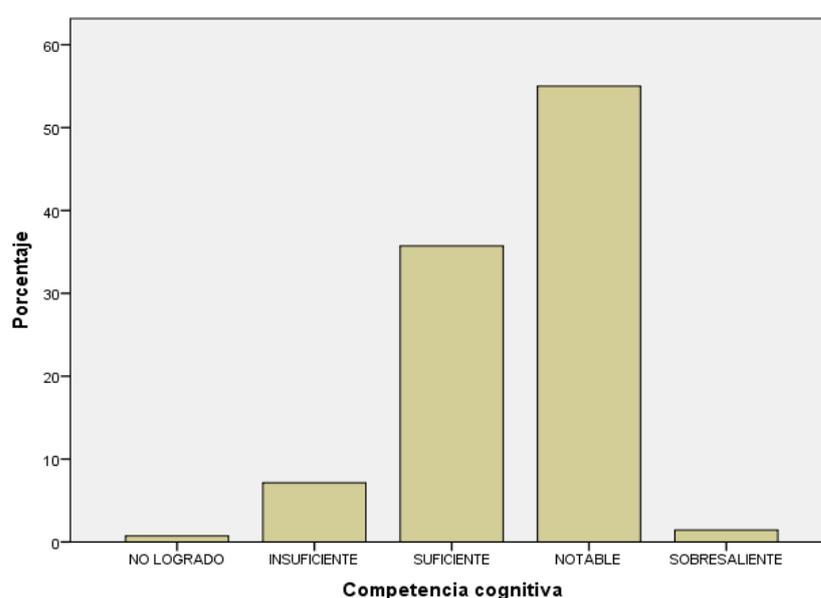
a. Variable dependiente: Promedio curso

Se observó que el sistema de evaluación del curso de Comunicación y Aprendizaje han desarrollado diferentes competencias genéricas sean cognitivas, procedimentales y actitudes ($p < 0.05$). Solamente la autoevaluación no es un predictor de competencias genéricas ($p > 0.05$). En el caso de competencias cognitivas sobresale la estrategia de casos, en las competencias procedimentales la presentación de portafolio, y en competencias actitudinales la socialización de portafolio

Tabla 2

Distribución de los resultados de competencia cognitiva

Resultado	Frecuencia	Porcentaje
NO LOGRADO	1	,7
INSUFICIENTE	10	7,1
SUFICIENTE	50	35,7
NOTABLE	77	55,0
SOBRESALIENTE	2	1,4
Total	140	100,0



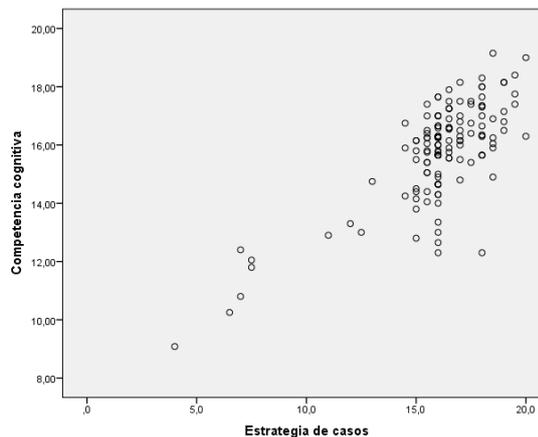
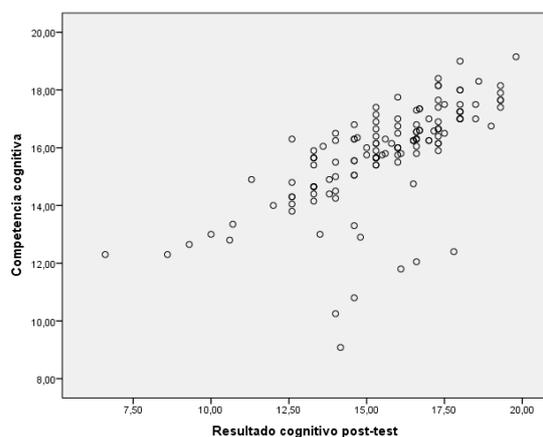
Los resultados de la Tabla 2 expresan que el sistema de evaluación que se aplicó en el curso de comunicación y aprendizaje, ha logrado que el 55% de los estudiantes de medicina alcancen un nivel notable en el desarrollo de las competencias cognitivas. Se destacó que un porcentaje alto 35.7% lograron un nivel suficiente de esta dimensión cognitiva que tradujo en que 50 de los estudiantes lograron conocimiento y aplicación básica de los temas, así como un bajo involucramiento en las actividades programadas.

Para determinar si el sistema de evaluación del curso Comunicación y Aprendizaje permitió confirmar el desarrollo de competencias cognitivas en estudiantes de primer año de medicina de la UPCH se utilizó dos técnicas estadísticas: correlación de Pearson y gráfica de dispersión.

TABLA 2A: Matriz de Correlaciones de competencias cognitivas

		Resultado cognitivo post-test	Estrategia de casos	Competencia cognitiva
Resultado cognitivo prueba Escrita	Correlación de Pearson	1	,018	,677**
	Sig. (bilateral)		,833	,000
	N	140	140	140
Exposición casos Estrategia	Correlación de Pearson	,018	1	,748**
	Sig. (bilateral)	,833		,000
	N	140	140	140
Competencia cognitiva	Correlación de Pearson	,677**	,748**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	N	140	140	140

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

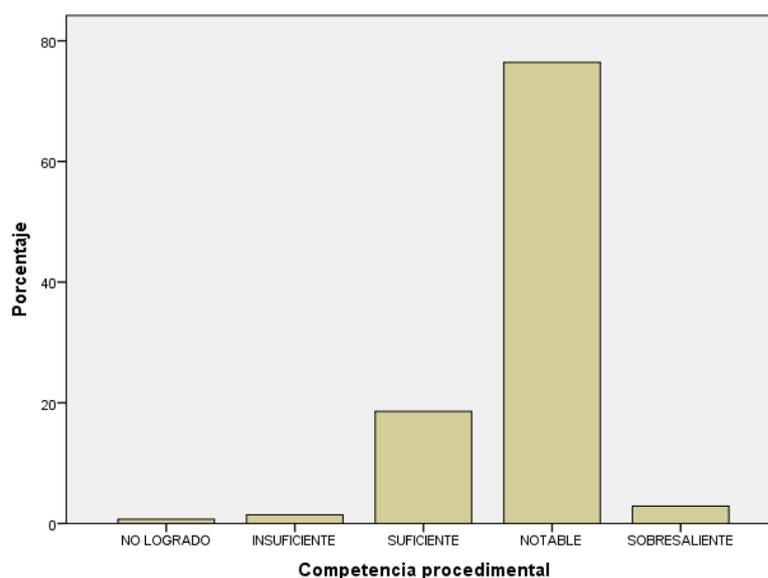


Se aprecia que el sistema de evaluación como el resultado cognitivo post-test y estrategia de casos se relacionó con el desarrollo de competencias cognitivas en forma significativa ($p < 0.05$), siendo la estrategia de casos la que tuvo mayor impacto.

Tabla 3

Distribución de los resultados de competencia procedimental

Resultado	Frecuencia	Porcentaje
NO LOGRADO	1	,7
INSUFICIENTE	2	1,4
SUFICIENTE	26	18,6
NOTABLE	107	76,4
SOBRESALIENTE	4	2,9
Total	140	100,0



