

Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias (MECO)

*Pilar Verdejo**
Coordinadora del Eje de Competencias Profesionales

Introducción

La tendencia a utilizar el enfoque por competencias en los programas de educación superior ya tiene algunos años y la investigación sobre el tema es muy abundante, sin embargo, son pocas las experiencias en la que participan grupos de académicos de diferentes países.

Estos perfiles beneficiarán a los procesos de homologación y de revalidación de estudios y títulos obtenidos en el extranjero, porque proveen información que facilita la justa valoración de estudiantes y profesionales que solicitan su ingreso a las instituciones de educación para continuar con sus estudios y para el ejercicio profesional.

La introducción del enfoque de competencias profesionales en el ámbito educativo responde a una creciente demanda de la sociedad de conocer las capacidades que se desarrollan a través de los diferentes procesos de formación, y por el interés de mejorar la preparación para lograr una mayor pertinencia para incorporarse al ambiente laboral. Esta demanda se basa en los diferentes estudios e investigaciones que se han realizado, tanto en el ámbito académico como en el laboral, sobre las competencias que necesitan los egresados de las universidades para incorporarse al trabajo.

En muchas organizaciones y empresas es necesario presentar exámenes o pruebas de selección que buscan evidencias de las competencias de los

* ACET, Aseguramiento de la Calidad en la Educación y en el Trabajo, México.

candidatos, que pudieron ser adquiridas mediante procesos educativos o por su cuenta, necesarias para la posición o función a la que aspiran. Los títulos y grados son un elemento a considerar, pero el peso de los procesos de selección ha sido creciente. Inclusive, se reportan casos en los que las empresas contratan a profesionales de áreas afines a los puestos, ya que entrarán a un proceso de capacitación específico de acuerdo a las funciones y tareas que desempeñarán. Consideran que la formación general de cualquier carrera del área es suficiente para ingresar a su plan de capacitación.

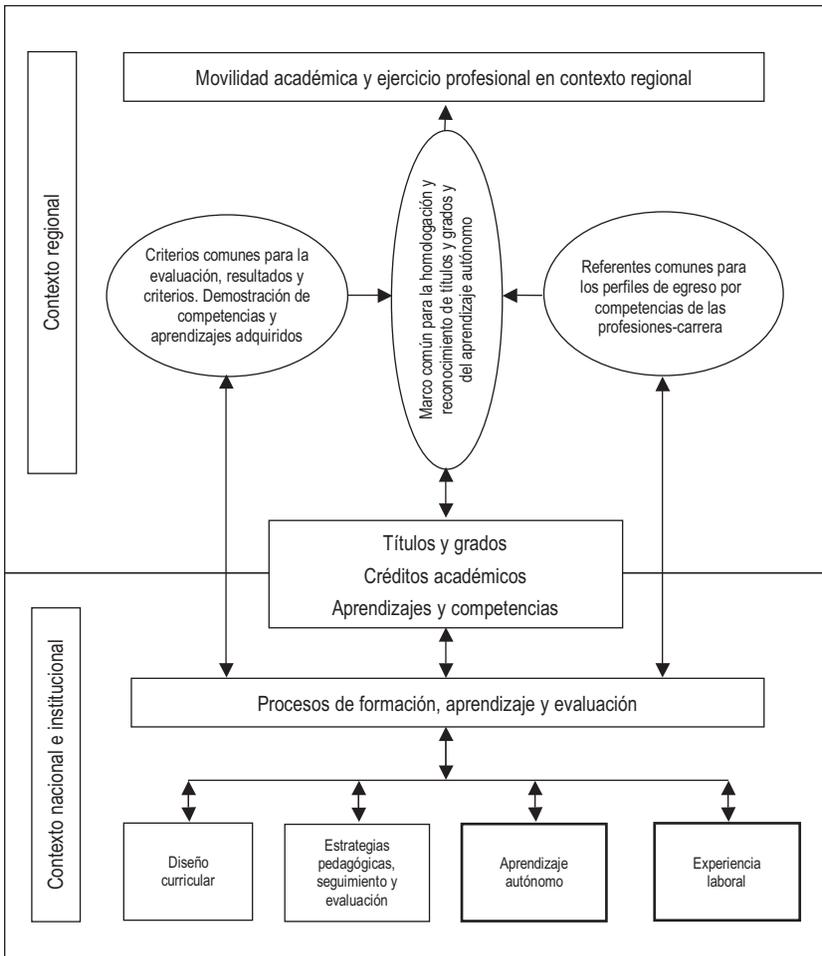
Algo semejante ocurre en el ámbito educativo. Existen programas académicos en los que para ingresar se requiere un proceso de selección que incluye un examen de aptitudes académicas, de conocimientos y/o de competencias que pueden presentar personas que han cubierto los estudios previos a través de un proceso formal en una institución educativa o aquellas que han adquirido por su cuenta los aprendizajes necesarios para el ingreso.

Otra tendencia importante de señalar está en el ámbito de las agencias y organismos de evaluación y acreditación de programas académicos en donde se está dando más peso a los resultados del proceso educativo, entre ellos al aprendizaje de los alumnos.

En el siguiente diagrama se presenta el papel central que tiene el acordar referentes comunes en los perfiles de referencia y en los criterios para la evaluación, como base sobre la cual construir un marco de calificaciones común en la región. Este marco permitirá establecer mejores condiciones para la homologación y reconocimiento de títulos y grados, lo que facilitaría la movilidad académica y profesional; y para el reconocimiento del aprendizaje adquirido en forma autónoma.

Es importante señalar que los referentes comunes en las competencias y en los criterios de evaluación están orientado a resultados, lo que permite mayor creatividad y flexibilidad en las rutas para adquirir las competencias y aprendizajes, en los diseños de los procesos de formación y en la selección de las estrategias curriculares y pedagógicas.

Relación de los marcos y referentes comunes para facilitar la movilidad académica y profesional a nivel regional con los procesos nacionales e institucionales.



Las competencias profesionales

La introducción del enfoque por competencias no es solamente una nueva expresión de los resultados de aprendizaje, tiene implicaciones epistemológicas y pedagógicas que conducen a una transformación del proceso educativo y su evaluación.

El primer paso para incorporar este enfoque es clarificar el concepto mismo de competencia profesional. Una primera aproximación es definirla como la capacidad de un profesional de tomar decisiones, con base en los conocimientos, habilidades y actitudes asociadas a la profesión, para solucionar los problemas complejos que se presentan en el campo de su actividad profesional. Un aspecto clave para el comportamiento competente es la habilidad de coordinar las habilidades constituyentes de la competencia, y usar continuamente el conocimiento para recombinar las habilidades y actitudes de tal forma que sean más útiles para tratar con situaciones nuevas.

En el concepto de competencia se entrelaza e integra lo afectivo, lo psicomotor y lo cognitivo en una nueva síntesis en el momento de llevar a cabo la acción, la evaluación y la reflexión sobre la acción.

La descripción de las competencias utilizando un enfoque funcional permite un acercamiento comprensivo y holístico de las acciones que los individuos pueden llevar a cabo bajo condiciones determinadas y en diversos contextos. Este enfoque se ha aplicado tradicionalmente para la descripción de las competencias laborales que están dirigidas a los puestos de trabajo, sin embargo, es aplicable a cualquier tipo de competencias. Cuando se habla de competencias profesionales lo que se busca es partir de las funciones típicas o rol del profesional en la sociedad y de las situaciones típicas del campo profesional al que generalmente se incorporan los egresados, para identificar y describir las competencias profesionales en términos de las acciones, contexto o condiciones de realización para llevarlas a cabo y los criterios de calidad de su ejecución.

Para abordar este estudio, en las escuelas o facultades se toma como punto de partida el perfil actual del egresado que tienen los programas, para contrastarlo con las expectativas en el campo profesional tanto nacional como en la región, encontrar similitudes y diferencias, y acordar qué elementos podrían recomendarse como referente para la región. Es importante

mencionar que la formación universitaria incluye los aspectos de formación personal, ciudadana y de responsabilidad social en relación a al contexto nacional que se reflejarán en las competencias profesionales del egresado.

Se considera que el enfoque funcional es adecuado a la lógica de la dinámica social en dónde se espera que un profesional cumpla con un conjunto de funciones que se actualizan constantemente. A partir de estos análisis, y de su revisión con grupos de profesionales en ejercicio en el país o en la región, es posible replantear y actualizar varios aspectos de la formación en las universidades, a diferencia de otros enfoques que siguen la lógica de las disciplinas en dónde el profesional se forma de acuerdo a las áreas de conocimiento de la disciplina o profesión, para después ver qué funciones puede desempeñar.

