

RCS

Depósito legal ppi 201502ZU4662

Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa
Depósito Legal: pp 197402ZU789
ISSN: 1315-9518

Universidad del Zulia. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Vol. XXVI. Número especial 2

Número especial 2020

Revista de Ciencias Sociales

Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa
Depósito Legal: pp 197402ZU789
ISSN: 1315-9518



Revista de Ciencias Sociales (RCS). FCES - LUZ
Vol. XXVI, Número especial 2, 2020, 15-27

• ISSN: 1315-9518 • ISSN-E: 2477-9431

Como citar APA: Barra, A. y Ceballos, P. (2020). Instrumentos de monitoreo aplicados a programas estructurados con base a competencias. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(Número especial 2), 15-27.

Instrumentos de monitoreo aplicados a programas estructurados con base a competencias*


Barra Salazar, Ana María**
Ceballos Garrido, Paulina Andrea***


Resumen

El mejoramiento continuo en educación es un elemento de suma relevancia para la formación de nuevos profesionales que llegan al mercado laboral, de la misma manera se hace esencial poder verificar durante el proceso de formación, que se de cumplimiento al perfil de egreso comprometido. Así, el presente artículo tiene como objetivo aplicar y analizar instrumentos para evaluar los programas por competencias en la carrera de Ingeniería Comercial, de una universidad estatal perteneciente al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. El estudio se adscribe a la metodología mixta y desarrolla técnicas, como análisis documental y cuestionario. Se constató que si bien, la institución presenta y aplica diversas acciones de monitoreo del currículum por competencias, no se observa un modelo de gestión y evaluación curricular único. En este sentido, se plantea una propuesta de modelo de evaluación de programas por competencias y monitoreo al aula. Las percepciones de los estudiantes, indican acuerdo con lo realizado, sin embargo, en su rol se observan algunas falencias referidas a preparación y revisión de material dispuesto por el profesor. Se concluye que estas retroalimentaciones, permiten realizar mejoras continuas al proceso de enseñanza-aprendizaje, logrando así un mayor avance en el modelo educativo basado en competencias.

Palabras clave: Modelo educacional; evaluación del docente; enseñanza centrada en el rendimiento; formación por competencias; instrumento de monitoreo.

* Este artículo fue desarrollado gracias al apoyo de la Universidad del Bío-Bío. Escuela de Ingeniería Comercial. Facultad de Ciencias Empresariales.

** Doctora en Dirección de Empresas. Magister en Ciencias Económicas y Administrativas. Ingeniero Comercial. Directora General de Planificación y Estudios de la Universidad del Bío Bío, Concepción, Chile. E-mail: abarra@ubiobio.cl  ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7133-6749>

*** Magister en Dirección de Empresas. Ingeniero Comercial. Asesor Curricular de la Universidad del Bío Bío, Concepción, Chile. E-mail: pauliceballos@udec.cl  ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4032-2410>

Recibido: 2020-02-23 • Aceptado: 2020-05-11

Disponible en: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index>

Monitoring instruments applied to structured programs based on competences

Abstract

Continuous improvement in education is a highly relevant element for the training of new professionals who come to the labor market, in the same way it becomes essential to be able to verify during the training process that the committed graduation profile is met. Thus, the objective of this article is to apply and analyze instruments to evaluate the programs for competencies in the Commercial Engineering degree, of a state university belonging to the Council of Rectors of Chilean Universities. The study is ascribed to the mixed methodology and develops techniques, such as documentary analysis and questionnaires. It was found that although the institution presents and applies various actions to monitor the curriculum by competencies, a single curriculum management and evaluation model is not observed. In this sense, a proposal is proposed for evaluating programs by competencies and monitoring the classroom. The perceptions of the students indicate agreement with what has been done, however, in their role there are some shortcomings related to the preparation and review of material provided by the teacher. It is concluded that these feedbacks allow continuous improvements to the teaching-learning process, thus achieving further progress in the educational model based on competencies.

Keywords: Educational model; teacher evaluation; performance focused teaching; training by competences; monitoring instrument.

Introducción

Durante la última década, las universidades adscritas al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), han fomentado y desarrollado diversas actividades de innovación curricular de modo de transformar el proceso formativo (CRUCH, 2011). Los argumentos para esta propuesta están declarados en la Organisation for Economic Cooperation and Development (OCDE, 1998), así como también lo menciona Delors (1996), quien expone situaciones como: Caducidad del conocimiento, que implica buscar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, como a su vez, una estructura formativa más dinámica en el tiempo.

En ese sentido, el CRUCH (2009) ante los desafíos de las universidades chilenas en el bicentenario, manifiesta algunos aspectos claves en la formación de profesionales, como “el desarrollo de las competencias básicas académicas relativas al saber pensar, comunicar e interactuar con otros; el conocimiento de sí mismo; la comprensión holística del mundo (...); y el desarrollo de

competencias ciudadanas relativas al actuar con responsabilidad social” (p.22-23).

