

Elementos considerados para una evaluación por competencias en el programa de Estudio e Interpretación de Estados Financieros

IRMA CECILIA ORTEGA MORENO¹

ANA LILIA CORIA PÁEZ²

EMMA FRIDA GALICIA HARO³

RESUMEN

Actualmente las competencias siguen siendo uno de los temas más controvertidos en los diseños curriculares y también la forma en cómo estas pueden ser evaluadas. Muchas preguntas surgen al tratar de evaluar las competencias. Ante ello, este trabajo tiene por objetivo analizar y detectar los elementos considerados para una evaluación por competencias en el programa de la unidad de aprendizaje *Estudio e Interpretación de Estados Financieros* de la carrera de licenciado en relaciones comerciales que se imparte en la ESCA Tepepan así como aquellos que faltan considerarse. Para ello, primero se presenta la problemática que dio origen al tema, después los criterios que se consideraron para una evaluación por competencias. En seguida se muestran los resultados de aplicar estos elementos así como las conclusiones.

Palabras clave: Evaluación, competencias, programas, criterios.

ABSTRACT

Currently competencies remain one of the most controversial issues in curriculum design and the way how these can be evaluated. Many questions arise when trying to assess competencies. In response, this paper aims to analyze and detect the elements considered for evaluation competency in the program of the learning unit Study and Interpretation of Financial Statements of the career in business relationships that is taught in the ESCA Tepepan and those considered missing. In this sense, first is exposed the problematic, then the criteria considered for competency assessment is presented. After the results of applying these elements and the conclusions shown.

Keywords: Evaluation, competencies, programs, criteria.

¹ Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Tepepan IPN.

² Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Tepepan IPN.

³ Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Tepepan IPN.

CONTEXTO

Educar, hoy, en un mundo en constante cambio no puede limitarse a la transmisión de información porque su objetivo es formar personas para un contexto imprevisible. Ante esta eminente demanda lo más valioso que podrían necesitar los universitarios es la formación de un criterio, de carácter, de autocontrol, conservar la creatividad y la curiosidad, ser capaces de aprender siempre y de adaptarse a un entorno cambiante. (Hurtado, 2014)

Si la educación es parte de la solución para generar ciudadanos más exigentes para la convivencia democrática y prepararlos para el debate público y la participación política dentro de una sociedad violenta y corrupta, es viable preguntar qué tipo de educación se necesita. Según Hurtado (2014) “buena parte de los economistas identifican la educación técnica como una necesidad para responder a las demandas del aparato productivo e incrementar la productividad de los trabajadores”, en tanto que otras disciplinas llaman “a pensar en una educación que permita la integración ciudadana, sin concentrarse únicamente en las demandas del mercado laboral”.

Lo que ha acontecido no solamente en México sino en realidades paralelas como la colombiana (Hurtado, 2014) (Charria, Sarsosa, Uribe, López, & Arenas, 2011) y no tan paralelas como en las universidades europeas (De la Orden, 2011), es un énfasis en la adición de los avances de la ciencia y la tecnología a los conocimientos disciplinares de los universitarios con el fin de mejorar su competitividad. Esto implica otorgar un menor peso a las artes y las humanidades, y priorizar el aspecto profesionalizante. De esta manera se observa a la educación como la base de la inserción económica y no como la formación en competencias ciudadanas.

De esta forma, “la educación para la productividad parece estar acaparando el espacio de la educación” olvidando que la educación universitaria tiene por objetivo “el uso constructivo y creativo de la autonomía del estudiante”, es decir, la formación de un individuo capaz y libre (Toro citado en Huerta 2014). Entonces la educación universitaria es “es una educación para vivir la vida en una combinación de elementos racionales y emocionales, para crear ciudadanos participativos” (Hurtado, 2014); así “la clarificación de quien es un ciudadano competente es un reto de primer orden para la educación de nuestro tiempo” (Pérez) En este ámbito, “el conocimiento, más que un producto o compartimentación en la educación general es un hábito que se adquiere a partir del análisis y la imaginación” y el aprendizaje se vuelve “la manera en que se desarrolla el potencial de la creación y la innovación y se asoma al vértigo de <<pensar lo que todavía no existe>>” (Hurtado, 2014)

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

De acuerdo con Aboites (2012) a fines de la década de los 80, círculos gubernamentales decidieron que para que la educación mexicana fuera de calidad, debía ser sujeta a una evaluación constante. Desde entonces la política educativa nacional denota su preocupación “por elevar la calidad de los servicios ofrecidos por la instituciones de educación superior” donde resalta la figura del docente. “Encontrar las formas de llevar a cabo los procesos de evaluación de la docencia adecuados a cada contexto ha implicado grandes retos...” (García-Cabrero & Loredó, 2010)

A la par, México junto con otros países vive una efervescencia por las competencias promovida desde las instancias oficiales. A pesar de la carencia evidente de un marco teórico sólido que sustente y contribuya a esclarecer el enfoque por competencias lo que genera un vacío metodológico que dificulta la enseñanza por competencia y por consiguiente su evaluación (Moreno, 2012)

En este contexto, dentro del Instituto Politécnico Nacional y en específico dentro de la Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Tepepan (ESCA Tepepan), se continúa debatiendo la inclusión de las competencias en los planes y programas de estudio. Esto comenzó en el año 2000 con la implementación del modelo educativo y fue planteado en el Programa de Desarrollo institucional 2001-2006, donde se señala la necesidad de “fomentar nuevas competencias...” (IPN, 2000), de forma explícita, dentro del diseño curricular de las licenciaturas que se imparten en el Instituto con el fin de responder a las necesidades locales y globales.