Comúnmente, bajo el enfoque de competencias, el perfil de egreso se entiende como un conjunto articulado de competencias profesionales que se supone permitirán un desempeño exitoso (pertinente, eficaz y eficiente) del egresado en la atención y resolución de los problemas más comunes en el campo de su profesión.

Desde esta perspectiva, la competencia se demuestra en la acción o ejecución. Para poder evaluar el grado de dominio de la competencia es necesario contar con variables observables y criterios de valoración. En una expresión coloquial se puede decir que la competencia es la ejecución de la acción esperada, de forma rápida, bien hecha y de buen modo. Este sencillo acercamiento nos dice que hay que explicitar los criterios de valoración y que serán muy diferentes para cada profesión, lo que en el lenguaje académico equivale a hablar de la capacidad efectiva para realizar una actividad o tarea profesional determinada y de los criterios de ejecución y evidencias de realización.

Las funciones para este análisis son aquellas que distinguen a un profesional, expresan el papel que tiene y lo que se espera de él en la sociedad y, por ello, son la base para identificar y describir las competencias. Es importante mencionar que la dinámica social y profesional contemporánea ha introducido en los perfiles profesionales nuevas exigencias de flexibilidad, adaptabilidad y tratamiento de la complejidad que obligan a una revisión constante de los perfiles y de las estrategias de formación.

El problema de desarrollar las competencias profesionales por funciones a partir de los perfiles de egreso, es que aunque podemos encontrar aspectos comunes en las cuestiones más generales y en las competencias genéricas de

la profesión, cada programa define los perfiles de manera diferente por las especificidades regionales e ideológicas y por los diversos contextos en los que se encuentran. Pero deja de ser un problema cuando se considera que no se busca la homogeneidad sino un enfoque que permita expresar los resultados de la formación en un lenguaje y con una información suficientes para lograr su comprensión más allá del ámbito académico y asegurar su pertinencia social y laboral.

La amplitud de funciones de un profesional puede ser muy grande, sobre todo porque en algunos casos los contextos del ejercicio profesional están determinados por el tipo de organización en la que se desempeña, lo que puede ocasionar que sea difícil llegar a un acuerdo en las definiciones entre las instituciones y programas de varios países. Pero, reconociendo la dificultad de llegar a acuerdos sobre competencias muy específicas, también es claro que hay unas competencias genéricas (que aplican a todas las profesiones), unas transversales (que aplican a una familia de profesiones) y un núcleo básico de competencias (de las profesiones específicas) que dan identidad a la profesión, que aplican para una gran diversidad de situaciones y contextos, y que es necesario identificar para garantizar que están cubiertas dentro del plan de estudios.

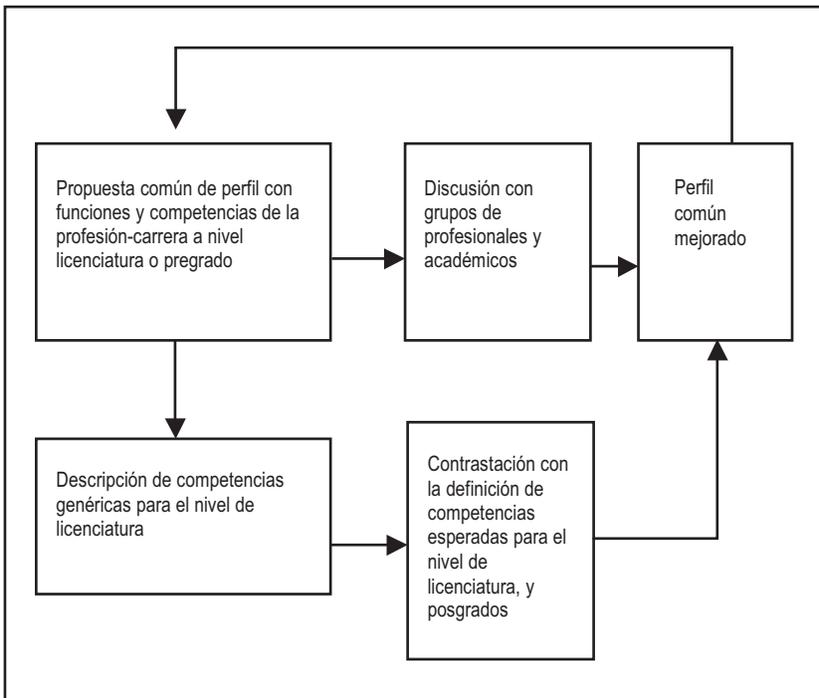
El enfoque funcional busca cerrar la brecha entre la lógica académica y la lógica de la profesión a través de las competencias profesionales. Por un lado, la descripción de la competencia en términos de la acción que se lleva a cabo, las condiciones de realización y su criterio de ejecución refleja la realidad del ejercicio profesional, y por otro, con un análisis posterior de identificación de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar la función correctamente es posible desarrollar los procesos de enseñanza aprendizaje y el diseño curricular. Las dos lógicas son complementarias, pues con esta información en el diseño curricular se pueden prever espacios para el desarrollo y la evaluación de las competencias así como del correspondiente conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes. Durante la formación varía el énfasis que en diversos momentos se le da a los conocimientos, a las habilidades y a las actitudes dentro del desarrollo de las competencias.

Con el enfoque funcional se trata de explicitar las acciones, sus resultados y los criterios de ejecución para un ejercicio profesional competente para, posteriormente, realizar el análisis de los conocimientos, habilidades y actitudes que entran en juego para poder llevar a cabo las acciones. La ca-

lidad se refleja en los criterios de ejecución. Este enfoque permite una mejor aproximación a los productos y evidencias que demuestran la adquisición y se puede determinar con especialistas los elementos para calificar el grado de dominio de la competencia que puede mostrar un profesional.

La forma adecuada de afinar el análisis funcional para lograr su pertinencia social es su concertación con grupos de académicos y de profesionales de varios países para identificar ese núcleo básico de identidad profesional alrededor del cual cada institución puede ampliar y especificar su definición según su circunstancia. Sin embargo, esta actualización y refinamiento tiene que abordarse como un ejercicio iterativo donde se busque constantemente la pertinencia de la formación respecto a los cambios en la sociedad y en la propia profesión o disciplina.

Proceso iterativo de refinamiento del perfil de egreso



Este refinamiento se puede llevar a cabo con el método de los grupos de enfoque, en una consulta cualitativa con académicos, empleadores o empresarios, alumnos y graduados, para indagar si el perfil propuesto corresponde a las expectativas y planteamientos de las necesidades de formación para el ejercicio profesional.

Para revisar los perfiles de referencia de las seis profesiones-carrera del Proyecto 6x4 UEALC se utilizaron grupos de enfoque de empleadores, profesores y alumnos-egresados por cada carrera. Para ello se les pidió a los participantes que colaboraran en la organización de estos grupos y en el reporte de los resultados. En el Anexo 1 se presenta el documento *Metodología para recopilar información a partir de grupos de enfoque*¹.

Es incuestionable que mientras más general sea la descripción de las competencias es más fácil lograr acuerdos, pero la descripción general de las competencias y de las evidencias dificulta la elaboración de evaluaciones. Para el desarrollo de instrumentos y procesos de evaluación, tanto dentro de las instituciones de educación superior como fuera de ellas, es necesario lograr una descripción más detallada que identifique la forma específica que adquiere la competencia en el campo profesional.

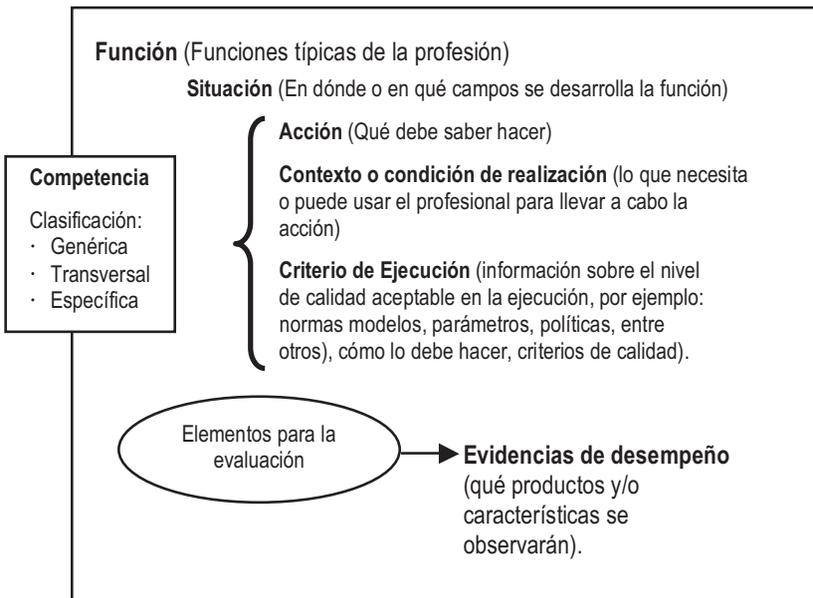
En la noción de competencia, la definición es amplia, se informa de las expectativas del mercado laboral, pero también incluye las características del egresado que responden a la formación universitaria con sus propósitos de formación humanista y científica, por lo que se tendrán que considerar aspectos técnicos, tecnológicos, éticos, y de desarrollo personal y social. El aspecto más importante de esta noción es que la demostración del dominio de la competencia está en la ejecución de tareas y acciones.

