



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN SUPERIOR



CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS.

UN ESTUDIO A NIVEL DE PREGRADO FACULTAD DE ODONTOLOGÍA,

UNIVERSIDAD DE CARABOBO

Autora: Od. Jasna Ariadna Mata Guánchez
C.I. V-19.756.305

Tutora: Dra. María Adilia Ferreira de Bravo
C.I. V- 6848495

Bárbula, julio, 2024



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA
PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR**



CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS.

**UN ESTUDIO A NIVEL DE PREGRADO FACULTAD DE ODONTOLOGÍA,
UNIVERSIDAD DE CARABOBO**

Autora: Od. Jasna Ariadna Mata Guánchez

Trabajo de investigación presentado ante la Dirección de Estudios de Post-Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo para optar al título de Especialista en Docencia para la Educación Superior

Bárbula, julio, 2024



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ASUNTOS ESTUDIANTILES



ACTA DE DISCUSIÓN DE TRABAJO DE ESPECIALIZACIÓN

En atención a lo dispuesto en los Artículos 127, 128, 137, 138 y 139 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo, quienes suscribimos como Jurado designado por el Consejo de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, de acuerdo a lo previsto en el Artículo 135 del citado Reglamento, para estudiar el Trabajo de Especialización titulado:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS. UN ESTUDIO A NIVEL DE PREGRADO. FACULTAD DE ODONTOLOGÍA, UNIVERSIDAD DE CARABOBO

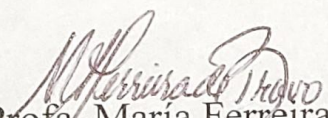
Presentado para optar al grado de **ESPECIALISTA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR** por la aspirante:

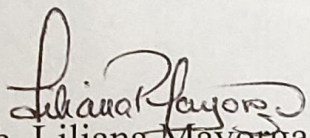
JASNA ARIADNA MATA GUÁNCHEZ
C.I.: V- 19.756.305

Realizado bajo la tutoría de la Profa. MARIA FERREIRA titular de la cédula de identidad N° 6.848.495

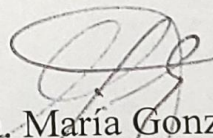
Una vez evaluado el trabajo presentado, se decide que el mismo está **APROBADO**.

En Bárbula, a los cinco días del mes de febrero del año dos mil veinticinco.


Profa. María Ferreira
C.I.: V-6.848.495
Fecha: 05-02-2025


Profa. Liliana Mayorga
C.I.: 16.290.784
Fecha: 05-02-2025
GB/km




Profa. María González
C.I.: V- 5.764.408
Fecha: 05-02-2025

TG-60-24



Libro de Actas del P.E.D.E.S. No. 017-2019

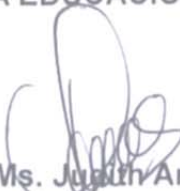


ACTA DE APROBACIÓN

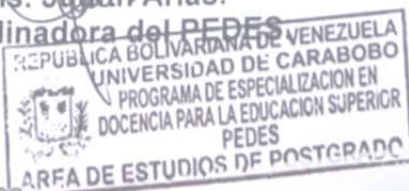
La Comisión Coordinadora del Programa de la Especialización en Educación Superior – PEDES-, en uso de las atribuciones que le confiere el **Artículo Nro. 20 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo**; hace constar que una vez evaluado el Proyecto de Trabajo de Grado Titulado: **CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS. UN ESTUDIO DE PREGRADO FACULTAD DE ODONTOLOGÍA, UNIVERSIDAD DE CARABOBO.**, presentado por la ciudadano(a): **OD. JASNA A. MATA G.**, titular de la Cédula de Identidad Nro.: **V-19.756.305** y elaborado bajo la dirección del Tutor: **DRA. MARÍA A. FERREIRA DE BRAVO.**, titular de la Cédula de Identidad Nro.: **V-6.848.495**, se considera que el mismo reúne los requisitos y en consecuencia, es **APROBADO**. Línea de Investigación: **FORMACIÓN DOCENTE**.

En Valencia, a los 30 días del mes de julio del año 2019.

**POR LA COMISIÓN COORDINADORA DE LA ESPECIALIZACIÓN EN
DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR - PEDES -**


Ms. Judith Arias.

Coordinadora del PEDES



JA/hshp

Archivada en ACTAS DE APROBACIÓN 2016 DOG



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN SUPERIOR**



AVAL DEL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudio de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe Dra. María Adilia Ferreira de Bravo, titular de la cédula de identidad N° V-6848495, en mi carácter de Tutora del Trabajo de Especialización titulado: CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS. UN ESTUDIO A NIVEL DE PREGRADO FACULTAD DE ODONTOLOGÍA, UNIVERSIDAD DE CARABOBO. Presentado por la ciudadana Jasna Ariadna Mata Guánchez, titular de la cédula de identidad N° 19.756.305, para optar al título de ESPECIALISTA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe. Por tanto, doy fe de su contenido y autorizo su inscripción ante la Dirección de Asuntos Estudiantiles.

En Bárbula a los veinte días del mes de julio del año dos mil veinticuatro.

**Dra. María Adilia Ferreira de Bravo
C.I. V- 6848495**



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA
PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR



INFORME DE ACTIVIDADES

Autora: Od. Jasna Mata Guánchez

Tutora: Dra. Maria Adilia Ferreira de Bravo.

Fecha: julio 2024

Línea de Investigación: Formación docente

FECHA DE REUNIÓN	TEMA TRATADO	Observaciones
17/01/23	Capítulo I. El Problema. Planteamiento del problema de investigación. Formulación de los objetivos de la investigación. Justificación de la investigación.	Revisión y sugerencias para sus correcciones
22/02/23	Capítulo II. Marco Teórico. Antecedentes de la investigación. Bases teóricas, conceptuales, legales.	Revisión y correcciones
30/03/23	Capítulo III. Marco Metodológico. Tipo y diseño de la investigación. Técnica e instrumentos de recolección de la información.	Revisión y correcciones
30/04/24	Capítulo IV. Técnicas de interpretación y análisis.	En la fuente de las tablas de frecuencia debe ir el apellido y el año del trabajo
19/05/24	Presentación del Análisis de los resultados.	
20/06/24	Conclusiones y recomendaciones	Mejorar justificando con investigaciones anteriores
30/06/24	Revisión final del Trabajo Especial de Grado	Revisión final para la entrega del trabajo de grado ante la comisión evaluadora

Firma de la Tutora: _____ Firma del Autora: _____



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA
PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR



VEREDICTO

Nosotros, miembros del jurado designado para la evaluación del Trabajo de Grado titulado:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS. UN ESTUDIO A NIVEL DE PREGRADO FACULTAD DE ODONTOLOGÍA, UNIVERSIDAD DE CARABOBO, presentado por la Ciudadana Od. Jasna Ariadna Mata Guánchez, portadora de la cédula de identidad N. ° 19.756.305, para optar al título de Especialista en docencia para la educación superior, estimamos que el mismo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser considerado como: _____

Nombres y Apellidos	C.I.	Firma del Jurado
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento primeramente con Dios, por darme la salud para poder realizar este postgrado y este trabajo, a pesar de las dificultades en el camino.

A mi esposo y mis hijos por acompañarme y permitirme estudiar, investigar y trabajar, Vivian y Luis Adrián se portaron excelente durante todo el proceso en donde me acompañaron. A mi mamá que siempre me apoyó, no solo con mis hijos durante el estudio y realización del trabajo sino también con su ingenio con las palabras, por siempre empujarme a continuar aun cuando las fuerzas y circunstancias me desanimaban.

A mi tío, Sergio Guánchez, le agradezco por apoyarme siempre que necesite alguna ayuda en la universidad, en este trabajo y en mis clases, porque es un excelente docente, pero aún mejor un tío/papá-

Expreso mi agradecimiento a la Profa. Liliana Mayorga, por su excelencia académica y como docente, por insistirme siempre en continuar y por su calidad humana, fueron estandartes en mi formación en esta especialización.

Con profundo cariño, envío mis gracias al cielo al Prof. Ángel Almarza, porque me apoyó sin dudar un segundo y sin esperar nada a cambio cuando lo necesite.

Finalmente, a mi tutora, la Profa. María Ferreira, por su guía, apoyo y profesionalismo durante todo el proceso de realización de este trabajo de grado. ¡A todos muchas Gracias!

DEDICATORIA

A mis adorados Vivian y Adrián. Cada día de sus vidas, son una bendición que atesoro con el corazón, sus risas, curiosidad, talentos y su amor infinito son mi motor para seguir dando lo mejor de mí cada día. Ustedes son mi mayor inspiración. Este trabajo de grado es un pequeño testimonio de que todo lo que hago es por y para ustedes. Gracias por llenar mi vida de felicidad y amor.

A Luis, por ser mi apoyo, y el de nuestros hijos, por nunca desampararnos, por ser un ejemplo de perseverancia y amor para todos los que te rodeamos. Somos un gran equipo y este trabajo es un pequeño logro más para todos.

A mi Mamá, sin ti, nada hubiera sido posible.

ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN	12
ABSTRACT	13
INTRODUCCIÓN	14
CAPÍTULO	
I EL PROBLEMA	
Planteamiento del problema.....	16
Objetivo de la investigación.....	18
Justificación.....	19
II MARCO TEÓRICO	
Antecedentes investigativos.....	21
Referentes teóricos.....	30
Referentes conceptuales	37
Referentes legales.....	47
III MARCO METODOLÓGICO	

Diseño y tipo de la investigación.....	51
Población y muestra.....	51
Técnicas e instrumento de recolección de los datos	52
Validez y confiabilidad del instrumento	53
Procesamiento y análisis de datos.....	54

IV RESULTADOS

V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

REFERENCIAS.....	85
ANEXOS.....	89



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN SUPERIOR



**CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS. UN
ESTUDIO A NIVEL DE PREGRADO FACULTAD DE ODONTOLOGÍA,
UNIVERSIDAD DE CARABOBO**

Autora: Od. Jasna A. Mata G

Tutora: Dra. María Adilia Ferreira de Bravo

Año: 2024

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue describir los criterios de evaluación aplicados por los docentes del cuarto año de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo, categorizando y especificando su metodología de acuerdo con los parámetros de evaluación del currículo por competencias implementado en dicha facultad. El trabajo se fundamentó en las teorías: constructivista, aprendizaje cognitivo, aprendizaje significativo, motivación, inteligencias múltiples, el análisis de necesidades, y la metodología por competencias basado en el modelo Tuning de la Unión Europea y Alfa Tuning de Latinoamérica. Asimismo, la investigación se enfocó en un paradigma positivista, bajo un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, descriptivo de campo, donde se aplicó un cuestionario contentivo de veintiún preguntas, con respuestas cerradas y 3 alternativas de selección, utilizando una muestra de siete docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo. De acuerdo a los hallazgos y análisis de la investigación, se confirmó que los docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo utilizan diferentes metodologías de evaluación del aprendizaje por competencias, tales como la observación directa de habilidades prácticas, análisis de conocimientos teóricos, rubricas de evaluación, autoevaluación y coevaluación. Es importante profundizar el estudio al respecto, reflexionar y reforzar el papel de la evaluación por competencias, eje integrador de las bases biomédicas y sociales, bajo los principios éticos.

Palabras clave: criterios de evaluación, formación por competencias, aprendizaje significativo, formación docente.

Línea de Investigación: Formación docente.

Temática: Evaluación

Subtemática: Aprendizaje



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTY OF EDUCATION SCIENCES
POSTGRADUATE DIRECTION
SPECIALIZATION IN TEACHING FOR
HIGHER EDUCATION**



**CRITERIA IN THE TRAINING BY COMPETENCES. A STUDY AT THE
UNDERGRADUATE SCHOOL OF DENTISTRY, UNIVERSITY OF CARABOBO**

Author: Od. Jasna A. Mata G.

Tutor: Dra. María Adilia Ferreira de Bravo

Date: 2024

ASBTRACT

The purpose of this research was to describe the evaluation criteria applied by the teachers of the fourth year of the Faculty of Dentistry of the University of Carabobo, categorizing and specifying their methodology according to the evaluation parameters of the competency-based curriculum implemented in said faculty. The work was based on the theories: constructivist, cognitive learning, meaningful learning, motivation, multiple intelligences, needs analysis, and the competency approach based on the Tuning model of the European Union and Alfa Tuning of Latin America. Likewise, the research focused on a positivist paradigm, under a quantitative approach, non-experimental, descriptive field design, where a questionnaire containing twenty-one questions was applied, with closed answers and 3 selection alternatives, using a sample of seven teachers from the Faculty of Dentistry of the University of Carabobo. According to the findings and analysis of the research, it was confirmed that the teachers of the Faculty of Dentistry of the University of Carabobo use different methodologies for evaluating learning by competencies, such as direct observation of practical skills, analysis of theoretical knowledge, evaluation rubrics, self-assessment and co-assessment. It is important to deepen the study in this regard, reflect and reinforce the role of evaluation by competencies, as an integrating axis of biomedical and social bases, under ethical principles.

Keywords: evaluation criteria, competency-based training, meaningful learning, teacher training.

Research Line: Teacher training.

Topic: Evaluation

Subtheme: Learning

INTRODUCCIÓN

Todo proceso de enseñanza y aprendizaje implica necesariamente la acción evaluadora por parte del docente en cualquier nivel educativo y es lo que al final va a determinar la promoción del estudiante. Es una manera de medir su desempeño, basada en el logro de los objetivos y habilidades a desarrollar a lo largo del proceso de adquisición de conocimientos. En este sentido, la evaluación responde a la necesidad de mejorar los procesos, las actividades, los productos y el desempeño académico de los actores involucrados (Arana y Muro, 2003), a fin de elevar el rendimiento. Para esto, todo docente establece criterios e indicadores a través de los cuales pueda determinar lo que se debe tomar en consideración al momento de realizar una evaluación.

Los docentes deben estar conscientes de su forma de enseñar y del modelo de sustentación de su acción pedagógica, dependiente del diseño curricular respectivo. Asimismo, deben dominar las técnicas e instrumentos de garantía de validez y confiabilidad en términos de un registro consistente de los avances del estudiante, con el fin de poder detectar deficiencias o necesidades e implementar las estrategias recuperativas adecuadas durante el proceso de construcción de los aprendizajes (García, 2002).

En el capítulo I de esta investigación, se planteó el problema, su justificación y los objetivos del mismo, para la descripción de los criterios de evaluación en la formación por competencias, identificando la metodología actual de evaluación, categorizando sus criterios basados en la formación por competencias y especificando la acción ejecutada por los docentes en el proceso evaluativo. En el Capítulo II de la misma, se presentaron los antecedentes que respaldaron la investigación, así como las bases teóricas, conceptuales y legales de sustento. El

Capítulo III, contiene la descripción de la metodología de la investigación, en el presente caso, bajo un paradigma positivista, con un enfoque cuantitativo de diseño no experimental, descriptiva de campo, mediante la aplicación de un cuestionario, contentivo de veintiún preguntas, con respuestas cerradas y 3 alternativas de selección, utilizando una muestra de siete docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo (FOUC).

En el capítulo IV se demostraron los datos recabados de manera ordenada y comprensible, y el análisis de los resultados, concluyendo la investigación al procesar toda la información que surgió en el estudio, a fin de llegar a las conclusiones comparando, contrastando y discutiendo los resultados obtenidos en la investigación con los de otros autores.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

La preocupación por la calidad educativa, a nivel universitario, es un tema resurgente y con mayor fuerza, en el mundo contemporáneo, lo que ha llevado a la innovación en los programas, en un entorno cada vez más complejo y dinámico, acompañado de exigencias y retos a los cuales, las universidades deben dar respuesta, a través de la búsqueda de la modificación del perfil académico, personal y actitudinal del estudiante, todo esto respondiendo a sus expectativas.

Es necesario tener presente que los contenidos programáticos y sus formas de evaluación deben evolucionar con el tiempo, abriendo nuevas perspectivas en la práctica docente, incidiendo directamente en las mejoras de la tarea del profesor universitario, comprometido con el desarrollo de la sociedad actual, orientado al desarrollo de competencias desde un enfoque holístico propiciador del desarrollo constructivo de habilidades, conocimientos y actitudes que permitan a los participantes en formación, insertarse en el mercado laboral y adaptarse a los cambios de un “mundo global y competitivo, desde una perspectiva integradora, flexible y transversal fortalecedora de la creatividad y potencialización de los conocimientos previos de los estudiantes”. (UAPA, 2009, p.10). Todo esto ha requerido la sistematización del proceso de evaluación por competencias

De allí, la necesidad de relacionar el proceso educativo con el productivo a través del desarrollo de la capacidad de aprendizaje del individuo, del impulso del saber conocer (conocimientos), saber hacer (de las competencias) y del saber ser (actitudes). La formación por

competencias tiene como punto de partida el reconocimiento de la transformación actual, las necesidades por satisfacer y el logro del mejoramiento del desempeño profesional, académico, formativo e integral de los participantes, frente a la creciente transformación del proceso educativo. Ante esto, se hace necesario transformar el método tradicional de enseñanza y valorar la explotación de las habilidades cognitivas y la búsqueda de resolución de problemas a través de la aplicación de una metodología acorde a la formación de los estudiantes orientada a la generación de las competencias básicas: Diseño y desarrollo de actuaciones profesionales, manejo de información científica y tecnológica, formación y capacitación permanente, trabajo en equipo y valores profesionales. (Villar y Alegre. 2004, p.449). Por ello, es vital, la aplicación de estrategias pedagógicas y de evaluaciones flexibles, actualizadas y adaptadas a las exigencias profesionales. Los docentes, en todo entorno educativo, deben asumir el compromiso y poner en práctica esta metodología de formación. Las universidades, como formadoras del futuro profesional enfrentado con el mundo cada día más cambiante, tienen un alto grado de responsabilidad en el logro de profesionales integrales y competentes.