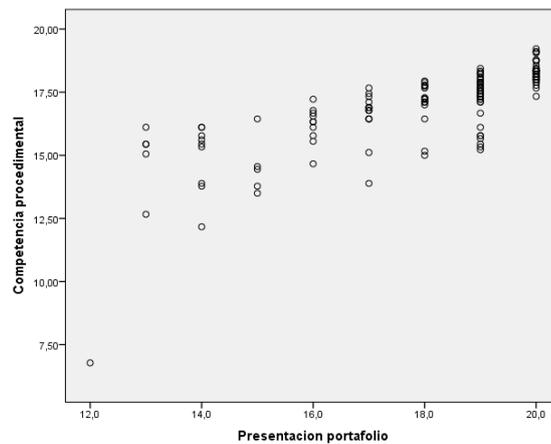
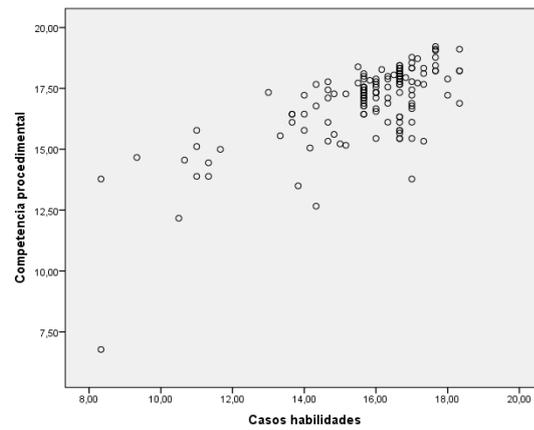
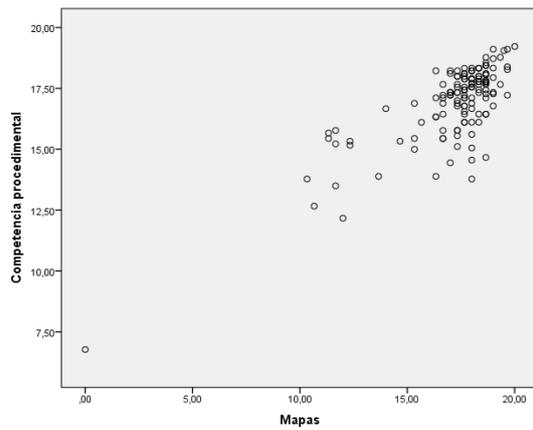
Los resultados del nivel de desarrollo de las competencias en la dimensión procedimental expresaron que el sistema de evaluación que se aplicó en el curso de comunicación y aprendizaje, ha logrado que el 76.4 % de los estudiantes de medicina alcancen un nivel notable, siendo el más alto de las tres dimensiones evaluadas. (Tabla 3).

Para determinar si el sistema de evaluación del curso Comunicación y Aprendizaje permitió confirmar el desarrollo de competencias procedimentales en estudiantes de primer año de medicina de la UPCH se utilizó dos técnicas estadísticas: correlación de Pearson y gráfica de dispersión

TABLA 3A: Matriz de Correlaciones de competencias procedimentales

		Mapas	Casos habilidades	Presentación portafolio	Competencia procedimental
Mapas	Correlación de Pearson	1	,301**	,374**	,782**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000
	N	140	140	140	140
Representación casos habilidades	Correlación de Pearson	,301**	1	,373**	,708**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000
	N	140	140	140	140
Presentación portafolio	Correlación de Pearson	,374**	,373**	1	,762**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000
	N	140	140	140	140
Competencia procedimental	Correlación de Pearson	,782**	,708**	,762**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	
	N	140	140	140	140

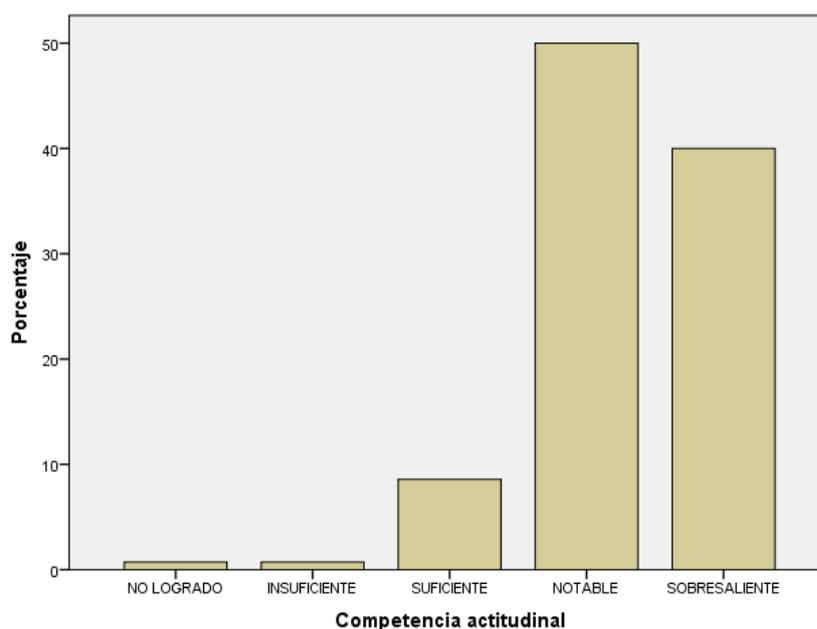
** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).



Se observa que el sistema de evaluación con mapas, representación de casos habilidades, y presentación de portafolio se relacionó con el desarrollo de competencias procedimental en forma significativa ($p < 0.05$), siendo el trabajo de mapas y presentación de portafolios que han tenido mayor impacto.

Tabla 4
Distribución de los resultados de competencia actitudinal

Resultado	Frecuencia	Porcentaje
NO LOGRADO	1	,7
INSUFICIENTE	1	,7
SUFICIENTE	12	8,6
NOTABLE	70	50,0
SOBRESALIENTE	56	40,0
Total	140	100,0



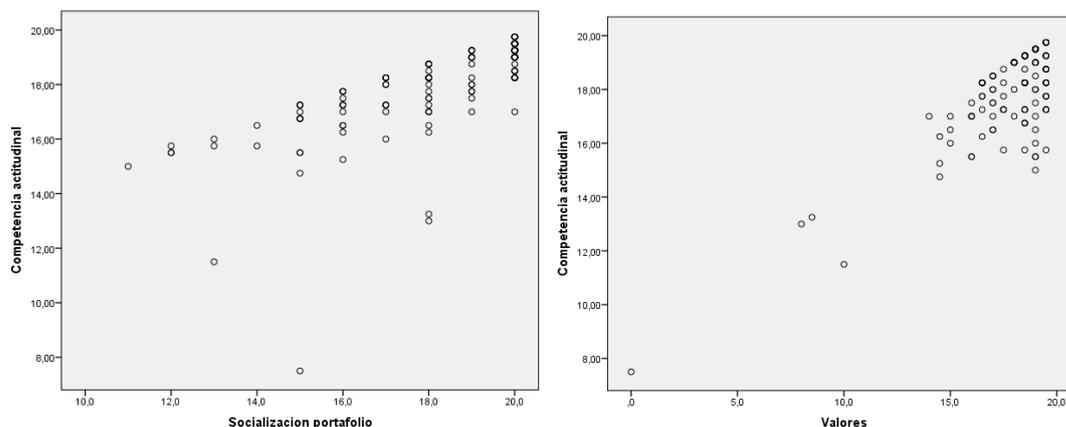
Los resultados de la Tabla 4 son muy significativos expresaron que el sistema de evaluación que se aplicó en el curso de comunicación y aprendizaje, ha logrado que el 90 % de los estudiantes de medicina alcancen un nivel muy alto en el desarrollo de las competencias actitudinales, 70% corresponde al nivel notable y 56 % al nivel sobresaliente.

Para determinar si el sistema de evaluación del curso Comunicación y Aprendizaje permite confirmar el desarrollo de competencias actitudinales en estudiantes de primer año de medicina de la UPCH se utilizó dos técnicas estadísticas: correlación de Pearson y gráfica de dispersión.

TABLA 4A: Matriz de Correlaciones de competencias actitudinales

		Correlaciones		
		Socialización portafolio	Valores	Competencia actitudinal
Socialización portafolio	Correlación de Pearson	1	,129	,724**
	Sig. (bilateral)		,129	,000
	N	140	140	140
Análisis casos Valores	Correlación de Pearson	,129	1	,777**
	Sig. (bilateral)	,129		,000
	N	140	140	140
Competencia actitudinal	Correlación de Pearson	,724**	,777**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	N	140	140	140

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).



Se observó que el sistema de evaluación que incluyó la socialización de portafolio y análisis de casos: valores se relacionó con el desarrollo de competencias actitudinal en forma significativa ($p < 0.05$), siendo el trabajo con valores el que ha tenido mayor impacto.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Discusión

El crecimiento de un estudiante en una competencia dada es un proceso de naturaleza continua debido a las exigencias introducidas por el contexto, que cambia demandando nuevas respuestas.

Para que se produzca un crecimiento del estudiante en las competencias establecidas en el perfil de una titulación, no basta con formarle en determinados conocimientos, habilidades y promover en él/ella determinadas actitudes o valores, es necesario además favorecer el crecimiento continuo de esas características subyacentes a sus competencias De Miguel (2005). Para ello, prosigue el autor, debe colocarse al estudiante ante diversas situaciones de estudio y trabajo similares a las que puede encontrar en la práctica de su profesión.

A ello se agrega que los métodos de evaluación en una propuesta basada en el desarrollo y adquisición de competencias, han de definir con claridad las competencias que están midiendo, el nivel de resultados y debe hacer uso de una serie de técnicas e instrumentos que recojan evidencias de diferente naturaleza (conocimientos, habilidades y destrezas)

En el presente trabajo de investigación se partió de la premisa, que el alineamiento de la evaluación con las competencias obligó al uso combinado y hasta integrado de diferentes estrategias y procedimientos, lo cual supone que en un mismo curso debió realizarse actividades evaluativas de tipo sumativo y final y actividades evaluativas formativas y continuas.