Un método de trabajo para describir las competencias profesionales con un enfoque funcional es el siguiente:

- Tomar como referente fundamental el perfil de egreso actual de la profesión-carrera de la institución de enseñanza, considerando que para definirlo se llevó a cabo una consulta tanto en el campo académico como en el profesional.

¹ Instrumento desarrollado para el proyecto por la Dra. Victoria E. Erosa de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.

- De acuerdo al perfil de egreso, describir las funciones típicas de la profesión en su país.
- Identificar los problemas y situaciones que típicamente enfrenta el profesionista en el ejercicio de estas funciones.
- Identificar y describir las tareas que necesita llevar a cabo para resolver estos problemas y situaciones en forma adecuada. Describir estas tareas en términos de competencias profesionales (acciones, contexto o condiciones en que se esperan se realicen y criterio de calidad de las mismas).
- Clasificar las competencias descritas en:
 - Específicas: competencias propias de la profesión-carrera
 - Transversales: competencias compartidas con la familia de la profesión-carrera
 - Genéricas: competencias compartidas con todas las profesiones-carrera.
- Identificar y proponer las competencias profesionales que se consideren esenciales para el ejercicio de la profesión y que deberían ser compartidas por el conjunto de instituciones de enseñanza de la profesión.



De forma inductiva, a partir del perfil de egreso del programa se llega a una definición de competencias tanto genéricas, transversales, como específicas que actualmente están presentes en el o los programas de formación de la profesión. Esto nos permite contar con un perfil profesional de referencia para contrastarlo con las expectativas en el campo profesional, con las necesidades de la sociedad y con los perfiles elaborados por otros grupos de académicos en la región.

Para facilitar la descripción y normalizar la forma de expresar las competencias es necesario que se describa cada una de ellas con los siguientes elementos:

El sujeto de la acción	La conducta enunciada por un verbo en tiempo presente	El tema o asunto sobre el que versa la acción	El contexto o condición de realización de la acción	Los criterios de ejecución de la acción o las características del producto de la acción.
------------------------	---	---	---	--

Por ejemplo, una competencia genérica se expresa de la siguiente forma:

El profesional	desarrolla	juicios o inferencias sobre el valor, cualidades y méritos del objeto de juicio	en el campo de la profesión	con base en procesos de razonamiento y conocimientos actualizados
----------------	------------	---	-----------------------------	---

Con base en el esquema y la forma de expresión descritos se construirá el perfil de referencia, en primer término se explicitará al profesional de la profesión-carrera como el sujeto de las competencias, presentando primero las competencias genéricas, en segundo lugar las transversales y por último las específicas, como se muestra a continuación:

PERFIL DE REFERENCIA DE [NOMBRE DE LA PROFESIÓN CARRERA]

El profesional en [nombre de la profesión –carrera]

Competencias genéricas

Conducta, tema o asunto, contexto o condición, criterios de ejecución

Conducta, tema o asunto, contexto o condición, criterios de ejecución

...

Competencias para la investigación e innovación

Conducta, tema o asunto, contexto o condición, criterios de ejecución

Conducta, tema o asunto, contexto o condición, criterios de ejecución

...

Competencias transversales

Conducta, tema o asunto, contexto o condición, criterios de ejecución

Conducta, tema o asunto, contexto o condición, criterios de ejecución

...

Competencias específicas

Conducta, tema o asunto, contexto o condición, criterios de ejecución

Conducta, tema o asunto, contexto o condición, criterios de ejecución

...

La importancia de contar con criterios comunes de ejecución se reflejará posteriormente en los procesos e instrumentos de evaluación que servirán no sólo para los procesos educativos formales y tradicionales para adquirir las competencias y aprendizajes, sino también para aquellos no tradicionales como la educación a distancia o virtual, el aprendizaje autónomo y la experiencia laboral.

Niveles de dominio de la competencia

En el modelo para educación por competencias consideraremos el diseño curricular y la pedagogía, aunque también tendrá impacto en la organización de la universidad, en el perfil del estudiante, en el trabajo académico del estudiante, y en el entorno y medios para las experiencias de aprendizaje, como pueden ser las tecnologías de información, los laboratorios y talleres y los recursos bibliográficos y documentales.

El insumo para desarrollar un programa específico o un continuo de educación superior por competencias es expresar el perfil de egreso en competencias y, posteriormente, desglosarlas por niveles de dominio.

NIVELES DE DOMINIO					
Competencias	Novato Desarrollo inicial				Experto Desarrollo avanzado
Competencia 1					
Competencia 2					
Competencia ..					
Competencia n					

En términos generales, en las descripciones de las competencias podemos identificar tres dimensiones que se desarrollan progresivamente a través de la formación:

Complejidad

Reflexión

Autonomía

- *Complejidad:* La complejidad es un tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares, de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados que forman nuestro mundo fenomenológico. Solemos designar como compleja la situación en que intervienen numerosas y cambiantes variables de muy distinto género: el grado de heterogeneidad y la variabilidad de esos factores se consideran ahí determinante del nivel de complejidad. De acuerdo con Luhman, es complejo un conjunto selectivo (selección por un sistema) de elementos en que no es ya posible identificar o establecer todas las relaciones entre los elementos (que pueden ser actuales, pasados, futuros, del tipo mundos posibles).
- *Reflexión:* Lonergan nos dice que la reflexión sobre un curso de acción tiende más allá de sí misma hacia una decisión. Desemboca en la conclusión de que yo debo actuar o no actuar de una manera dada. La reflexión ocurre porque la autoconciencia racional exige conocer lo que nos proponemos hacer y las razones que tenemos para hacerlo. Su duración normal es el lapso de tiempo necesario para conocer la naturaleza del objeto del acto propuesto y para persuadirse a sí mismo

a tener disposición de ejercer el acto. La reflexión es lograr una reelaboración sistémica de un proceso u objeto que posibilite la orientación del sujeto en su relación con él mismo o con la realidad que la circunda. Es poner a funcionar todos los procesos del pensamiento en función de la comprensión de un fenómeno (Giovanni Villalón). Es un “volverse dentro de sí” para conocer, interpretar, analizar o aclarar y decidir.

- *Autonomía*: De acuerdo con Kant, es la capacidad de la persona para decidir de acuerdo a sus propios principios producto de sus procesos reflexivos y de su revisión crítica de las leyes externas. La acción humana tiene la posibilidad de ser determinada a actuar por el principio de la acción en sí mismo, es decir, por una imagen moral del mundo.

Para retomar estas ideas, tomemos algún ejemplo de las competencias como es: la capacidad de plantear y desarrollar proyectos de investigación con calidad profesional y que lleve a resultados originales. En el gráfico se plantea un desarrollo continuo de las dimensiones de la competencia, pero para facilidad de la explicación se han escogido tres niveles de desarrollo. Como observamos, la condición de ejecución de obtener resultados originales se cumple en etapas intermedias del desarrollo de la competencia y no en etapas iniciales.

Desarrollo inicial	Desarrollo intermedio	Desarrollo avanzado
Complejidad 		
Identificar variables y sus relaciones	Identificar nuevas relaciones	Identificar nuevas variables y nuevas relaciones
En un área disciplinar y profesional	En varias áreas disciplinares y profesionales	En nuevas áreas disciplinares y profesionales
Reflexión 		
Explicaciones	Argumentaciones	Insight
Autonomía 		
Dirigido	Dirigido con algún grado de autonomía	Autónomo

Si aceptamos este desarrollo progresivo en la formación, la pregunta que surge es hasta dónde llegamos y esperamos de la formación en los programas de licenciatura y posgrado. En el análisis de la información proporcionada por diferentes instituciones para la competencia de investigación, con criterios de ejecución definidos, encontramos casos en los que dentro de la licenciatura el desarrollo esperado está en los niveles más avanzados de la formación. O casos contrarios, en donde la descripción del perfil de egreso no está suficientemente explicada para determinar los niveles esperados de desarrollo de la competencia y se confunden los perfiles de licenciatura, especialidades, maestrías o doctorado.