No obstante, esta demanda de introducir las competencias en el diseño curricular y plasmarlos específicamente en los programas de las unidades de aprendizaje, no se ha logrado, debido a que muchos de los maestros no comprenden qué son las competencias y cómo pueden ser introducidas dentro del diseño curricular y la práctica docente. Tal contexto es también señalado por De la Orden (2011); Díaz Barriga (2006) entre otros.

Esta situación ha tenido como consecuencias que los programas de estudios utilizados por los maestros sean implementados sin la comprensión del concepto de competencias y quizá sin lograr el desarrollo de las mismas como parte de la formación de los alumnos. Siguiendo solamente lo señalado en los programas de las unidades de aprendizaje.

Asimismo en diversas conversaciones entre colegas se ha criticado la estructura de los programas de las unidades de aprendizaje pues a veces se considera que pueden existir diversas estrategias para abordar los contenidos y no sólo las establecidas en los programas, las cuales mejorarían el interés por la materia, el aprendizaje de conceptos, el desarrollo de pensamiento más estructurado por el alumno, así como el desarrollo de habilidades útiles para su desarrollo personal y profesional. En este sentido, los programas no ayudan a comprender dónde se incorporan las competencias dentro de ellos

y cómo se podrían evaluar. Así, al observar los programas de las unidades de aprendizaje no se observa que realmente exista una evaluación de competencias. De esta forma la pregunta es: ¿Cuáles elementos se consideran actualmente para la evaluación de las competencias y cuáles deben considerarse en los programas de las unidades de aprendizaje en la ESCA Tepepan?

JUSTIFICACIÓN

Es importante señalar que actualmente se han priorizado los diseños curriculares por competencias, los cuales marcan otras condiciones para la elaboración del currículum. Cabe decir que las competencias, como elementos prioritarios en las propuestas curriculares actuales, han asumido básicamente dos sustentos teóricos: el constructivismo y la tecnología educativa. (Vélez & Terán, 2010).

Aunque no es fácil aceptar una conceptualización del término competencias se podría reconocer que supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita. La mejor manera de observar una competencia es en la combinación de estos tres aspectos, lo que significa que toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o mejor dicho una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar (Díaz Barriga, 2006).

Los motivos de la incorporación de las competencias al lenguaje y a los contenidos universitarios, responde en palabras de Yániz (2008):

- Por un lado, es un modo de acercar la universidad a la sociedad y al ámbito laboral, y como tal constituye las recomendaciones de organismos internacionales.
- Por otro lado, es un modo de reclamar una enseñanza más práctica y útil para los estudiantes. Refuerza el planteamiento de una formación que se diseña mirando al aprendizaje y al alumnado en varios sentidos: hacerla más práctica; utilizar procedimientos que garantizan un aprendizaje significativo y funcional; incorporar la formación en un sentido integral.

El principal criterio para diseñar los planes, según este nuevo enfoque, es el conjunto de competencias que se pretende adquirir, el cual da orientaciones para decidir la metodología de aprendizaje más adecuada y para seleccionar los contenidos necesarios (Yániz, 2008). No obstante “la actual literatura sobre competencias carece de una base conceptual y analítica y no existe un reconocimiento explícito de la necesidad de programas de investigación tendientes a promover una mejor comprensión de la naturaleza de la competencia” (De la Orden, 2011).

Los perfiles profesionales a los que responden la mayoría de las titulaciones universitarias se caracterizan por ser “perfiles profesionales de competencias múltiples” y complejas, que exigen un alto grado de cualificación para responder a puestos de trabajo de funciones múltiples y complejas (Yániz, 2008).

De este modo “La competencia es un objetivo totalmente aceptable para una comunidad académica. (...) Se torna problemática cuando (...) se convierte en un objetivo principal y se dejan de lado otros objetivos importantes o, en segundo lugar, cuando la competencia se piensa de un modo demasiado estrecho” (Barnett, 2001, p. 224 citado en Yániz, 2008). Evitar estos extremos y lograr una buena integración, superando el academicismo y el “operacionalismo”, de “la competencia académica”, relacionada con el “saber qué” proposicional, y “la competencia operacional” relacionada con el “saber cómo” producir determinados resultados, son algunas de las indicaciones a tener en cuenta.

Yániz (2008) señala que las principales implicaciones de incorporar diseños curriculares basados en competencias a la formación universitaria serían:

- Diseñar la formación universitaria como un proyecto;
- Garantizar el trabajo intencional de todas las competencias recogidas en el perfil académico-profesional con actuaciones identificables;
- Definir las competencias incluidas en cada proyecto, haciéndolas comprensibles para todos los implicados;
- Promover metodologías que favorezcan el aprendizaje activo y acerquen la realidad profesional y social a la formación;
- Utilizar procedimientos de evaluación válidos (que evalúen lo que quieren y dicen evaluar).

Ante esto, la adquisición de competencias requiere un plan de actuación pues no consiste en la mera adición de actuaciones. Uno de los cambios principales en el currículo universitario está en el planteamiento del mismo como un diseño curricular que produzca un auténtico proyecto formativo integrado, es decir, un plan pensado y diseñado en su totalidad; que tiene la finalidad de “obtener mejoras en la formación de las personas que participen en él”; y que como proyecto es una unidad con manifiesta coherencia interna (Zabalza, 2003, pp. 22-24 citado en Yániz, 2008).

La primera acción puede ser la distribución de las competencias que se desea desarrollar por módulos o unidades, a través de los cuales se planifica su adquisición. A partir de una tabla de competencias se puede indicar las unidades y las acciones formativas compartidas a través de las cuales se trabajará preferentemente cada competencia.