Por lo cual, “las universidades se han propuesto avanzar hacia el diseño de una nueva arquitectura curricular cuyo propósito principal es focalizar el proceso docente en el aprendizaje del estudiante” (CRUCH, 2009, p.23). Es así como, los cambios en materia de renovación curricular en estas instituciones se basan en tres etapas: Etapa de Diseño: Perfil de egreso orientado a competencias, rediseño de malla curricular y programas de asignaturas; Etapa de Implementación del Currículum; y, Etapa de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es en esta última etapa, que la carrera de Ingeniería Comercial de la Universidad del Bío-Bío (UBB), presenta su experiencia de un modelo de evaluación y monitoreo, que constituirá un aporte para los métodos de seguimiento de los aprendizajes en el aula, a objeto de reorientar los procesos de aprendizajes, generando nuevas políticas internas y protocolos de evaluación sistemática, con el fin de garantizar que las generaciones formadas en esta línea, puedan desarrollar las

competencias del perfil de egreso que resulta del proceso de aprendizaje de la carrera de ingeniería comercial.

En este escenario, Verdejo (2010) establece que en el currículum por competencias es necesario especificar el grado de desarrollo deseado en los distintos niveles de formación, con la finalidad de precisar los resultados esperados para cada programa de estudios, por otra parte, esta información es la base para el diseño o rediseño de los métodos de evaluación, de forma que exista congruencia entre los instrumentos utilizados para ello y el nivel esperado de desarrollo de la competencia. Por lo cual, este currículum según Casanova, et al. (2018) “se constituye en un proceso estratégico y holístico caracterizado por ser dinámico, contextual e histórico, producto de una tecnología educativa que se genera en su realidad de aplicación” (p.115). Considerando todo este contexto, el objetivo de este estudio es la aplicación y análisis de ciertos instrumentos de evaluación para programas de asignatura estructurados en base a competencias, que permita monitorear la formación de los estudiantes.

1. Fundamentación teórica

Las universidades se han sometido a cambios estructurales, materializados en el rediseño curricular en base a competencias. En este ámbito, Delgado (2006) refuerza la idea del objetivo principal del proceso de aprendizaje, que es la adquisición de conocimientos y el desarrollo de un conjunto de competencias, esto es, capacidades y destrezas, en función de los perfiles académicos y profesionales. A escala internacional, los primeros atisbos de cambios curriculares se plantearon en la Declaración de Bolonia en 1999, luego en Bergen en el año 2005, creando un Espacio Europeo de Educación Superior o EEES. Así, la Comunidad Económica Europea (CEE), se basa en las propuestas de Brunner (2000), en relación a la formación del profesorado: El aprendizaje a lo largo de toda la vida, el aprendizaje distribuido y la

institucionalización de la red; estas estrategias se convierten en el fundamento de la nueva concepción que alberga la formación docente europea (Ruíz, 2010).

En este sentido, “con la finalidad de responder a los cambios internacionales las universidades deben de contribuir al aumento de la calidad de todos sus colaboradores, en busca de fomentar la creación de nuevos conocimientos” (Escorcía y Barros, 2020, p.88). De esta forma, se requieren políticas institucionales que permeen a nivel de carreras y programas, la metodología para evaluar la coherencia del enfoque de competencias y el perfil de egreso académico-profesional. Al respecto, según Cejas, et al. (2019):

La formación por competencia es entendida como un proceso de enseñanza y aprendizaje que está orientado a que las personas adquieran habilidades, conocimientos y destrezas empleando procedimientos o actitudes necesarias para mejorar su desempeño y alcanzar los fines de la organización y/o institución. (p.95)

En relación a lo anterior, el trabajo de Arbós (2005), se refiere al papel de los docentes, del alumno y del sistema de evaluación de las competencias. Afirma que los docentes no innovarán su docencia si el proceso de enseñanza-aprendizaje, no implica una modificación en las prácticas evaluadoras. En lo que se refiere al alumno, permitirá ver la evolución de sus fortalezas y debilidades. Al respecto, Casanova, et al (2018) sostienen que:

Existen grandes desafíos en la implementación de un currículum basado en el enfoque por competencias, como son: coherencia entre el perfil de egreso y los objetivos sociales de la carrera, consistencia entre las competencias del perfil y sus criterios o evidencias de desempeño; además de contar con la viabilidad representada por el tiempo instruccional, y el resto de los recursos y medios para facilitar la práctica pedagógica, formación pertinente de los docentes para conducir el proceso, así como disponer de formas de evaluación curricular para verificar el logro de las competencias, entre otros desafíos. (p.115)

Por su parte, Monzó (2005), señala que, en la evaluación basada en competencias, se recomienda utilizar una mezcla de métodos para proporcionar evidencia sobre la competencia. Ospina (2006), establece que son importantes los contenidos, que deben estar integrados de modo que permitan tener una visión holística donde esté presente el saber, el hacer y el ser en forma integral. Por otra parte, enfatiza en que existe una evaluación diversa según actores, que se hace entre profesor y alumno, la coevaluación y la autoevaluación.