En algunos casos, la duración de los estudios está en relación al desarrollo progresivo de las competencias profesionales hacia mayores niveles de complejidad, reflexión y autonomía. Pero, en otros, la duración de los estudios está en relación a la amplitud y cobertura de las competencias, más competencias pero con niveles iniciales de desarrollo.

En la descripción de las 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. Esta información es la base para el diseño de los procesos de evaluación de forma que exista congruencia entre los instrumentos de evaluación y el nivel esperado de desarrollo de la competencia.

El perfil de competencias y las áreas curriculares

Con la información anterior es posible diseñar el plan de estudios, de acuerdo a cada institución, a sus estrategias académicas y pedagógicas, considerando la población objetivo, y las facilidades de infraestructura y tecnológicas con las que cuenta.

Hacia el interior de las instituciones, es conveniente revisar si las áreas curriculares actuales cubren todas las competencias descritas en el perfil, o bien, si es necesario añadir alguna otra competencia que está presente en las áreas curriculares. Es necesario determinar cómo alinear los diferentes niveles de dominio de las competencias, desde la categoría de novato a experto, con

la trayectoria curricular para graduar su desarrollo durante la formación y determinar estrategias transversales y/o de cursos específicos para su desarrollo.

Para llevar a cabo este ejercicio, los profesores expertos en diseño curricular de la profesión podrán relacionar las áreas con las competencias o se puede recurrir a la descripción de los conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren para llevar a cabo las acciones descritas en la competencia.

Competencias	Área 1	Área 2	...	Área n
Competencia 1	x	x		
Competencia 2		x	x	
Competencia ...			x	x
Competencia ...		x		
Competencia n	x			

Con esta descripción junto con la secuencia de aprendizaje y las relaciones entre estos elementos se establecen las estrategias pedagógicas, el mapa curricular y los momentos intermedios y finales de evaluación de competencias.

Algunas instituciones han seguido la estrategia de mantener el plan curricular actual y únicamente modificar las asignaturas para expresarlas en términos de competencias, lo que en realidad no modifica el plan de enseñanza actual, es solamente una modificación nominal. Para cambiar a un modelo de enseñanza por competencias es indispensable replantear la totalidad del plan curricular con la finalidad de secuenciar la formación de conocimientos, habilidades y actitudes, e incorporar asignaturas y experiencias integradoras que den cuenta de la competencia.

Los procesos de formación en el área académica tradicionalmente se diseñan con base a una descripción analítica de áreas de conocimiento. Con la incorporación de la noción de competencia es necesario describir los conocimientos, habilidades y actitudes que son necesarios para llevar a cabo la acción que demuestra la competencia. Con estas descripciones es posible revisar las áreas de conocimiento del programa académico y diseñar los procesos de aprendizaje durante el programa de estudios y los procesos integradores para adquirir las competencias. Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje el énfasis que tienen los conocimientos, habilidades y actitudes varía de acuerdo al proceso de desarrollo de la competencia.

Pedagogía

La pedagogía bajo el enfoque de competencias se centra en el alumno, en cómo aprende y en las condiciones y acciones que facilitarían su aprendizaje, así como enseñarlo a aprender a lo largo de la vida.

En profesiones como Medicina se ha avanzado y experimentado con diversas formas de enseñanza aprendizaje para la resolución de problemas de forma integral, como son las prácticas en hospitales con pacientes o con simuladores de casos. Estos métodos han resultado efectivos pero aún falta una mayor investigación sobre cómo facilitar el aprendizaje de las competencias. La investigación educativa sobre el diseño instructivo propone el diseño de tareas de aprendizaje como la mejor forma de lograr el aprendizaje de competencias.

Entre otros aspectos, las implicaciones de la introducción del enfoque de competencias profesionales en los procesos de enseñanza aprendizaje tienen que considerar:

- La vinculación con las organizaciones sociales y empresariales para ofrecer en conjunto oportunidades de aprendizaje de las competencias en sitio.
- La carga de trabajo académico de aprendizaje que se requiere para adquirir estas competencias y con ello determinar los créditos por curso y el rango de duración de los ciclos de estudios.
- Los procesos e instrumentos adecuados para evaluar el desarrollo de las competencias.
- La determinación de la calidad que alcanza el estudiante en sus resultados de aprendizaje y competencias y la forma de comunicarla. Por ejemplo, en una evaluación por criterio, el desempeño se valora en términos de niveles de desempeño, que en algunos casos, pueden ser descritos en términos de suficiente, bueno y excelente respecto a criterios y estándares establecidos por académicos y profesionales del área.
- La distinción entre los diferentes niveles académicos de acuerdo a los perfiles de egreso esperados.
- El marco de calificaciones que se utiliza en el país o región y su comparabilidad con otras regiones.

La evaluación por competencias

La evaluación debe estar vinculada a un contexto determinado o a una situación concreta como una evaluación integrada al proceso de enseñanza aprendizaje. Con un énfasis en los desempeños, criterios de ejecución y que basa sus resultados en juicios de valor (Gonczi). El juicio o inferencia sobre el dominio de la competencia se basa en la obtención de un conjunto adecuado de evidencias de desempeño que se comparan contra los estándares o criterios de ejecución.

La competencia es multidimensional y multifactorial por lo que su evaluación tendrá que ser abordada con modelos multidimensionales, que cuando están bien elaborados pueden predecir la calidad y el perfil de la práctica profesional.

Las evaluaciones de competencias se basan en los modelos centrados en las evidencias que se pueden observar y valorar y que dan cuenta de la adquisición o dominio de la competencia. Para ello es necesario contar con el perfil de referencia que describe las competencias, y para cada competencia será necesario describir los elementos operacionales de la misma en términos de evidencias clave y sus criterios de valoración.

Como la competencia se demuestra en la acción, las evidencias se recogerán a partir de la ejecución de tareas y ejercicios para a partir de ellas inferir si se tiene la competencia y en qué grado. La competencia está relacionada con un contexto y situación por lo que las tareas deberán considerar los diferentes contextos y situaciones.

Lo que está a la base de las evidencias son los criterios de calidad que deben ser descritos en los criterios de ejecución. Avanzar en esta tarea, sin duda, es un trabajo de colaboración entre académicos y profesionales para establecer criterios de calidad que permitan el diseño de procesos y herramientas de evaluación, y que permitan valorar las evidencias tanto por los formadores como por los actores externos al proceso.

Las pruebas o exámenes para demostrar las competencias deben cubrir los requisitos psicométricos de confiabilidad (reproducibilidad, las diferencias en los puntajes se deberán a diferencias en el desempeño), validez de contenido (que se mida lo que se pretende medir) y validez predictiva (predicción de la calidad y perfil de la práctica profesional). En este tema, en

medicina se ha avanzado en el desarrollo de pruebas de competencia clínica que utilizan la resolución de casos que se califican de acuerdo a rúbricas preestablecidas con evidencias y niveles de desempeño.

Para elaborar una prueba de competencias, es necesario contar con el perfil de referencia definido por competencias en términos de excelencia y no de criterios mínimos, identificar cuáles son las competencias que se van a evaluar en el examen, elaborar la Tabla de especificaciones que asegure que todas las competencias están presentes en el examen y asegurar que cada competencia se evalúe en su contexto y no aisladamente. Para evaluar las competencias se requiere un número amplio de tareas de las diferentes competencias, lo que hace que las pruebas sean de larga duración. Los criterios de aprobación se determinan no por el porcentaje de aciertos sino a través de una metodología en la que un grupo de expertos determinan el puntaje en la escala de competencia que deberá ser alcanzado por el sustentante.

Para contar con herramientas y procesos válidos y confiables de evaluación en distintos momentos de la formación, se requiere que la institución tenga previstas estrategias estructurales, de organización, de política institucional y a nivel de programa, coherentes con el enfoque de competencias profesionales. Sin embargo, esto no es suficiente cuando hacemos comparaciones internacionales en donde lo que se busca es contar con información y garantías de calidad. Esto se puede resolver si en los procesos de evaluación y acreditación de los programas se introducen los procedimientos de evaluación de los estudiantes como un elemento más a considerar.

Por otro lado, el análisis de los factores modificables por la institución, que influyen en el desarrollo de las competencias y de los resultados de aprendizaje ayuda al mejoramiento de las estrategias y resultados de la formación.