La Universidad de Carabobo no escapa a tal compromiso y, a través de sus diferentes facultades, es responsable de dar respuestas efectivas a las exigencias de la sociedad contemporánea. La FOUC, como parte del grupo responsable de tal misión, precisa de la implementación de criterios de instrucción, orientación, formación y evaluación del desempeño del futuro egresado, a lo largo de la carrera. Todos estos elementos deben ser pertinentes y estar relacionados con los aprendizajes significativos y competencias, apoyados en el replanteamiento de los procesos educativos y la actualización de conocimientos, basados en un enfoque integral dirigido a la vinculación del sector educativo con el productivo.

Por estas razones, surgió la necesidad de describir los criterios de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje enmarcados en la formación por competencias en la FOUC. El presente trabajo de investigación buscó responder a las siguientes interrogantes: ¿Cuál es la metodología utilizada por los docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo?, ¿Cuáles son los criterios de evaluación según la formación por competencias? Y ¿Cómo es la acción ejecutada en la evaluación aplicada por el docente de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo?

Objetivos de la investigación

General

Describir los criterios de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje enmarcados en la formación por competencias en la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo.

Específicos

1. Identificar la metodología actual de evaluación de los docentes de la FOUC.
2. Establecer los criterios de evaluación según la formación por competencias en la FOUC.
3. Determinar la acción ejecutada por el docente en su evaluación con los criterios existentes en la formación por competencias en la FOUC.

Justificación de la investigación

La necesidad de realizar esta investigación se fundamentó en responder a las reformas basadas en el currículo por competencias en la educación universitaria, respondiendo a la sociedad del conocimiento, invitando a la transformación de concepciones tradicionales de los

procesos de enseñanza y aprendizaje. El propósito fundamental de describir los criterios de evaluación, así como manejarlos asertivamente, ha sido el de buscar que los docentes, autoridades, y estudiantes, desde su cotidianidad, alcancen óptimos niveles de calidad educativa y actúen de manera autocrítica y reflexiva, a fin de lograr la consolidación de las competencias específicas de un perfil académico profesional de los egresados de la FOUC, y así, permitirles insertarse con idoneidad al campo laboral con la exigencias del mundo actual.

La intención de describir la acción de los docentes recae directamente en la obtención de resultados reflejados en nuestros estudiantes, pues esto implica que el mismo sea capaz de auto gestionarse, tener una pertinencia social, autodesarrollo personal y profesional y ser un ser humano éticamente comprometido el cual asume su desarrollo como la de su entorno.

Ante lo expuesto, se justificó, ineludiblemente, la necesidad de conocer y valorar las aptitudes y actitudes docentes en lo referente a la evaluación por competencias, así como todo lo que dicho proceso conlleva en relación con el desempeño y desarrollo estudiantil en la FOUC, primera en implementar este tipo de evaluación curricular en la Universidad de Carabobo. Esta problemática, justificó la necesidad de describir el sistema de evaluación del currículo por competencias con miras a un cambio en el quehacer cotidiano de los docentes universitarios, pues con esto, se pretendió proyectar a futuro, acciones de mejoramiento de las competencias de los docentes, que contribuirían a la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en dicha institución educativa.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

En este capítulo, se presentaron investigaciones pertinentes, basadas en las teorías constructivistas y de aprendizaje significativo, así como bajo los criterios del currículo por competencias, su evaluación y referentes legales.

Antecedentes de la investigación

El primer antecedente encontrado fue el de Menzala (2023), en su artículo titulado: *Evaluación basada en competencias en educación superior, utilizó una metodología de revisión sistemática descriptiva de artículos publicados durante los últimos cinco años (2018-2022) en las bases de datos Scopus, SciELO y Web of Science*. El objetivo del estudio fue interpretar la evaluación por competencias en la educación superior. Los resultados de los estudios mostraron que la evaluación por competencias favorece la innovación y mejora los perfiles profesionales, aumentando los logros de aprendizaje, destacando al estudiante como centro del proceso, quien debe ser autónomo y responsable de su propio aprendizaje, y los docentes, a través de esa evaluación fortalecen sus propias competencias.

Dicho autor concluyó, que la evaluación basada en competencias en la educación superior, fortalece el perfil de egreso de los estudiantes, favoreciendo su inserción al ámbito laboral, en el cual podrá desempeñarse en excelente nivel de competencia. Estos resultados y conclusión sirvieron de base en el desarrollo de la presente investigación, pues, esta se enfocó en la forma como los docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo se desempeñan bajo el enfoque por competencias, los criterios tomados en cuenta a la hora de

evaluar a sus estudiantes y por tanto tendrían peso en el perfil de los egresados y su desenvolvimiento en el campo laboral.

Por otra parte, Rodríguez (2022) en su tesis doctoral titulada: *Estrategias de evaluación por competencias utilizadas por los docentes en entornos virtuales de aprendizaje en la Universidad Abierta para Adultos*, expone que la Universidad Abierta para Adultos (UAPA) asume la evaluación del aprendizaje como un proceso continuo y sistemático de diagnóstico, seguimiento, evaluación y medición, al cual se somete al participante, tanto de forma individual y grupal, a los fines de comprobar los niveles de desarrollo de competencias conceptuales, actitudinales y valores, contemplados en el programa correspondiente a cada asignatura.

Desde esa perspectiva, su trabajo buscó fortalecer el proceso de evaluación por competencias en entornos virtuales de aprendizaje, proponiendo y validando estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos que contribuyan al desarrollo de las prácticas de enseñanzas y aprendizaje, para lo cual se seleccionó una población muestral de 123 participantes y 5 facilitadores, a quienes se les aplicaron dos cuestionarios, el primero correspondiente a la realización del diagnóstico situacional y el otro para la validación del pilotaje de las técnicas y herramientas de evaluación de competencias para entornos virtuales de aprendizaje.

Los resultados de la UAPA mostraron que esta ha definido los criterios, indicadores e instrumentos de evaluación, además las estrategias y técnicas que pueden ser utilizadas en los procesos de enseñanza- aprendizaje y en la evaluación. Esto permitió diseñar una guía didáctica contentiva de lineamientos por parte de los departamentos y directores de las escuelas involucradas, garantizando la efectividad del proceso, a través del acompañamiento y

seguimiento. Asimismo, la especificación de los tipos de evaluación, facilitando la valoración de la eficacia y el impacto del proceso de evaluación en entornos virtuales de aprendizaje.

El estudio se enfocó en la concepción, estandarización e implementación de estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos para la evaluación de competencias profesionales dirigida al contexto de formación universitaria virtual y semipresencial, dentro del marco regulatorio y organizativo de la República Dominicana. El diseño concuerda con la esencia de la presente investigación, dirigida a la descripción de los criterios de evaluación por competencias, por parte de los docentes pertenecientes a la Facultad de Odontología de la UC, contribuyendo a la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de la carrera. De la misma forma, los datos para la realización de este trabajo, fueron obtenidos a través de la aplicación de un cuestionario basado en los estándares de la comisión curricular de la FOUC, referentes a los criterios de evaluación por competencias.

Fenoll, M. (2021), de la Universitat de Rovira i Virgili, España, en su trabajo: *Valoración del profesorado en Ciencias de la Salud*, se planteó las siguientes interrogantes referentes a los profesores de ciencias de la salud: ¿Qué desafíos afrontan? ¿Qué competencias docentes deben tener? ¿Cómo se convierten los profesionales sanitarios en profesores? ¿Cómo se puede valorar al profesorado? ¿Cómo se puede promover la innovación y la excelencia en la enseñanza médica, dental y veterinaria?

Su objetivo era el de aportar una visión integral de la docencia en el ámbito de las ciencias de la salud, algunas reflexiones y una selección de referencia de interés, entre las cuales consideraba que la salud es uno de los desafíos mundiales por lo que la formación del profesorado en ciencias de la salud debería considerarse una prioridad para cualquier país. Por

consiguiente, se hizo referencia a la formación de los profesionales de la salud como fundamental para garantizar la salud de la población y una formación continuamente actualizada de los profesionales sanitarios. Es un proceso formativo continuo desde la formación básica a la de postgrado especializado y de actualización mediante la formación continuada.

Es por esto que los referentes internacionales de educación de las profesiones sanitarias están orientados en marcos curriculares basados en formación y evaluación por competencias mediante metodologías de educación basadas en las mejores evidencias, en ámbitos de mejora continua y de profesorado con competencias esenciales para la educación en entornos médicos. Sin embargo, una gran mayoría de profesores de ciencias de la salud asumen individualmente la responsabilidad docente, en base a su competencia profesional, sin existir una formación pedagógica reglada y común para ser docente de profesiones sanitarias, ni específica en docencia clínicos.

La autora concluyó exponiendo que, en el ámbito de las ciencias de la salud, el avance de la educación médica y la capacitación de la próxima generación de profesionales sanitarios requieren, no solo de profesores, sino también, de líderes educativos, innovadores y eruditos en educación médica. Los hallazgos brindan evidencia integral de que el entorno académico de las ciencias de la salud tiene dificultades equilibrando las tareas docentes y clínicas con la realización de investigaciones.

Asimismo, sostienen que hay lecciones importantes por aprender y queda mucho camino por recorrer, por lo tanto, se hace necesario mejorar la gestión de los recursos humanos en organizaciones sanitarias, valorar y superar las barreras existentes para conseguir una integración docente, asistencial, investigadora y gerencial del profesorado. De igual manera, enfatiza la

necesidad de valorar al profesorado y premiar la excelencia educativa, requiriéndose de un nuevo enfoque de su valoración y financiación estratégica y así poder formar y retener profesionales de la salud excelentes en competencias educativas y de investigación pudiendo equilibrar las actividades clínicas y académicas de manera efectiva, en beneficio de la atención al paciente, sin detrimento de su salud ni calidad de vida.

Adicionalmente, fue expuesta la conveniencia de formar y proteger adecuadamente a los estudiantes de ciencias de la salud de forma que sean competentes y puedan afrontar situaciones de excepcionalidad, debido a esto se debe implementar estándares internacionales buscando mejorar la calidad educativa con criterios específicos para la enseñanza de la salud, y potenciar más la participación de docentes en conferencias internacionales y programas formativos dirigido a educadores de profesiones sanitarias.

El contenido de este trabajo muestra una clara relación con la presente investigación, y utilidad, al plantear la necesidad de conocimiento de las competencias del profesional perteneciente al ámbito de la salud dentro del área formativa de futuros profesionales sanitarios, su desempeño como profesores, la importancia de la promoción de la innovación y actualización en la enseñanza dental, entre otras, mediante la formación continuada con referentes internacionales de las profesiones de educación sanitaria orientados en marcos curriculares basados en formación y evaluación por competencias.

Valerga y Trombetta (2019) en el artículo titulado: *Evaluación por competencias en la Facultad de Medicina en el Ciclo Clínico, Universidad de Buenos Aires*, analizaron el programa de estudios basado en competencias y la posible evaluación de los mismos, tomando como base el Programa de Requisitos Esenciales Mínimos (PREM) resultado del trabajo iniciado

en el año 2004, por el grupo de docentes de la Unidad Regional de Enseñanza 4 (URE 4) y continuado a partir de 2008 por la Comisión de Diseño Curricular por Competencias, buscando promover y facilitar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de una serie de más de 200 habilidades y destrezas clínicas previamente definidas, consideradas de dominio imprescindible para la buena práctica médica y por tanto deberían ser adquiridas en el curso de Ciclo Clínico durante el curso de las distintas asignaturas y módulos de la carrera.

El PREM incluye habilidades y destrezas relacionadas con la obtención e interpretación de la historia clínica con procedimientos clínicos y exámenes complementarios y con actividades de e instrucción de los pacientes. Los autores, al considerar que la educación por competencias en Medicina está determinada por el grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el buen desempeño asociados a la profesión, sostienen que esto representa el eje fundamental para definir el perfil del egresado de la Facultad de Medicina, el cual debe ser evaluado en forma acorde con lo enseñado.

La educación médica basada en las competencias de salida, no es una descripción o resumen de los contenidos de programa, sino de los resultados buscados, de la capacidad del estudiante al final del período de aprendizaje. Con respecto al desempeño docente, el desafío consiste en incorporar al acervo de conocimientos, las innovaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, conforme la propuesta de evaluación por competencias.

Al considerar a las competencias como propuestas pedagógicas importantes con el fin de lograr el cambio de las instituciones en una sociedad del conocimiento y aprendizaje en constante reestructuración, y también una vía hacia el logro de una formación integral, con equidad y para toda la vida, Hernández (2017) presentó en el IV Congreso Nacional de Investigación Educativa

(CONIE), San Luis de Potosí, México, el trabajo titulado la Evaluación Docente por Competencias en el Pregrado Médico, caso de la Facultad de Medicina de la UNAM, en el cual planteó la necesidad de la creación de escenarios-problemas, situaciones académicas que representen retos y aproximaciones a contextos reales y cotidianos, favoreciendo una práctica educativa con el objetivo de desarrollar competencias, contribuyendo así a la formación de perfiles docentes adheridos a la gestión de proyectos institucionales y curriculares.

El autor hizo énfasis en la observación de los desempeños de los profesores en el contexto educativo de ejercicio profesional, a la evaluación de lo que hace, identificación de la coherencia entre lo conceptual y lo procedimental, sus actitudes, valores y acciones, y comprender cómo se desempeña en un contexto, escenario o situación dada. Se destacó que la valoración de las competencias docentes no es algo sencillo, por lo tanto, se hace necesario construir y utilizar diversos instrumentos logrando obtener información que permita aproximarse a una valoración objetiva, válida y confiable, tales como los cuestionarios de opinión, representando una de las estrategias más utilizadas a nivel mundial, en la valoración de desempeños académicos de los profesores, a través de los estudiantes.

Este trabajo describe el proceso de construcción del cuestionario, a partir de la necesidad de modificar el instrumento vigente, y así lograr un nuevo instrumento adaptado a las tendencias internacionales de valoración de las competencias docentes del profesional de la salud, con miras al fortalecimiento de la planta académica. Con esto, se pretendía ampliar su aplicación a otras escuelas y facultades de medicina en Latinoamérica, con la finalidad de contar con un instrumento con validez y confiabilidad, asociado al ciclo básico de la carrera de Medicina, el

cual permita evaluar el desempeño docente a través de la opinión de estudiantes, sobre indicadores con referentes internacionales.

El contenido del referido trabajo es pertinente con la presente investigación, por cuanto está dirigido a la evaluación del docente, en lo que se refiere a su desempeño como facilitador y evaluador bajo el enfoque por competencias, por lo cual, el autor planteó la necesidad del diseño de un nuevo instrumento de valoración del desempeño docente (cuestionario de opinión), respecto al nuevo currículo por competencias, debiendo ser respondido por los estudiantes. La aplicación del mencionado instrumento sirvió de apoyo en la obtención de los datos y los consiguientes resultados y conclusión de la presente investigación, ya que se diseñó, igualmente, un cuestionario relacionado con el desempeño docente referido a la evaluación por competencias, aplicado, en este caso, a siete docentes de la FOUC.

En el artículo Significados que atribuyen los profesores de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo a la evaluación por competencias, Barreto (2020) propuso la generación de un constructo teórico al respecto, fundamentado en la perspectiva teórica del construccionismo social, desde el enfoque cualitativo, vinculada con el método fenomenológico hermenéutico. Recaudó información a través de la entrevista a profundidad y del testimonio focalizado. La construcción teórica se fundamentó en cómo los docentes universitarios están dispuestos a admitir la transformación educativa en las nuevas formas de evaluar por competencias y adquirir, con ello, esa cultura evaluativa. A través de ese estudio, el autor obtuvo información acerca de las diferentes posturas subyacentes en los significados que se configuran en los procesos de evaluación por competencias en el contexto de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo, y las contrastó.

El estudio mostró el predominio de las nuevas formas de evaluar, de manera constante en los docentes y llevó al autor a considerar a la evaluación como un instrumento clave en el desarrollo del conocimiento. Es decir, consiste en observar el aprovechamiento de los estudiantes, y ofrecer diversas oportunidades en función al más alto desempeño de una competencia, y conduce al docente a un estado de reflexión de su propia práctica pedagógica, lo que conduce a reajustar las programaciones y estrategias subsiguientes en el logro de los resultados de aprendizaje propuestos. Del mismo modo, la presente investigación enfocó su objetivo en describir los criterios de evaluación por competencia de los docentes de 4to año de la FOUC, sus aptitudes y actitudes al respecto, así como todo lo que este proceso conlleva.

Tal como fue expuesto en el referido trabajo, se tomaron en cuenta los lineamientos bajo los cuales los docentes deben desempeñar su tarea de formadores y evaluadores por competencias, comparable con los estándares bajo los cuales se desarrolló la presente investigación: La evaluación en la educación es un proceso fundamental y básico, ligado al proceso mismo de enseñar en la evaluación por competencias, tal y como lo reseñan Durant y Naveda (2013) quienes sostienen que la evaluación ha sido, a través de los tiempos, la función reguladora del complejo hecho educativo y su enfoque de evaluación se plantea bajo una perspectiva de interdisciplinariedad en la formación integral profesional en las diferentes áreas de conocimiento, basada en indicadores de desempeño desde el punto de vista funcionalista, sistémico y humanista orientada a la valoración integral de procesos formativos dirigidos al desarrollo de competencias.