Según Marín, et al. (2017), plantean que la innovación es un factor importante que, asociadas a rutinas organizativas, ayudan a responder a los desafíos del medio, incorporando a la vez, la tecnología de modo de posibilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los futuros profesionales. Para Silva y Maturana (2017), el desafío para la docencia universitaria es, entonces, transitar desde un enfoque del proceso de enseñanza aprendizaje que transmite información a uno que promueve la participación de los estudiantes. Es por ello, que Escorcía y Barros (2020) manifiestan que la gestión del conocimiento, se considera relevante en las instituciones universitarias, puesto que:

Contribuye a mejorar la gestión interna, promueve la innovación mediante la transferencia de conocimiento, fortalece la cultura de experiencias entre profesores, investigadores y estudiantes, promueve la actualización continua y el desarrollo de habilidades y competencias, e influye significativamente en la toma de decisiones por parte del equipo directivo. (p.85)

Por otro lado, para Sandi y Cruz (2016), el proceso de aprendizaje ocurre cuando existe una relación de contenidos de asociaciones arbitrarias, por lo que su importancia radica en controlar los acontecimientos de los procesos educativos con la finalidad de lograr generar en los estudiantes la adquisición o modificación de conductas.

Delors (1996) señala cuatro pilares del aprendizaje del siglo XXI: Conocer y aprender a aprender, saber hacer, saber ser y saber vivir en paz con los demás. Así, la naturaleza integral de las competencias permite concretar

los siguientes pilares:

- Diversidad de métodos que permitan evidenciar el aprendizaje
- Proceso planificado y coordinado
- Proceso de construcción, registro y verificación de evidencias.
- Diversifica los actores que evalúan

En consecuencia, en materia de renovación curricular, de acuerdo con Manteca (2004); Tejada (2005); Barberá (2005); así como Brown y Glasner (2007), es necesario evaluar los procesos instalados para la toma de decisiones, reorientar los lineamientos de una carrera y determinar si efectivamente la propuesta académica está dando resultados.

Ahora bien, hay que comprender el proceso completo que significa la implementación y medición de un plan de estudio basado en competencias, puesto que engloba un des aprendizaje, sobre lo cual ya se ha aprendido; un aprendizaje y un cambio en lo que ya está establecido. En este contexto, una Intervención de Aprendizaje (OLI), se define como un esfuerzo deliberado de administradores y consultores para implementar mecanismos de aprendizaje organizacional, los cuales son estructuras y procedimientos institucionalizados que soportan la recolección, análisis, uso o diseminación de información relevante para el funcionamiento de la organización (Popper y Lipshitz, 1998).

Una característica central del OLI, es pretender aumentar la habilidad de una organización para fomentar la productividad a través de conversaciones orientadas al aprendizaje, que permiten una efectiva transferencia con el fin de asegurar información relevante entre individuos y grupos (Argyris, 1993; Schein, 1993). A lo anterior, se suma que una teoría dinámica de Aprendizaje Organizacional (AO), provee un medio de entendimiento de tensiones fundamentales de renovación estratégica: La tensión entre exploración (*feed forward*) y explotación (*feedback*). Aunque puede ser tentador igualar el AO solamente con el proceso innovativo *feed-forward*, uno puede fallar al reconocer que el proceso *feedback* provee los medios para

explotar lo que ha sido aprendido (Crossan y Sorrenti, 1997).

2. Metodología

La investigación se enmarca en un enfoque mixto, el cual de acuerdo a Johnson y Onwuegbuzie (2004), es el tipo de estudio que mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio. De esta manera, por un lado el paradigma cualitativo/ interpretativo, constituyen una forma de abordar, estudiar, entender, analizar y construir conocimiento a partir de procesos de interpretación, donde la validez y confiabilidad del conocimiento descansa en última instancia en el rigor del investigador.

Del punto de vista de las técnicas de investigación utilizadas, según la naturaleza de la información, ésta será de tipo cuantitativo por una parte, dado que se medirán las variables objeto de estudio, de acuerdo a una escala Likert de 1 a 4, con lo cual se espera conocer el grado de satisfacción de los estudiantes con respecto a las distintas variables consultadas; así como de tipo cualitativo, al analizar preguntas abiertas que se realizan en el instrumento de monitoreo.

En base a la función que cumple la investigación, ésta es de tipo descriptiva, puesto que busca mostrar las percepciones de los estudiantes a través de la medición de distintos elementos, con respecto a la implementación de la asignatura en el aula de clases, como lo son: El desarrollo del programa, el uso de material didáctico y tecnológico, el sistema de evaluación, aspectos administrativos de la asignatura, y también una evaluación de su propio rol como estudiantes en el desarrollo de la materia, y su aporte al desarrollo de las respectivas clases.

Para la recopilación de datos, se acudió a fuentes primarias de información, en este caso a los estudiantes de las asignaturas integradoras de la carrera de Ingeniería Comercial de la Universidad del Bío-Bío, mediante la aplicación de una encuesta, elaborada en base a análisis documental de diversas fuentes, tales

como documentos oficiales institucionales de educación universitaria, principalmente de instituciones de educación superior española, modelo educativo de la Universidad del Bío-Bío (UBB), programas de asignaturas del plan de estudio y fuentes de literatura especializada.