La evaluación de las competencias no debe considerarse de forma aislada sino de forma sistémica para asegurar la congruencia con los planes de estudio y las formas de enseñanza-aprendizaje.

El modelo de evaluación deberá desarrollar el conjunto de tareas y productos que se obtienen por las acciones realizadas y desarrollar el modelo de evidencias respecto de las competencias a evaluar.

Para evaluar la eficiencia se toman en cuenta los insumos, procesos y resultados y las medidas de productividad en relación a los resultados respecto de los insumos o procesos.

Un sistema de evaluación basado en competencias se basa en el conjunto de evidencias sobre el desempeño o acción del individuo que muestran si se logran los criterios especificados en las competencias profesionales.

Las evidencias pueden ser directas o indirectas. Las directas se refieren al desempeño en sí mismo que se verifica mediante la observación y se valora con listas de cotejo en donde están descritos los elementos a observar y las características que deben tener estos elementos. Las indirectas son los resultados o productos que se valoran contra los estándares o criterios de la competencia.

Aunque las evidencias no forman parte de la competencia en sí misma, es importante incorporarlas en la descripción de la competencia porque sirven para diseñar las evaluaciones y asegurar que contengan los elementos descritos en ella. Para facilitar la descripción de las evidencias se deben incorporar a continuación de la competencia, como se muestra en el siguiente esquema:

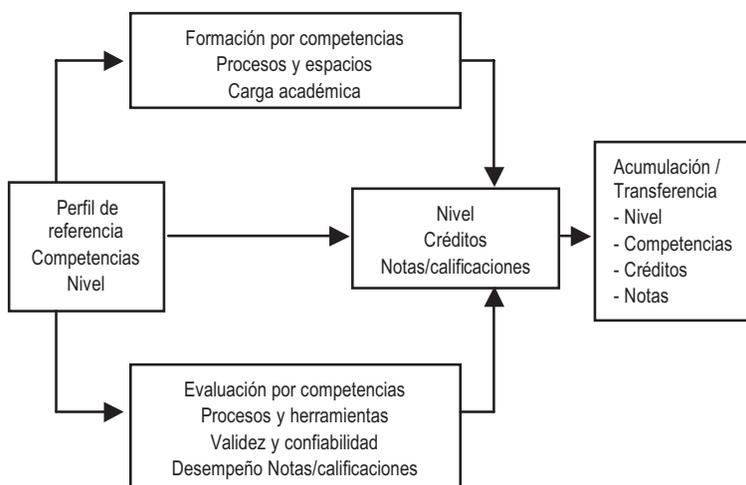
El sujeto de la acción	La conducta enunciada por un verbo	El tema o asunto sobre el que versa la acción	El contexto o condición de realización de la acción	Los criterios de ejecución de la acción o las características del producto de la acción.
Describir el desempeño esperado caracterizando los grados de autonomía, complejidad y reflexión. La(s) evidencia(s) de desempeño o producto. Las evidencias no forman parte de la competencia, son importantes para la evaluación.				

De forma completa el ejemplo de la competencia genérica que se presentó quedaría así:

El profesional	desarrolla	juicios o inferencias sobre el valor, cualidades y méritos del objeto de juicio	en el campo de la profesión	con base en procesos de razonamiento y conocimientos actualizados
Solidez en la argumentación. Consistencia contra el estándar o referente utilizado.				

Resumiendo, en el siguiente diagrama se presentan los elementos que se deberán considerar cuando se introduce el enfoque por competencias y los dos grandes procesos que son paralelos pero deben ser congruentes entre sí: los procesos de formación y de evaluación.

Relación entre el perfil de egreso, los procesos de formación y evaluación y acreditación de los estudios realizados.



Resultados

El Proyecto 6x4 UEALC, abrió la posibilidad de trabajar con este enfoque para lograr referentes comunes en la definición de los perfiles de egreso de seis profesiones - carrera y, con ello, poner condiciones para una mayor movilidad académica y de profesionales en la región.

El método que se escogió en el Proyecto 6x4 para trabajar el análisis de las profesiones-carreras fue comparar los perfiles de egreso de los programas académicos de las instituciones participantes expresados en competencias profesionales para identificar un perfil común, cuantificar el trabajo de los estudiantes, tanto el dirigido por docente como el de estudio independiente, utilizando un sistema de créditos común, acordar elementos e indicadores

para la evaluación y acreditación del programa, identificar las competencias específicas para desarrollar investigación e innovación y las estrategias para potenciarlas en los programas de los distintos niveles académicos.

Con base en los resultados del trabajo de los académicos participantes y con las recomendaciones que surgieron para llevar estos resultados a las instituciones de educación superior de la región de América Latina, se elaboró el Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias (MECO), como una aportación para la incorporación del enfoque de competencias como herramienta para favorecer el reconocimiento de cualificaciones y la movilidad académica.

El alcance de este instrumento desarrollado como parte de los trabajos del Proyecto 6x4 UEALC, es ofrecer un modelo de descripción de competencias y un acuerdo de un perfil de referencia entre las instituciones participantes, con la finalidad de que cada institución lleve a cabo las adaptaciones y/o diseños necesarios que le faciliten integrar en su plan de estudios el desarrollo de estas competencias y que, a su vez, con ayuda del Sistema de Créditos Académicos (SICA) y con encuestas a profesores y alumnos sobre el tiempo real de dedicación del estudiante al trabajo académico, se pueda estimar el tiempo necesario para su desarrollo.

Competencias genéricas

A partir de la información proporcionada por los distintos grupos, se cuenta con una propuesta de competencias genéricas que cobran un mayor significado cuando se analizan en el conjunto del perfil de referencia de la profesión-carrera. En el reporte final de cada profesión-carrera se incluyen el listado de competencias después de su revisión con los grupos de enfoque.

Como puede observarse en los perfiles de referencia entregados, en los temas de las competencias genéricas se incluyen características de la personalidad que son necesarias para llevar a cabo la acción mediante la cual se demuestra la competencia, pero no son propiamente una competencia. Entre otras se pueden mencionar las siguientes: asertividad, capacidad de toma de decisiones, relaciones interpersonales, actitud de servicio, nivel de compromiso, responsabilidad, adaptación al cambio.

Los tipos de competencias genéricas que encontramos en la descripción del perfil de pregrado de las seis profesiones-carrera del proyecto se agrupan en los siguientes temas:

Temas
Dominio de los conocimientos de la profesión-carrera
Metodología de la profesión-carrera
Pensamiento crítico y habilidades de razonamiento
Investigación
Resolución de problemas e innovación
Liderazgo y gestión
Comunicación
Trabajo colaborativo
Ética profesional y responsabilidad social

En un listado adjunto se encuentra la descripción de las competencias genéricas agrupadas bajo los temas anteriores (Anexo 2). En la reunión de abril de 2006, en la Ciudad de México, se contrastaron las competencias genéricas con los indicadores de Dublín para identificar a qué nivel de estudios correspondían, con esa información se distinguieron tres niveles de desarrollo, básico, medio y avanzado, que podrían asignarse a los niveles del pregrado, maestría y doctorado. La graduación del desarrollo de la competencia, además, sirve para establecer estrategias de desarrollo dentro de programa de estudios de cualquier nivel.

Para los grupos de enfoque se incluyeron las competencias para la investigación y la innovación (Anexo 3) con la finalidad de abordar de forma integrada el perfil de egreso.