Los resultados de la presente tesis indicaron que el sistema de evaluación que se aplicó en el curso de comunicación y aprendizaje en estudiantes de medicina de una universidad privada de Lima permitió confirmar el nivel de desarrollo de competencias genéricas expresadas en el silabo.

Este resultado se confirmó en la Tabla N 1, donde se observó, que luego de la aplicación del sistema de evaluación basado en el recojo de evidencias, utilizando, casos, rúbricas, simulaciones, presentación de portafolios, socialización de portafolios, elaboración de mapas conceptuales, e incluyendo la evaluación, los estudiantes han desarrollado diferentes competencias genéricas sean cognitivas, procedimentales y actitudes ($p < 0.05$).

Solamente la autoevaluación no es un predictor de competencias genéricas ($p > 0.05$).

Estos primeros resultados coincidieron con los registrados en la investigación de Lorenzana (2012), donde el 83% de los estudiantes opinó que el sistema de evaluación aplicado contribuyó a obtener una evaluación más justa. Agregaron que se les califica en diferentes aspectos y no sólo la parte teórica como lo hacen en otras asignaturas, también refieren los alumnos que el sistema de evaluación

de los aprendizajes basado en competencias, contribuyó a desarrollar un aprendizaje más autónomo.

Algunos de los profesores considerados en el estudio de Lorenzana (2012) refirieron que encontraban diferencias entre el modelo de evaluación aplicado y el modelo de evaluación anterior: fundamentalmente en el aspecto cualitativo, sobre todo por el tipo de instrumentos que se utilizaron. Estas apreciaciones son coincidentes con la propuesta de los instrumentos utilizados en la presente investigación, puesto que se partió de los aportes conceptuales de Mateo (2005), quien expresa en la pág. 225 de su obra citada que los portafolios, sirven para demostrar el nivel conseguido de las competencias.

Los resultados de la tabla N 1 también coincidieron con los de Krueger y Heisserer, citados por Lingelfer (2003) quienes en su publicación indican que la variedad de evaluaciones y cuestionarios implementados en NMSU (Northeast Missouri State University (NMSU)), el uso de una base de datos con datos longitudinales, y el uso apropiado de análisis multivariante realizado en esta institución se constituyen en un ejemplo de evaluación de buenas prácticas para la toma de decisiones. En esta línea, los resultados de la presente investigación, pueden constituirse en el futuro en un antecedente en base a evidencias y uso de un enfoque orientado al desarrollo de competencias, que podría fortalecer la teoría de los diversos autores en virtud a una evaluación orientada a la toma de decisiones en el ámbito universitario.

En esta parte de la discusión es conveniente agregar, que durante la exposición de la socialización de los portafolios, los estudiantes expresaron de forma oral que

las competencias que evidenciaron mayor nivel de logro desde su propia perspectiva fueron: habilidades comunicativas, valores morales, estrategias de aprendizaje, y que una de las estrategias que más les sirvieron fueron los análisis de casos, que coinciden con los resultados de la tabla 1A. Competencias cognitivas (ver anexos de socialización de portafolios)

Es necesario agregar a la interpretación de la tabla N 1 que el sistema de evaluación propuesto y aplicado en el curso de Comunicación y Aprendizaje, partió desde los supuestos teóricos de: De Miguel (2005), Tobón (2006) y Badía (2012) quienes afirman que el nuevo paradigma focalizado en el aprendizaje del alumno implica necesariamente un papel activo y responsable por parte de éste y diluye la distinción entre lo que podemos considerar actividad de aprendizaje y actividad de evaluación. La evaluación por competencias debe incluir la autoevaluación y la evaluación por pares. Ello fue considerado en la planificación del silabo y la elaboración de los diversos instrumentos utilizados para determinar en qué medida estos planteamientos, confirman lo que se propone en los supuestos teóricos de los autores mencionados.

En la misma tabla, los resultados indican que la autoevaluación no es un predictor de competencias genéricas ($p > 0.05$). Siendo la autoevaluación la forma en que el estudiante se percibió o se miró así mismo, para juzgar sus propios logros respecto a cómo a una actividad determinada, tal vez en esta intervención se debió orientar con mayor énfasis a los estudiantes a ser sus propios evaluadores, ello requirió instalar toda una cultura evaluativa diferente en los espacios universitarios, aspecto que aún requiere un arduo trabajo.

Es importante destacar que al confirmarse que el sistema de evaluación del curso comunicación y aprendizaje en los estudiantes de medicina, permitieron confirmar el desarrollo de las competencias genéricas, los estudiantes estarían en condiciones de dar continuidad a estas competencias que figuran en el plan de estudios que tienen en la carrera de medicina.

Las competencias que lograron desarrollar , de acuerdo a lo considerado por la UPCH, son de tipo Instrumentales (capacidad para resolver problemas, tomar decisiones, comunicarse de manera oral) Interpersonales (trabajar en equipo, manifestar compromiso ético) y Sistémicas (desarrollar la autonomía, adaptarse a nuevas situaciones), aspectos que para Sanz de Acedo (2010) deben ser bien definidas, integradas en los contenidos y en las actividades académicas vinculadas con las demandas sociales, la evolución de la disciplina y el mercado laboral y han de ser evaluables . Finalmente se confirma la hipótesis general.

Respecto a los resultados de los niveles de desarrollo de las competencias de la dimensión cognitiva, los mismos expresaron que 77 estudiantes, es decir el 55 %, logró un nivel notable en su desarrollo y que 50 estudiantes se encuentran en un nivel de desarrollo suficiente, este resultado difiere de los encontrados en las dimensiones procedimental y actitudinal respectivamente.

Se expresa en la tabla 2A que los casos, planteados como metodología docente y considerada en la evaluación, de la dimensión cognitiva fueron los que presentaron una relación directa con los niveles de desarrollo de las competencias.

Estos resultados son coincidentes con los planteamientos teóricos de este método, puesto que se refiere en la teoría, que este método didáctico logra desarrollar habilidades cognitivas como pensamiento crítico, análisis, síntesis, evaluación. El método de casos también promueve: aprendizaje de conceptos y aplicación de aquéllos aprendidos previamente, tanto de manera sistemática como por la experiencia propia. (IST Monterrey).

Tal vez la razón por la que el número de estudiantes no logró un nivel notable, en el desarrollo de esta dimensión de la competencia, se debió a que en la discusión del caso, podría haber considerado una mayor asignación de tiempo, aspecto que se destaca en el planteamiento teórico del mismo documento de la referencia (IST Monterrey). Por otro lado para interpretar el resultado del bajo porcentaje de alumnos en el nivel notable podemos citar la tesis de García San Pedro (2010) donde se reconoce las dificultades que tienen los estudiantes en dar un salto cualitativo entre los niveles de desempeño de las competencias.

Los resultados del desarrollo del nivel de desarrollo de las competencias cognitivas, difieren con los hallazgos de la investigación de Arias y Fidalgo (2008). En esta investigación se indicó que se logró una mayor efectividad del método del ABP frente al de caso para el desarrollo de las competencias transversales, sin embargo el parámetro de comparación de esta investigación es el ABP, método que no fue incluido en el sistema de evaluación del curso comunicación y aprendizaje, motivo de la presente investigación. Se confirma la hipótesis específica 2.

Los resultados más destacados refirieron que el más alto nivel de desarrollo de las competencias, la obtuvo la dimensión procedimental, puesto que la mayoría de los estudiantes alcanzó el nivel notable, siendo el más alto de las tres dimensiones evaluadas. Se indicó que la evaluación mediante mapas conceptuales, representaciones de casos y el portafolio se destacan en la evaluación, aspectos que coinciden con las investigaciones de Añez (2007), Wong (2012), quienes concluyeron que el uso de los mapas conceptuales, favorecen al desarrollo de habilidades cognitivas, en los estudiantes, considerando que los mapas son parte de un procedimiento que está respaldado en un conocimiento.

Respecto al portafolio las investigaciones que respaldaron estos hallazgos son las de Ayala y Medina (2006) quienes concluyeron que el uso del portafolio en educación médica, permitió una evaluación basada en el desempeño, lo cual brinda la oportunidad de dar seguimiento a los alumnos según van avanzando en el desarrollo de sus competencias. Finalmente De Miguel (2009), aporta a estos resultados, cuando afirmó que las tareas simuladas, uso de portafolios se constituyen en procedimientos para evaluar aprendizajes en los estudiantes en un modelo centrado en competencias.