Dicho instrumento fue validado mediante la revisión de un grupo de expertos en el área metodológica y disciplinar para su validación de fondo, además de la aplicación a un grupo de estudiantes para su confirmación de forma, durante los años 2015 y 2016; así como también la estimación de la fiabilidad del mismo, mediante el método de consistencia interna basado en el Alfa de Cronbach, el cual arrojó un 0,86; que de acuerdo al criterio general de George y Mallery (2003), es valorado como bueno.

El instrumento aplicado en este trabajo fue un cuestionario de seguimiento al programa de asignatura dirigido a los estudiantes de la carrera de Ingeniería Comercial, de la Universidad del Bío-Bío, durante el primer semestre académico del año 2017. El estudio fue realizado a un total de 9 asignaturas del plan de estudio, denominadas asignaturas integradoras o de cierre de ciclo, que son aquellas asignaturas del plan de estudio, que para ser cursadas, deben incorporar los conocimientos de otras asignaturas que las preceden. El instrumento se aplicó a 303 estudiantes de la carrera, los cuales pertenecen a niveles de primero a quinto año, específicamente de las asignaturas: Habilidades Sociales, Sistemas de Información, Control de Gestión, Gestión de la innovación, Alta Dirección, Gestión del Retail, Gestión Financiera de Corto Plazo, Formulación y Evaluación de Proyectos, y Dirección Estratégica II.

Una vez aplicado el instrumento, y realizado el procesamiento e interpretación de los resultados, se procedió a retroalimentar a los 9 académicos a cargo de las asignaturas monitoreadas, para recibir de parte de ellos, propuestas de mejoramiento ante algunas situaciones cuyo promedio sea inferior a los 3 puntos, lo cual indicaría que la mayoría o parte importante de los estudiantes de la asignatura, se encuentran en desacuerdo a lo que se realiza

en el aula respecto a lo planteado. Además de los promedios, es importante señalar que el objeto relevante del estudio, incluye analizar las frecuencias obtenidas en cada caso. De esta forma, también se conoce de voz de los académicos mejoras que se puedan implementar en periodos posteriores en la carrera y en la asignatura en cuestión, así como aquellos que requieran de financiamiento, poder incluirlos en los próximos planes de mejora de la carrera para asegurar de esta manera la consecución de recursos institucionales.

El instrumento utilizado se divide en dos partes, la primera de ellas posee 5 dimensiones que buscan conocer de parte de los estudiantes, cómo es la implementación de un programa basado en competencias, en el aula de clases. La primera dimensión denominada “Desarrollo del Programa de Asignatura”, está construida en base a 9 ítems, que buscan dar respuesta a aspectos como la cantidad de horas presenciales y autónomas de la asignatura, los talleres, actividades y trabajos desarrollados en clases, y el grado de comprensión de los contenidos, entre otros. La segunda dimensión “Uso de Material Didáctico y Tecnológico”, está compuesta por 4 ítems, referidos a la utilización de materiales y/o recursos, bibliografía y plataformas educativas, en cuanto al aporte que realizan éstas al desarrollo de la asignatura.

La tercera dimensión “Sistema de Evaluación”, formada por 5 ítems, entrega información con respecto al cumplimiento en el aula del sistema de evaluación indicado en el programa de asignatura y la retroalimentación de las evaluaciones. La cuarta dimensión “Aspectos Administrativos de la Asignatura”, conformada por 4 ítems, busca entregar pesquisa con respecto al cumplimiento de los horarios de inicio y término de clases, así como también de las recuperaciones de clases suspendidas. Finalmente, la quinta dimensión “Sobre el Rol del Estudiante”, compuesta

por 5 ítems, da a conocer una autoevaluación que hace el estudiante con respecto al aporte y dedicación que tiene en el desarrollo de la asignatura, midiendo aspectos como el cumplimiento de la asistencia y horarios de clases, su participación y preparación en las mismas.

La segunda parte de la encuesta está formada por dos preguntas abiertas, donde se les solicita a los encuestados indicar aspectos a destacar positivamente del desarrollo de la asignatura, así como también aspectos a mejorar, y que no hayan sido considerados en las dimensiones anteriores.

En cada una de las aseveraciones planteadas por ítem, explicado en el epígrafe anterior, el estudiante debe indicar el “nivel de acuerdo” que presenta en ellas, utilizando para esto, una escala Likert de 1 a 4, donde uno significa “muy en desacuerdo”, 2 “en desacuerdo”, 3 “de acuerdo” y 4 “muy de acuerdo”. Además, se entrega la posibilidad de marcar el número 5 que significa “No Aplica”, para aquellas afirmaciones que no son pertinentes para la asignatura.

Es importante mencionar, que la aplicación de la encuesta es realizada de manera presencial en cada uno de los cursos objeto de estudio, con previa autorización de cada uno de los docentes que imparte las respectivas asignaturas. Además, es relevante señalar, que el instrumento es aplicado por un profesional, quien conoce el instrumento y explica, previa aplicación a los estudiantes, en qué consiste y cuál es el objetivo del estudio. La recolección de datos se realiza durante el mes de mayo, esto es, en la mitad del semestre académico, puesto que es un importante insumo para realizar mejoras inmediatas a la asignatura y detectar otras posibles falencias en la implementación de las mismas, que se pueden resolver en el largo plazo. A continuación, en la Tabla 1 se presentan las dimensiones de la encuesta y la definición operacional para cada una de ellas.