Estos documentos han sido enriquecidos y se han sugerido otros temas en los grupos de enfoque y a partir de la percepción de los diferentes actores sobre las deficiencias que han presentado algunos de los egresados que contratan o porque las consideran claves para un ejercicio profesional de cara a los retos contemporáneos. Entre ellos se encuentran:

- Las habilidades de aprendizaje independiente y a lo largo de la vida
- Capacidad de autoevaluación
- Pensamiento global
- Habilidades de integración

- Administración del cambio
- Habilidades técnicas
- Habilidades tecnológica
- Trabajo interdisciplinario para la resolución de problemas
- Conocimiento de las condiciones del contexto económico, político, ético y social para ubicar los límites de las soluciones propuestas

La mayor dificultad que se encontró es la explicitación de los criterios de ejecución. Sin embargo, mediante el proceso de consulta con los grupos de académicos y profesionales, se podrán ampliar estas descripciones. A modo de ejemplo, a continuación se presentan los criterios de ejecución con mayor número de menciones en los reportes de cada profesión-carrera:

- Desempeño adecuado según especificaciones
- Cumplimiento de normas nacionales (diferentes para cada profesión)
- Cumplimiento de normas internacionales (diferentes para cada profesión)
- Reconocimientos externos (revistas arbitradas, mérito a la investigación, etc.)
- Cumplimiento con los criterios de calidad que se enuncian (específicos para cada competencia y profesión)

Como resultado del trabajo realizado en el proyecto, se presentan a continuación algunos ejemplos de evidencias cuyas características deberán ser enunciadas en los criterios de ejecución, que pueden ayudar a precisar el perfil de referencia y establecen las bases de la evaluación:

- Materiales de enseñanza
- Encuestas de opinión de alumnos
- Encuestas de opinión de empleadores
- Resultado en las evaluaciones
- Porcentaje de éxito en las calificaciones de alumnos
- Productos de la investigación: documentos, trabajos, publicaciones
- Calidad de los productos
- Efectividad y resultado de las acciones y productos
- Elementos que deben tener los productos
- Valoraciones y opiniones externas: pares, financiadores, sociedad
- Pertinencia y eficacia del resultado
- Certificados obtenidos por agencias de calidad

Conclusión

El trabajo desarrollado en el Proyecto 6x4 UEALC es una muestra del trabajo que se requiere para ir avanzando en la construcción de un espacio común de educación superior. Un elemento distintivo de este proyecto ha sido el trabajo con académicos de universidades de la región que se han dedicado a estudiar y a experimentar con los métodos de trabajo de los cuatro ejes de análisis para sus carreras o profesiones. Sus comentarios, aportaciones y reflexiones han enriquecido la forma de trabajo y han creado una base de información muy importante sobre los procesos e implicaciones que tiene la búsqueda de referentes comunes para la comparación internacional.

La transformación de la educación superior apunta hacia sistemas orientados al servicio del estudiante en una sociedad cambiante, con la dinámica y en el marco de la integración regional. Pero el reto es que estos cambios sean efectivos, con mayor calidad, pero más flexibles, simples y menos burocráticos.

Aún queda mucho por investigar en el campo de la evaluación de los individuos sujetos a los nuevos métodos de enseñanza, de los perfiles de los profesores, de los instrumentos de evaluación. Estos temas rebasan los alcances del Proyecto 6x4 UEALC, pero es importante mencionarlos para contextualizar el impacto que tendrá la incorporación de referentes comunes en las competencias profesionales y en los criterios de evaluación.

Los pasos que hemos dado nos llevan a continuar con mayor claridad en la dirección de:

- Contar con una visión de los estudiantes y profesionales en la región que requieren que la formación y la naturaleza de las experiencias académicas estén alineadas con los retos y oportunidades que enfrentarán para su incorporación al mercado laboral.
- Facilitar la movilidad académica y profesional con base en modelos de enseñanza-aprendizaje y evaluación orientados a la adquisición y demostración de las competencias y aprendizajes adquiridos en programas educativos, por el estudio independiente o por la experiencia laboral.
- Contar con modelos de formación y herramientas que permitan la comunicación y la interrelación entre las instituciones de educación superior y entre las instituciones de educación superior y la sociedad en la región.

Anexo 1

Metodología para recopilar información a partir de grupos de enfoque

*Dra. Victoria E. Erosa**

Introducción

La metodología de los Grupos de Enfoque (Focus Groups), es una de las herramientas usadas para recopilar información de fuentes primarias usando una perspectiva cualitativa. Por esta razón se trata de un método que obtiene información a nivel introspección de los individuos que conforman el grupo. Difiere de los métodos cuantitativos (e. g. encuestas), entre otras cosas porque no busca hacer predicciones sobre los fenómenos usando datos en gran escala, los que permiten hacer predicciones generalizables. En el Focus Group, se permite a los participantes expresar en las sesiones de enfoque cuantas ideas, observaciones y/o comentarios deseen. El investigador además de escuchar el contenido de las discusiones del grupo de enfoque, registra sus emociones, ironías, contradicciones y tensiones, tono de voz, lenguaje corporal, lo que le permite conocer no solo los hechos, sino también el significado detrás de los hechos. La generación de información de calidad de estos significados es la mayor ventaja del método de Focus Groups. Sin embargo, por el número de sujetos que proporcionan los datos, se considera que los resultados no son generalizables.

El Focus Group es un tipo de entrevista grupal, que se caracteriza por la interacción entre los participantes. Si no hay un grupo no hay un Grupo

* Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.

de Enfoque. En una sesión la conversación entre participantes resulta en datos que son “hablados” conformando información que constituye un retrato de las perspectivas individuales combinadas. La metodología de Grupos de Enfoque consiste en generar una buena conversación sobre un tema determinado. En esta conversación natural los participantes cuentan historias personales relacionadas con el tema, ríen, disienten, analizan, se contradicen, guardan silencios y hasta se interrumpen, aumentando la información con detalles que se suman alrededor del tema central. Cada grupo tendrá su propia dinámica dependiendo de los participantes y de su contexto. Por ello es preciso que el moderador mantenga la conversación dentro de un “enfoque”, durante un período de 1 hora y media a dos horas. Para mantener este enfoque, el moderador usa una Guía de Entrevista, que está diseñada para ayudar al grupo a relajarse, crear confianza, pensar intensamente y considerar alternativas. Esta guía debe generar sinergias y participación de todos los miembros del grupo, las preguntas generalmente van de lo general a lo específico y las sesiones se graban y transcriben para preparar la información primaria para el análisis e interpretación. Un reporte basado en información recopilada de un Grupo de Enfoque presenta patrones formados por palabras, que se denominan temas o perspectivas. Los investigadores deben usar un método específico de análisis de patrones en lenguaje hablado.

Metodología

I. Preparación de la sesión

1. Reunir un grupo de entre 8 y 12 participantes **CON CARACTERÍSTICAS SIMILARES**. Por ejemplo un grupo solo de profesores-académicos, otro de egresados de la misma área específica (criterio de formadores de profesionistas/profesionistas en activo) y un grupo de empleadores de egresados (criterio de usuarios del servicio prestado por el profesionista) en el área educativa en estudio.
2. Esta técnica de formar diferentes grupos para analizar un mismo tema, conocida como Grupos de Enfoque Múltiple, permite comprender las diferentes perspectivas de los distintos interesados/afectados/actores

del tema en estudio. Se trata de formar grupos con personas similares de acuerdo a un criterio de investigación determinado, en el caso del Proyecto 6x4 UEALC el criterio que se aplica es el de participantes similares conforme a su rol en el proceso educativo: estudiante/profesor/empleador. Esta homogeneidad garantiza la calidad de los datos recabados. Se sugiere extender la invitación a un 50% más de personas previendo que no todos asisten por diversos motivos de última hora.

3. Enviarles junto con la invitación el documento del perfil de referencia acordado para que lo revisen.
4. Dar un incentivo por el tiempo que las personas dedican a esta participación. En el caso de investigaciones de naturaleza educativa, al finalizar la sesión, se sugiere dar a cada participante una carta de agradecimiento suscrita por la autoridad educativa correspondiente.

II. Administración de la sesión del Grupo de Enfoque

1) Rompiendo el hielo

Es esencial antes de iniciar una discusión en grupo, su propósito es crear un ambiente cálido y confiable para los participantes y alentar su participación en las dinámicas. Algunas ideas para romper el hielo son:

- a) Dar la bienvenida a los participantes en lo individual y hacerlos sentir confortables presentándolos entre sí
- b) Hacer plática de asuntos recientes de conocimiento general evitando los aspectos claves que se analizarán en el seno del Grupo de Enfoque
- c) Solicitarles llenar una forma de registro (anexa) que proporcionará información para describir el perfil del grupo
- d) Durante el período de rompe hielo el moderador deberá observar la interacción de los participantes identificando a los participantes que dominan el grupo, los tímidos y los que se consideran expertos
- e) El período de rompe hielo debe durar entre 5 y 10 minutos

2) Introducción del Grupo de Enfoque

- a) Bienvenida
- b) Descripción general del tema

- c) Lineamientos para guiar la participación
- d) Número de preguntas
- e) Nivel de participación y papel del moderador
- f) Pregunta de apertura. Generalmente es una pregunta abierta que permite a los participantes expresar cómo ven o comprenden el fenómeno en análisis. Esta pregunta puede ser sobre una definición (e.g. ¿qué es una competencia profesional?), una explicación, o un comentario de su experiencia en materia de desempeño por competencias profesionales adquiridas durante sus estudios universitarios.