La dimensión actitudinal de las competencias evaluadas, indicaron un resultado muy alentador, puesto que los niveles de desarrollo notable fue alcanzado por el 70 % de los estudiantes y el nivel de desarrollo sobresaliente fue logrado por el 56 % de los estudiantes, resultados que coinciden con la investigación de Fracapani (2008) quien concluyó que el portafolio puede ser considerado como una herramienta auténtica de evaluación de los aprendizajes puesto que permite evaluar actitudes. En la presente investigación, se destacó que la socialización del

portafolio y el análisis de casos de temas éticos y valores, fueron los que ayudaron a lograr estos niveles de desarrollo. Se consideró en la evaluación de actitudes discusión de dilemas morales, relacionados a la profesión lo cual coinciden con lo plantado por De Miguel(2005) quien afirma que la evaluación debe ser natural y ecológica, es decir, plantear situaciones reales y relevantes en el mundo profesional, en lugar de recrear situaciones irreales o desubicadas. Se confirma la hipótesis específica 3.

Se ha evidenciado en los resultados que fueron motivo de la discusión que establecer un sistema de evaluación orientado a confirmar el nivel de desarrollo de competencias que logran los estudiantes, en cualquier curso, ayuda a la toma de decisiones, para las intervenciones futuras de cualquier carrera universitaria.

Ello se podría constituir en un punto de partida para la planificación de los sílabos de todos los cursos, de esta manera se aseguraría que al ser las competencias un proceso largo en su configuración, los niveles de desarrollo, serían una evidencia importante para la verificación del perfil del estudiante.

El estudio evidenció por otro lado, la necesidad de establecer modelos de evaluación por competencias ello serviría para orientar las prácticas, unificar criterios y sistematizar proceso en los docentes. Así mismo es importante en este tipo de propuesta, la comunicación de los criterios de evaluación a los estudiantes y hacer visible y transparentes las expectativas que tienen nuestros alumnos y la sociedad sobre la implementación de nuevas formas de evaluar en la universidad.

5.2. Conclusiones

Luego de la culminación del trabajo de investigación titulado: Sistema de evaluación y el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de universitarios se presentan las conclusiones más relevantes:

1. El sistema de evaluación aplicado en el curso de Comunicación y Aprendizaje, para estudiantes de la facultad de medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia de Lima, ha permitido confirmar el desarrollo de competencias genéricas en diferentes niveles. El nivel de desarrollo Notable fue el que alcanzó el mayor porcentaje de desarrollo en los estudiantes (ver tabla 1).
2. El sistema de evaluación aplicado en el curso de Comunicación y Aprendizaje para estudiantes de la facultad de medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia de Lima, ha permitido confirmar el desarrollo de competencias en las dimensiones cognitivas (ver tabla 2), procedimentales (ver tabla 3) y actitudinales (ver tabla 4).
3. Las competencias en su dimensión cognitiva reflejaron un menor nivel de desarrollo notable, las procedimentales lograron un mayor nivel de desarrollo notable y la dimensiones actitudinal destacó en los niveles de desarrollo más alto, puesto el 76 % de alumnos se ubicó en el nivel notable y el 56 % en el sobresaliente.
4. La prevalencia de los métodos e instrumentos que permitieron confirmar el desarrollo de competencias cognitivas son: los casos y las escalas estimativas.

5. La prevalencia de los métodos e instrumentos que permitieron confirmar el desarrollo de competencias procedimentales son: presentación del portafolio y rúbrica para evaluar el portafolio.
6. La prevalencia de los métodos e instrumentos que permitieron confirmar el desarrollo de competencias actitudinales son: socialización del portafolio y las escalas estimativas.

5.3. Recomendaciones

Se recomienda que el planeamiento, diseño y ejecución de los cursos que forman el plan de estudios considere como aspectos importantes, la incorporación de métodos, técnicas, estrategias orientados al desarrollo de competencias del estudiante, y de ser posible, complementar a esta propuesta el diseño de un sistema de evaluación concordante con las competencias.

Recoger evidencias de desempeño desde la mirada de los diferentes actores y no sólo del profesor, aspecto relacionado directamente al enfoque de una formación y evaluación orientada al desarrollo de competencias.

Promover el trabajo colectivo de docentes que forman parte de las respectivas unidades académicas (cursos, áreas, talleres, etc.), a fin de alinear la forma de diseñar, implementar y evaluar un curso en común, a fin que guarde relación con las competencias consideradas en la titulación de la carrera respectiva.

Revisar otras experiencias en diferentes contextos, a fin de analizarlas y contextualizarlas, de ser posible, a las realidades de los diferentes centros de educación superior.

Es importante, fortalecer la teoría que existe sobre la evaluación orientada al desarrollo de competencias, a través de otros trabajos de investigación en las diferentes áreas del conocimiento, en este caso, la experiencia se realizó en la facultad de Medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Finalmente es importante expresar que , el presente trabajo abre posibilidades de mejora, sin embargo el mismo también encuentra interrogantes aún sin resolver, como por ejemplo , fortalecer en los centros de educación superior la teoría respecto al enfoque orientado al desarrollo de competencias, orientar hacia la búsqueda de técnicas ,métodos y el uso de la estadística por ejemplo para la mejor interpretación de datos en un sistema de evaluación, aspecto que sugiere la preparación del docente universitario y de una cultura de la evaluación acorde con los avances científicos.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Referencias bibliográficas

- Blanco, L. (1996). *La evaluación educativa, más proceso que producto*. Universidad de Lleida Barcelona-España: Editorial Educació i Mon Actual-3.
- Bunge, M. (1971). *La Ciencia su Método y su Filosofía*. México 2000. Editorial Siglo XXI.
- Hernández, Fernández-Collado y Baptista. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Edit. MCGRAW-HILL.
- Badia, A. (2012) *.Estrategias y competencias de aprendizaje en educación*. Madrid-España: Edit. Síntesis S.A.
- Coloma, A. (2007) *.Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad*. Madrid- España: PPC Editorial y distribuidora S.A.
- De Miguel, M. (2009). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid –España: Editorial Alianza.
- Mateo, J. (2008). *“Medición y Evaluación Educativa”*. Madrid- España: Editorial. La Muralla.
- Prieto, L. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona-España: Ediciones Octaedro.

- Monreal, M (2010) en Zabalza, M. (2010). *Planificación de la docencia en la universidad*. Madrid-España: Narcea S. A. Ediciones.
- Moore, S. (2012). *Estrategias eficaces para enseñar en la universidad*. España: Editorial Narcea.
- Sanz de Acedo, M. (2010) *.Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid-España: Editorial Narcea Ediciones.
- Tobón, S. (2006a). *Formación basada en competencias*. Bogotá-Colombia: Editorial Gestión.
- Zabalza, M. (2010). *Planificación de la docencia en la universidad*. Madrid-España: Narcea S. A. Ediciones.

Tesis

- Barreda, M. (2009). "Evaluación de competencias genéricas en Medicina Veterinaria desde la perspectiva del empleador". Tesis UNMSM para optar la licenciatura en Veterinaria.
Recuperado de
<http://veterinaria.unmsm.edu.pe/doc/jornada/Evaluacion%20de%20competencias%20genericas.pdf>.
- García San Pedro (2010). Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la Universidad .Tesis doctoral.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201021400025.pdf>.
- Llanos, F (2010). Evaluación de competencias genéricas desde la perspectiva de docentes y estudiantes de pregrado de medicina veterinaria en la ciudad de Lima – Perú: Tesis UNMSM para optar la licenciatura en Veterinaria.

Recuperado de:

http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/698/1/llanos_cf.pdf.

- Lorenzana, R. (2012). La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria. Tesis doctoral.

Recuperado de: <http://d-nb.info/1029421889/34>.

- Pérez Curiel M. (2010) .Modelo de Evaluación por competencias del profesional facultativo médico. Tesis doctoral.

Recuperado de:

http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/83315/1/DDOMI_P%C3%A9rezCurielMJ_odelodeevaluaci%C3%B3n.pdf

Referencias electrónicas

Añez, O. (2007). Uso de mapas conceptuales y trabajo cooperativo en aulas con elevada matrícula estudiantil. Recuperado de:

http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/ext/misueas_innova_mapas_actv_usodemapas.pdf.

Arias, O. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en Magisterios mediante ABP y Método de Casos. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321909009>

Ayala, F. (2006). “Herramientas de Apoyo el Portafolio- Experiencia Escuela de Medicina Tecnológico de Monterrey .Recuperado de

http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1575-18132006000700011&script=sci_arttext

Baños y Pérez (2005). Como fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades. Recuperado de:

http://www.upf.edu/biomed/_pdf/pdf_nova_web/D8_2005_Educ_Med_Comp_Tra_nsv.pdf

Berné, C (2010) .Innovación docencia universitaria a través de la metodología MTD .Recuperado de:

http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_26.pdf

De Miguel Díaz, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Recuperado de:

http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf

Carrero, E (2009). Comparación y eficacia del ABP, en casos problema frente al método tradicional en lección magistral para la enseñanza de la anestesiología en pregrado postgrado y formación médica continuada .Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/36511>

Elizondo, L. (2001). “Los fundamentos del uso del portafolio de evaluación en la formación médica”. Escuela de Medicina del Tecnológico de Monterrey. Recuperado de:

[http://www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/pdf-05/34\(DCS\).L.ElizondoF.AyalaC.Hdz.G.Medina.pdf](http://www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/pdf-05/34(DCS).L.ElizondoF.AyalaC.Hdz.G.Medina.pdf)

Finkelstein, C. (2010) .La evaluación de las competencias profesionales de los estudiantes de grado de las carreras de medicina y odontología de la UBA.