Tabla 1
Dimensiones de análisis y definición operacional

Dimensiones	Definición Operacional
Desarrollo del programa de asignatura	Es la puesta en acción del currículum, considerando el cómo se enseña y la aplicación de diversas estrategias metodológicas que facilitan el desarrollo de aprendizajes significativos. Es la construcción de oportunidades de aprendizaje que se ofrecen para que los estudiantes afiancen sus conocimientos.
Uso de material didáctico y tecnológico	Hace referencia a los medios que utilizan los profesores para desarrollar actividades formativas de acuerdo a las necesidades de aprendizaje.
Sistema de evaluación	Es la implementación de un sistema de evaluación y seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la renovación curricular, el cual considerará el alineamiento de las competencias establecidas en los perfiles y con los programas de asignaturas.
Aspectos administrativos de la asignatura	Son las condiciones adecuadas para que ocurra el aprendizaje en el estudiante, procurando los medios, recursos y atención oportuna.
Rol del estudiante	En coherencia con los fundamentos institucionales, se declara la centralidad del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando que la formación se dirige al conjunto de la persona, por lo que busca el desarrollo de todas sus dimensiones (intelectuales, psicológicas y ético- morales) para lograr un desarrollo integral del sujeto como individuo, profesional y ciudadano.

Fuente: Elaboración propia, basada en el Modelo Educativo UBB (Vicerrectoría Académica, 2009).

3. Resultados y discusión

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos por cada una de las dimensiones evaluadas en los 303 estudiantes objeto de estudio. Para que la dimensión sea bien evaluada, esta debería tener un promedio final sobre los 3 puntos (“de acuerdo”).

Como se aprecia en la Tabla 2, el mayor promedio (3,82) en esta dimensión lo obtuvo el ítem 1: “Se da a conocer el programa de asignatura al inicio del semestre”, lo que indica que 287 estudiantes, de los 303 encuestados,

correspondiente al 95%, efectivamente reciben al inicio de las asignaturas su respectivo programa con la información que este contiene. Desde el otro extremo, el promedio más bajo (3,22) lo obtuvo el ítem 7: “Se realizan actividades motivadoras que logran mantener el interés del estudiante en la asignatura”, donde existen 65 de los 303 estudiantes que no están de acuerdo con la aseveración, esto corresponde al 21% de los encuestados. Cabe mencionar, que no existe ningún ítem con promedio bajo los 3 puntos y que el promedio general de la dimensión es de 3,53 puntos (“de acuerdo” a “muy de acuerdo”).

Tabla 2
Resultados dimensión: Desarrollo del programa de asignatura

Dimensión Desarrollo del Programa de asignatura	Promedios
Se da a conocer el programa de asignatura al inicio del semestre	3,82
Las actividades, talleres, trabajos, etc., contemplados en la asignatura son adecuadas o pertinentes para el logro de los aprendizajes.	3,65

Cont... Tabla 2

Fueron consideradas competencias genéricas como: responsabilidad social, trabajo colaborativo, capacidad para comunicarse, disposición para el aprendizaje o emprendimiento y liderazgo.	3,51
La cantidad de horas presenciales es suficiente para abordar las diferentes unidades o resultados de aprendizaje (horas teóricas, horas prácticas).	3,51
El tiempo para el trabajo autónomo es suficiente para el desarrollo de las actividades asignadas por el profesor (tareas, estudio personal, elaboración de trabajos, búsqueda de bibliografía, resolución de prácticos, etc.)	3,41
Considera que logra comprender los contenidos tratados en la asignatura	3,48
Se realizan actividades motivadoras que logran mantener el interés del estudiante en la asignatura.	3,22
Las actividades desarrolladas en la asignatura contribuyen a su aprendizaje.	3,57
La asignatura contempla actividades prácticas o de aplicación que facilitan la comprensión de los contenidos (ejercicios, casos, problemas de la realidad, etc.).	3,63

Fuente: Elaboración propia, 2020.

En la dimensión que se muestra en la Tabla 3, al igual que la anterior, tampoco existen *ítems* con promedio inferior a los 3 puntos. Destacándose como mejor promedio (3,61) el *ítem* 1: “Los materiales y/o recursos que se utilizan en la asignatura favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje (guías,

casos, reportajes de prensa, apuntes, etc.), donde 289 alumnos de los 303 indican estar de acuerdo con lo planteado, esto es un 95% del total de encuestados. Cabe señalar que el promedio general de la dimensión es de 3,5 (“de acuerdo” a “muy de acuerdo”).