3. Las preguntas

Vale la pena recordar al hacer las preguntas que:

- a) Debe definirse una ruta de preguntas o guía de temas
- b) Las preguntas deben ser cuidadosamente redactadas y apropiadamente secuenciadas (se sugiere determinar un mínimo de preguntas)
- c) Las preguntas deben ser planteadas en forma de conversación
- d) Los moderadores deben alterar la secuencia de preguntas si alguna de ellas se contesta dentro de la discusión o análisis de algún tema, para dar secuencia a la conversación
- e) Los moderadores deben llevar control del tiempo
- f) Los moderadores deben distinguir entre la conversación de las personas y las respuestas a las preguntas que se dan en forma de conversación, estando al pendiente de mantener el enfoque del grupo hacia las respuestas, al aparecer la redundancia debe cambiarse a otra pregunta
- g) El moderador debe dirigirse a los participantes que responden por su nombre para identificar la participación durante la etapa de transcripción de la conversación

4. Cierre de la discusión

El moderador hace una breve síntesis de los puntos de vista y pregunta si esta percepción es precisa, posteriormente invita a hacer preguntas, comentarios, observaciones y/o correcciones.

5. Registro de percepciones del moderador

En cuanto se retiren los participantes, el moderador debe escribir sus observaciones y percepciones sobre la sesión (diario de campo por grupo, toma de 10 minutos a una hora), siguiendo un orden de ideas como este:

- a) ¿Cuáles fueron las ideas o temas mas importantes en esta discusión?
- b) ¿Cómo difiere esto de la expectativa del moderador y del objetivo del proyecto?
- c) ¿Cómo difiere este de los otros grupos?
- d) ¿Qué citas deben recordarse y posiblemente incluirse en el reporte?
- e) ¿Se encontró algo nuevo en forma inesperada o anticipada?
- f) Resumen y conclusiones de la sesión

III. Procesamiento de la información y elaboración del reporte

1. *Transcripción de la grabación.* Transcripción literal de la grabación señalando pausas, identificando personas, y anotando el tono de voz percibido, verificando al término de cada una de las preguntas la fidelidad de la transcripción. El investigador contrastará las grabaciones con las transcripciones según su criterio en forma aleatoria o en su totalidad.
- b) *Análisis de patrones.* Identificará los patrones de la conversación por cada tema, así como las ideas, conceptos y temas de acuerdo, negociación o desacuerdo. Seleccionará las citas que fortalecen estos patrones. Puede usar tablas (a veces se llaman matrices de evidencias) para organizar los aspectos relevantes de cada uno de los temas tratados y para construir las conclusiones.
- c) *Elaboración del reporte final.* Destaca los resultados generados por esta información, los interpreta a la luz de los objetivos del Proyecto 6x4 UEALC y describe los aspectos nuevos encontrados en la investigación, así como sus implicaciones correspondientes.

Objetivo del uso de grupos de enfoque en el Proyecto 6x4

1. Obtener información cualitativa de egresados, académicos y empleadores sobre las condiciones prevalecientes para la implementación del enfoque de desarrollo de competencias profesionales en el ámbito de la educación superior en América Latina.
2. Explorar la percepción de necesidades de formación mediante competencias profesionales en poblaciones relacionadas con la prestación de servicios de educación superior: estudiantes, académicos y empleados.
3. Revisar y recibir comentarios sobre el perfil de referencia de la profesión-carrera expresado en términos de competencias profesionales.
4. Identificar propuestas para el mejoramiento del perfil de referencia.
5. Analizar las implicaciones que tiene su implantación en las instituciones de educación superior de la región.

Aspectos éticos

El trabajo en un Grupo de Enfoque requiere honestidad en el manejo, debiendo informarse a los participantes sobre las expectativas que se tienen del trabajo y del tema que se va a tratar. Una buena práctica es no presionar a los participantes y de ninguna forma orientar sus respuestas. Debe considerarse que la información que ellos dan es confidencial y no será usada para otros fines más que para un reporte de investigación en el cuál la identidad de cada uno de ellos será mantenida en el anonimato. Es importante aclarar que los resultados de la investigación se integrarán a un reporte que será divulgado entre la comunidad para fines de presentar avances del conocimiento en la materia sujeta a investigación, y que se guardará la más estricta objetividad en el procesamiento e interpretación de los datos recabados.

ANEXO 1

GRUPO DE ENFOQUE 1. EGRESADOS

Ruta de preguntas

PREGUNTA EJE	PREGUNTA DERIVADA 1	PREGUNTA DERIVADA 2	PREGUNTA DERIVADA N	OBSERVACIONES
<p>INICIO</p> <p>¿Sabén qué es una competencia profesional?</p>	<p>¿Cuándo se dice que un profesional es competente?</p>	<p>Un ejemplo de una competencia profesional es...</p>	<p>Cada uno de ustedes mencione una competencia profesional que posee</p>	<p>Pregunta abierta</p>
<p>¿Cuáles son las competencias profesionales que tienen hoy, con lo que han estudiado hasta ahora?</p>	<p>¿Han desarrollado alguna competencia profesional adicional a las adquiridas como resultado de sus estudios?</p>	<p>¿Para qué se aplica esa competencia en el mundo laboral?</p>	<p>¿Es útil esa competencia para su desarrollo profesional?</p>	<p>Ruta temática de las preguntas Significa que se busca la respuesta del grupo a esta pregunta clave</p>
<p>¿Consideran apropiado el perfil de referencia propuesto para reconocer la capacidad profesional de una persona?</p>	<p>¿Le añadirían o eliminarían alguna competencia?</p>	<p>¿Este perfil facilitaría los procesos de formación profesional dentro y fuera de las instituciones de educación superior?</p>	<p>¿Este perfil les facilitaría a los egresados su incorporación al mercado laboral?</p>	<p>Ruta temática de las preguntas</p>

GRUPO DE ENFOQUE 2. ACADÉMICOS

Ruta de preguntas

PREGUNTA EJE	PREGUNTA DERIVADA 1	PREGUNTA DERIVADA 2	PREGUNTA DERIVADA N	OBSERVACIONES
<p>INICIO</p> <p>¿Qué han escuchado de la educación por competencias profesionales?</p>	<p>¿Cuándo se dice que un profesional es competente?</p>	<p>Un ejemplo de una competencia profesional es...</p>	<p>Cada uno de ustedes mencione una competencia profesional que desarrolla en su programa</p>	<p>Pregunta abierta</p>
<p>¿Consideran apropiado que la educación superior adopte un enfoque de competencias profesionales?</p>	<p>¿En qué forma puede adoptarse un enfoque de competencias profesionales en la educación superior de AL?</p>	<p>¿Los egresados del nivel superior requieren desarrollar competencias para incorporarse al mercado laboral?</p>	<p>¿Qué hace falta a los egresados para facilitar su incorporación al mercado laboral y su desarrollo en él?</p>	<p>Ruta temática de las preguntas</p>
<p>¿Consideran apropiado el perfil de referencia propuesto para reconocer la capacidad profesional de una persona?</p>	<p>¿Le añadirían o eliminarían alguna competencia?</p>	<p>¿Este perfil facilitaría los procesos de formación profesional dentro y fuera de las instituciones de educación superior?</p>	<p>¿Este perfil les facilitaría a los egresados su incorporación al mercado laboral?</p>	<p>Ruta temática de las preguntas</p>

GRUPO DE ENFOQUE 3. *EMPLEADORES*

RUTA DE PREGUNTAS

PREGUNTA EJE	PREGUNTA DERIVADA 1	PREGUNTA DERIVADA 2	PREGUNTA DERIVADA N	OBSERVACIONES
<p>INICIO</p> <p>¿La educación universitaria desarrolla competencias para el trabajo en organizaciones y en la empresa?</p>	<p>¿Qué problemas enfrenta la empresa y las organizaciones para alinear los conocimientos que trae el profesionista a las actividades que desempeña?</p>	<p>Un ejemplo de una competencia profesional para una posición dentro de su empresa u organización es...</p>	<p>Cada uno de ustedes mencione una competencia profesional que requiere una persona para trabajar en su empresa u organización</p>	<p>Pregunta abierta</p>
<p>¿Qué tipo de competencia requiere un profesional en [nombre de la profesión-carrera] para trabajar en una organización o empresa?</p>	<p>¿Cómo puede la institución de educación superior adaptarse al ritmo del cambio de necesidades de competencias profesionales por parte del sector empresarial?</p>	<p>¿Las Instituciones de Educación Superior requieren adoptar un enfoque de educación por competencias profesionales?</p>	<p>¿Qué hace falta a los egresados para facilitar su incorporación al mercado laboral y su desarrollo en él?</p>	<p>Ruta temática de las preguntas</p>
<p>¿Consideran apropiado el perfil de referencia propuesto para reconocer la capacidad profesional de una persona?</p>	<p>¿Le añadirían o eliminarían alguna competencia?</p>	<p>¿Este perfil facilitaría los procesos de formación profesional dentro y fuera de las instituciones de educación superior?</p>	<p>¿Este perfil les facilitaría a los egresados su incorporación al mercado laboral?</p>	<p>Ruta temática de las preguntas</p>

A partir de esta ruta de preguntas se elabora la guía de la entrevista que permite al moderador enfocar la conversación e interacción de cada grupo.