Así, la transformación completa de los planes de estudio en proyectos de formación exige una planificación compleja que incluye explicitar objetivos y resultados esperados, la organización modular en unidades que permiten lograr de la manera más eficaz posible esos objetivos, incluyendo actuaciones interdisciplinarias en forma de prácticas, seminarios, debates, etc.; seleccionar metodologías que respondan al conjunto de objetivos y que tengan en cuenta los recursos disponibles o conseguibles de manera razonable, seleccionar contenidos en coherencia con las pretensiones, y preparar un plan de evaluación de los procesos y de los resultados garantizando a través del diseño y de los procedimientos que utiliza el rigor y la validez de esta evaluación.

Considerando lo anterior, es necesario el conocimiento *completo* del contenido disciplinar o dominio de contenido pues es un requisito propio de algunos perfiles profesionales; en concreto, la docencia universitaria y la investigación serían ejemplos patentes del mismo. Para ser capaz de seleccionar el contenido adecuado para diferentes perfiles formativos, tarea propia del profesorado universitario, se requiere un dominio de la amplia gama de posibilidades así como de la estructura propia de cada área de conocimiento. Igualmente la propia esencia de la investigación lo hace necesario. Sin embargo, otros perfiles profesionales requieren una selección de contenidos diferente.

En este sentido, los programas de formación basados en competencia deben caracterizarse por (Yániz, 2008):

- Enfocar la actuación, la práctica o aplicación (profesional) y no el contenido;
- Mejorar la relevancia de lo que se aprende;
- Evitar la fragmentación tradicional de programas academicistas;
- Facilitar la integración de contenidos aplicables al trabajo;
- Generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas;
- Favorecer la autonomía de los individuos;
- Transformar el papel del profesorado hacia una concepción de facilitador.

No obstante, la argumentación presentada por Yániz (2008), para diseñar este tipo de currículos es necesaria una especificación de competencias que permitan articular los diseños. Es aquí donde surgen los problemas. Si bien, el enfoque de competencias tiene impacto en el ámbito de la educación superior, y se busca que la formación de profesionistas universitarios (médicos, abogados, contadores) se realice a partir de este enfoque pues es relativamente factible identificar aquellas competencias complejas que pueden caracterizar el grado de conocimiento experto que pueden mantener en su vida profesional, no obstante para el proceso de construcción de los planes de estudio se requiere elaborar una especie de mapa de competencias, el cual sólo se puede hacer a partir de un análisis de tareas.

De esta manera, la propuesta curricular por competencias para la educación superior adquiere dos elementos contradictorios: por una parte tiene capacidad para establecer una formulación de alta integración en la competencia general, para luego dar paso a diversas competencias menores que fácilmente decaen en una propuesta de construcción curricular por objetivos fragmentarios (Díaz Barriga, 2006).

En este sentido un programa de un curriculum con enfoque en competencias los objetivos se convierten en resultados y responden a preguntas cardinales. ¿Qué hacer en la vida real con los conocimientos adquiridos en este curso? Entonces,

“cuando el programa tradicional se convierte en uno basado en competencias y se utilizan resultados en vez de objetivos, se requiere de respuestas que cimienten la realidad: ¿Qué se espera que el estudiante sea capaz de realizar en el desempeño cognitivo, afectivo, psicomotor como resultados del curso?” (Argudín, 2005)

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La importancia de la evaluación es que “al prescribir realmente los objetivos de la educación determina, en gran medida, las características de la intervención y del aprendizaje resultante, lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, lo que los profesores enseñan y cómo lo enseñan”, es decir, “el producto y el proceso del programa y las características del sistema y de las instituciones escolares” (De la Orden, 2011).

Esto es claro si se considera que “la calidad de la educación está vinculada a un sistema de coherencias entre los elementos educativos”, en donde la evaluación actúa como estímulo o freno de la calidad educativa. De tal suerte que la calidad educativa dependerá enteramente de las características del esquema evaluador, mostrando dos escenarios:

1. Si los criterios y los modos de evaluación, que determinan a su vez los objetivos reales, y en última instancia el producto del sistema o del programa, son coherentes con los objetivos formalmente establecidos –o sobre los que existe un consenso implícito–, y, a través de ellos, con el sistema de valores del que derivan, la evaluación actuará como el más poderoso factor de promoción de la calidad educativa al garantizar la congruencia y eficacia del sistema en su conjunto.
2. Si, por el contrario, los criterios y modos de evaluación movilizan los procesos educativos hacia objetivos no coherentes con las metas formalmente establecidas o implícitamente aceptadas del programa ni, en consecuencia, con el sistema axiológico en que se sustentan,

la evaluación se constituye en el mayor obstáculo a la calidad (De la Orden, 1992 citado en De la Orden 2011).

Siguiendo con lo expuesto, la evaluación del aprendizaje puede influir positiva o negativamente en la calidad de la educación, por ello resulta necesario determinar las características que debe poseer un modelo evaluativo para maximizar sus efectos positivos y minimizar o anular los negativos (De la Orden, 2011).

En este sentido, la evaluación no solamente comprueba el logro de los objetivos y orienta definitivamente en el aprendizaje real de los alumnos; también es necesaria para retroalimentar los procesos pues brinda información valiosa para saber si la forma en la que se lleva a cabo la enseñanza está dando los resultados esperados, o si es necesario implementar algún cambio por parte de cualquiera de los actores involucrados en el proceso (Crispín, Gomez, Ramírez, & Ulloa, 2012). De este modo la evaluación es “una actividad compleja que pretende mejorar tanto los aprendizajes de los alumnos como los métodos de enseñanza de los docentes.” (Carrizo, 2009).

Pues en la medida que las evaluaciones correspondan a los objetivos de aprendizaje y sean coherentes con las estrategias de aprendizaje y los métodos de enseñanza, habrá un alineamiento constructivo (Figura 1) lo que ayudará a lograr un aprendizaje de calidad (Biggis, 2004 citado en Crispín, et al 2012).