Tabla 3
Resultados Dimensión: Uso de material didáctico y tecnológico

Dimensión Uso de Material Didáctico y Tecnológico	Promedios
Los materiales y/o recursos que se utilizan en la asignatura favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje (guías, casos, reportajes de prensa, apuntes, etc.).	3,61
Los materiales y /o recursos que se utilizan en la asignatura son suficientes para el logro del aprendizaje.	3,38
La bibliografía recomendada es útil para el desarrollo de las actividades de la asignatura.	3,45
El uso de plataformas educativas constituye un apoyo en el desarrollo de la asignatura (Moodle, Adecca, Pladema, otra alternativa similar)	3,54

Fuente: Elaboración propia, 2020.

En cuanto a la dimensión del sistema de evaluación, que se aprecia en la Tabla 4, tampoco registró promedios bajo los tres puntos. Destacándose el *ítem* 1: “Se informa el sistema de evaluación de la asignatura al inicio del semestre” con el mayor promedio

de la dimensión, 3,77; lo cual indica que hay 283 estudiantes, correspondiente al 93%, que se encuentran de acuerdo con lo expuesto. El promedio general de la dimensión alcanza los 3,69 puntos (“de acuerdo” a “muy de acuerdo”).

Tabla 4
Resultados Dimensión: Sistema de evaluación

Dimensión Sistema de Evaluación	Promedios
Se informa el sistema de evaluación de la asignatura al inicio del semestre.	3,77
Se cumple con el sistema de evaluación consensuado con los estudiantes y/o establecido en el programa de asignatura.	3,73
La forma de evaluación propuesta tiene relación con las actividades desarrolladas en la asignatura (prueba, trabajo de investigación, exposición, informes, etc.).	3,68
Se entregan los resultados de las evaluaciones en el periodo que establece el reglamento.	3,73
Se retroalimentan las evaluaciones en forma adecuada y oportuna.	3,53

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Sobre los aspectos administrativos de la asignatura, que se observan en la Tabla 5, al igual que en las dimensiones anteriores, no se registran promedios bajo los 3 puntos. Destacando el *ítem* 3: “La suspensión de clases

es avisada oportunamente” con 3,8 puntos lo cual indica el acuerdo de 262 estudiantes, esto es el 86%. Cabe mencionar que el promedio de esta dimensión es de 3,76 puntos (“de acuerdo” a “muy de acuerdo”).

Tabla 5
Resultados Dimensión: Aspectos administrativos de la asignatura

Dimensión Aspectos Administrativos de la Asignatura	Promedios
El inicio de clases se realiza en el horario estipulado.	3,77
El término de clases se realiza en el horario estipulado.	3,75
La suspensión de clases es avisada oportunamente.	3,80
Las clases suspendidas son recuperadas en su totalidad.	3,72

Fuente: Elaboración propia, 2020.

En cuanto al rol del estudiante, visualizado en la Tabla 6 se puede destacar que en esta dimensión uno de los 5 *ítems* obtuvo promedio bajo los tres puntos, 2,85 específicamente, se obtuvo en el *ítem* 4: “Prepara previamente cada clase revisando

el material dispuesto por el profesor para la asignatura (documentos, apuntes, bibliografía)”, lo cual entrega información que una parte importante de los estudiantes, 102 específicamente, lo que equivale al 34%, no revisan el material de clases previamente.

Tabla 6
Resultados Dimensión: Sobre el rol del estudiante

Dimensión Sobre el Rol del Estudiante	Promedios
Cumple con la asistencia a clases establecida en la asignatura (superior a 75% según reglamento).	3,70
Participa en el desarrollo de las actividades de la asignatura.	3,60

Cont... Tabla 6

Cumple con los horarios de llegada y de salida de la clase.	3,48
Prepara previamente cada clase revisando el material dispuesto por el profesor para la asignatura (documentos, apuntes, bibliografía).	2,85
Las horas de estudio y preparación que le dedicas a la asignatura son suficientes para entender los contenidos tratados.	3,14

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Como aspecto positivo de esta dimensión se encuentra el *ítem* 1 con el mayor promedio (3,70): “Cumple con la asistencia a clases establecida en la asignatura” (superior a 75% según reglamento), lo cual indica que existen 293 estudiantes que afirman cumplir con aquello. El promedio general de la dimensión es de 3,35 (“de acuerdo” a “muy de acuerdo”).

Los resultados arrojan en su gran mayoría promedios por sobre los tres puntos, lo que indicaría que los alumnos están de acuerdo con parte importante de las aseveraciones planteadas en el instrumento, y del mismo modo, indica también que el trabajo que se está desarrollando en el aula de clases, se encuentra en niveles satisfactorios con respecto a la percepción de los estudiantes. Es importante señalar, que en el único caso que el promedio estuvo bajo los tres puntos, es aquel que busca realizar una autocrítica con respecto al rol que juegan los alumnos en el desarrollo de las asignaturas, donde parte importante de ellos, aproximadamente un tercio de los encuestados, reconoce no preparar previamente las clases revisando el material entregado por los docentes.

Es significativo señalar también que, a pesar de los buenos resultados obtenidos, en cuanto a promedios se refiere, se debe considerar las frecuencias obtenidas en las calificaciones 1 y 2 de cada *ítem*, con la finalidad de buscar espacios de mejora continua en el desarrollo pedagógico en el aula.