GRUPO DE ENFOQUE 1. EGRESADOS
FORMATO DE REGISTRO

UNIVERSIDAD _____

PAÍS _____

CIUDAD _____

NOMBRE _____

DIRECCIÓN _____

CORREO ELECTRÓNICO _____

EDAD _____ GÉNERO _____

PROFESIÓN _____

NIVEL EDUCATIVO

A. LICENCIATURA

B. ESPECIALIZACIÓN

C. MAESTRÍA

D. DOCTORADO

GRUPO DE ENFOQUE 2. ACADÉMICOS
FORMATO DE REGISTRO

UNIVERSIDAD _____

PAÍS _____

CIUDAD _____

NOMBRE _____

DIRECCIÓN _____

CORREO ELECTRÓNICO _____

EDAD _____ GÉNERO _____

PROFESIÓN _____

CARRERA EN LA QUE ES DOCENTE _____

SEMESTRE _____

NIVEL EDUCATIVO

A. LICENCIATURA

B. ESPECIALIZACIÓN

C. MAESTRÍA

D. DOCTORADO

GRUPO DE ENFOQUE 3. EMPLEADORES
FORMATO DE REGISTRO

ORGANIZACIÓN O EMPRESA _____

PAÍS _____

CIUDAD _____

NOMBRE _____

DIRECCIÓN _____

CORREO ELECTRÓNICO _____

EDAD _____ GÉNERO _____

PROFESIÓN _____

CARGO _____

ANTIGÜEDAD EN LA EMPRESA _____

TABLA PARA REGISTRAR LAS RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS

SÍNTESIS Y PUNTOS CLAVE	CITAS (QUOTES) RELEVANTES
OBSERVACIONES	
COMENTARIOS	

ANEXO 2

COMPETENCIAS GENÉRICAS

RESULTADO DEL SEGUNDO SEMINARIO INTERNACIONAL DE SEGUIMIENTO

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Dominio de los conocimientos de la profesión		
Aplica los conocimientos básicos de la profesión en la explicación y solución de problemas de su campo de acuerdo a los parámetros de la profesión.	Aplica los conocimientos avanzados de la profesión para la predicción de eventos en su campo de manera confiable.	Crea nuevos conocimientos de la profesión en la solución de problemas complejos de forma sistemática y reflexiva.
Metodología de la profesión		
Busca, evalúa, selecciona y utiliza la información actualizada y pertinente para su campo profesional.	Busca, evalúa, selecciona y utiliza la información especializada y pertinente para su campo profesional.	Busca, evalúa, selecciona y utiliza la información científica para el proceso de investigación.
Utiliza tecnologías de información y comunicación genéricas y especializadas en su campo como soporte de su ejercicio profesional a nivel básico.	Utiliza las tecnologías de información y comunicación especializadas en su campo como soporte de su ejercicio profesional y de los procesos de investigación e innovación a nivel avanzado.	Utiliza tecnologías de información y comunicación especializadas en diversos campos como soporte de los procesos de investigación e innovación a nivel avanzado.
Analiza problemas, situaciones y contextos aplicando los métodos y técnicas básicas e integra soluciones y propuestas pertinentes en su campo profesional.	Analiza problemas, situaciones y contextos aplicando los métodos y técnicas actuales e integra soluciones y propuestas pertinentes en su campo profesional.	Sistematiza experiencias y genera nuevos modelos y técnicas de análisis.
Investigación e innovación		
Colabora en proyectos de investigación básica y aplicada encaminados a identificar procesos, productos o campos en los que hay la posibilidad de mejorar o innovar.	Diseña, ejecuta y evalúa de manera individual y colectiva, proyectos de investigación básica y aplicada encaminados a identificar procesos, productos o campos en los que hay la posibilidad de mejorar o innovar.	Diseña, ejecuta y evalúa de manera individual y colectiva, proyectos de investigación básica y aplicada encaminados a generar conocimientos que mejoran o perfeccionan el desempeño profesional en su campo, contribuyen al avance de la ciencia y al desarrollo de la tecnología.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Aplica los métodos básicos de investigación de su profesión con habilidad.	Aplica los métodos de investigación actuales, con habilidad y a partir de un profundo conocimiento de ellos.	Aplica los métodos de investigación actuales de su profesión y de otros campos disciplinares, con un profundo conocimiento de ellos.
Liderazgo y gestión		
Dirige y organiza equipos de trabajo orientados hacia los objetivos de la organización dentro de los indicadores de desempeño de la organización, con calidad, competitividad, responsabilidad, justicia y ética.	Gestiona y dirige proyectos con efectividad y buen funcionamiento del grupo de trabajo.	Dirige y gestiona proyectos de investigación integrando equipos de trabajo creativos y eficaces.
Gestiona la información y el conocimiento de las organizaciones o grupos para su operación y desarrollo.	Desarrolla procesos y sistemas para la gestión de la información y conocimiento de las organizaciones o grupos.	Gestiona la innovación orientándola a organizar y dirigir los recursos disponibles, tanto humanos como técnicos y económicos, con el objetivo de aumentar la creación de nuevos conocimientos, generar ideas que permitan obtener nuevos productos, procesos y servicios o mejorar los existentes, y transferir esas mismas ideas.
Comunicación		
Comunica, bajo supervisión, las ideas y/o resultados de los proyectos en el ámbito de la profesión con el lenguaje, información y medios de difusión propios del campo, adecuados al propósito académico, profesional o de divulgación de la comunicación y a los diferentes auditorios a los que se dirige.	Comunica las ideas y/o resultados de los proyectos que lleva a cabo con el lenguaje, información y medios de difusión propios del campo, adecuados al propósito académico, profesional o de divulgación de la comunicación y a los diferentes auditorios a los que se dirige.	Comunica resultados de investigación y participa en el diálogo y discusión científica con las bases conceptuales que rigen la acción de investigación.
Comprender y producir mensajes orales y escritos en la lengua extranjera de mayor uso en su campo profesional.	Comprender y producir mensajes orales y escritos en las lenguas extranjeras más utilizadas en los grupos de trabajo internacionales en su campo profesional.	Comprender y producir mensajes orales y escritos en las lenguas extranjeras más utilizadas por los investigadores en el campo.

Trabajo colaborativo		
Trabaja en equipos profesionales para la resolución de problemas y en el ejercicio profesional de forma colaborativa y propositiva en el contexto nacional e internacional.	Trabaja en equipos profesionales multidisciplinares e interdisciplinares, nacionales e internacionales, para la resolución de problemas de forma colaborativa y propositiva.	Trabaja en equipos de expertos e investigadores, nacionales e internacionales de forma colaborativa y propositiva.
Ética profesional y responsabilidad social		
Evalúa de forma crítica y objetiva las situaciones, problemas, argumentos y propuestas con una actitud comprensiva, respetuosa y tolerante hacia las culturas e ideas de los demás.	Entiende las aplicaciones éticas de su desempeño profesional y defiende sus principios y valores con solidez y criterio.	Integra en su acción las dimensiones humanas y atiende al contexto social y a su responsabilidad social.

ANEXO 3

FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA INNOVACIÓN RESULTADO DEL SEGUNDO SEMINARIO INTERNACIONAL DE SEGUIMIENTO

Competencias genéricas

Competencia
Aplica el conocimiento para generar y gestionar nuevos productos y servicios que se constituyan en valores agregados para las empresas, organizaciones y para la sociedad.
Diseña y desarrolla proyectos de investigación en el contexto de la profesión - disciplina que permitan la continuación de los estudios de posgrado con calidad y actualidad académica.
Domina los aspectos teóricos y metodológicos de la investigación básica y aplicada de acuerdo a los parámetros y estándares de la profesión - disciplina.
Crea y gestiona organizaciones para la investigación y la innovación que respondan a las necesidades de desarrollo del país y de la región.
Desarrolla capacidades de liderazgo, crítica, colaboración, innovación e investigación y emprendimiento en la profesión – disciplina.
Desarrolla proyectos de investigación interdisciplinarios y transdisciplinarios.
Aplica criterios éticos generales y para la profesión.

PROYECTO 6x4. INFORME FINAL