1326

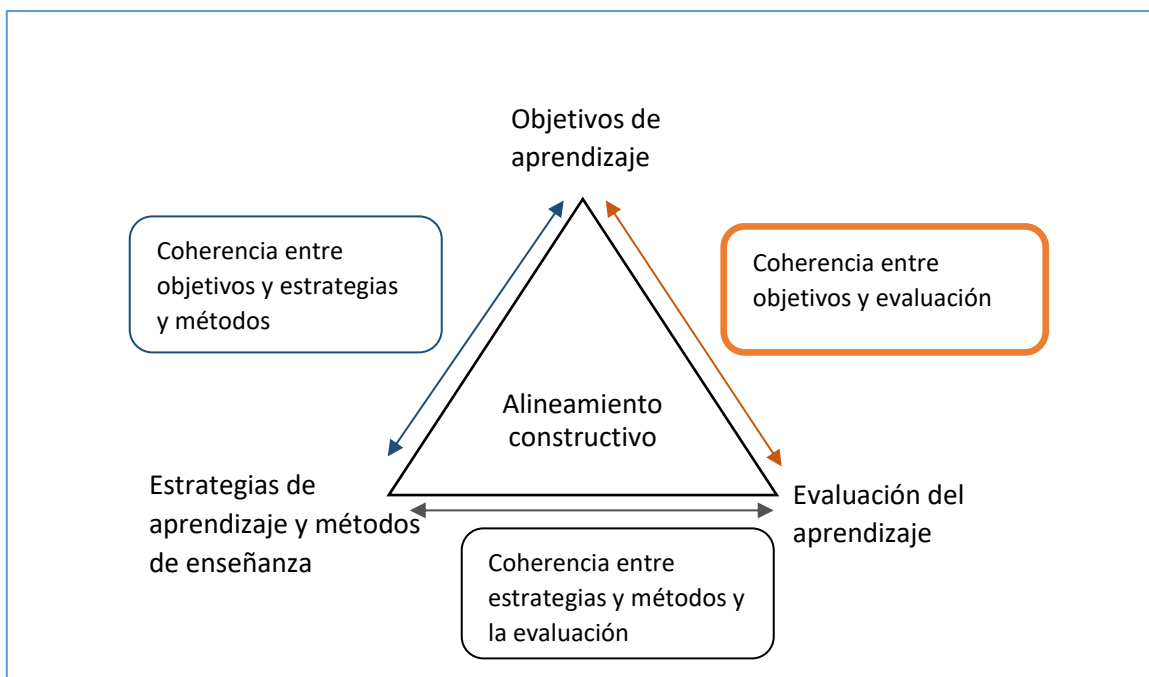


Figura 1. Alineamiento Constructivo Fuente: Crispín et al (2012)

Acorde con lo anterior para que un sistema de evaluación sea educativamente válido se requiere que “los instrumentos de medida utilizados (test, pruebas, escalas de observación, procedimientos no formales, etc.) sean válidos en el sentido tradicional, sino también congruentes con los criterios y modos de evaluación, la especificación de objetivos y el proceso didáctico o de intervención educativa”. Esta triple congruencia supone que el elemento común a los criterios y estándares de evaluación, los objetivos educativos y el proceso docente- discente es el comportamiento cognitivo, afectivo y psicomotor de los alumnos claramente especificado (Figura 2).



Figura 2. Elementos para un sistema de evaluación educativamente válido. Los objetivos son la especificación del comportamiento o de la capacidad para el mismo en forma de resultados esperados del proceso educativo; los criterios y estándares de evaluación constituyen, en conjunto, una muestra representativa de tal comportamiento; y el proceso didáctico se apoya en este comportamiento como base para su adquisición por los alumnos. Fuente: Elaboración propia basada en De la Orden (2011)

En la actualidad, la forma de evaluar las actitudes y los comportamientos es a través de la evaluación de competencias (Ahedo & Danvila, 2013). No obstante tanto Salazar et al (2011) como Arturo de la Orden (2011) señalan que “uno de los grandes problemas de la Educación Basada en Competencias (EBC) es el diseño y aplicación de adecuados sistemas de evaluación” que permitan que los alumnos obtengan las competencias previstas en los objetivos curriculares así como la efectividad de los programas.

Por tanto, la evaluación por competencias ha de ser formativa según lo señala Rodríguez Moreno (2006) citado en Cano et al (2011). La evaluación no puede limitarse a la calificación, ni concentrarse

en el recuerdo y la repetición de información, por ello los instrumentos no pueden limitarse a pruebas escritas sino que se necesitan instrumentos complejos y variados.

La evaluación por competencias debe proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia como sugerir caminos de mejora. Sin olvidar que la evaluación debe guardar una relación coherente con el resto del diseño curricular. Así, “las experiencias metodológicas más coherentes con los diseños por competencias como son las simulaciones, los proyectos, etc. llevan asociadas actividades evaluativas muy relevantes para la evaluación de competencias” (Cano, 2011).

Se debe buscar que la evaluación haga a los estudiantes más conscientes de cual es el nivel de competencias que tiene, así como los puntos en donde son fuertes y los puntos débiles que deben de trabajar y/o corregir para enfrentarse a situaciones futuras. Según Argudín (2005) para realizar una evaluación basada en competencias es necesario:

- a) Definir los criterios de desempeño requeridos;
- b) Definir los resultados individuales que se exigen;
- c) Reunir evidencias sobre el desempeño individual;
- d) Comparar las evidencias con los resultados específicos
- e) Hacer juicios sobre los logros de los resultados;
- f) La calificación consiste en competente o aún no competente;
- g) Preparar un plan de desarrollo para las áreas en que se considera no competente;
- h) Evaluar el resultado o producto final.