Conclusiones

A través de las distintas fuentes primarias y secundarias utilizadas y aplicadas en este trabajo, como administración de cuestionarios e implementación del modelo educativo de la universidad, se pudo evidenciar que el aprendizaje para la aplicación de instrumentos de evaluación, es lento para los profesores, puesto que se requiere una gran cantidad de horas de capacitación en aspectos pedagógicos, como: Definición de resultados de aprendizajes, mapas de tributación de asignaturas alineadas con las competencias genéricas de la universidad, reformulación de programas de asignaturas, formulación de guías didácticas, entre otros; lo que significa bastante dedicación al entendimiento y comprensión de aspectos, que muchas veces no son del quehacer normal del profesional.

La iniciativa de cambio puede alcanzar diferentes grados de éxito en diferentes partes de la organización, dependiendo del contexto interpersonal; es así como cada trabajo sobre cambio organizacional sugiere que la seguridad psicológica es un factor crítico en reducir resistencia y permitir a las personas hacer frente al cambio (Edmondson y Woolley, 1999). Los precitados autores plantean que la misma intervención de aprendizaje organizacional puede lograr diferentes resultados a través de grupos organizacionales, debido a la discrepancia en seguridad psicológica. Según esto, se puede concluir que el estudiante, en general, dedica poco tiempo a la comprensión

y estudio de las asignaturas y muchas veces el utilizar tantos instrumentos de evaluación le confunde y molesta; dado que no tiene internalizado que, al tener los programas con un enfoque por competencias, la evaluación de las mismas requiere un amplio abanico de instrumentos a aplicar.

Mediante la investigación se pudo constatar que en materia de evaluación de programas basados en competencias, no existe a nivel institucional, un instrumento único determinado para evaluación y monitoreo, puesto que se evidencia una diversificación de ellos como rúbricas, portafolios, estudios de casos, simulaciones de situaciones empresariales, que dan cuenta de los aprendizajes de los estudiantes, lo que hace imperante poder contar con un instrumento a nivel institucional que pueda dar alertas con respecto a distintos elementos que aportan al cumplimiento de las competencias que deben adquirir los estudiantes durante su permanencia en la casa de estudios. En ese sentido, la encuesta aplicada en esta investigación viene a ser un aporte, que ayuda a contrastar de manera oportuna lo que sucede en las salas de clases con respecto a lo planteado por cada programa de asignatura, al que se debe dar cumplimiento por parte de alumnos y docentes.

Es por lo anterior, que la carrera de Ingeniería Comercial creó y aplicó un instrumento, cuya elaboración se basó principalmente en insumos de investigación documental realizada a universidades principalmente extranjeras, que llevan un mayor avance en cuanto al modelo educativo basado en competencias, además de los aportes realizados por directivos de la Escuela, así como también de docentes de la carrera. Con esto se pudo obtener importantes retroalimentaciones, tanto de docentes como de estudiantes, lo que permite realizar mejoras continuas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dado que el instrumento propuesto no presenta información específica del área o de la carrera en cuestión, este se puede aplicar al resto de las carreras de la universidad, cuyos aprendizajes estén centrados en el estudiante

y sus programas estructurados en base a competencias.

De acuerdo a las retroalimentaciones realizadas por los docentes de las asignaturas monitoreadas, destacan las siguientes propuestas de mejora en el proceso de enseñanza – aprendizaje, asociadas a una mejor comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes, así como también a un incremento en la motivación de los mismos por la asignatura: Mostrar experiencias reales a los estudiantes, vinculadas a los contenidos teóricos que se están revisando; realizar salidas a terreno con los estudiantes, para que visualicen en empresas reales los contenidos revisados en el aula; realizar trabajos prácticos y actividades dinámicas en el desarrollo de las asignaturas; utilizar herramientas tecnológicas o *softwares* de simulación; incorporación de metodologías activas; y diversificar las evaluaciones individuales y grupales.

Finalmente, es importante señalar que el instrumento utilizado, es un insumo de información pertinente para la toma de decisiones operativas en el ámbito educacional, pues permite detectar a tiempo, aquellas falencias que se producen en el desarrollo de una asignatura y que podrían ser causantes de no lograr las competencias establecidas como meta de aprendizaje en el programa de la misma. Sin embargo, además, permite tomar medidas de acción con respecto a aquellos ámbitos que requieren ser abordados de manera institucional y a más largo plazo, para la implementación de mejoras en el currículo de los estudiantes. En este caso en particular, permitió a los directivos de la carrera descubrir falencias en el proceso, que se asocian principalmente al rol activo que el estudiante debe asumir durante su formación, avalado por el modelo educativo de la Universidad, lo que ayuda a visualizar y abordar de manera más específica estos problemas así como buscar soluciones en el corto y largo plazo.