Recuperado de:

http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2011/textos/18.Finkelstein.pdf

Fernández, A. (2008). Evaluación de los estudiantes por competencias.

Recuperado de:

http://webs.uvigo.es/victce/images/documentos/EEES/ForoANECA/presentacion_amparo_fernandez.pdf

Flores, C. (2010). "Revista sobre docencia universitaria PUCP Vol. 1, No. 1

Recuperado de:

<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/2189/2119>

Fracapani, M. (2008). El portafolio como estrategia de evaluación de carreras de postgrado, intertransdisciplinario. Recuperado de

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-569X2008000100009

Funlibre (2005). "Sistema de evaluación". Recuperado de:

<http://www.funlibre.org/documentos/ludotecas/evaluacion.htm>

González, M. (2001) .La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica.

Recuperado de

http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol15_1_01/ems10101.htm

Hernández y González (2006) .Diseño de un portafolio en la formación universitaria por competencias. Recuperado de:

<file:///C:/Users/Gianfranco/Downloads/201-262-1-PB.pdf>

Instituto Tecnológico y de estudios superiores de Monterrey. (S/F). Dirección de Investigación y desarrollo educativo: "El estudio de casos como técnica didáctica.

Recuperado de:

<http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/casos.PDF>

Kincannon, Gleber y Kim en Villardón, L Gallego (2006). La Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. Universidad de Deustuo Educatio siglo XXI. Recuperado de:

<http://revistas.um.es/educatio/article/view/153/136>

Lingenfelter, (2003).Fuente libro blanco .Recuperado de:

http://www.aneca.es/var/media/150424/libroblanco_jun05_documentacion.pdf#10

Merler V. (1997). La evolución de los sistemas de formación y certificación Formación Profesional N° 12 .Revista Europea.

Recuperado de:

[https://www.google.com.mx/#hl=es&gs_rn=7&gs_ri=psy-](https://www.google.com.mx/#hl=es&gs_rn=7&gs_ri=psy-ab&tok=9yJbh8Zem_uhbOaLwucfoA&cp=56&gs_id=6z&xhr=t&q=evolucion+de+lo)

[s+sistemas+de+validacion+y+certificacion&es_nrs=true&pf=p&scient=psy-](https://www.google.com.mx/#hl=es&gs_rn=7&gs_ri=psy-ab&tok=9yJbh8Zem_uhbOaLwucfoA&cp=56&gs_id=6z&xhr=t&q=evolucion+de+lo)

[ab&oq=evolucion+de+los+sistemas+de+validacion+y+certificacion+&gs_l=&pbx=1](https://www.google.com.mx/#hl=es&gs_rn=7&gs_ri=psy-ab&tok=9yJbh8Zem_uhbOaLwucfoA&cp=56&gs_id=6z&xhr=t&q=evolucion+de+lo)

[&bav=on.2,or.r_qf.&bvm=bv.44342787,d.cGE&fp=5657704c5ba28e29&biw=1280](https://www.google.com.mx/#hl=es&gs_rn=7&gs_ri=psy-ab&tok=9yJbh8Zem_uhbOaLwucfoA&cp=56&gs_id=6z&xhr=t&q=evolucion+de+lo)

[&bih=929](https://www.google.com.mx/#hl=es&gs_rn=7&gs_ri=psy-ab&tok=9yJbh8Zem_uhbOaLwucfoA&cp=56&gs_id=6z&xhr=t&q=evolucion+de+lo)

Moreno, T. (2009). "La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos" .Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662009000200010&script=sci_arttext

Pérez, M. (2014). Evaluación de competencias mediante portafolios). México. Recuperado de:

<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/213/97>

Pilalao, D. (2011). Evaluación por competencias para el mejoramiento de las destrezas en los estudiantes del bachillerato técnico del Instituto Tecnológico Superior Dr. Enrique Noboa Arizaga en la ciudad de Troncal periodo 2010-2011

Recuperado de:

<http://www.biblioteca.ueb.edu.ec/bitstream/15001/1290/1/EVALUACION%20POR%20COMPETENCIAS%20PARA%20EL%20MEJORAMIENTO%20DE%20LAS%20DESTREZAS.pdf>

Tobón, S. (2010). "Aprendizaje y evaluación de competencias". Recuperado de:

<file:///C:/Users/08588463/Downloads/secuencias-didacticastobon-120521222400-phpapp02.pdf>

Tobón, Rial, Carretero, García (2006). Competencias Calidad y Educación Superior Pág. 131. Recuperado de:

http://books.google.com.pe/books?id=jW7G7qRhry4C&pg=PA133&lpg=PA133&dq=tobon+dimensiones+afectivo+motivacional,+actuacional+competencias&source=bl&ots=isGVYFK06a&sig=SII8uj6PubbalByV_YoRHqMzDjg&hl=es&sa=X&ei=o96k

U6_yCrS3sATvz4HoBQ&ved=0CCwQ6AEwAw#v=onepage&q=tobon%20dimensi
ones%20afectivo%20motivacional%2C%20actuacional%20competencias&f=false

Tobón, S. (a 2006) citado en: Textos universitarios de biblioteconomía i
documentació. Universitat de Barcelona. Recuperado de:

<http://bid.ub.edu/23/delamano2.htm>

Tobon, S. (2013). Evaluación de competencias mediante el portafolio
http://issuu.com/cife/docs/ebook_portafolio_y_evaluacion_de_co

Tuning Educational Structures in Europe. Recuperado de

<http://www.unideusto.org/tuningeu/>

Universidad Barcelona Facultad de biblioteconomía (2009). La evaluación por
competencias propuesta de un sistema de medida para el grado de información y
documentación. Recuperado de:

<http://www.ub.edu/bid/23/delamano2.htm>

Universidad Peruana Cayetano Heredia Facultad de Medicina (2012) – Pregrado
Plan Curricular. Recuperado de:

http://www.upch.edu.pe/famed/alumno/pregrado/medicina/plan_cur.asp

Universidad Peruana Cayetano Heredia. Competencias Genéricas (2011)

Recuperado de

<http://www.upch.edu.pe/vracad/duged/images/stories/documentosduged/competencias.pdf>

Villardón, L. (2006) .La Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. Universidad de Deustuo Educativo siglo XXI. Recuperado de:
<http://revistas.um.es/educatio/article/view/153/136>

Wong, E. (2012) .El uso de los mapas conceptuales como estrategia cognitiva en el curso de comunicación y aprendizaje para estudiantes de medicina de la universidad peruana Cayetano Heredia. Recuperado de:
<http://cmc.ihmc.us/cmc2012papers/cmc2012-p66.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA “EVALUACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS”

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS
PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL
¿El sistema de evaluación que se aplica en el curso de Comunicación y Aprendizaje permite confirmar el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes del 1° año de medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia?	Determinar si el sistema de evaluación que se aplica en el curso de Comunicación y Aprendizaje permite confirmar el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes del 1° año de medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.	El sistema de evaluación que se aplica en el curso de Comunicación y Aprendizaje permite confirmar el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes del 1° año de medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia
PROBLEMAS ESPECÍFICO	OBJETIVO ESPECÍFICO	HIPÓTESIS ESPECÍFICA
¿El sistema de evaluación que se aplica en el curso de Comunicación y Aprendizaje permite confirmar el desarrollo de competencias cognitivas en estudiantes del 1° año de medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia?	Determinar si el sistema de evaluación que se aplica en el curso de Comunicación y Aprendizaje permite confirmar el desarrollo de competencias cognitivas en estudiantes del 1° año de medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.	El sistema de evaluación que se aplica en el curso de Comunicación y Aprendizaje permite confirmar el desarrollo de competencias cognitivas en estudiantes del 1° año de medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.
¿El sistema de evaluación que se aplica en el curso de Comunicación y Aprendizaje permite confirmar el desarrollo de competencias procedimentales en estudiantes del 1° año de medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia?	Determinar si el sistema de evaluación que se aplica en el curso de Comunicación y Aprendizaje permite confirmar el desarrollo de competencias procedimentales en estudiantes del 1° año de medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.	El sistema de evaluación que se aplica en el curso de Comunicación y Aprendizaje permite confirmar el desarrollo de competencias procedimentales en estudiantes del 1° año de medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.
¿El sistema de evaluación que se aplica en el curso de Comunicación y Aprendizaje permite confirmar el desarrollo de competencias actitudinales en estudiantes del 1° año de medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia?	Determinar si el sistema de evaluación que se aplica en el curso de Comunicación y Aprendizaje permite confirmar el desarrollo de competencias actitudinales en estudiantes del 1° año de medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.	El sistema de evaluación que se aplica en el curso de Comunicación y Aprendizaje permite confirmar el desarrollo de competencias actitudinales en estudiantes del 1° año de medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