1328

Pero en la realidad existen disensiones al momento de evaluar, preocupaciones entre trabajar para aprender o para aprobar, entre aprender cooperativamente y ser calificado individualmente, entre altas tasas de reprobados y echar la culpa a la formación precedente. Asimismo continuar con pruebas de reproducción de conceptos para constatar hasta que punto se han asimilado los contenidos. Por tanto, es necesaria una buena práctica de evaluación, en este sentido Cano y sus colaboradores (2011) señalan que una buena práctica de evaluación es

“aquella que es coherente con objetivos, contenidos y metodología, que es diversa (porque recoge contenidos diferentes y porque utiliza instrumentos diversos), que implican a distintos agentes (incluyendo la evaluación y la evaluación entre iguales), y que da lugar a la autorregulación de los aprendizajes”.

En consecuencia, estos autores presentan 14 criterios para lograr una buena práctica de evaluación por competencias (Figura 3).

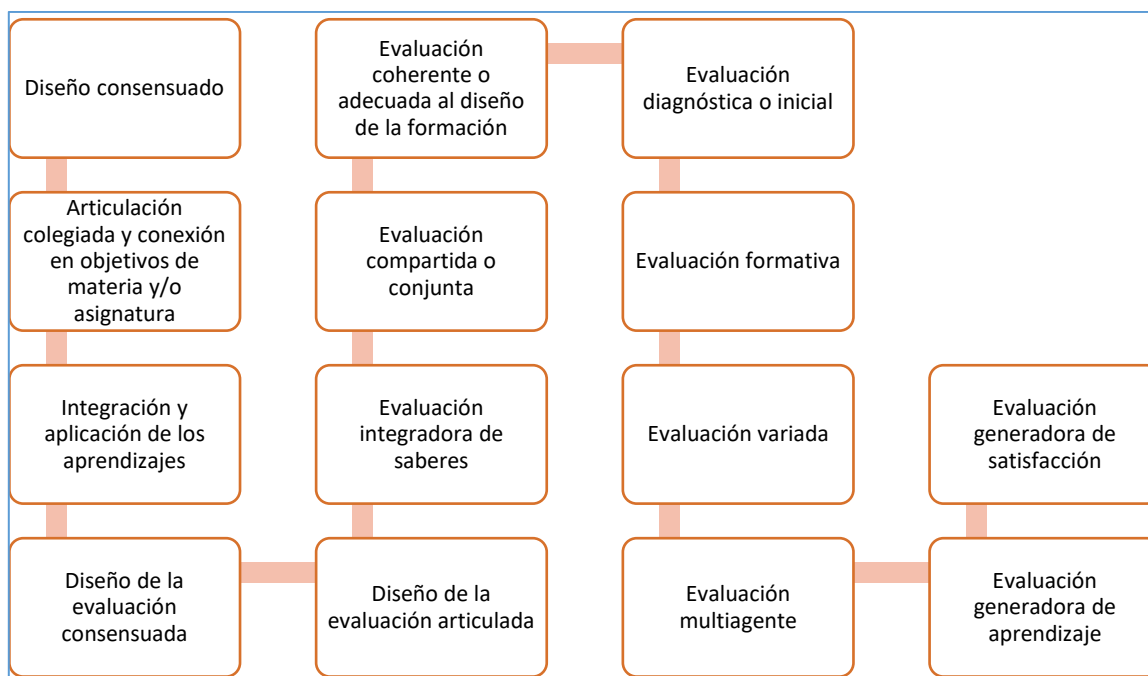


Figura 3. Criterios de una buena práctica de evaluación. Elaboración propia con base en Cano et al (2011).

A continuación se describe que involucra cada uno de los criterios señalados por Cano et al (2011):

- **Diseño consensuado:** Sería ideal que a partir del perfil profesional a formar, pensar en cómo los bloques de las materias y de las asignaturas pueden contribuir a que los estudiantes desarrollen el perfil. Esto requiere de un trabajo colectivo que considere, debata, reformule, acote, seleccione y redacte aquellas competencias relevantes para el egresado de una determinada titulación en una determinada universidad.
- **Articulación colegiada y conexión en objetivos de materia y/o asignatura:** No es que todas las competencias se comprometan en el trabajo de las competencias al mismo nivel sino que se sintonicen acorde a los contenidos y la lógica interna de cada disciplina en el marco del plan de estudios considerando las competencias de los profesores y el planteamiento metodológico desarrollado por ellos. Por ello, la competencia o competencias que se van a trabajar dentro de una asignatura han de articularse con el resto de ellas para establecer una secuencia en el desarrollo de la competencia coherente y progresiva.
- **Integración y aplicación de los aprendizajes:** la competencia se demuestra en la práctica al resolver de forma eficiente una situación problemática en un contexto determinado. En el marco de las competencias se privilegia un enfoque metodológico fundado en la acción (las tareas, los problemas, las preguntas), con lo que se desarrolla una relación pragmática con el saber. Así el

acento debe estar sobre las situaciones que lleven simultáneamente a comprender mejor y gestionar mejor los recursos que se poseen.