Ahora bien, antes de finalizar, es importante señalar, que para que la implementación del instrumento sea apropiada, y no genere un conflicto con los docentes que se exponen a la evaluación, es relevante

que estos conozcan la encuesta al inicio del curso a dictar, puesto que es necesario tener la autorización y consentimiento del mismo para poder ingresar a las aulas a hacer la intervención. Del mismo modo, es trascendental en el éxito de la aplicación, que esta se realice de manera presencial y bajo una previa explicación a los estudiantes en qué consiste el instrumento y cuál es la finalidad de su administración, puesto que la objetividad de las respuestas será esencial a la hora de tomar medidas correctivas que irán en beneficio de ellos mismos.

Por último y para concluir con el proceso, es necesario realizar una retroalimentación tanto a alumnos como profesores, con respecto a los resultados obtenidos, pues el no realizar esta actividad final, quita credibilidad a una próxima aplicación con respecto a los efectos que tiene el ser partícipes de ello.

Referencias bibliográficas

- Arbós, A. (2005). Evaluación de competencias. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (6), 27-48.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action. A guide to overcoming barriers to organizational change*. Jossey Bass Publishers.
- Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: La práctica del portafolio. *Revista Educere*, 9(31), 497-504.
- Brown, S., y Glasner, A. (Coords.) (2007). *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques*. Editorial Narcea.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Editorial Visor.
- Casanova, I., Canquiz, L., Paredes, Í., e Inciarte, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIV(4), 114-125.
- Cejas, M. F., Rueda, M. J., Cayo, L. E., y Villa, L. C. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXI(1), 94-101.
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas - CRUCH (2009). *El Consejo de Rectores ante los desafíos de las universidades chilenas en el Bicentenario*. El Consejo. http://vrip.ubiobio.cl/vrip/wp-content/uploads/cyt/consejo_rectores_desafios_uni_chilenas_bicentenario.pdf
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas - CRUCH (2011). *Innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores 2000-2010*. CRUCH. https://sct-chile.consejodirectores.cl/documentos_WEB/Innovacion_Curricular/2.Informe_INNOVACION_CURRICULAR.pdf
- Crossan, M., y Sorrenti, M. (1997). Making sense of improvisation. In A. Huff & J. Walsh (Eds.), *Advances in strategic management*, Vol.14 (pp. 155-180). JAI Press.
- Delgado, A. M. (Coord.) (2006). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior*. Ministerio de Educación y Ciencia. Vol.3. Editorial Dirección General de Universidades.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Santillana Ediciones UNESCO.
- Edmondson, A. C., y Woolley, A. W. (1999). Understanding outcomes of organizational learning interventions. In M. Easterby-Smith and M. A. Lyles (eds.), *The blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*. Blackwell Publishing.
- Escorcía, J., y Barros, D. (2020). Gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior: Caracterización

- desde una reflexión teórica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(3), 83-97.
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Window step by step: A simple guide and reference*. Wadsworth Publishing Co.
- Johnson, R. B., y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Manteca, E. (2004). *El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: Una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales*. Secretaría de Educación Pública.
- Marín, F. V., Inciarte, A. D. J., Hernández, H. G., y Pitre, R. C. (2017). Estrategias de las Instituciones de Educación Superior para la integración de las tecnología de la información y la comunicación y de la innovación en los procesos de enseñanza. Un estudio en el Distrito de Barranquilla, Colombia. *Formación Universitaria*, 10(6), 29-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000600004>
- Monzó, R. (2005). Evaluación basada en competencias. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, (6), 131-144.
- Organisation for Economic Cooperation and Development - OCDE (1998). *Redefining Tertiary Education*. OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/education/redefining-tertiary-education_9789264163102-en
- Ospina, A. M. (2006). Currículo por competencias en la Universidad de la Sabana. *Aquichan*, 6(1), 117-124.
- Popper, M., y Lipshitz, R. (1998). Organizational learning mechanisms: A structural and cultural approach to organizational learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 34(2), 161-179. <https://doi.org/10.1177/0021886398342003>
- Ruíz, J. M. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencia, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. *Revista de Educación*, (351), 435-460.
- Sandi, J. C., y Cruz, M. A. (2016). Propuesta metodológica de enseñanza y aprendizaje para innovar la educación superior. *Revista InterSedes*, 17(36), 1-38. <http://dx.doi.org/10.15517/isucr.v17i36.27100>
- Schein, E. H. (1993). On dialogue, culture, and organizational learning. *Organizational Dynamics*, 22(2), 40-51. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(93\)90052-3](https://doi.org/10.1016/0090-2616(93)90052-3)
- Silva, J., y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73), 117-132.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el *prácticum*: Cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1-31.
- Verdejo, P. (2010). *Modelo para la educación y evaluación por competencias (MECO)*. Informe Final del Proyecto 6x4 UEALC. Asociación de Universidades Colombianas. <https://n9.cl/vpn3e>
- Vicerrectoría Académica (2009). *Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío. Comisión de Renovación Curricular, Vicerrectoría Académica. Revisión 2008*. Ediciones Universidad del Bío-Bío. [http://www.ubiobio.cl/web/descargas/Modelo_Educativo_\(08.07.08\).pdf](http://www.ubiobio.cl/web/descargas/Modelo_Educativo_(08.07.08).pdf)