En tal sentido, en la evaluación por competencias se demanda la consideración, no solo de la ejecución de una tarea, sino también, de los indicadores, evidencias y niveles de logro, a fin de

contrastarlos de manera integral. Adicionalmente, en la evaluación por competencias, es necesario establecer estándares con criterios claros y precisos, exponentes de los dominios del saber, hacer, ser y convivir, y lo que se pretendió en la presente investigación fue describir los criterios de evaluación por competencias aplicados por los docentes de 4to año de la FOUC, orientados al desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, que definirían su perfil como egresados.

Referentes teóricos

Para el desarrollo de esta investigación, es pertinente referirse a las teorías del aprendizaje significativo, aprendizaje cognitivo, constructivista, al análisis de necesidades, al modelo curricular por competencias y la evaluación bajo un enfoque de competencias.

Teoría del aprendizaje significativo

Ausubel (1986) sostiene que el aprendizaje tiene lugar en el organismo humano a través de un proceso signifiicante, de relacionar nuevos conocimientos con los conceptos cognitivos. Cualquier situación de aprendizaje puede ser significativa si el individuo tiene una razón para aprender la información y la labor es signifiicante. Si la tarea de aprendizaje es o no potencialmente significativa, intencionada y relacionada con la estructura cognitiva del alumno, es un asunto complejo. Esto depende de dos factores principales intervinientes en el establecimiento de esta clase de relación; es decir, tanto la naturaleza del material a aprender como la de la estructura cognoscitiva del alumno en particular. El material no debe ser ni arbitrario ni vago, con la finalidad de poder relacionarse de modo intencionado y sustancial con

las correspondientes ideas pertinentes que se hallen dentro del dominio de la capacidad humana. Esto determina si el material es o no significativo.

El segundo factor varía exclusivamente en función de la estructura cognoscitiva del alumno. La adquisición de significados como fenómeno natural ocurre en seres humanos específicos, y no en la humanidad en general. De esta manera, para que ocurra realmente el aprendizaje significativo, no basta con que el material nuevo sea intencionado y relacionable con las ideas correspondientes y pertinentes en el sentido abstracto del término.

Es necesario que tal contenido pertinente exista en la estructura cognoscitiva del alumno en particular. Es obvio, por tanto, en lo correspondiente a los resultados del aprendizaje significativo, la disponibilidad de los alumnos sea una de las variables determinantes y decisivas de la significatividad potencial del material de aprendizaje, de la cual se distinguen se distinguen dos dimensiones:

- a. **Significatividad lógica:** Coherencia en la estructura interna del material, secuencia lógica en los procesos y consecuencia en las relaciones entre sus elementos componentes.
- b. **Significatividad psicológica:** Los contenidos deben ser comprensibles desde la estructura cognitiva poseídos por el sujeto que aprende. La potencialidad significativa del material es la primera condición necesaria para producir el aprendizaje significativo, y la segunda condición es la disposición positiva del individuo respecto del aprendizaje, referente al componente motivacional, emocional y actitudinal. Es por esto, que la planificación didáctica de todo proceso de aprendizaje significativo debe comenzar por conocer la peculiar estructura mental del individuo a realizar las tareas de aprendizaje.

Por todo esto, esta teoría presupone que el estudiante manifieste una actitud positiva hacia el aprendizaje significativo, es decir, una disposición para relacionar, no de manera arbitraria, sino, sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva.

En este sentido, se resalta la necesidad que tiene el docente de comprender los procesos motivacionales y afectivos subyacentes al aprendizaje de sus estudiantes, y la de disponer de algunos principios y estrategias efectivos de aplicación en clase. Así, el aprendizaje puede darse por recepción o por descubrimiento, como estrategia de enseñanza, y puede lograr un aprendizaje significativo o memorístico y repetitivo.

Entre las ventajas de esta forma de aprendizaje está:

1. la producción de una retención más duradera de la información.
2. La facilitación para adquirir nuevos conocimientos relacionados con los anteriormente adquiridos de forma significativa.
3. Al estar claros en la estructura cognitiva, la retención del nuevo contenido se facilita.
4. La nueva información es guardada en la memoria a largo plazo.

Teoría del aprendizaje cognitivo

Ausubel (1986) sostiene, desde el punto de vista cognitivo, el aprendiz es considerado un procesador activo de información. El aprender requiere que el aprendiz piense y aplique su capacidad mental con el fin de llegar a una regla sobre la cual se pueda trabajar, derivada del conjunto de datos presentados, y luego de analizar las situaciones, la aplicación de la regla pueda ser útil y apropiada. El aprendizaje es, entonces, un proceso en el cual el aprendiz trata, activamente, de darle sentido a los datos y le da una interpretación significativa. Anteriormente,

se creía que los maestros ponían demasiado énfasis en la memorización rutinaria, a expensas de la comprensión. Por lo tanto, actualmente, se trata de encontrar los medios para lograr un mayor aprendizaje por parte de quien aprende. Hay mayor énfasis en la capacidad en resolver problemas de forma efectiva.

La Teoría del Aprendizaje Cognitivo destaca los siguientes principios:

1. La organización del conocimiento debe ser de importancia esencial para el maestro. La dirección de lo simple a lo complejo va de todos simplificados a todos más complejos.
2. El aprendizaje con comprensión es más permanente y más transferible que el aprendizaje de memoria o el aprendizaje mediante fórmulas.
3. La retroalimentación cognitiva confirma el conocimiento correcto y corrige el aprendizaje erróneo.
4. La determinación del objetivo que hace quien aprende, es el factor motivador hacia el aprendizaje. Sus éxitos y fracasos son determinantes para el logro de las metas futuras.

La Teoría Cognitiva trata al individuo como ser pensante y lo coloca exactamente en el centro del proceso del aprendizaje. Se le pide observar y verbalizar los procesos interpretativos empleados en el uso del lenguaje, enfatizando que el aprendizaje solo tendrá lugar cuando el tema por aprender sea significativo al individuo.

Pero este punto de vista, por sí solo, no es suficiente para el efectivo aprendizaje. Es necesario tomar en cuenta el punto de vista afectivo. En pocas palabras, se aprende pensando en lo que se está tratando de aprender y de darle sentido a lo que se ve, se siente y se oye. El punto de vista cognitivo en el aprendizaje ha tenido gran impacto en el idioma inglés. Dicho enfoque enfatiza el

esquema de contenido de la lengua en la comprensión de un texto escrito, proceso donde intervienen los procesos cognitivos y metacognitivos, los cuales apoyan las estrategias llevadas a la metacompreensión, a la toma de conciencia de los procesos intervinientes en la comprensión (Morles, 1985).

Teoría Constructivista

El psicólogo Vygotsky (1978), expresa que el aprendizaje posee un fuerte componente social, colectivo y comunitario. Él enfatiza la influencia de los contextos sociales y culturales en la apropiación del conocimiento, y destaca el rol activo del maestro, mientras que las actividades mentales de los estudiantes se desarrollan, naturalmente, a través de la construcción de significados, los instrumentos para el desarrollo cognitivo y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), según la cual, cada estudiante es capaz de aprender una serie de aspectos pertinentes con su nivel de desarrollo; pero existen otras fuera de su alcance, pudiendo ser asimilados con la ayuda de un adulto o de iguales más aventajados. Es este tramo, entre lo que el estudiante puede aprender por sí solo y lo que puede aprender con ayuda de otro, lo denominado ZDP.

En este sentido, su postura constructivista concede al maestro un papel esencial, al considerarlo facilitador del desarrollo de estructuras mentales en el estudiante, logrando así su capacidad de construir aprendizajes más complejos. Se enfatiza y se valora entonces, la importancia de la interacción social en el aprendizaje: El estudiante aprende más eficazmente cuando lo hace en forma cooperativa.

Hernández (1991) afirma que la postura constructivista en la educación se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas: La teoría cognitiva, la del aprendizaje

significativo, la psicología sociocultural vygotskiana, así como otras teorías instruccionales. Todas ellas comparten el principio de la importancia de la actividad constructivista del alumno en la realización de los aprendizajes, lo cual representa un punto importante en este estudio.

La filosofía educativa que subyace a estos planteamientos, señala al docente el deber de promover el proceso de socialización, permitiendo al aprendiz construir su identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado. Siendo esta la finalidad última de la intervención pedagógica, desarrollando en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo, en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender) (Hernández, 1991).

Ausubel (1986), como otros teóricos cognitivistas, postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas poseídos por el aprendiz en su estructura cognitiva, clasificando su postura como constructivista; el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información, el sujeto la transforma y estructura.

El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, facilitado gracias a la mediación e interacción con otro, por lo tanto, es social y cooperativo (Díaz – Barriga, Hernández, 2002). La concepción constructivista del aprendizaje enfatiza la atención que se le debe otorgar a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los estudiantes, en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje, al replanteamiento de los contenidos curriculares orientados a la integración de los componentes intelectuales, afectivos y sociales, a la promoción de la interacción del docente y sus estudiantes, así como entre los estudiantes mismos, con el manejo del grupo, mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo.

De todo esto, se desprende que, en el ámbito educativo, el contexto sociocultural incorporado por dicho autor en el aprendizaje, constituye la pieza clave de su obra. En atención a lo expuesto, se ha considerado a la concepción constructivista relevante en el desarrollo de este estudio, por una parte, en razón del valor otorgado a los esquemas poseídos por el aprendiz en su estructura cognitiva y la capacidad que él tiene de transformar la información obtenida.

Entre otras de las estrategias apoyadas por la concepción constructivista, está el trabajo colaborativo y cooperativo en el aula de clase, las cuales se ejecutarán durante el desarrollo de las actividades asignadas en el portafolio. Allí ocurrirá la interacción del estudiante con sus compañeros y docente-facilitador, significando un proceso de socialización. La teoría constructivista también le otorga relevancia a las necesidades y motivaciones del individuo con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Referentes conceptuales

Inteligencias Múltiples

Gardner (1993) dirigió un grupo de investigación sobre la teoría de las inteligencias múltiples, según la cual el ser humano posee un gran número de capacidades innatas que se desarrollan en función de las características personales y de la educación recibida.

La teoría destaca una serie de capacidades conocidas como “inteligencias”, hasta la fecha Gardner y su equipo en la Universidad de Harvard han descrito 12 tipos: Lingüística, musical, lógica-matemática, visual - espacial, cinético-corporal, interpersonal, intrapersonal, naturalista, emocional, existencial, creativa y colaborativa. Todas ellas se interrelacionan y resuelven

conjuntamente problemas presentados a cada persona, desarrollando cada una de ellas de manera distinta.

Gardner (2010) cree que el propósito de la escuela “debería de ser desarrollar todas las inteligencias y ayudar a las personas a alcanzar metas que sean apropiadas para su inteligencia (la cual tengan más desarrollada)” (p.16). El autor sostiene que las personas ayudadas para esto, van a ser más comprometidas y competentes, por lo tanto, más inclinadas a servir a la sociedad de una manera constructiva.

Análisis de necesidades

El análisis de necesidades es una actividad del desarrollo del currículo, mediante la cual se relaciona la definición de objetivos con la selección de los contenidos de un programa. El concepto se refiere a las necesidades de aprendizaje y se entiende como el desfase existente entre el estado actual de conocimientos del alumno y el que se aspira a lograr al final del mismo. Este concepto nace en el marco de las teorías curriculares, articuladas en torno a cuatro componentes: Objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Motivación intrínseca y extrínseca

De acuerdo con Clavel y Martí (2008) la motivación intrínseca tiene que ver con la satisfacción personal al enfrentar exitosamente la tarea, basada en necesidades innatas de competencia, autodeterminación y en la experiencia placentera desde el inicio de la actividad. Esta también involucra las sensaciones estimuladas con el desarrollo de la acción, como la diversión, apreciación y excitación. Mientras que la motivación extrínseca depende de lo dicho o

hecho por los demás sobre la actuación del aprendiz o de lo adquirido de su aprendizaje. Está relacionada con las acciones llevadas a cabo a los fines de alcanzar un objetivo finalista.

La manera más autodeterminante de la motivación extrínseca es la regulación identificada, debido a que el aprendiz ha invertido energía en cierta actividad por motivos personales importantes, para lograr un propósito con valor.

Los estudiantes usan diversas estrategias para procesar la información presentada en un aula de clase, las cuales van desde la memorización sin razonar hasta la transformación de los contenidos, a través del análisis y pensamiento crítico, relacionando los conocimientos previos con lo que va adquiriendo, y con otras asignaturas. La motivación intrínseca juega un papel importante en el desarrollo del pensamiento crítico y en el rendimiento académico.

Una de las estrategias aplicadas por algunos estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje es el propio diseño de estructuras de interacciones, característica fundamental del Aprendizaje Colaborativo: mientras que, para otros, es el profesor quien diseña y mantiene casi por completo, el control en la estructura de interacciones y en los resultados por obtener, esencial en el Aprendizaje Cooperativo.

Las principales características del Aprendizaje Colaborativo son:

- Formación de grupos heterogéneos, con identidad de grupo de mutua ayuda y de valorización de la individualidad para la formación de una sinergia.
- Interdependencia positiva con una comunicación adecuada dentro del grupo con el acuerdo de que toda producción requiere de la participación colectiva.

- Responsabilidad individual, consecuencia de la investigación de cada uno de los miembros, lo que se reflejará en el momento de la presentación de la tarea realizada, en forma pública, lo que les producirá satisfacción por la tarea bien hecha.

Cuando un estudiante se identifica con el grupo con el que está interactuando, incluyendo a su profesor, es muy probable que interiorice más los valores y las adecuadas normas grupales asumidas por ellos. Así, lograrán establecer interacciones democráticas en el aula y disfrutar con ellas, al mismo tiempo que demostrarán interés por aprender.

Educación por Competencias

Competencia, en su definición, es aquella capacidad de satisfacer demandas o llevar a cabo tareas con éxito, constituida de dimensiones cognitivas y no cognitivas (Deseco, 2002.p7), también se puede definir como la combinación de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores que se requieren para la comprensión y transformación de una realidad compleja, de entre todo el universo de saberes relacionados con dicha realidad (Joan, 2006).

La formación por competencias es responsabilidad, no solamente de las instituciones educativas, sino también de la sociedad, del sector laboral, empresarial, familiar y de la persona, individualmente (Tobón, 2005). Así lo refleja, este autor en los siguientes ejes:

- Responsabilidad de las instituciones educativas: implementando procesos pedagógicos y didácticos de calidad, con recursos suficientes, autovaloración continúa basada en estándares de calidad y talento humano (directivos y docentes).

- Responsabilidad Social: promocionando una cultura de formación del talento humano, fortaleciendo valores de solidaridad y cooperación, incidiendo en los medios de comunicación y aportando los recursos económicos necesarios.
- Responsabilidad del sector laboral- empresarial- económico: participando activamente en la formación de competencias integrando con el sistema educativo y social.
- Responsabilidad de la familia: formación de sus miembros en valores de convivencia y respeto, así como las habilidades básicas del pensamiento (Fernández y Tobón, 2004).
- Responsabilidad Personal: Formando las propias competencias desde la autogestión del proyecto ético de vida.

El proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior comenzó a generarse en el marco de un cuestionamiento del papel de las universidades de la sociedad. En este debate se planteó la necesidad de que estas se responsabilizarán de la capacitación de los ciudadanos para hacer frente a los cambios derivados de la globalización y el desarrollo tecnológico (Dearing, 1997; Delors 1996). Dicho de otro modo, se pedía a la universidad realizara las reformas pertinentes para desarrollar ciudadanos capaces de contribuir a la sociedad y de adaptarse y anticiparse a sus nuevos requerimientos, esto es, de seguir aprendiendo el resto de la vida.

En respuesta a todo ello, el Proceso de Convergencia Europea, incorporó las sugerencias del proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) que plantea una formación universitaria basada en competencias generales para garantizar la empleabilidad del nuevo profesional. El proyecto Tuning, proveniente del verbo “To tune” en inglés, el cual significa “sintonizar o ponerse a tono”, desarrolla básicamente dos tipos de competencias, las genéricas y las relativas a áreas concretas de conocimiento.

Entre las competencias genéricas se encuentran las instrumentales, interpersonales y sistémicas (Marco, 2008). Asimismo, la autora señala las competencias antes mencionadas, basándose en el Proyecto Tuning, de la siguiente manera:

- Competencias Instrumentales: habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas.
- Competencias Interpersonales: integran las capacidades sociales, tales como la interacción y la socialización.
- Competencias Sistémicas: comprenden las habilidades y las capacidades para un conjunto de un sistema, una combinación entre comprensión, sensibilidad y conocimiento, así como la adquisición previa de otro tipo de competencias anteriormente citadas.

Dentro del contexto académico, el proyecto Tuning plantea que las competencias específicas son aquellas relacionadas con cada área temática. Este tipo de competencias son cruciales para cualquier titulación, pues están directamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área de temática. El desarrollo de estas competencias presupone una serie de habilidades, las cuales se mencionan seguidamente:

- Capacidades Básicas: leer, escribir, aritmética y matemática; hablar y escuchar.
- Capacidades Cognitivas: pensar creativamente, tomar decisiones, ver las cosas objetivamente, resolver problemas, saber cómo aprender y razonar.
- Cualidades Personales: responsabilidad, autoestima, autonomía, integridad y sociabilidad.

Actualmente, las universidades de los diversos países del mundo están asumiendo progresivamente, el enfoque de formación por competencias, adaptando para ello, los modelos

educativos universitarios, proyectos educativos, planes curriculares, reglamentos, entre otros (Núñez, Vigo, Palacio, Arnao. 2014). En términos generales, se puede decir, que la razón fundamental por la cual se puso en marcha el proyecto Tuning, fue contribuir la búsqueda de una mayor calidad de nivel universitario.