- Diseño de la evaluación consensuada: analizar si no solo el diseño de la asignatura ha sido consensuado, sino también lo haya sido la evaluación. A partir de la competencia se debe lograr diseñar fórmulas coherentes y viables de evaluación de la misma, lo cual debe hacerse entre todos los implicados.
- Diseño de la evaluación articulada: hay que establecer los niveles en la progresión de una competencia de modo articulado, pensando en las competencias específicas y transversales y pensando en la evolución posible respecto a cada competencia a lo largo de los cursos y de las materias y con relación a los diversos módulos si procede. Al mismo tiempo se debe analizar que competencias se están promoviendo en las asignaturas que coincidan en el tiempo. Todo esto debe llevar al establecimiento en el marco de la titulación, actividades de evaluación de competencias y, en el marco de la asignatura, resultados de aprendizaje y/o criterios de evaluación de las actividades de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de la competencia.
- Evaluación integradora de saberes: averiguar si no solo se han previsto metodologías y oportunidades de aprendizaje integradoras, sino si las propuestas evaluativas diseñadas responden en coherencias con las actividades de enseñanza – aprendizaje.
- Evaluación compartida o conjunta: aunque la asignatura resulte una convención, en nuestra realidad y las prácticas de evaluación se enmarquen en ese contexto. Se debe tender progresivamente a propuestas colegiadas superando la unidad de asignatura, posee mucho sentido en los diseños de competencias.
- Evaluación coherente o adecuada al diseño de la formación: lograr una evaluación que enlace en forma sustantiva con los contenidos de la asignatura, que recoja evidencias de cómo los alumnos han progresado en la adquisición de los objetivos de la asignatura, que resulte coherente con las metodologías practicadas. Pero se requiere asegurar que se evalúa lo realmente programado.
- Evaluación diagnóstica o inicial: se ha de partir del perfil inicial del alumnado que se tiene con una evaluación diagnóstica que permita conocer el perfil de ingreso para estimar el valor añadido. Esto permite establecer itinerarios formativos y una propuesta de ofertas para adquirir por diversas vías las competencias ligadas al perfil de la situación.
La evaluación acreditativa de competencias no tenga sentido en una asignatura sino en un bloque de asignaturas a lo largo de la titulación. Entonces la evaluación diagnóstica debería hacerse al.
- Evaluación formativa: las competencias no se adquieren con la formación inicial, sino que, como ya se ha indicado, tienen un carácter recurrente, de forma que se crean y se recrean con

formación inicio de este bloque de asignaturas y la suma, al final de este bloque de asignaturas.

inicial, permanente. Así, toman especial sentido los mecanismos de *feed-back* y de autorregulación de los procesos de aprendizaje para la mejora continua de las competencias a lo largo de la vida.

- Evaluación variada: se requerirán documentos que registren el proceso de progresión de forma continuada, para que tanto el profesorado como el propio alumnado sean capaces de comprender la evolución en el aprendizaje de competencias.
- Evaluación multiagente: si se considera que la función de la evaluación –por su función social– es la de acreditar, entonces debe estar en manos del profesorado. Pero si se centra en su función formativa, entonces tiene sentido que se articulen procesos evaluativos donde los agentes evaluadores sean los propios estudiantes, ya sea con la autoevaluación o con la coevaluación, esto a partir de criterios pactados y coherentes con las competencias que se desean promover.
- Evaluación generadora de aprendizaje: la evaluación por competencias se trata de una evaluación para la toma de conciencia y para la capacidad de decisión. Por ellos, se debe buscar formas para que el alumno tome conciencia del proceso de aprendizaje de la competencia parece lo más adecuado. Posiblemente el trabajo cooperativo, la narración de lo que se ha realizado, la auto y coevaluación, el trabajo por proyectos, ayudan a desarrollar esa conciencia.
- Evaluación generadora de satisfacción: al vincularse a aspectos prácticos, ligados a la realidad social y/o laboral, los estudiantes obtendrán mayor satisfacción con los procesos de trabajo y, si se ha procedido de modo coherente, también la evaluación. De este modo, debe existir algún tipo de relación entre el aprendizaje y satisfacción que lleva a diseñar propuestas evaluativas significativas y motivadoras.

Estos elementos son rasgos que deben tener presente en un evaluación por competencias pero no cumplirlos no supone una penalización, más bien el encontrar alguno de ellos indica que se ha iniciado el camino hacia una evaluación por competencias.

OBJETIVO

Analizar y detectar los elementos considerados para una evaluación por competencias en el programa de la unidad de aprendizaje *Estudio e Interpretación de Estados Financieros* de la carrera de licenciado en relaciones comerciales que se imparte en la ESCA Tepepan así como aquellos que faltan considerarse según los desarrollados por Cano y sus colaboradores.

METODOLOGÍA

Con los 14 criterios de una buena práctica de evaluación por competencias establecidos por Cano y sus colaboradores se realizó una revisión del programa de la unidad de aprendizaje: Estudio e

Interpretación de Estados Financieros que se imparte en la carrera de licenciado en relaciones comerciales impartidas en la ESCA Tepepan con el fin de encontrar los elementos de una evaluación por competencias presentes y los ausentes. Para ello se formuló una hoja de trabajo donde se señalan los elementos presentes en el programa y las acciones de mejora para aquellos que faltan trabajar.

RESULTADOS

Tabla 1

Elementos de evaluación por competencias en el programa de la unidad de aprendizaje “Estudio e interpretación de los Estados Financieros” de la carrera de Licenciado en relaciones comerciales dentro de la ESCA Tepepan