ANEXO 2: INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Instrumento 1

Exposición de casos: Tema estrategias para el aprendizaje

Muy escasamente (1) Escasamente (2) Medianamente (3) En gran medida (4)

Aspectos a observar	Indicadores	1	2	3	4
Conocimientos de la teoría	Presentó coherentemente las respuestas al caso , y se relacionan con la teoría				
Comprensión de la teoría	Explicó los conceptos y definiciones con sus propias palabras, utilizando ejemplos.				
Aplicación de la teoría	Respondió con acierto las preguntas formuladas por el docente/o compañeros				
Uso de recursos y materiales	Utilizó recursos y materiales educativos y son coherentes con la secuencia de la exposición.				
Actitud	Mantuvo una actitud comprometida con su grupo durante toda la exposición				
Puntaje total					

Grupo: ...

Estudiante

1.

2.

3.

Instrumento 2

Elaboración y Representación de casos: Estilos de Comunicación

Muy escasamente (1) Escasamente (2) Medianamente (3) En gran medida (4)

Aspectos a observar	Indicadores	1	2	3	4
Conocimientos de la teoría	El caso elaborado contiene los componentes de los estilos de comunicación de acuerdo a la teoría				
Comprensión de la teoría	Los personajes asumen un rol de comportamiento de acuerdo a las características de los estilos de comunicación presentados en la teoría				
Aplicación de la teoría	Cada estudiante identifica y sustenta por que le corresponde al personaje un determinado estilo de comunicación.				
Uso de recursos y materiales	Utilizó recursos, indumentaria materiales coherentes con la secuencia de la simulación del caso.				
Actitud	Participó activamente de forma comprometida con su grupo durante toda la representación del caso				
Puntaje total					

Grupo: ...

Estudiante

- 1.
- 2.
- 3.

Instrumento 3

Evaluación de Socialización de Portafolios

Muy escasamente (1) Escasamente (2) Medianamente (3) En gran medida (4)

Aspectos a observar	Indicadores	1	2	3	4
Presentación	La presentación es clara y presta comprensión al significado del portafolio. Utiliza recursos TICs				
Evidencias	Considera Evidencias de las cuatro competencias del curso y las ejemplifica.				
Ventajas	Señala de manera clara las ventajas que le brindó el portafolio en su proceso de aprendizaje.				
Reflexiones	Expresa lo que ha significado la elaboración del portafolio, para su carrera proyectándose al futuro.				
Conclusiones	Son puntuales y se relacionan directamente con los aportes que le ha brindado para su formación.				
Puntaje total					

Grupo: ...

Estudiante:

- 1.
- 2.
- 3.

Instrumento 4

Universidad Peruana Cayetano Heredia

Facultad de Medicina	Tiempo: 50 minutos
Evaluación de Comunicación y Aprendizaje	Fecha 11.06.2012

Sírvase responder a la información solicitada de manera objetiva

Nombres y apellidos: _____ Grupo: _____

Sexo ()

Colegio de procedencia: Estatal (E) Privado (P) Pre-Universitario (P.U)

Edad: _____

Estilo de Aprendizaje:

Parte I: Aprendizaje

Marque con un aspa (x), la respuesta correcta.

1. Identifique a qué teoría corresponde la siguiente definición de aprendizaje
“El Aprendizaje es un cambio en la forma de la conducta o en su frecuencia condicionado por estímulos externos “
 - a. Humanista.
 - b. Cognitiva.
 - c. Constructivista.
 - d. Conductista

2. La teoría..... destaca la importancia de las relaciones interpersonales entre profesor y alumno ,y el desarrollo de las condiciones que promueven el aprendizaje.
- Humanista.
 - Cognitiva.
 - Constructivista.
 - Conductista.
3. Identifique qué característica le corresponde al aprendizaje superficial :
- Preferencia auténtica y capacidad de trabajar conceptualmente.
 - Se mantiene una concepción cualitativa del aprendizaje
 - Relacionan los componentes de la tarea entre sí y con otras materias integrándolas en un conjunto.
 - Cumplir con los requisitos de evaluación es la motivación para aprender.
4. Uno de los siguientes autores afirma que: “cuando no existen conceptos relevantes en la estructura cognitiva del individuo, la información tiende a adquirirse de memoria, cada trozo de información se almacena arbitrariamente, y no se asocian los conceptos pre-existentes”.
- Piaget.
 - Ausubel.
 - Bruner.
 - Watson.

5. La teoría que pone énfasis en el mundo interior de las personas, sus urgencias, sus deseos en la comprensión hacia el desarrollo personal.
- a. Humanista.
 - b. Cognitiva.
 - c. Constructivista.
 - d. Conductista.

6. Estilos de Aprendizaje.

El modelo de aprendizaje de Kolb, considera cuatro estilos de aprendizaje.

Identifique a qué estilo le corresponde las siguientes características.

Opciones de estilos: Convergente, divergente, asimilador, acomodador.

- a. Estilo divergente....., ha desarrollado mas la experiencia concreta, destaca la imaginación
- b. Estilo convergente....., predomina la conceptualización abstracta, prefiere pruebas convencionales
- c. Estilo asimilador....., combina la conceptualización abstracta y observación reflexiva
- d. Estilo acomodador....., se caracteriza por involucrarse en proyectos y experiencias nuevas, combina experiencia concreta y experimentación activa.

Parte II: Estrategias

7. Completar el siguiente enunciado con la opción correcta..... son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje.

- a. Estilos de aprendizaje.
 - b. Procesos de aprendizaje.
 - c. Estrategias de aprendizaje.
 - d. Estrategias y técnicas de aprendizaje.
8. Las estrategias afectivas se caracterizan por:
- a. Adquirir y elaborar información.
 - b. Actuar sobre el manejo de sí mismo.
 - c. Gobernar los procesos cognitivos.
 - d. Utilizar adecuadamente la información.
9. Elaborar un mapa conceptual con el siguiente texto. Recuerde usar palabras de enlace.

Las estrategias metacognitivas equivalen a lo que Weinstein y Mayer denominan como estrategias de control de la comprensión. Según Monereo y Clariana, estas estrategias están formadas por procedimientos de autorregulación que hacen posible el acceso consciente a las habilidades cognitivas empleadas para procesar la información. Para estos autores, un estudiante que emplea estrategias de control es también un estudiante metacognitivo, ya que es capaz de regular el propio pensamiento en el proceso de aprendizaje.

Parte III: Portafolio

10. Marca el enunciado que define mejor el portafolio:
- a. Evidencias escritas que el estudiante acopia para su presentación en su graduación.

- b. Selección de trabajos del estudiante donde relata reflexivamente sus logros obtenidos.
- c. Selección de pruebas obtenidas que luego serán presentadas en un evento para su evaluación,
- d. Evidencias de toda su trayectoria profesional que el estudiante guarda de forma organizada.

11. Marcar con V si es verdadero o F si es falso:

- a. Estimular la investigación y reflexión (V)
- b. Refleja el punto de vista del protagonista (V)
- c. No incluye opiniones y preguntas de los alumnos (F)
- d. Involucrar al estudiante en su proceso de aprendizaje (V)

Parte IV: Habilidades Comunicativas

12. Identifique la única característica del estilo competitivo en las siguientes opciones:

- a. Se otorga una alta importancia a la relación y al resultado.
- b. Comparte información de forma abierta y completa entre sus pares.
- c. Se otorga una baja importancia a la relación y alta al resultado.
- d. Se otorga una alta importancia a la relación y baja al resultado.

13. Marcar con una aspa (x) la respuesta correcta: La conducta comunicativa pasiva se caracteriza por:

- a. Expresar opiniones, ideas y opiniones defendiendo sus derechos.
- b. Hablar siempre en primera persona para expresar sus necesidades.
- c. Usar una comunicación unidireccional para defender sus derechos.

- d. No estar segura de sus sentimientos y tratar de agradar a todo el mundo.

Estilos de Comunicación

14. Son características de la comunicación jirafa:

- a. Busca cambiarse a sí mismo y no al otro.
- b. Es cauteloso, ve a los demás como amenaza.
- c. Exige, no pide, incluso chantajea.
- d. Suele no responsabilizarse de sus actos.