Evaluación basada en competencias

Se considera evaluación, un proceso mediante el cual se determina el valor, sentido, mérito o condición de las cualidades o actos de alguien o algo, con respecto a criterios preestablecidos o referentes comparativos (Climént, 2011). La valoración, aunque es un procedimiento generador de reconocimiento o valor a lo que las personas aprenden, se regula con base a una serie de criterios previamente acordados con los estudiantes. Tobón, (2005), los refleja de la siguiente manera:

- Eje nocional: consiste en una valoración mediante el cual los estudiantes, docentes, instituciones educativas y la sociedad obtienen información cualitativa y cuantitativa sobre el grado de adquisición, construcción, y desarrollo de las competencias, teniendo en cuenta tanto los resultados finales como el proceso, sobre la base en unos parámetros consensuados, con lo cual se toman decisiones sobre estrategias docentes, formación, estrategias de aprendizaje, recursos, políticas institucionales y políticas sociales.
- Eje categorial: ubica la valoración dentro de la categoría general de la formación basada en competencias, pues es la base para que el estudiante esté plenamente informado sobre su proceso de aprendizaje con el fin de comprenderlo y autorregularlo (Alonso, 1991), por ello la primera tarea del docente es enseñar a sus estudiantes a autoevaluarse (Díaz y Hernández, 2002). Por otra parte, la valoración retroalimenta al docente sobre sus

decisiones y actuación como persona, favoreciendo su formación en el ámbito personal y profesional.

- Eje de categorización: (1) es un proceso dinámico y multidimensional realizado por el docente, estudiante, institución educativa y sociedad; (2) tiene en cuenta el proceso y el resultado de los aprendizajes (Men, 1997); (3) brinda retroalimentación cualitativa y cuantitativamente; (4) tiene como guía las necesidades personales, metas y caminos; (5) reconoce las potencialidades, inteligencias múltiples y zonas de desarrollo próximo (ZDP) de cada estudiante; y (6) se basa en criterios objetivos y evidencias acordadas socialmente, reconociendo la dimensión subjetiva que hay en todo proceso valorativo.
- Eje de exclusión: la valoración se diferencia de la evaluación tradicional, esta última tiene las siguientes características: (1) es un instrumento de control y promoción de un nivel a otro; (2) se asume como fin en sí misma; (3) se centra en el estudiante y tiene poco en cuenta el proceso docente, el currículo y la gestión social-institucional; (4) tiende a centrarse en determinar conocimientos específicos con poca observación a los instrumentos y estrategias afectivo- motivacionales, cognitivas y actuacionales; y (5) es una actividad que realiza, básicamente, el docente.
- Eje de vinculación: se vincula con el mejoramiento de la calidad de la educación, ya que retroalimenta acerca de cómo está la formación por competencias y las acciones necesarias para superar las deficiencias.
- Eje de división: la valoración se clasifica de acuerdo al momento llevado a cabo (inicial, procesual y final); la inicial es la que se lleva a cabo al comienzo del proceso educativo y es de diagnóstico; la procesual, es continua y consiste en determinar los avances, logros y aspectos por mejorar, y la final, es la realizada una vez concluye un curso, y consiste en

determinar los logros obtenidos, teniendo en cuenta los propósitos iniciales. Asimismo, de acuerdo con quien la practica (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).

La evaluación por competencias debe contemplar el saber, el saber hacer, y el saber ser, ya que estos aprendizajes se construyen y posicionan desde la cotidianidad educativa. Si bien la formación por competencias, se orienta a resultados, su desarrollo se basa en procesos. Ambos aspectos debenser bajo este enfoque, donde el docente, el asesor y el evaluador actúen como evaluadores críticos con un sentido formativo y no meramente evaluativo (Climént, 2011).

La valoración/evaluación de las competencias, requiere de tres procesos interdependientes para cumplir su propósito, (Tobón, 2005):

La autovaloración/autoevaluación, es el proceso por medio del cual la propia persona valora la formación de sus competencias con referencia a los propósitos de formación, los criterios de desempeño, los saberes esenciales y las evidencias requeridas. La autovaloración tiene dos componentes principales, el autoconocimiento y la autorregulación, el primero es un dialogo reflexivo continuo de cada ser humano consigo mismo que le permite tomar conciencia de las competencias necesarias para construir y de cómo va dicha construcción; y la segunda, es la intervención sistemática y deliberada con el fin de orientar la construcción de las competencias de acuerdo con un plan trazado.

La covaloración/coevaluación, consiste en una estrategia mediante la cual los estudiantes valoran entre sí sus competencias, de acuerdo con unos criterios previamente definidos, así, un estudiante recibe retroalimentación de sus pares con respecto a su aprendizaje y desempeño.

La heterovaloración/heteroevaluación: consiste en la valoración que hace una persona respecto a las competencias de otra, teniendo en cuenta los logros y los aspectos a mejorar de acuerdo con unos parámetros previamente acordados.

De esta manera, la evaluación puede ser vista como un elemento del desarrollo de la práctica pedagógica y docencia. Según las ideas de Bolívar (2007), estas pueden estructurarse en seis puntos: el primero de ellos tiene relación con la selección de competencias desde el punto de vista de los resultados esperados de aprendizaje, basado en el perfil de egreso del estudiante. En segundo lugar, el establecimiento de objetivos acordes a lo estipulado en el proyecto de titulación y que faciliten el proceso de adquisición/desarrollo de competencias. En tercer lugar, el establecimiento de niveles o indicadores de logros como criterios de evaluación. En cuarto lugar, la definición de actividades o tareas las cuales permitan el desarrollo de las competencias. En quinto lugar, la planificación y confección de herramientas para permitir la recolección de datos en los distintos momentos de la evaluación. Y, finalmente, la emisión de una reflexión sobre el desarrollo del sistema de evaluación, permitiendo analizar y valorar información sistematizando la toma de decisiones.

De acuerdo a Gavotto (2012), la evaluación es un proceso coordinado por el facilitador, el cual debe ser sistemático y analítico, determinando el nivel de competencia alcanzado por los estudiantes. Es por esto, que, desde un enfoque holístico, la evaluación por competencia, se centra en todas las dimensiones de desarrollo de la competencia, significando la evaluación del proceso y de los productos o ejecuciones prácticas de la misma.

De igual manera, afirma que la evaluación, realizada por el docente al estudiante, debe cumplir con algunos aspectos:

- Criterios claros establecidos (cuantitativos y cualitativos), los cuales deben ser congruentes con las competencias.
- Transparencia en el proceso de evaluación.
- Honestidad.
- Objetividad.

Asimismo, el autor previamente mencionado, propone una metodología que serviría para establecer los criterios de evaluación en un enfoque por competencias:

1. Dividir la competencia en sus elementos o en tareas específicas.
2. Identificar el rango de posibilidades de acción o conductas específicas para la práctica correcta de las tareas de dicha competencia.
3. Clasificar las conductas por su nivel de ejecución, estableciendo requerimientos para ser aceptadas como correctas, utilizando una escala de valoración cualitativa.
4. Establecer ejemplos o modelos de las tareas específicas donde los estudiantes tengan referencias de las conductas esperadas.

Para evaluar las competencias, de acuerdo a lo anteriormente descrito y mencionado, debe valorarse la ejecución en su totalidad, observándose la capacidad como algo integral y no a través del registro aislado de sus componentes; es por esto, que no se debe evaluar una competencia, por ejemplo, con solo conocimientos y gran habilidad, porque tal vez el estudiante no tenga la actitud para desarrollar esa competencia con eficiencia y eficacia.

Referentes legales

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en su artículo 104, consagra que la educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de idoneidad docente comprobada, y su ingreso debe responder a criterios de evaluación de méritos y no a otro de naturaleza distinta, de acuerdo con la Ley. Así mismo, en la Ley Orgánica de Educación (1980), revalida este contenido agregando que esta persona deberá estar provista del título profesional respectivo.

Por su parte, la Ley de Universidades (1970), consagra que la enseñanza, la investigación y la orientación moral impartida por la Universidad, estará a cargo del personal docente y de investigación. Ese personal debe tener condiciones morales y cívicas que lo hagan apto en el ejercicio de tal función. En la Universidad de Carabobo, estas exigencias son posteriormente acogidas en el Estatuto Único del Profesor Universitario (1978).

En la resolución N.º 1 de la Ley de Educación de 1996, se expresa que el docente debe tener capacidad de reflexión permanente en la acción y sobre la acción, a los fines de lograr la transformación creadora del acto educativo y de las condiciones que limitan el aprendizaje a los alumnos, considerando el contexto social, el cual debe favorecer la innovación y el desarrollo educativo, con dominio teórico y práctico de los saberes básicos de las áreas del conocimiento de su especialización, así como experto de la realidad educativa y de sus relaciones con factores sociales, económicos, políticos y culturales del país, la región o comunidad donde se desempeñan.

El docente debe estar consciente de su responsabilidad en la solución y análisis de problemas perturbadores del hecho educativo y, por ende, adoptar una actitud crítica, abierta y positiva a las posibilidades de cambio y de permanente superación, principios éticos sólidos, espíritu de servicio, tener características y actitudes personales orientadas a la interpretación y desempeño de su papel hasta llegar a ser un ejemplo de educación ciudadana.

La Ley de Universidades, en su Capítulo II de la Enseñanza Universitaria, Artículo 150, señala que los exámenes y pruebas deben concebirse como medios pedagógicos estimulantes de la actividad intelectual de los estudiantes y corregir periódicamente los posibles defectos de su formación. Siendo instrumentos auxiliares de evaluación en ellos debe atenderse al aprovechamiento demostrado por el alumno mediante la comprensión del saber recibido. Los Profesores formularán y realizarán los exámenes y pruebas de acuerdo con esta norma.

Definición de términos

Aprendizaje: acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa. Tiempo que se emplea en el aprendizaje. Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, (23^a.ed.). (en línea)

Capacidad: cualidad de capaz. Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, (23^a.ed.) (en línea).

Cognitivo (a): perteneciente o relativo al conocimiento. Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, (23^a.ed.) (en línea).

Competencia: Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, (23ª.ed.) (en línea).

Conocimiento: acción y efecto de conocer. Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, (23ª.ed.) (en línea).

Criterio: Juicio o discernimiento. Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, (23ª.ed.) (en línea).

Currículo: Relación de los títulos, honores, cargos, trabajos realizados, datos biográficos, etcétera, que califican a una persona. Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, (23ª.ed.) (en línea).

Docente: que enseña. Perteneciente o relativo a la enseñanza. Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, (23ª.ed.) (en línea).

Estudiante: persona que cursa estudios en un establecimiento de enseñanza. Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, (23ª.ed.) (en línea).

Evaluación: Acción y efecto de evaluar. Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, (23ª.ed.) (en línea).

Formación: acción o efecto de formar o formarse. Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, (23ª.ed.) (en línea).

Interdisciplinario: dicho de un estudio o de otra actividad: que se realiza con la cooperación de varias disciplinas. Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, (23ª.ed.) (en línea).

Integral: que comprende todos los elementos o aspectos de algo. Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, (23ª.ed.) (en línea).

Habilidad: capacidad y disposición para algo. Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, (23ª.ed.) (en línea).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En el capítulo III, se definió la metodología de investigación que se utilizó como sustento de la investigación. Balestrini (2002) afirma: “el fin del marco metodológico es el de ubicar a la investigación en el lenguaje, describir el tipo de estudio, diseño de la población, muestra, instrumentos y técnicas de recolección de datos” (p.44), pudiendo de esa manera proporcionar un esquema detallado de la manera desarrollada en el trabajo, cuyo paradigma fue positivista y enfoque cuantitativo.

Tipo de Investigación

La investigación fue de tipo descriptiva, según Arias (2012), “consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento” (p.24). Los resultados se ubican en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere. Asimismo, el autor define la investigación de campo como aquella consistente en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna, es decir, el investigador obtiene la información, pero no altera las condiciones existentes. Dadas estas características, esta investigación es catalogada como descriptiva de campo.

Población y muestra

La población, "es el conjunto de unidades de la que se obtiene información y sobre las que se van a generar conclusiones" (Palella y Martins. 2004. P.23). Esto se refiere al grupo total de personas integrantes de un mismo ambiente, sobre las cuales se generalizaron los resultados.

El grupo puede ser finito o infinito. En esta investigación, la población fue finita, al estar conformada por 7 docentes pertenecientes a 4to año del período lectivo 2019-2020 de la FOUC.

Igualmente, Palella y Martins (2004) expresan: “la muestra representa un subconjunto de la población accesible y limitada sobre el que realizamos las mediciones o el experimento con la idea de obtener conclusiones generalizables a la población” (p. 94), enfocada en esta investigación en los docentes de la FOUC. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2006), destacan el “concepto de muestra no probabilística, referida a un procedimiento de selección informal y arbitraria” (p. 236). En ese mismo sentido, el procedimiento no es mecánico, depende de la toma de decisiones del investigador. Por esto, se tomaron en cuenta como población y muestra, a siete (7) docentes del 4to año de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo, a los cuales se les aplicó el consentimiento informado como lo establecen las normas de Bioseguridad de la Universidad de Carabobo (ver anexo 1).

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos, según Tamayo y Tamayo (1998), constituyen el aspecto operativo del diseño de investigación, es decir, la aplicación de la manera como se realizará la investigación. Por su parte, Hernández, Fernández y Baptista (2006), explican: “las técnicas e instrumentos de recolección de datos conforman los procedimientos empleados para recolectar la información necesaria para lograr el propósito de la investigación”. En esta investigación, fue pertinente la aplicación de una técnica que permitiera la obtención de la información directa referente a los objetivos planteados.

El instrumento empleado, se destaca, con el fin de orientar a los docentes y estudiantes pertenecientes a la muestra del estudio, se aplicó un cuestionario contentivo de veintiún (21) preguntas relacionadas con la forma de evaluación por competencias (Ver anexo 2).

Validación del instrumento

De acuerdo a Sierra (2004) “un instrumento es válido si mide lo que en realidad pretende medir” (p. 81). La validez de un instrumento depende del nivel cuyos resultados en la investigación reflejen una sola imagen representativa de la realidad estudiada. Según Hernández (1998), “la validez se puede determinar de tres maneras, la primera se refiere al grado en el que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide” (p. 242). La segunda, se refiere a la validez de criterios realizada por jueces y expertos. La tercera se refiere al grado en el cual una medición se relaciona de manera consistente con otras mediciones de acuerdo con hipótesis derivadas teóricamente, concernientes a los conceptos. (Ver Anexo 3)

Confiabilidad del instrumento

Según Gavotto (2012), la confiabilidad equivale a poder verificar los resultados o replicarlos, utilizando los mismos instrumentos. Hernández (2006) sostiene: “la confiabilidad del instrumento es la capacidad de registrar los mismos resultados en distintas oportunidades, con la misma selección de la muestra y bajo las mismas condiciones”. Es decir, se puede cuantificar de forma significativa y adecuada el rasgo para cuya medición el instrumento ha sido diseñado. El Alfa de Cronbach fue de 0,803 lo que la hace alta de acuerdo al coeficiente aplicado. (Ver anexo

4)

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.803	.819	21

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En esta sección se presentan los datos recabados de manera ordenada y comprensible a fin de analizar los resultados como una parte final y conclusiva de una investigación al procesar toda la información que ha ido apareciendo en el estudio, a fin de intentar llegar a las conclusiones comparando, contrastando y discutiendo los resultados obtenidos en la investigación con los de otros autores.

Tabla 1.

Recolección de datos

Muestra							
ítem	1	2	3	4	5	6	7
1	4	2	3	4	2	2	4
2	2	2	3	2	1	2	1
3	4	4	2	3	1	3	4
4	3	2	4	4	2	4	4
5	2	4	3	3	2	4	4
6	3	4	4	2	3	4	4
7	4	3	2	4	3	4	2
8	3	4	3	4	3	4	4
9	3	4	2	4	2	3	2
10	2	2	4	4	3	2	4
11	4	2	3	3	2	1	4
12	4	4	4	4	3	3	4
13	1	4	1	1	2	1	2
14	3	1	3	4	3	4	4
15	4	4	3	3	2	4	4
16	4	4	4	4	2	4	4
17	4	4	3	4	2	4	4
18	4	2	3	4	3	2	4
19	2	2	3	3	2	3	3
20	3	4	3	3	2	3	3
21	3	1	4	4	2	3	4

Tabla 2.

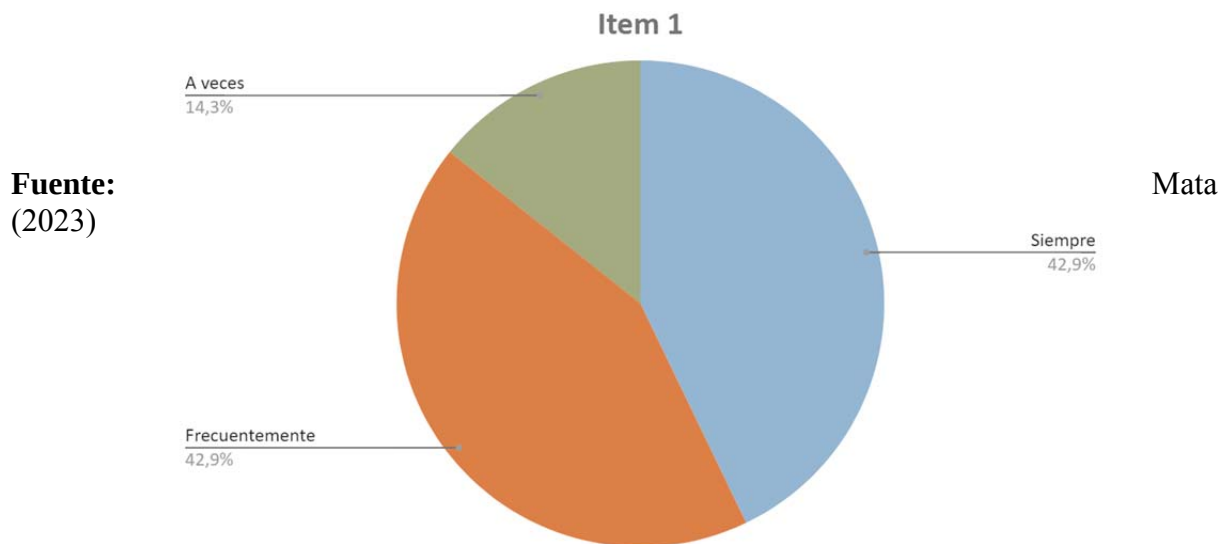
Valoración al estudiante durante el llenado de la historia de la clínica (Ítem 1)

ÍTEM 1	RESPUESTAS
Siempre	3
Frecuentemente	3
A veces	1

Fuente: Mata (2024)

Gráfico 1.