	Criterio	Evidencia en el programa de la unidad de aprendizaje	Acciones de mejora
1	Diseño consensuado	UNIDAD DE APRENDIZAJE DISEÑADA POR: Academias de Finanzas Unidades Santo Tomás y Tepepan ELABORÓ: C.P. José Luis Delgado Serrano, C.P. Efraín Ávila Montes de Oca, C.P. Ramón Cerecedo Chagoya. Presidentes de Academia de Finanzas de la ESCA Unidad Santo Tomás y Tepepan	A pesar de indicar que el diseño de la unidad de aprendizaje fue por las academias después se indica que fue elaborado por los presidentes de academia de Finanzas. Lo que indica una debilidad en el diseño consensuado
2	Articulación colegiada y conexión en objetivos de materia y/o asignatura	La unidad de aprendizaje tiene como antecedente Fundamentos de Contabilidad, Fundamentos de Economía, Costos de Comercialización, Crédito y Cobranzas y sirve a su vez como antecedente de las unidades de aprendizaje Taller de Desarrollo de Negocios	Solo se mencionan las unidades de aprendizaje que tienen relación con la unidad actual de aprendizaje pero no las competencias y/o los niveles de las mismas que son requeridos en el desarrollo de la competencia de la unidad.
3	Integración y aplicación de los aprendizajes	EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN: Es indispensable la aprobación de las prácticas para la acreditación de la unidad de aprendizaje. Los descriptores de evaluación de cada práctica están contenidos en las unidades temáticas correspondientes y los porcentajes de acreditación. 1. Presentación individual de Estados Financieros en base a una balanza de comprobación. Objetivo: Formular de los estado financieros básicos. 2. Métodos de análisis vertical. Objetivo: Dominar la aplicación de los diversos 3. Métodos de análisis vertical Métodos de análisis horizontal Objetivo: Aplicar los diversos métodos de Análisis horizontal. 4. Informe de análisis financiero Objetivo: Mostrar el resultado de la aplicación de los métodos de análisis y su interpretación 5. Técnicas de evaluación financiera. Objetivo: Dominar de las técnicas de evaluación Financiera. 6. Determinación del punto de equilibrio operativo. Objetivo: Aplicar del punto de equilibrio operativo, como elemento para la toma de decisiones. 7. Punto de equilibrio dinámico. Objetivo:	Si bien se valoran las prácticas en ninguno de los descriptores solo en 3 se ve el acento de una comprensión mejor o gestión de los recursos y en los demás se denota una elaboración de tareas.

		Utilizar el punto de equilibrio dinámico como un elemento para toma de decisiones.	
4	Diseño de la evaluación consensuada	No se da evidencia de ello en el programa	Tal vez sería viable una revisión consensuada por los miembros de la academia en turno por lo menos cada dos años y que fuera plasmada en el programa la fecha de tal revisión
5	Diseño de la evaluación articulada	Las competencias específicas que cubre esta unidad de aprendizaje son: -Estudia los estados financieros básicos y sus características considerando las Normas de Información Financiera (NIF) con base en el análisis e interpretación en la toma de decisiones. -Aplica los diferentes métodos de análisis financiero que permiten obtener juicios en la toma de decisiones. -Aplica el método de análisis del punto de equilibrio económico en la adecuada toma de decisiones de una empresa. ÁREA DE FORMACIÓN: Profesional.	Solo se mencionan las competencias a desarrollar pero no si son específicas o transversales y se indica que el área de de formación es profesional.
6	Evaluación integradoras de saberes	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE •Elaboración de un ensayo de los resultados de la investigación documental sobre los contenidos de la unidad temática, por equipos en los diversos medios y fuentes de información de manera individual •Elaboración de mapas conceptuales, que integren los conceptos de los estados financieros. Trabajo colaborativo •Discusión por equipos sobre la investigación documental. •Elaboración de práctica No.1 “Los estados financieros”. Consiste en la elaboración de los estados financieros básicos de forma individual con base a una balanza de comprobación. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES •Ensayo. 30% Incluye los conceptos y características de los estados financieros básicos, en máximo de cinco cuartillas adoptando una posición personal •Mapa conceptual en equipo 20% Contiene los elementos investigados y muestra la clasificación, los elementos y la forma de presentación de los estados financieros. •Reporte de discusión de la investigación documental 10% Demuestra el dominio del tema. •Estados financieros. Práctica No.1 40% Elabora los estados financieros básicos partiendo de una balanza de comprobación. Incluye presentación individual de Estados Financieros en base a una balanza de comprobación.	Parece ser que existe una confusión entre estrategias de aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes como se observa con la unidad temática l presentada.
7	Evaluación compartida o conjunta	No se da evidencia de ello en el programa	Promover propuestas de los miembros de la academia para después de debatirlas y/o mejorarlas puedan ser utilizadas en la evaluación del programa de la unidad de asignatura

8	Evaluación coherente o adecuada al diseño de la formación	Ver el punto 3 ya que al parecer las prácticas descritas dan evidencia del progreso en la adquisición de los objetivos de la asignatura.	
9	Evaluación diagnóstica o inicial	Se realiza una evaluación diagnóstica con el fin de identificar los conocimientos previos que el estudiante tiene con respecto a la unidad de aprendizaje y realizar los ajustes pertinentes a la planificación.	A pesar de que existe una evaluación diagnóstica no se da por bloques, lo que daría cuenta de las competencias logradas una vez cursado el bloque de materias así la interrelación que existe entre ellas en la formación de una competencia
10	Evaluación formativa	Se aplica una evaluación formativa de cada unidad temática donde se valoran los resultados de estrategias de aprendizaje aplicadas en el curso, integradas al portafolio de evidencias que contendrá estudios de casos prácticos, reportes de investigación documental, elaboración de diversos informes financieros que sustenten la toma de decisiones en la organización.	La evaluación formativa que se da es muy general y como se ve abarca instrumentos variados pero no se señala las competencias específicas o transversales que se adquieren o en su caso el grado de avance en ellas.
11	Evaluación variada	Ver punto 10 ya que indica la diversidad de los instrumentos de evaluación.	Sería conveniente establecer claramente si las competencias son específicas y transversales así como el nivel de avance esperado en esta unidad de aprendizaje.
12	Evaluación multiagente	No se da evidencia de ello en el programa	Dado el enfoque de competencias se requiere incluir al alumno en la evaluación, es decir buscar instrumentos que lo lleven a autoevaluarse como a evaluar a sus compañeros con criterios coherentes y pactados que se basen en las competencias que se desean promover.
13	Evaluación generadora de aprendizaje	Ver punto 3 donde se indica que solamente tres descriptores promueven la capacidad de la toma de decisiones.	Se debe buscar formas para que el alumno tome conciencia del proceso de aprendizaje de la competencia a través del trabajo cooperativo, la narración de lo que se ha realizado, la auto y coevaluación, el trabajo por proyectos, ayudaran a desarrollar esa conciencia.
14	Evaluación generadora de satisfacción	Para la acreditación de esta unidad de aprendizaje, se llevará a cabo una evaluación sumativa, para lo cual se requiere que el estudiante resuelva un caso práctico integrativo donde se observe que posee las competencias principales para analizar e interpretar la información contenida en los estados financieros, utilizando los métodos y las técnicas para tal fin	No obstante la indicación de un caso práctico integrativo no se observó en el punto 3 por lo cual no se puede hablar de una evaluación sumativa que integre los contenidos de la unidad de aprendizaje.