15. Define comunicación empática:

- a. La comunicación empática permite mejorar la comunicación personal.
- b. La comunicación empática permite mejorar la comunicación interpersonal.
- c. La comunicación empática no hace uso de técnicas específicas.
- d. La comunicación empática sólo es propia de los psicólogos.

Parte V: Organización del tiempo

16. Marcar con V si es verdadero o F si es falso:

- a. Asignar horas de trabajo para cada materia es una estrategia para organizar el tiempo. (V)
- b. Los quita tiempos son necesarios en la programación de un horario de estudio. (F)
- c. No es necesario tener un horario planificado para tener éxito en la universidad. (F)

- d. No es necesario conocer el plan o planificación de cada materia para estudiar. (F)

Parte VI: Elementos de la comunicación. Normativas

Marcar con un aspa (x) la respuesta correcta

17. Se denomina variedad académica a:

- a. La variedad que usa una persona que atiende en el mercado.
- b. La variedad que usa una persona que habla con un niño.
- c. La variedad que usa una persona que escribe un ensayo para un curso.
- d. La variedad que usa una persona que escribe una carta a su amigo.

18. Se denomina lengua a:

- a. Sistema de comunicación escrita y casi siempre oral, propia de una comunidad humana.
- b. Sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana.
- c. Sistema de comunicación escrita y siempre escrita, propio de una comunidad humana.
- d. Sistema de comunicación oral y casi siempre oral, propia de una comunidad humana.

19. Se denomina lenguaje a:

- a. Conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente.

- b. Conjunto de sonidos no articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente.
- c. Conjunto de sonidos articulados con que el hombre no manifiesta lo que piensa o siente.
- d. Conjunto de sonidos no articulados con que el hombre no manifiesta lo que piensa o siente.

20. Se denomina Norma a:

- a. Conjunto de elementos lingüísticos que no regulan el uso considerado como correcto.
- b. Conjunto de criterios no lingüísticos que regulan el uso considerado como correcto.
- c. Conjunto de criterios no lingüísticos que no regulan el uso considerado como correcto.
- d. Conjunto de criterios lingüísticos que regulan el uso considerado correcto.

21. La lengua presenta tres niveles:

- a. Lengua, norma, habla.
- b. Superestándar, estándar, subestándar.
- c. Código, signo, seña.
- d. Signo, estándar, seña

22. Se denomina acento a:

- a. La mayor fuerza de escritura que se presenta en una sílaba.
- b. La mayor fuerza de voz que se presenta en una sílaba.
- c. La mayor fuerza átona que se presenta en una sílaba.

d. La mayor fuerza de voz que no se presenta en una sílaba.

23. Señale la afirmación correcta:

- a. Se usa dos puntos en las expresiones como y por ejemplo.
- b. Se usa dos puntos entre un verbo y un complemento obligatorio.
- c. Se usa dos puntos antes de una cita textual.
- d. Se usa dos puntos entre un sujeto y un verbo.

24. Se comete el error de falta de implicación cuando:

- a. Se presenta barbarismos en la oración.
- b. No se presenta ya sea el sujeto o el predicado en la oración.
- c. Se presenta gerundios en la oración.
- d. No se presenta un verbo en la oración.

25. Señale la oración que presenta error por verbo impersonal:

- a. Hubo muchos muertos en la carretera anoche.
- b. Hace años que no me sentía tan bien.
- c. Hubieron muchos artistas en el concierto de anoche.
- d. Habían muchas personas con el mismo problema

Parte VII: El desarrollo moral:

26. Marcar con V si es verdadero o F si es falso:

- a. Antes de los dos años de edad no se puede hablar de moral
propriadamente dicha (V)
- b. Piaget sostiene que el desarrollo de la inteligencia es el factor más
importante sobre el desarrollo moral (V)
- c. La moral se manifiesta desde que una persona nace (F)

- d. Las relaciones entre iguales es un factor que influye sobre el desarrollo moral (V)

27. Señale la respuesta correcta:

Según Piaget

- a. La moral se desarrolla paralelamente a la inteligencia.
- b. En el periodo sensorio motor existe un sentimiento moral.
- c. El altruismo, el interés y la compasión se da a partir de los siete años.
- d. Las normas se respetan con solidaridad con el grupo hacia los 15 años.

28. Identifique la definición correcta de acto moral:

- a. Son actos humanos voluntarios que podemos elegir realizar o no.
- b. Son actos humanos involuntarios que finalmente los elegimos.
- c. Son solo actos rutinarios que elegimos todos los días.
- d. Son actos humanos involuntarios impuestos por la sociedad

Parte VIII: Búsqueda de información científica

29. Identifique los operadores booleanos más conocidos:

- a. AND, NOT, OR, XOR.
- b. AND, YES, TO, OR.
- c. AND, OR, YES, OR.
- d. AND, TO, FROM, OR.

30. Identifique la respuesta correcta.

Los tipos de bases de datos son:

- a. Catálogos de bibliotecas, Bases de datos referenciales, Base de datos de texto completo.
- b. Catálogos de bibliotecas, Base de datos completas, Base de datos incompletas.
- c. Catálogos referenciales, Base de datos completas, Base de datos incompletas.
- d. Base de datos completas, Base de datos referenciales, Base de datos de texto completo.

Instrumento 6

Coevaluación de Socialización de Portafolios

Muy escasamente (1) Escasamente (2) Medianamente (3) En gran medida (4)

Aspectos a observar	Indicadores	1	2	3	4
Presentación	La presentación es clara y presta comprensión al significado del portafolio. Utiliza recursos TICs				
Evidencias	Considera Evidencias de las cuatro competencias del curso y las ejemplifica.				
Ventajas	Señala de manera clara las ventajas que le brindó el portafolio en su proceso de aprendizaje.				
Reflexiones	Expresa lo que ha significado la elaboración del portafolio, para su carrera proyectándose al futuro.				
Conclusiones	Son puntuales y se relacionan directamente con los aportes que le ha brindado para su formación.				
Puntaje total					

Grupo:

Estudiante:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Instrumento 7

Resolución de casos escritos: Habilidades comunicativas

Muy escasamente (1) Escasamente (2) Medianamente (3) En gran medida (4)

Aspectos a observar	Indicadores	1	2	3	4
Conocimientos de la teoría	Explica las características detalladas del estilo de comportamiento de cada personaje. El estilo identificado corresponde coherentemente a la teoría.				
Comprensión de la teoría	Señala las habilidades que deben desarrollar cada personaje de acuerdo a las carencias identificadas				
Aplicación de la teoría	Identifica y justifica las habilidades comunicativas que deben desarrollar todos los personajes del caso y las relaciona directamente con las que requiere como futuro profesional.				
Presentación	El trabajo presenta los lineamientos: Extensión, tipo de letra, orden, correcta redacción y ortografía.				
Tiempo	El trabajo fue entregado en la hora y fecha señalada.				
Puntaje total					

Grupo:

Estudiante

- 1.
- 2.
- 3.

Instrumento 8

Criterios para Evaluar: Mapas conceptuales

Muy escasamente (1) Escasamente (2) Medianamente (3) En gran medida (4)

Aspectos a observar	Indicadores	1	2	3	4
Jerarquía	El mapa presenta una estructura jerárquica. Los conceptos subordinados están incluidos por el anterior				
Conceptos	Los conceptos claves expresan una unidad semántica, tienen sentido, son relevantes y no secundarios.				
Conectores	Son pertinentes y las relaciones logradas por medio de conectores (horizontales o cruzadas) forman proposiciones. Los nuevos conceptos alcanzan mayor significatividad.				
Proposiciones	Las relaciones fruto de la organización jerárquica entre conceptos forman proposiciones.				
Impacto Visual	La lectura del mapa presta a la comprensión del tema, es ordenada.				
Puntaje total					

Grupo:

Estudiante

Instrumento 9

Exposición de casos: Desarrollo Moral

Muy escasamente (1) Escasamente (2) Medianamente (3) En gran medida (4)

Aspectos a observar	Indicadores	1	2	3	4
Conocimientos de la teoría	Presentó coherentemente las respuestas al caso , y se relacionan con la teoría				
Comprensión de la teoría	Reconoce las etapas del desarrollo moral, explica los conceptos y definiciones con sus propias palabras, utiliza ejemplos.				
Aplicación de la teoría	Respondió con acierto las preguntas referidas a las etapas del desarrollo moral, formuladas por el docente/o compañeros.				
Aspecto valorativo del tema	Demuestra actitudes de valoración de los principios teóricos para su desarrollo profesional.				
Uso de recursos y materiales	Utilizó recursos y materiales educativos y son coherentes con la secuencia de la exposición.				
Actitud	Mantuvo una actitud comprometida con su grupo durante toda la exposición				
Puntaje total					

Grupo:

Estudiante

1.