Valoración al trabajo del estudiante durante el llenado de la historia de la clínica (Ítem 1)



Interpretación:

La tabla 2 y el gráfico 1 muestra que un 42,9% de los encuestados y otro 42,9% de encuestados siempre o frecuentemente dan una valoración a su trabajo al estudiante durante el llenado de la historia clínica durante el desarrollo de la actividad clínica, una minoría de 14,3% a veces dan una valoración a su trabajo.

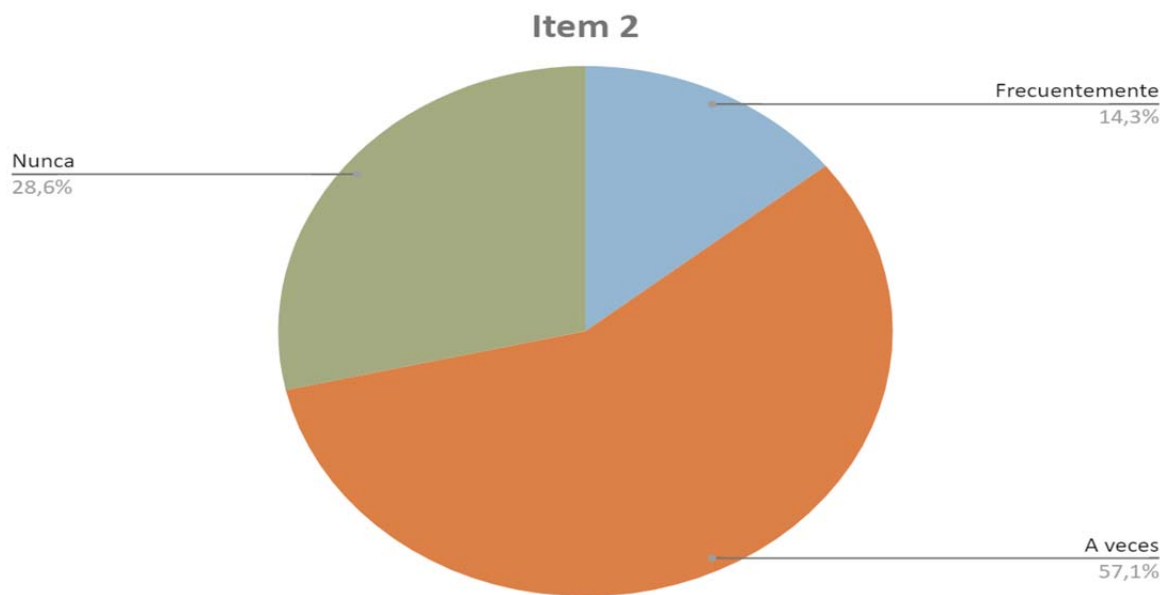
Tabla 3.

Instrumento de autoevaluación de desempeño clínico posterior a la actividad clínica (ítem 2)

ítem 2	Respuestas
Frecuentemente	1
A veces	4
Nunca	2

Gráfico 2.

Instrumento de autoevaluación de desempeño clínico posterior a la actividad clínica (ítem 2)



Interpretación:

La tabla 3 y el gráfico 3 ítem 3 muestra: la mayoría de los encuestados representando el 57,1%. Esto siempre le facilita al estudiante algún instrumento de evaluación del desempeño clínico posterior a la actividad clínica. Un 28,6% entre los encuestados, nunca le facilita al estudiante algún instrumento de evaluación del desempeño, mientras un 14,3% representando a

una minoría, frecuentemente le facilita al estudiante algún instrumento de evaluación del desempeño clínico posterior a la actividad clínica.

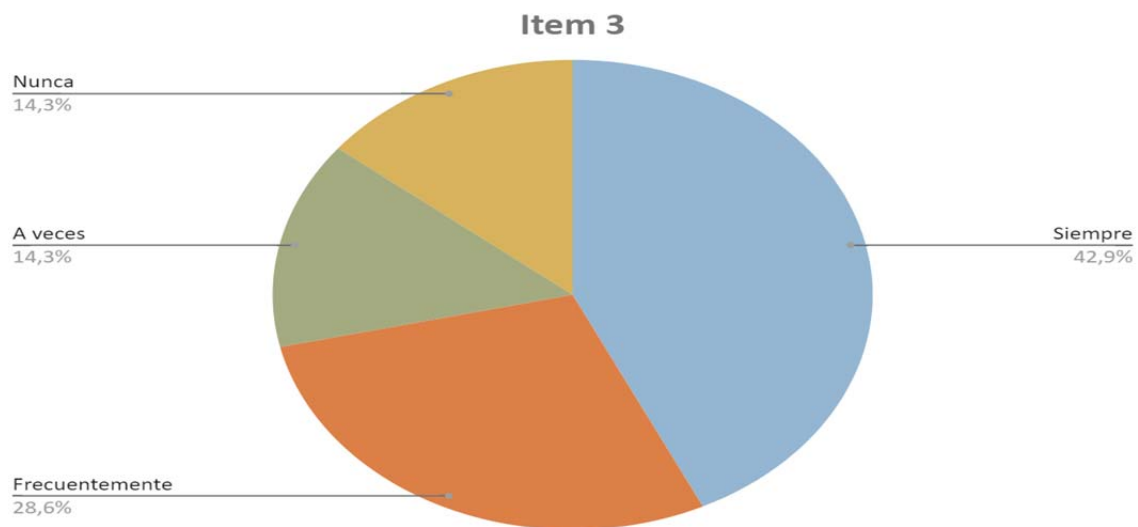
Tabla 4.

Actividades motivadas a informar o guiar al estudiante en su proceso de autoevaluación (ítem 3)

ítem 3	Respuestas
Siempre	3
Frecuentemente	2
A veces	1
Nunca	1

Gráfico 3.

Actividades motivadas a informar o guiar al estudiante en su proceso de autoevaluación. (ítem 3)



Interpretación:

La tabla 4 y el gráfico 3 muestra a la mayoría de los encuestados (42,9%) como aplicadores de actividades motivadas a informar o guiar al estudiante en su proceso de autoevaluación, mientras el 14,3% a veces las realiza, y otro 14,3% nunca las realiza.

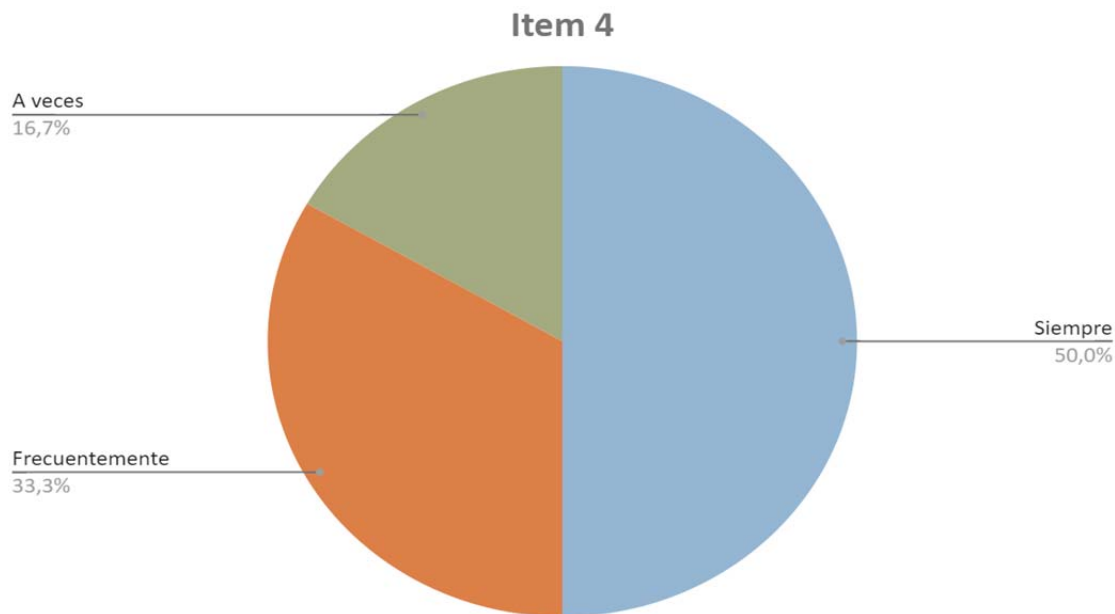
Tabla 5.

Exhorto al estudiante a evaluar sus saberes y evidencias adquiridas al finalizar (Item 4)

Item 4	Respuestas
Siempre	4
Frecuentemente	2
A veces	1

Gráfico 4.

Exhorto al estudiante a evaluar sus saberes y evidencias adquiridas al finalizar (ítem 4)



Interpretación:

La Tabla 5 y el Gráfico 4 muestra a un 50% de los encuestados y otro 33,3% de encuestados afirman que siempre o frecuentemente al momento de la finalización de la actividad clínica, el

docente exhorta al estudiante a evaluar sus saberes y evidencias adquiridas, una minoría de 16,7% a veces dan una valoración a su trabajo.

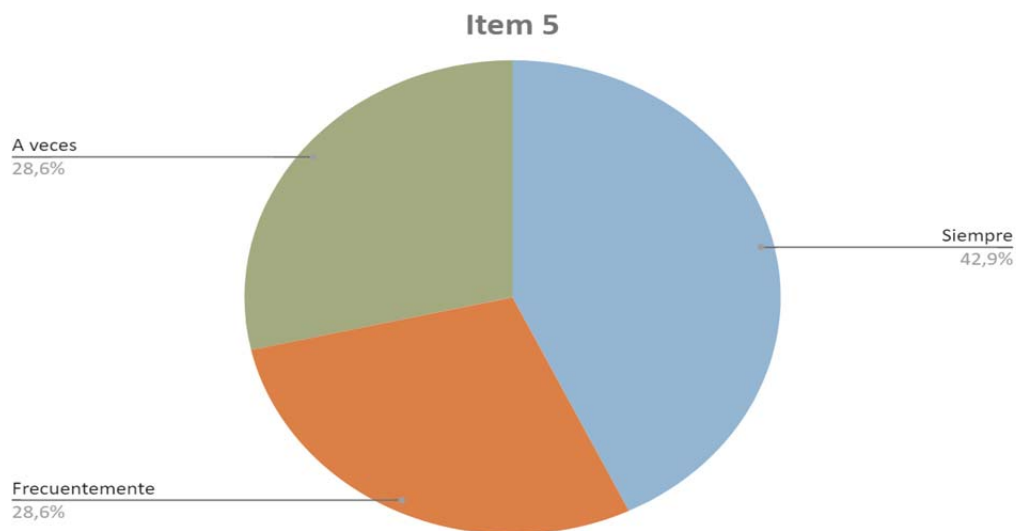
Tabla 6.

Reflexión de las competencias adquiridas en el proceso de enseñanza de la unidad curricular Clínica Integral del Adulto I (Item 5)

Item 5	Respuestas
Siempre	3
Frecuentemente	2
A veces	2

Gráfico 5.

Reflexión de las competencias adquiridas en el proceso de enseñanza de la unidad curricular Clínica Integral del Adulto I (Item 5)



Interpretación:

La Tabla 6 y el Gráfico 5 muestra un 42,9% de los encuestados afirman que en el proceso de enseñanza de la unidad curricular Clínica Integral del Adulto I, el docente siempre insta al

estudiante a la reflexión de las competencias adquiridas, mientras un 28,6% señala, frecuentemente y otro 28,6% señala al docente a veces instando al estudiante a la reflexión de las competencias adquiridas.

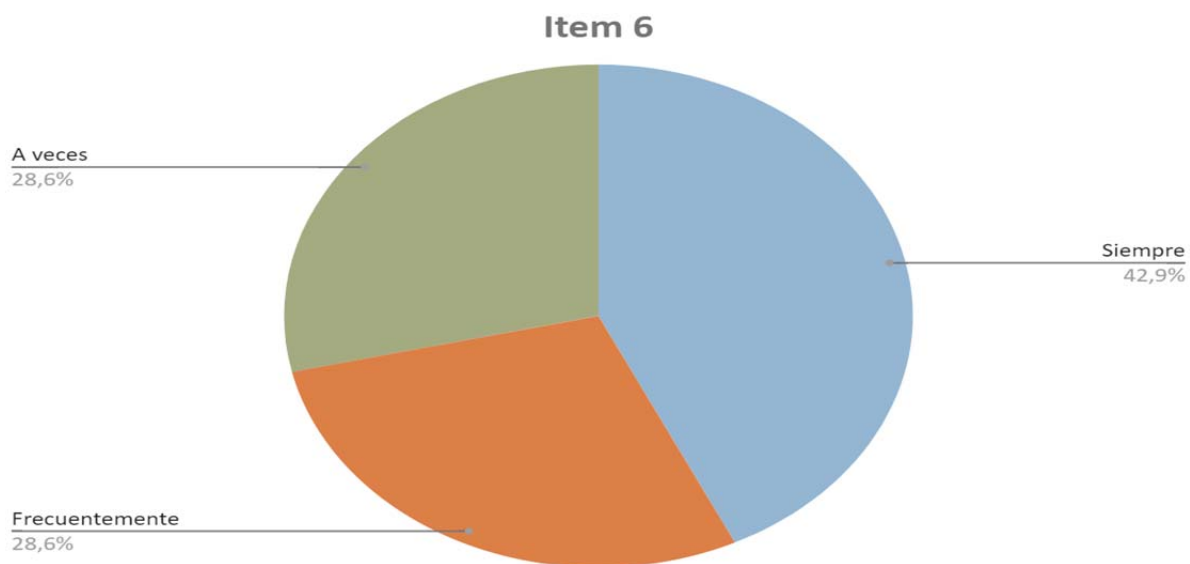
Tabla 7.

Interrogantes que ayuden al estudiante a evaluar su autoconocimiento en algún saber en particular durante el desarrollo de la actividad clínica (Item 6)

Item 6	Respuestas
Siempre	4
Frecuentemente	2
A veces	1

Gráfico 6.

Interrogantes que ayuden al estudiante a evaluar su autoconocimiento en algún saber en particular durante el desarrollo de la actividad clínica (Item 6)



Interpretación:

La tabla 7 y el gráfico 6 muestran lo siguiente: según la mayoría de los encuestados (42,9%) el docente siempre facilita interrogantes ayudando al estudiante a evaluar su autoconocimiento en algún saber en particular durante el desarrollo de la actividad clínica, mientras un 28,6% afirma: frecuentemente facilita interrogantes que ayuden al estudiante a evaluar su autoconocimiento en algún saber en particular durante el desarrollo de la actividad clínica y otro 28,6% afirma que, a veces, lo hacen.

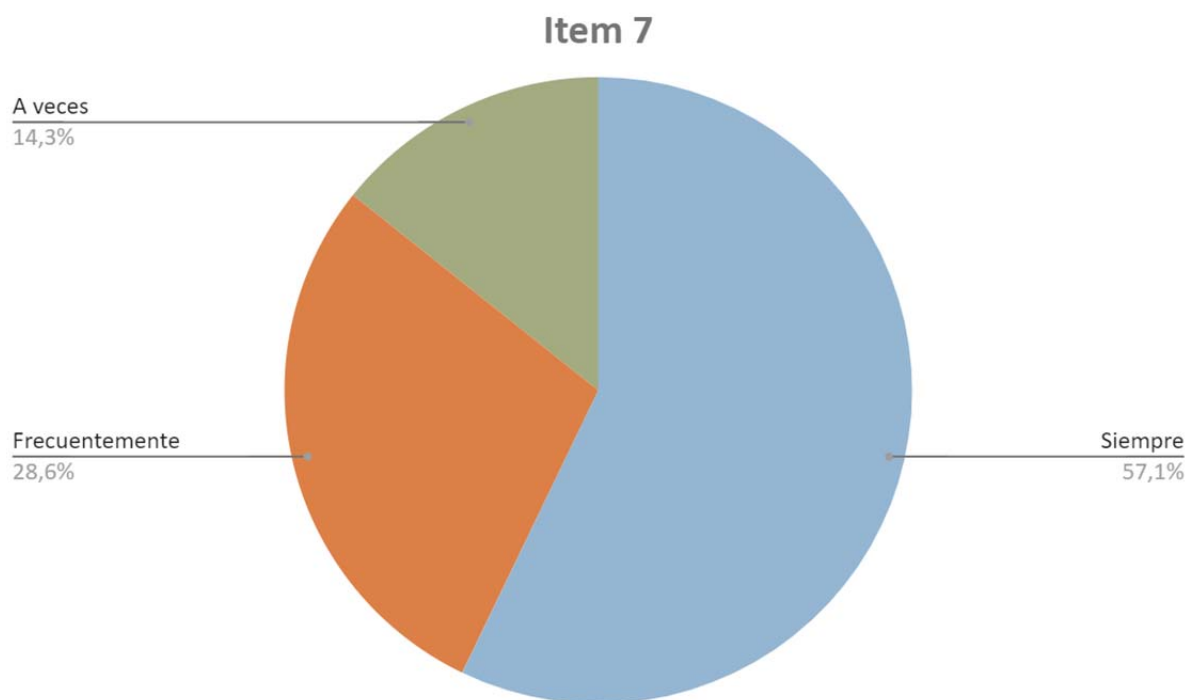
Tabla 8.