CONCLUSIONES

- ❖ Los motivos de la incorporación de las competencias son: i) acercar a la universidad a la sociedad y al ámbito laboral por recomendación de organismos internacionales y ii) una enseñanza más práctica y útil para los estudiantes.
- ❖ La competencia combina tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita.
- ❖ La evaluación por competencias debe proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia como sugerir caminos de mejora.
- ❖ Una buena práctica de evaluación por competencias es coherente con objetivos, contenidos y metodología del diseño curricular, utiliza instrumentos diversos para recoger contenidos diferentes y se aplica por distintos agentes además que permite la autorregulación de los aprendizajes.
- ❖ Los criterios para una buena práctica de evaluación deberían considerar 14 elementos: un diseño consensuado, una articulación colegiada y conexión en objetivos de materia y/o asignatura, una integración y aplicación de los aprendizajes, un diseño de la evaluación consensuada, un diseño de la evaluación articulada, una evaluación integradora de saberes, una evaluación compartida o conjunta, una evaluación coherente o adecuada al diseño de la formación, una evaluación diagnóstica o inicial; una evaluación formativa, una evaluación variada, una evaluación multiagente, una evaluación generadora de aprendizaje, una evaluación generadora de satisfacción.
- ❖ En cuanto a los criterios utilizados para analizar el programa de la unidad de aprendizaje Estudio e Interpretación de Estados Financieros se encontró que en solamente 3 criterios no se da evidencia de los criterios de una buena práctica de evaluación. Sin embargo en la mayoría de ellos se consideran acciones de mejora que evidencien la aplicación clara de dichos criterios. No obstante, como indica Cano y sus colaboradores, es alentador ver que existen criterios establecidos para avanzar hacia la evaluación por competencias. Así hay mucho por hacer y analizar en los programas pertenecientes a las carreras de la ESCA Tepepan.

REFERENCIAS

- Aboites, H. (noviembre-diciembre de 2012). La disputa por la evaluación en México: historia y futuro. *El cotidiano*, (176), 5-17.
- Cano, E. e. (2011). La evaluación de competencias. En E. Cano, *Buenas prácticas en la evaluación de competencias*, 31-48. Barcelona, UE: Laertes.
- Carrizo, W. (2009). La responsabilidad del docente frente a la evaluación. *Pecunia*, 63-83.

- Charria, V., Sarsosa, K., Uribe, A., López, C. & Arenas, F. (junio-diciembre de 2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia. *Psicología desde el Caribe*, (28), 133-166.
- Crispín, M., Gomez, T., Ramírez, J., & Ulloa, J. (2012). *Guía del docente para el desarrollo de competencias*. México: Universidad Iberoamericana C.M.
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 7-36.
- García Cabrero, B., & Loredó Enríquez, J. (2010). Validación de un modelo de competencias docentes en una universidad pública y otra privada en México. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 3(1e), 246-263. Obtenido de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art19.pdf
- Hurtado, J. (2014). Educación superior y educación general: más allá del desafío de la productividad y la competitividad. *Revista de Estudios Sociales*(50), 25-29. doi:<http://dx.doi.org/10.7440/res50.2014.05>
- IPN. (2000). *Programa de Desarrollo institucional 2001-2006*,. México: IPN.
- Moreno, T. (julio-diciembre de 2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinética. Revista electrónica de educación*.
- Orden Hoz, A. D. L. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(2), 1-21.
- Pérez, C. (s.f.). La educación para el ejercicio de la ciudadanía. En *Educación, ética y responsabilidad ciudadana de los docentes* (págs. 25-45).
- Ruiz, J. A., & del Valle, I. D. (2013). La evaluación de la formación educativa mediante un software especializado/Evaluation of the educational instruction by a specialized software. *Historia y Comunicación Social*, 18, 341.
- Salazar-Vázquez, F., Ruiz-Martínez, J., Contreras-Hernández, S., Hernández- Sánchez, L., Ávila-Pascual, J. & Ruiz-Martínez, H. (enero-junio de 2011). Guía técnica para evaluación de unidades de aprendizaje en un enfoque de educación basado en competencias. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 26(1), 31-39.
- Salazar-Vázquez, F., Ruiz-Martínez, J., Contreras-Hernández, S., Hernández- Sánchez, L., Ávila-Pascual, J. & Ruiz-Martínez, H. (2011). Guía técnica para evaluación de unidades de aprendizaje en un enfoque de educación basado en competencias. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 26(1), 31-39.
- Vélez, G., & Terán, L. (2010). Modelos para el diseño curricular. *Pampedia*, (6), 55-66.
- Yániz, C. (2008). *Las competencias en el currículum universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado*. Recuperado el 2015 de Julio de 23, de Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico 1º: http://www.redu.m.es/Red_U/m1