2.

Instrumento 10: Ficha de Autoevaluación:

Expresa de manera objetiva el desempeño que estimas has presentado al finalizar el curso.

Siempre = 4 Casi siempre = 3 Algunas veces = 2 Nunca = 0

	CRITERIO	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
1	He participado con interés en todas las clases y actividades programadas durante el desarrollo del curso.				
2	He cumplido con la entrega de tareas, y actividades, individuales y grupales en las fechas previstas.				
3	Investigué y aporté con ideas relevantes a la elaboración del trabajo final, lo cual mejoró significativamente el producto.				
4	Me he esforzado por superar mis errores en cada oportunidad que no obtuve buenas calificaciones.				
5	He demostrado disposición a escuchar a mis compañeros y promover un clima de tolerancia y respeto durante el desarrollo de los trabajos grupales.				
	Totales				

Instrumento 11

FICHA DE COEVALUACIÓN

Este instrumento tiene como finalidad que evalúes la participación de tus compañeros en la socialización del portafolio. Puedes asignarle un puntaje desde 1 hasta 4 en cada aspecto:

1 (muy escasamente) 2 (escasamente) 3 (medianamente) 4(en gran medida)

Aspectos	Indicadores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Presentación	La presentación es clara y presta comprensión del producto.										
Evidencias	Considera evidencias de las 4 competencias										
Ventajas	Señala claramente las ventajas que brindó el portafolio.										
Conclusiones	Se relacionan con los aportes del portafolio de manera puntual.										
Reflexiones	Expresan con claridad lo que ha significado la elaboración del portafolio para su carrera.										
Total											

Alumnos

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

Instrumento 12

FICHA DE EVALUACIÓN SOCIALIZACIÓN DE PORTAFOLIOS

Este instrumento tiene como finalidad evaluar la socialización del portafolio de los estudiantes. Puedes asignarle un puntaje desde 1 hasta 4 en cada aspecto:

1(muy escasamente) 2 (escasamente) 3 (medianamente) 4 (en gran medida)

Aspectos	Indicadores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Presentación	La presentación es clara y presta comprensión del producto.										
Evidencias	Considera evidencias de las 4 competencias .Hace uso de ejemplos.										
Ventajas	Señala claramente las ventajas que brindó el portafolio.										
Conclusiones	Se relacionan con los aportes del portafolio de manera puntual										
Reflexiones	Expresan con claridad lo que ha significado la elaboración del portafolio para su carrera.										
Total											

Alumnos

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

Comentarios docentes:

Estimado docente por favor registre la siguiente información luego de la exposición del grupo

¿Qué competencias fueron las que evidencian mayor nivel de logros desde las perspectivas de los estudiantes?

¿Qué competencias fueron las que evidencian menor nivel de logros desde las perspectivas de los estudiantes?

Agregue otros comentarios importantes recogidos en este grupo

Muchas gracias por su colaboración

Instrumento 12

GUIA PARA GRUPO DE DISCUSIÓN DIRIGIDA

A ESTUDIANTES DEL CURSO: COMUNICACIÓN Y APRENDIZAJE –FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD PERUANA CAYETANO HEREDIA

Objetivos

Recoger las percepciones sobre la enseñanza recibida en el curso a través de las opiniones de los estudiantes

Junio del 2012

1. Dinámica del aula

¿Qué opinión tiene sobre los trabajos que realizaron en grupo?

Pausa

¿Resultan mejor que trabajar individualmente?

¿Cómo percibió el clima de clase?

Recomendaciones para mejorar la dinámica del aula

2. Metodología didáctica

¿Qué opinión le merece la utilización de los casos? Pausa.

A qué favorecieron los casos?

¿Qué opina sobre las exposiciones y recursos empleados por el docente (videos, ppt, experiencias)?

Recomendaciones para la metodología docente.

3. Evaluación

Las rúbricas y escalas utilizadas para: exposiciones, portafolio, representaciones, en su opinión ayudaron a mejorar estos productos?

Recomendaciones para la evaluación

Desea agregar algún comentario adicional

JUICIO DE EXPERTOS

FORMATO DE VALIDACIÓN Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Título del proyecto.: Sistema de Evaluación y el desarrollo de competencias en estudiantes universitarios.

Nombre del graduando:

Mag. Emma Margarita Wong Fajardo

Instrucciones: Determinar si el instrumento de medición, reúne los indicadores mencionados y evaluar de acuerdo a la siguiente escala: Muy bueno (81% a 100%), bueno (61% a 80%), regular (41% a 60%), malo (21% a 40%), muy malo (1% a 20%). Coloque un aspa (X) en el casillero correspondiente.

N°	INDICADORES	DEFINICIÓN	M U Y B U E N O	B U E N O	R E G U L A R	M A L O	M U Y M A L O
1	Consistencia	Preguntas con correspondencia y relación adecuada de todas las partes que forman un todo.					
2	Pertinencia	Las preguntas son convenientes y oportunas.					
3	Validez	Las preguntas son correctas y eficaces y se ajusta a la ley: valor.					
4	Organización	Las preguntas se han estructurado con orden y de acuerdo a los indicadores propuestos.					
5	Claridad	Las preguntas están redactadas con expresiones que el encuestado entiende.					
6	Precisión	Preguntas con Exactitud y determinación					
7	Control	Seguimiento con preguntas cuidadosas que sirve para hacer una comprobación:					

Validación de instrumento

Título: Sistema de Evaluación el Desarrollo de Competencias Genéricas en Estudiantes Universitarios

Investigador: Mag. Emma Margarita Wong Fajardo.

Instrumento: Escala de Likert

Este instrumento se validara en 2 fases:

1. Validación de contenido.
2. Validación de constructo

A continuación se describirá los procesos:

1. Validación de contenido.

Esta etapa consistirá en presentar ante un jurado evaluador nuestro instrumento acompañado de un cuestionario de validación con respuestas dicotómicas, como se muestra a continuación

ANEXO

Calificaciones de jueces

Análisis de los resultados al coeficiente de validez de la prueba de Comunicación y Aprendizaje

Ítems	Total						
Afirmaciones Del instrumento	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	Prueba de entrada y de salida
Ítem 1							
Ítem 2							
Ítem 3							
Ítem 4							
Ítem 5							
Ítem 6							
Ítem 7							
Ítem 8							
Ítem 9							
Ítem 10							
Ítem 11							
Ítem 12							
Ítem 13							
Ítem 14							
Ítem 15							
Ítem 16							
Ítem 17							
Ítem 18							
Ítem 19							
Ítem 20							
Ítem 21							
Ítem 22							
Ítem 23							
Ítem 24							
Ítem 25							
Ítem 26							
Ítem 27							
Ítem 28							
Ítem 29							
Ítem 30							

Anexo 3

Constancia emitida por la institución donde se realizó la investigación



**UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA**

Facultad de Medicina Alberto Hurtado
con acreditación internacional

Dirección de la Carrera de Pregrado de Medicina

FMAH-DPGM-872-12

CONSTANCIA

La Dirección de Carrera de Pregrado de la Facultad de Medicina deja constancia que el estudio "Sistema de Evaluación y Desarrollo de Competencias en Estudiantes Universitarios", realizado por la Mag. Margarita Wong Fajardo, será elaborado sobre la base de información generada durante el curso de Comunicación y Aprendizaje, del primer año de la Carrera de Medicina y con autorización de la Facultad de Medicina Alberto Hurtado.

Se extiende la presente constancia para los fines pertinentes.

Lima, 29 de noviembre 2012

Manuel Gutiérrez Sierra

Director de la Carrera de Pregrado de Medicina
Facultad de Medicina Alberto Hurtado
Universidad Peruana Cayetano Heredia

Guadalupe c.a.

UNIVERSIDAD ACREDITADA INTERNACIONALMENTE CON MENCIÓN ESPECIAL EN INVESTIGACIÓN

Av. Honorio Delgado 430, Lima 31 / P.O Box 4314, Lima 100
Teléfonos: (511) 319-0000 anexo 2380 Tele-Fax: (511) 3190011
E-mail: famed.pregrado@oficinas-upch.pe
Página Web: www.upch.edu.pe/famed

Índice de ilustraciones



Competencias Adquiridas

- Estrategias y estilos de aprendizaje
- Desarrollo de habilidades comunicativas
- Pautas infométricas
- Desarrollo de valores

The slide features a decorative border with vertical stripes in purple, green, and yellow. In the bottom right corner, there are two illustrations: a stack of three interlocking puzzle pieces (one orange, one blue, one purple) and a cartoon character with a yellow pencil and a green book.