Evaluación sumativa las interacciones de los estudiantes con sus pares (Item 7)

Item 7	Respuestas
Siempre	3
Frecuentemente	2
A veces	2

Gráfico 7.

Evaluación sumativa las interacciones de los estudiantes con sus pares (Item 7)



Interpretación:

La tabla 8 y el gráfico 7 muestran a la mayoría de los encuestados (57,1%) afirmando que los docentes siempre incluyen en la evaluación sumativa, las interacciones de los estudiantes con sus pares; mientras otra minoría (14,3%) señala: a veces, el docente incluye en la evaluación sumativa las interacciones de los estudiantes con sus pares.

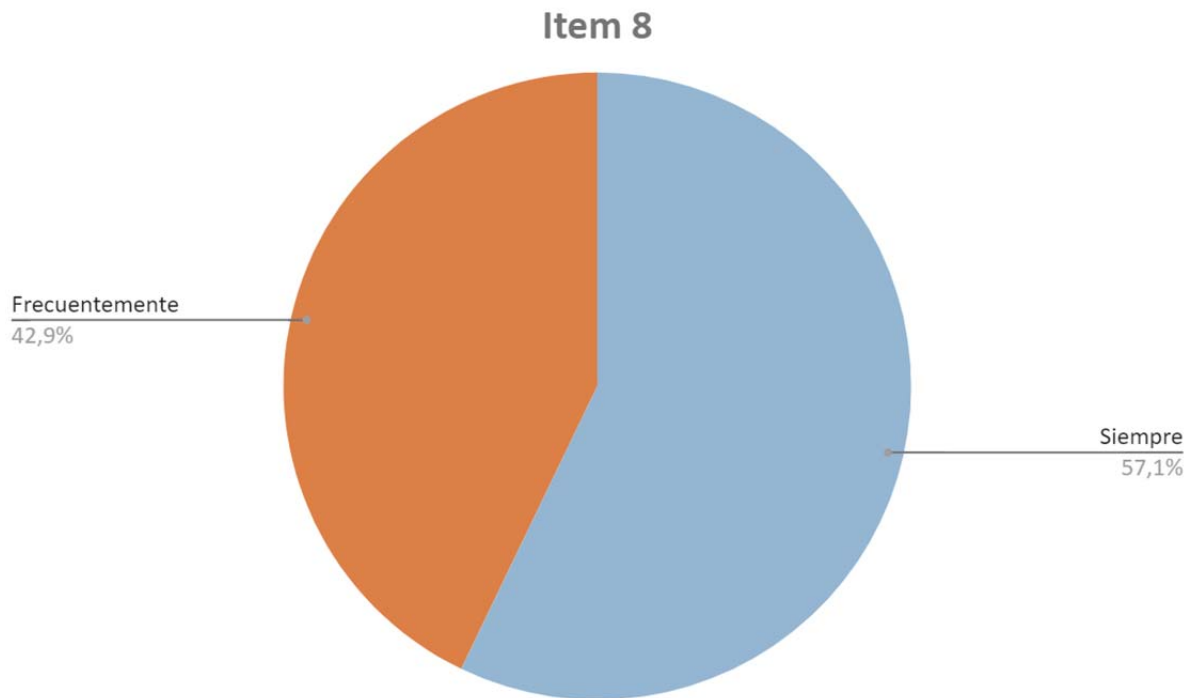
Tabla 9.

Toma en cuenta, durante el desarrollo de la actividad clínica, la interacción y retroalimentación del estudiante con sus compañeros (Item 8)

Item 8	Respuestas
Siempre	4
Frecuentemente	3

Gráfico 8.

Toma en cuenta, durante el desarrollo de la actividad clínica, la interacción y retroalimentación del estudiante con sus compañeros (Item 8)



Interpretación:

La tabla 9 y el gráfico 8 muestran a la mayoría de los encuestados (57,1%) afirmando que los docentes siempre toman en cuenta, durante el desarrollo de la actividad clínica, la interacción y retroalimentación del estudiante con sus compañeros; mientras otra parte (42,9%) señala: frecuentemente toman en cuenta, durante el desarrollo de la actividad clínica, la interacción y retroalimentación del estudiante con sus compañeros.

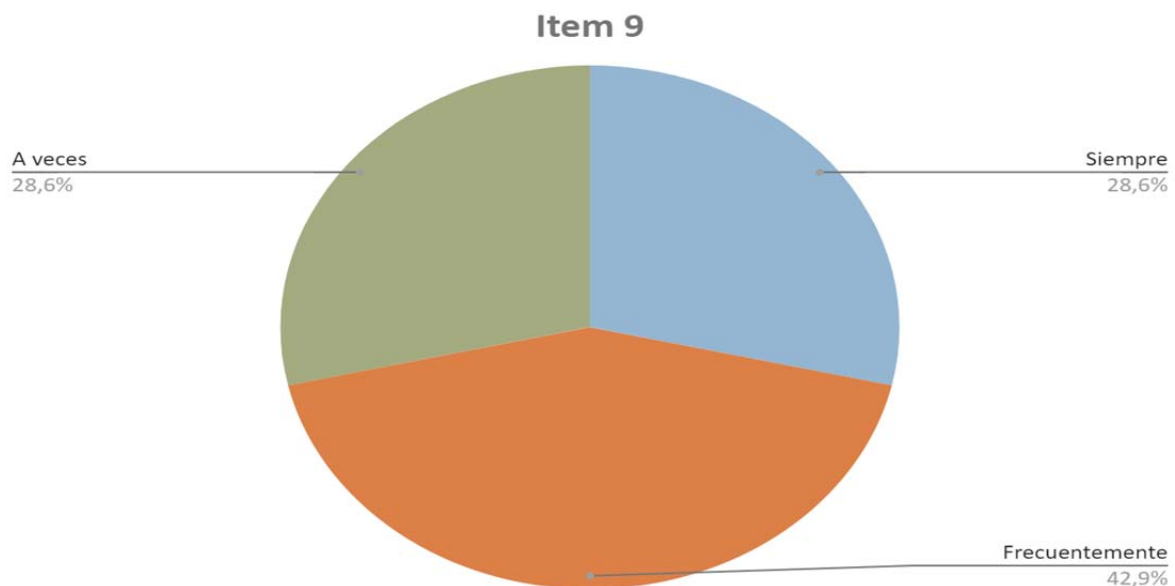
Tabla 10.

Opiniones, fundamentos y acciones del estudiante con sus compañeros y viceversa al momento de la evaluación (Item 9)

Item 9	Respuestas
Siempre	2
Frecuentemente	3
A veces	2

Gráfico 9.

Opiniones, fundamentos y acciones del estudiante con sus compañeros



y

viceversa al momento de la evaluación (Item 9).

Interpretación:

La tabla y el gráfico muestran un 42, 9% de la mayoría de los encuestados. Este porcentaje, frecuentemente, considera al momento de la evaluación, las opiniones, fundamentos y acciones del estudiante con sus compañeros y viceversa. A la par, 28, 6% de los encuestados señala: a veces las considera; mientras la otra parte, 28,6% siempre considera las opiniones, fundamentos y acciones del estudiante con sus compañeros y viceversa al momento de la evaluación.

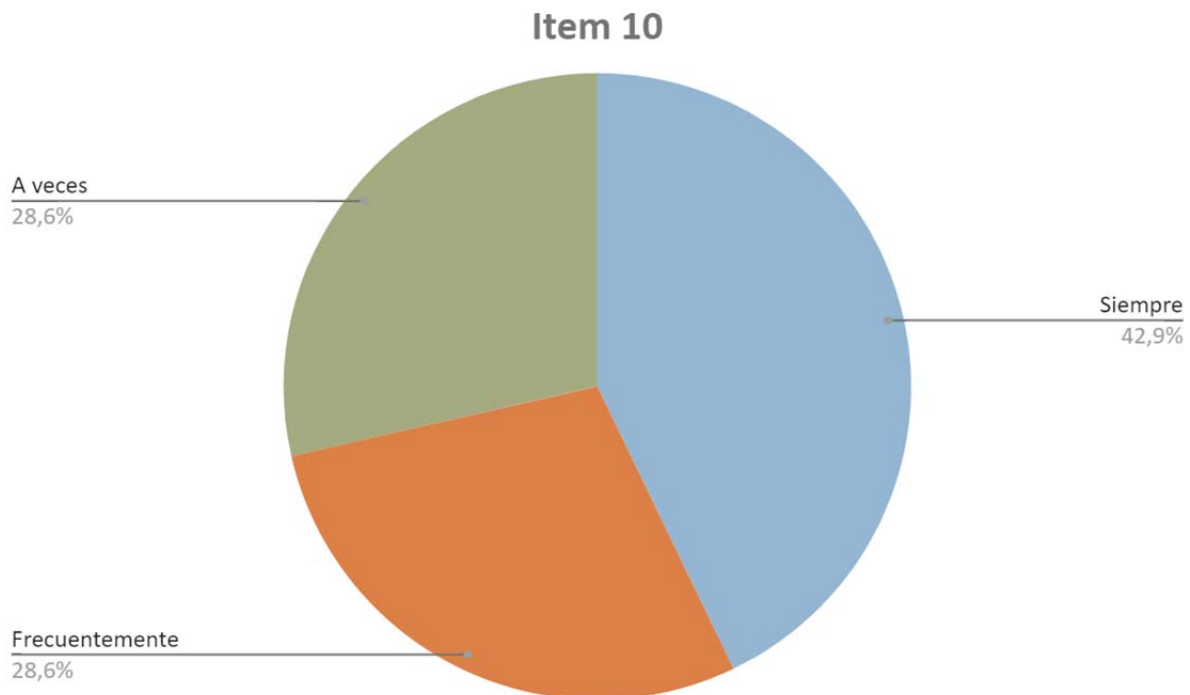
Tabla 11.

Ejemplos o modelos de las tareas específicas a realizar por los estudiantes (Item 10)

Item 10	Respuestas
Siempre	3
Frecuentemente	2
A veces	2

Gráfico 10.

Ejemplos o modelos de las tareas específicas a realizar por los estudiantes (Item 10)



Interpretación:

La tabla 11 y el gráfico 10 muestran al 42, 9%, mayoría de los encuestados, afirmando que el docente siempre establece ejemplos o modelos de las tareas específicas a realizar por los estudiantes. A la par, 28, 6% de los encuestados, señala: a veces los establece; mientras la otra

parte, 28,6% afirma: a veces establece ejemplos o modelos de las tareas específicas a realizar por los estudiantes.

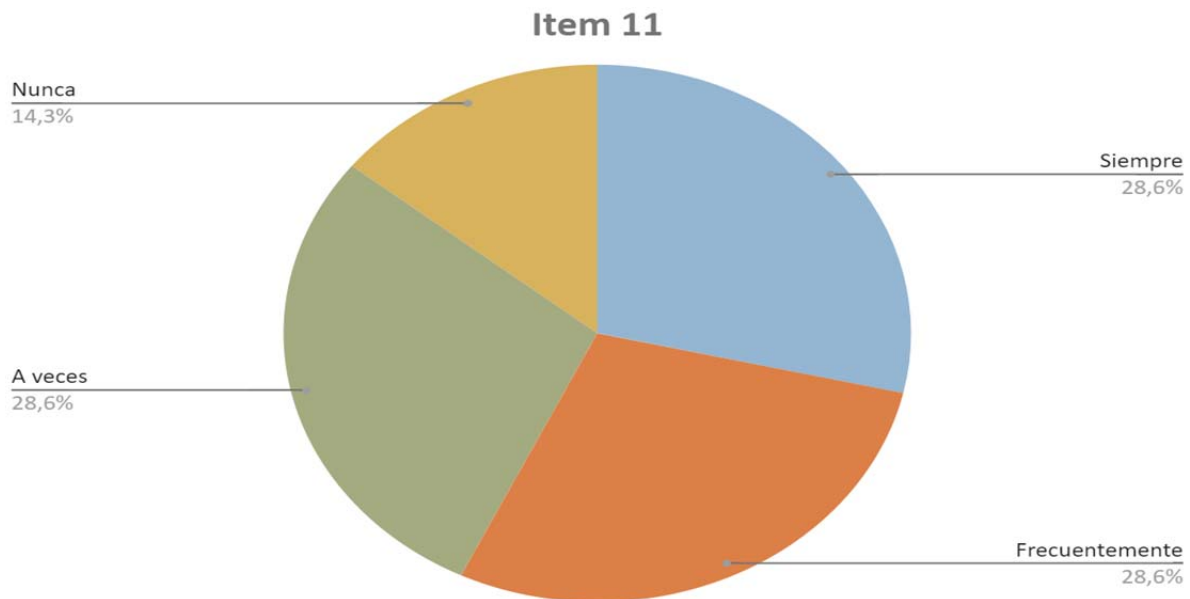
Tabla 12.

Debates, foros o talleres de discusión de casos clínicos con la participación activa de los estudiantes antes o después de la actividad clínica (Item 11)

Item 11	Respuestas
Siempre	2
Frecuentemente	2
A veces	2
Nunca	1

Gráfico 11.

Debates, foros o talleres de discusión de casos clínicos con la participación activa de los estudiantes antes o después de la actividad clínica (Item 11)



Interpretación:

La tabla 12 y el gráfico 11 muestran, en la misma medida. 28,6%: afirma que siempre, frecuentemente y a veces realiza, antes o después de la actividad clínica, debates, foros o talleres de discusión de casos clínicos con la participación activa del estudiante; mientras que una minoría (14,3%) nunca realiza, antes o después de la actividad clínica, debates, foros o talleres de discusión de casos clínicos con la participación activa de los estudiantes.

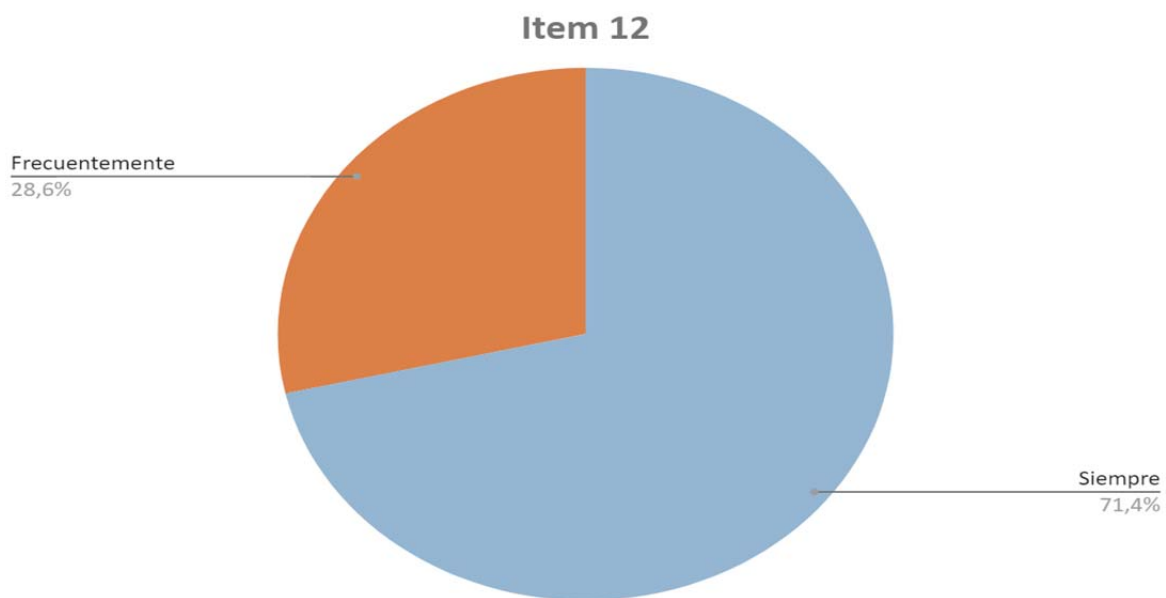
Tabla 13.

Evaluación de las competencias esperadas en el proceso de enseñanza durante cada actividad clínica (Item 12)

Item 12	Respuestas
Siempre	5
Frecuentemente	2

Gráfico 12.

Evaluación de las competencias esperadas en el proceso de enseñanza durante cada actividad clínica (Item 12)



Interpretación:

La tabla 13 y el gráfico 12 muestran a la mayoría de los encuestados (71,4%) afirmando que el docente siempre evalúa las competencias esperadas en el proceso de enseñanza durante cada actividad clínica; siendo la minoría de 28,6%, la cual considera que el docente evalúa las competencias esperadas en el proceso de enseñanza durante cada actividad clínica, frecuentemente.

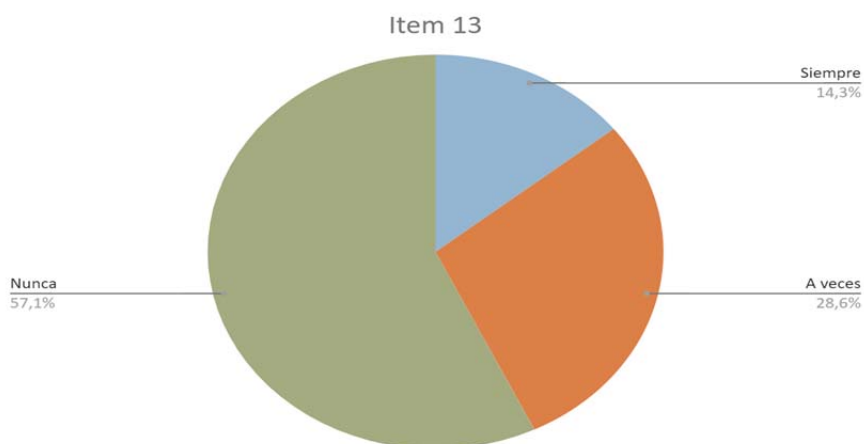
Tabla 14.

Acceso al perfil de egreso del estudiante de 4to año de odontología de la FOUC al inicio del periodo lectivo (Item 13)

Item 13	Respuestas
Siempre	1
Frecuentemente	2
A veces	4

Gráfico 13.

Acceso al perfil de egreso del estudiante de 4to año de odontología de la FOUC al inicio del periodo lectivo (Item 3)



Interpretación:

La tabla 14 y el gráfico 13 muestran que según la mayoría (57,1%) nunca tiene acceso usted al perfil de egreso del estudiante de 4to año de odontología de la FOUC al inicio del periodo lectivo, mientras que una minoría siempre tiene acceso al perfil de egreso del estudiante de 4to año de odontología de la FOUC, al inicio del periodo lectivo.

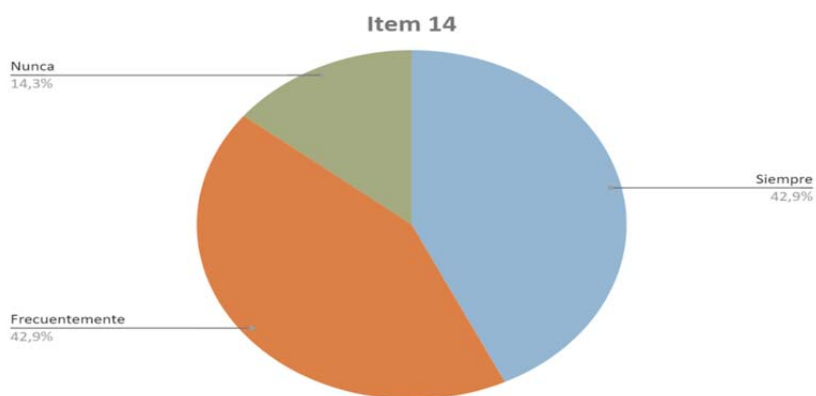
Tabla 15.

Empleo eficientemente de los criterios estipulados en el reglamento interno de evaluación de la FOUC (Item 14)

Item 14	Respuestas
Siempre	3
Frecuentemente	3
A veces	1

Gráfico 14.

Empleo eficientemente de los criterios estipulados en el reglamento interno de evaluación de la FOUC (Item 14)



Interpretación:

La tabla 15 y el gráfico 14 muestran a los encuestados, en un mismo porcentaje (42,9%), considerando que los docentes siempre o frecuentemente emplean, eficientemente, los criterios estipulados en el reglamento interno de evaluación de la FOUC. El otro porcentaje menor (14,3%) señala nunca emplear eficientemente los criterios estipulados en el reglamento interno de evaluación de la FOUC.

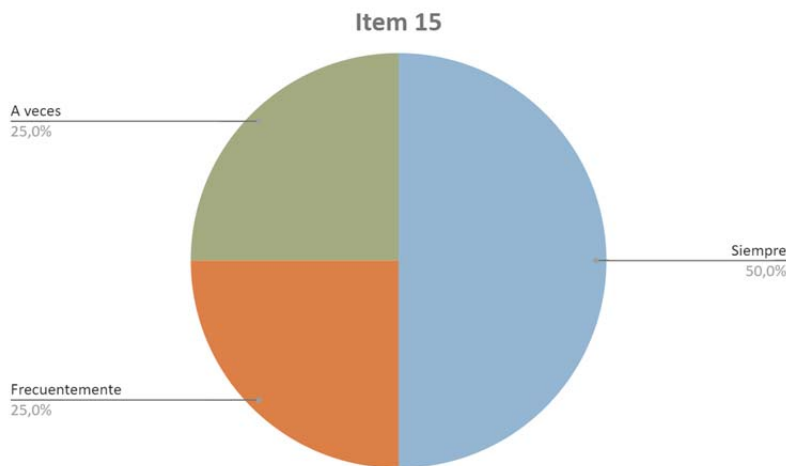
Tabla 16.

Evaluación objetiva y sumativa el desenvolvimiento del estudiante en el área clínica (Item 15)

Item 15	Respuestas
Siempre	4
Frecuentemente	2
A veces	2

Gráfico 15.

Evaluación objetiva y sumativa el desenvolvimiento del estudiante en el área clínica (Item 15)



Interpretación:

La tabla 14 y el gráfico 13, muestran, según la mayoría (57%), siempre evalúa de manera objetiva y sumativa el desenvolvimiento del estudiante en el área clínica, mientras que un 25% frecuentemente evalúa y el otro 25% restante nunca evalúa de manera objetiva y sumativa el desenvolvimiento del estudiante en el área clínica.

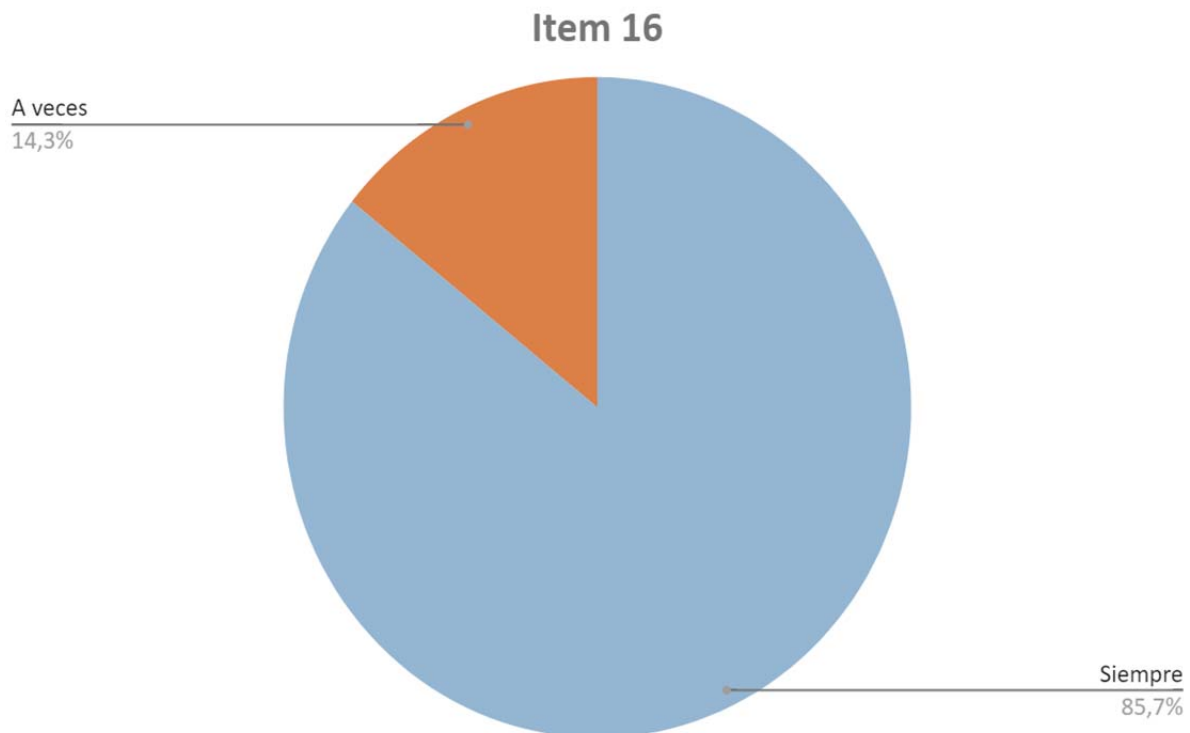
Tabla 17.

Evaluación de la ergonomía, vestimenta y la presentación del estudiante (Item 16)

Item 16	Respuestas
Siempre	6
A veces	1

Gráfico 16.

Evaluación de la ergonomía, vestimenta y la presentación del estudiante (Item 16)



Interpretación:

La tabla 13 y el gráfico 12, muestran a la mayoría de los encuestados (85,7%) afirmando que el docente siempre evalúa las competencias esperadas en el proceso de enseñanza durante cada actividad clínica; mientras una minoría de 14,3 % considera que el docente evalúa las competencias esperadas en el proceso de enseñanza durante cada actividad clínica frecuentemente.

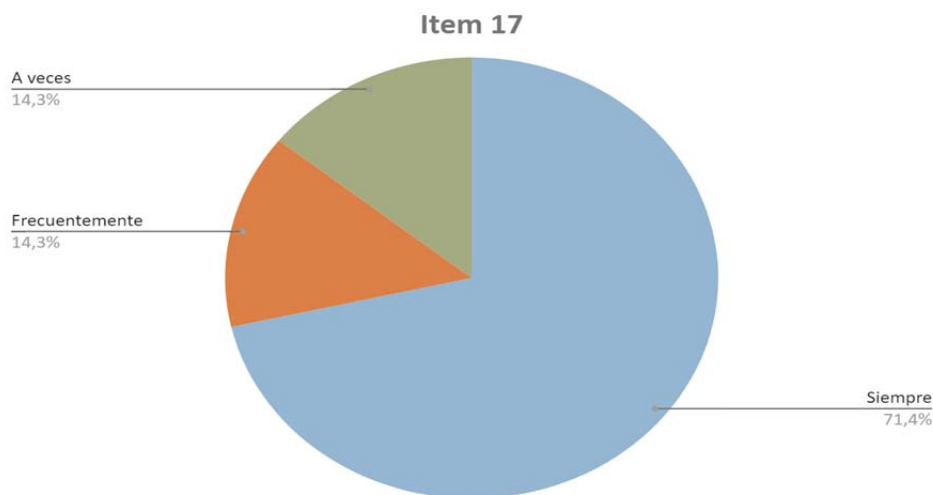
Tabla 18.

Saberes de las ciencias básicas reflejadas en el perfil de egreso del estudiante de la FOUC antes, durante o después de la actividad clínica (Item 17).

Item 17	Respuestas
Siempre	5
Frecuentemente	1
A veces	1

Gráfico 17.

Saberes de las ciencias básicas reflejadas en el perfil de egreso del estudiante de la FOUC antes, durante o después de la actividad clínica (Item 17)



Interpretación:

La tabla 18 y el gráfico 17, muestran a la mayoría de los encuestados (71,4%) respondiendo que el docente valora antes, durante o después de la actividad clínica los saberes de las ciencias básicas reflejadas en el perfil de egreso del estudiante de la FOUC; y en el mismo porcentaje, 14,3%, señalan que el docente, frecuentemente, valora antes, durante o después de la actividad clínica, los saberes de las ciencias básicas reflejadas en el perfil de egreso del estudiante de la FOUC, y que el docente lo hace a veces .

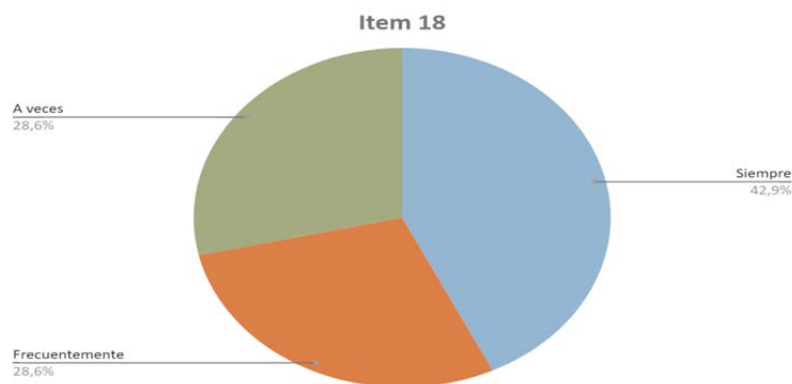
Tabla 19.

Vaciado de las evaluaciones según los indicadores de logros relacionados a los objetivos del área clínica (Item 18)

Item 18	Respuestas
Siempre	3
Frecuentemente	2
A veces	2

Gráfico 18.

Vaciado de las evaluaciones según los indicadores de logros relacionados a los objetivos del área clínica (Item 18)



Interpretación:

La tabla 18 y el gráfico 17 muestran a la mayoría de los encuestados (42,9%) considerando que, al momento de vaciar las evaluaciones, el docente siempre tiene los indicadores de logros relacionados a los objetivos del área clínica; en igual porcentaje, el 28,6% señalan que al momento de vaciar las evaluaciones, el docente tiene frecuentemente los indicadores de logros relacionados a los objetivos del área clínica y el otro restante, y que el docente lo tiene, a veces.

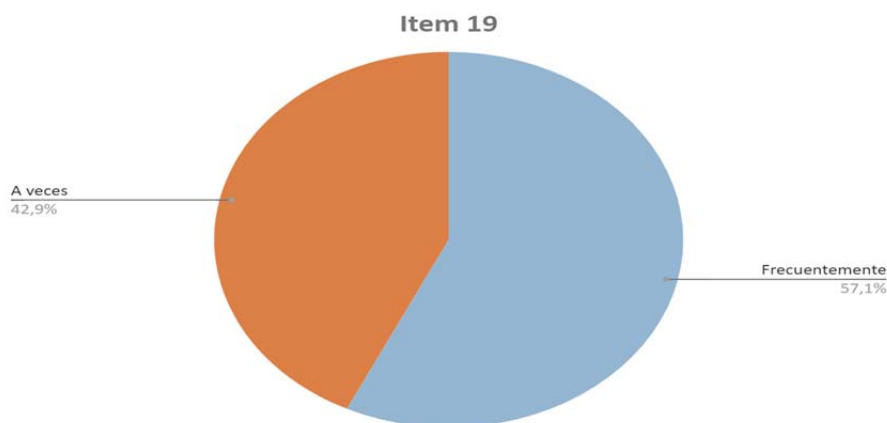
Tabla 20.

Acceso a las herramientas necesarias de planificación para las evaluaciones de acuerdo al perfil de formación por competencias empleado en la FOUC (Item 19)

Item 19	Respuestas
Siempre	3
Frecuentemente	2

Gráfico 19.

Acceso a las herramientas necesarias de planificación para las evaluaciones de acuerdo al perfil de formación por competencias empleado en la FOUC (Item 19)



Interpretación:

La tabla 20 y el gráfico 19, muestran a la mayoría de los encuestados (57,1%) considerando que el docente tiene frecuentemente acceso a las herramientas necesarias de planificación para las evaluaciones, de acuerdo al perfil de formación por competencias empleado en la FOUC; mientras que el 42,9% restante señala que a veces tiene acceso a las herramientas necesarias de planificación.

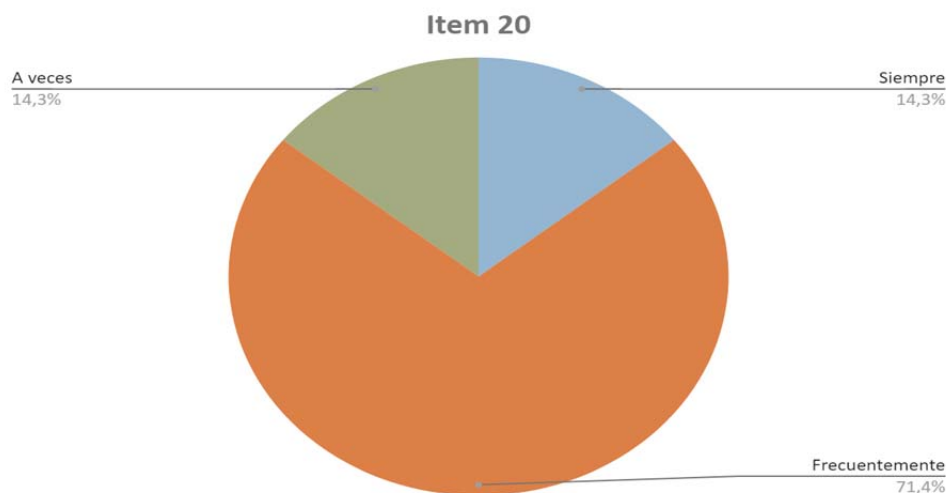
Tabla 21.

Instrumentos para la confección de las evaluaciones de acuerdo al perfil de formación por competencias empleado en la FOUC (Item 20)

Item 20	Respuestas
Siempre	1
Frecuentemente	5
A veces	1

Gráfico 20.

Instrumentos para la confección de las evaluaciones de acuerdo al perfil de formación por competencias empleado en la FOUC (Item 20).



Interpretación:

La tabla 21 y el gráfico 20, muestran a la mayoría de los encuestados (42,9%) considerando que el docente frecuentemente posee instrumentos para la confección de las evaluaciones de acuerdo al perfil de formación por competencias empleado en la FOUC; mientras que en el mismo porcentaje, el 14,3%, señala que siempre posee instrumentos para la confección de las evaluaciones de acuerdo al perfil de formación por competencias empleado en la FOUC y el otro restante, 14,3%, afirma que el docente lo posee a veces .

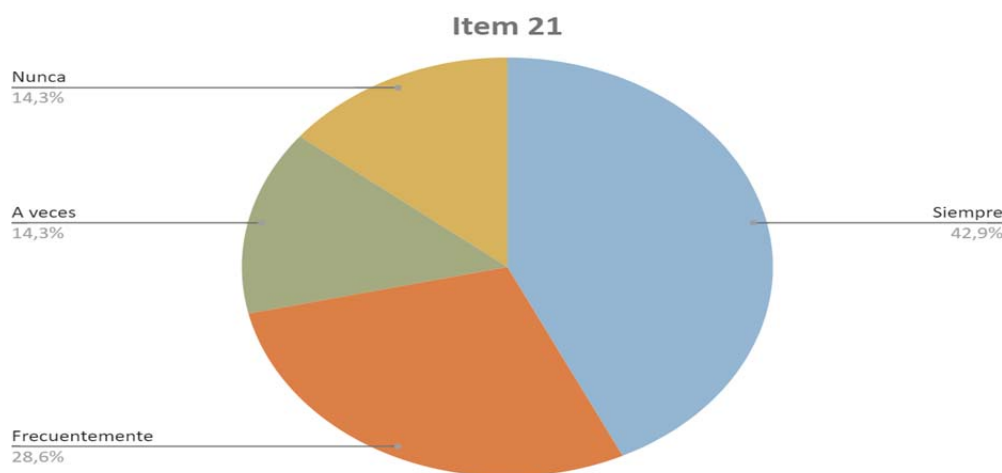
Tabla 22.

Capacitación calificada para realizar una evaluación acorde al programa de formación por competencias empleado en la FOUC (Item 21)

Item 21	Respuestas
Siempre	3
Frecuentemente	2
A veces	2
Nunca	1

Gráfico 21.

Capacitación calificada para realizar una evaluación acorde al programa de formación por competencias empleado en la FOUC (Item 21)



Interpretación:

La tabla 22 y el gráfico 21, muestran a la mayoría de los encuestados afirmando que el docente siempre recibe capacitación calificada para realizar una evaluación acorde al programa de formación por competencias empleado en la FOUC. No obstante, hay un porcentaje de 14,3% señalando que el docente, a veces recibe capacitación calificada para realizar una evaluación acorde al programa de formación por competencias empleado en la FOUC, y otro 14,3% afirma nunca recibir capacitación calificada.

Discusión de los resultados

Darle una valoración al trabajo del estudiante durante el llenado de la historia clínica y el desarrollo de la actividad clínica coadyuva a encontrar los medios para lograr un mayor aprendizaje por parte de quien aprende. Según Ausubel (1986) desde el punto de vista cognitivo, el aprendiz es considerado un procesador activo de información. El aprender requiere que el aprendiz piense, aplique su capacidad mental con el fin de llegar a una regla sobre la cual se pueda trabajar, derivada del conjunto de datos presentados, y luego analice las situaciones donde la aplicación de la regla pueda ser útil y apropiada. El aprendizaje es, entonces, un proceso a través del cual el aprendiz trata, activamente, de darle sentido a los datos y le da una interpretación significativa. De manera tal, es necesario fomentar un mayor énfasis en la capacidad resolutoria de problemas de forma efectiva desde el inicio.

El facilitar al estudiante algún instrumento de evaluación del desempeño clínico posterior a la actividad clínica, requiere de tres procesos interdependientes a los fines de cumplir su

propósito según (Tobón, 2005). La autovaloración/autoevaluación, siendo el proceso por medio del cual la propia persona valora la formación de sus competencias con referencia a los propósitos de formación, los criterios de desempeño, los saberes esenciales y las evidencias requeridas.

La covaloración/coevaluación, consiste en una estrategia mediante la cual los estudiantes valoran entre sí sus competencias, de acuerdo con unos criterios previamente definidos, así, un estudiante recibe retroalimentación de sus pares con respecto a su aprendizaje y desempeño; y la heterovaloración/heteroevaluación, es aquella hecha por una persona respecto a las competencias de otra, teniendo en cuenta los logros, y los aspectos a mejorar de acuerdo con unos parámetros previamente acordados. De manera que, la evaluación puede ser vista como un elemento del desarrollo de la práctica pedagógica y docencia e inexorablemente necesario y útil en la formación de los estudiantes de odontología.

Al momento de la finalización de la actividad clínica, el docente debe exhortar al estudiante a evaluar sus saberes y evidencias adquiridas, y así el estudiante esté plenamente informado sobre su proceso de aprendizaje, con el fin de comprenderlo y autorregularlo (Alonso, 1991), por ello la primera tarea del docente es enseñar a sus estudiantes a autoevaluarse (Díaz y Hernández, 2002). Por otra parte, la valoración retroalimenta al docente sobre sus decisiones y actuación desde el punto de vista de la persona, favoreciendo su formación en el ámbito personal y profesional.

En el proceso de enseñanza de la unidad curricular Clínica Integral del Adulto I, el docente siempre debe instar al estudiante a la reflexión de las competencias adquiridas, tomando en cuenta la teoría de Tobón (2015) del *Eje de vinculación* según el cual se vincula con el mejoramiento de la calidad de la educación, ya que retroalimenta acerca de cómo está la formación por competencias y las acciones necesarias en la superación las deficiencias. Es una

técnica esencial para los docentes quienes aspiran que los estudiantes logren adquirir mayores competencias.

Siendo así, al facilitar o formular interrogantes por parte del docente, se ayuda al estudiante a evaluar su autoconocimiento en algún saber en particular durante el desarrollo de la actividad clínica, confirmándose las ideas de Tobón (2005), en cuanto a la autovaloración/autoevaluación, considerado el proceso por medio del cual la propia persona valora la formación de sus competencias con referencia a los propósitos de formación, los criterios de desempeño, los saberes esenciales y las evidencias requeridas en sus dos componentes principales: el autoconocimiento y la autorregulación, como el diálogo reflexivo continuo de cada ser humano consigo mismo, permitiéndole tomar conciencia de las competencias necesarias para construir y de cómo va dicha construcción, y la segunda, es la intervención sistemática y deliberada, con el fin de orientar la construcción de las competencias de acuerdo con un plan trazado.

Si en la evaluación sumativa el docente siempre incluye las interacciones de los estudiantes con sus pares, estos tendrán mayores posibilidades de adquirir sus competencias según las ideas de Tobón (2015) al afirmar que la covaloración /coevaluación, consiste en una estrategia donde los estudiantes valoran entre sí sus competencias, de acuerdo con unos criterios previamente definidos, así, un estudiante recibe retroalimentación de sus pares con respecto a su aprendizaje y desempeño con la participación activa de todos.

Cuando se toma en cuenta, durante el desarrollo de la actividad clínica la interacción y retroalimentación del estudiante con sus compañeros, según la teoría de Tobón, (2005) con respecto al *Eje nocional*, hay una valoración mediante la cual los estudiantes, docentes, instituciones educativas y la sociedad obtienen información cualitativa y cuantitativa sobre el

grado de adquisición, construcción, y desarrollo de las competencias, teniendo en cuenta tanto los resultados finales y el transcurso del proceso, sobre la base de unos parámetros consensuados, para la toma de decisiones sobre formación, estrategias docentes, de aprendizaje, recursos, políticas institucionales y sociales. De manera que, siempre, debe haber interacción y retroalimentación entre estudiantes con sus pares, además de tomar en cuenta, durante el desarrollo de la actividad clínica, sus opiniones, fundamentos y acciones, así como en el momento de la evaluación.

El docente siempre debe establecer ejemplos o modelos de las tareas específicas a realizar por los estudiantes. Así, se confirman las ideas de Gavotto (2012), al señalar la evaluación como un proceso coordinado por el facilitador, el cual debe ser sistemático y analítico, desde un enfoque holístico, porque la evaluación por competencia se centra en todas las dimensiones de desarrollo de la competencia, significando la evaluación del proceso y de los productos o ejecuciones prácticas de la misma. Asimismo, propone dentro de su metodología, el establecimiento de los criterios de evaluación en un enfoque por competencias, al establecer ejemplos o modelos de las tareas específicas para que los estudiantes tengan referencias de las conductas esperadas, al igual de la realización de debates, foros o talleres de discusión de casos clínicos, con la participación activa de los estudiantes, antes o después de la actividad clínica.

Siempre debe haber la evaluación de las competencias esperadas en el proceso de enseñanza durante cada actividad clínica, confirmando, igualmente, las ideas de Gavotto (2012), referentes a la evaluación por competencia, la cual se centra en todas las dimensiones de desarrollo de la competencia, lo que significa, la evaluación del proceso y de los productos o ejecuciones prácticas de la misma.

Asimismo, propone dentro de su metodología, el establecimiento de los criterios de evaluación en un enfoque por competencias, al dividir la competencia en sus elementos o en las tareas específicas que la conformen, y al identificar el rango de posibilidades de acción o conductas específicas para la práctica correcta de las tareas de dicha competencia; así como al clasificar las conductas por su nivel de ejecución, estableciendo requerimientos para ser aceptadas como correctas, utilizando una escala de valoración cualitativa y estableciendo ejemplos o modelos de las tareas específicas sirviendo a los estudiantes de referencias de las conductas esperadas.

La evaluación objetiva y sumativa del desenvolvimiento del estudiante en el área clínica siempre debe estar presente. Según las ideas de Durant y Naveda, (2013) la evaluación por competencias demanda la consideración de, no solo la ejecución de una tarea, sino también, las evidencias, indicadores, y niveles de logro, a fin de contrastarlos de manera integral. Adicionalmente, en la evaluación por competencias, es necesario establecer estándares con criterios claros y precisos exponentes de los dominios del saber, el hacer, el ser y el convivir. De manera que el docente debe estar preparado para realizar ambas evaluaciones, sumativa y formativa en cada momento y tomar en cuenta siempre la ergonomía, vestimenta y la presentación del estudiante.

En todo momento, debe tener acceso a las herramientas necesarias de planificación, los indicadores de logros relacionados a la clínica, los criterios estipulados en el reglamento interno de evaluación y los instructivos para la confección de las evaluaciones de acuerdo al perfil de formación por competencias empleado en la FOUC bajo una perspectiva de interdisciplinariedad en la formación integral de profesionales en diversas áreas de conocimiento, basada en

indicadores de desempeño desde el punto de vista funcionalista, sistémico y humanista, orientada a la valoración integral de procesos formativos dirigidos al desarrollo de competencias, según Durant y Naveda, (2013), quienes sostienen que la evaluación ha sido a través de los tiempos, la función reguladora de todo el complejo hecho educativo, y su enfoque de evaluación.

La capacitación calificada para realizar una evaluación acorde al programa de formación por competencias empleado en la FOUC debe ocurrir, siempre, tomando en cuenta lo previsto en la Ley de Universidades, en su Capítulo II de la Enseñanza Universitaria, Artículo 150, el cual señala que los exámenes y pruebas deben concebirse como medios pedagógicos estimulantes de la actividad intelectual de los estudiantes y corregir periódicamente los posibles defectos de su formación y como instrumentos auxiliares de evaluación, en este último caso, debe atenderse, más que a la repetición o memorización de la materia tratada durante el curso, al aprovechamiento demostrado por el alumno mediante la comprensión del saber recibido.

Siendo así, los profesores formularán y realizarán los exámenes y pruebas de acuerdo con la norma antes citada. Esto significa que el docente debe tener capacidad de reflexión permanente en la acción y sobre la acción, para lograr la transformación creadora del acto educativo y de las condiciones limitantes del aprendizaje a los estudiantes.

CONCLUSIONES

Como consecuencia de los hallazgos, tras el análisis de los datos, en la investigación se confirma que los docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo utilizan diferentes metodologías de evaluación del aprendizaje por competencias. Además de la revisión de casos clínicos, la observación de habilidades prácticas y el análisis de conocimientos teóricos, los profesores presentan algunas metodologías acordes con la formación por competencias, tales como la observación directa, las rúbricas de evaluación, la autoevaluación y la coevaluación.

Los docentes utilizan la observación directa evaluando el desempeño de los estudiantes en las clínicas. Esto implica observar cómo los estudiantes aplican las competencias en contextos específicos y registrar sus observaciones para su evaluación. Las rúbricas son herramientas que los docentes utilizan al evaluar el nivel de competencia de los estudiantes en varios aspectos porque describen los criterios y niveles de desempeño esperados para cada competencia, permitiendo una evaluación más objetiva y consistente.

En la autoevaluación y coevaluación el docente motiva a los estudiantes a valorar los saberes propios y entre ellos como parte del proceso de evaluación por competencias. Esto fomenta la autorreflexión, la metacognición y la responsabilidad hacia el propio aprendizaje. Es importante destacar que los docentes deben adaptar las metodologías de evaluación a las necesidades y objetivos de sus estudiantes, al mismo tiempo, proporcionar una retroalimentación constructiva y apoyo para el desarrollo de competencias. La elección de la metodología de evaluación dependerá del contexto educativo y los recursos disponibles.

En cuanto a los criterios de evaluación, mediante los cuales los estudiantes valoran entre sí su formación por competencias, varían según el contexto y el nivel. Algunos de los criterios

comunes utilizados en la evaluación por competencias están el dominio de conocimientos, desempeño en tareas, proyectos o clínicas, trabajo en equipo, auto reflexión, autoevaluación y coevaluación.

En el dominio de conocimientos, los estudiantes pueden evaluar, entre ellos, sus niveles de dominio de los conocimientos relacionados con la competencia en cuestión. Esto implica identificar si han adquirido los saberes necesarios y son capaces de aplicarlos de manera efectiva. En el desempeño en tareas o clínicas, los estudiantes pueden evaluar el desempeño de sus compañeros en la realización de tareas que requieren la aplicación de la competencia en cuestión. Esto implica analizar la calidad de los resultados obtenidos, la capacidad de resolver problemas y la eficacia en la ejecución de la tarea. En la colaboración y trabajo en equipo, los estudiantes pueden valorar la habilidad de sus compañeros en colaborar y trabajar en equipo. Esto implica evaluar la capacidad de comunicación, la disposición de escuchar y considerar las ideas de los demás, así como la contribución activa al logro de objetivos comunes.

Con la auto reflexión y autoevaluación, los estudiantes pueden evaluar sus propias competencias y compartir sus reflexiones con sus compañeros. Esto implica analizar sus fortalezas y debilidades, identificar áreas de mejora y establecer metas de aprendizaje. En el uso de herramientas y recursos, los estudiantes pueden evaluar la capacidad de sus compañeros de utilizar, adecuadamente, las herramientas y recursos relacionados con la competencia en cuestión. Esto implica valorar la capacidad de buscar, seleccionar y utilizar de manera efectiva información relevante.

Los criterios utilizados por los docentes al evaluar en formación por competencias pueden variar, siendo indicadores de logros relacionados a la clínica, estipulados en el reglamento interno

de evaluación y los instructivos dirigidos a la confección de las evaluaciones de acuerdo al perfil de formación por competencias empleado en la FOUC. Dentro de las evaluaciones que requieren de ciertos criterios utilizados por los docentes en la evaluación de competencias, están la evidencia de desempeño, producto o resultado final, portafolio, autoevaluación y reflexión, evaluación de pares, evaluación formativa y retroalimentación continua.

Los docentes pueden evaluar el desempeño de los estudiantes mediante la observación directa de su aplicación de las competencias en situaciones reales o simuladas. Esto implica evaluar su capacidad de poner en práctica los conocimientos y habilidades requeridos. También, pueden evaluar los productos o resultados finales generados por los estudiantes, evidenciando sus competencias. Esto puede incluir proyectos, informes, presentaciones u otros trabajos como una muestra de la aplicación efectiva de la competencia en cuestión. Pueden incorporar la autoevaluación y la reflexión en el proceso de evaluación de competencias, así los estudiantes se evalúan a sí mismos y reflexionan sobre su nivel de dominio de la competencia, identificando fortalezas y áreas donde mejorar.

Los docentes pueden fomentar la evaluación entre pares: los propios estudiantes evalúan el desempeño de sus compañeros en relación a las competencias. Esto puede promover la colaboración y el aprendizaje mutuo, además de brindar una retroalimentación adicional sobre el nivel de competencia alcanzado. Asimismo, ellos pueden utilizar la evaluación formativa como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto significaría proporcionar la retroalimentación continua y específica a los estudiantes, y así, ayudarles a mejorar su nivel de competencia a lo largo del tiempo.

Estos criterios de evaluación por competencias dependen del enfoque y el contexto educativo específico de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo. De ahí, los docentes deben adaptarlos con el fin de satisfacer las necesidades y logros de sus estudiantes, así como proporcionar una retroalimentación constructiva y apoyo en su desarrollo en competencias.

Darle una valoración del trabajo del estudiante por parte del docente durante el llenado de la historia clínica durante el desarrollo de la actividad clínica coadyuva a encontrar los medios para lograr un aprendizaje significativo, útil, apropiado e idóneo en los estudiantes de odontología.

De allí, la importancia de fomentar un mayor énfasis en la capacidad de resolver problemas de forma efectiva desde el inicio. Facilitar al estudiante algún instrumento de evaluación del desempeño clínico posterior a la actividad clínica, debe comprender la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, a fin de garantizar un desarrollo integral en la formación por competencias de los estudiantes de odontología, vinculado al mejoramiento de la calidad de la educación.

En la evaluación sumativa, el docente siempre debe incluir las interacciones de los estudiantes con sus pares, y así, incrementar las posibilidades de adquirir sus competencias al recibir retroalimentación del otro con respecto a su aprendizaje y desempeño, con la participación activa de todos. La evaluación entre pares no sustituye la evaluación realizada por docentes u otros profesionales, complementa el proceso de evaluación general. Estos criterios permiten la autoevaluación de los estudiantes y su retroalimentación, mutuamente, fomentando así el desarrollo de habilidades meta cognitivas y promoviendo la responsabilidad hacia su propio aprendizaje.

Durante el desarrollo de la actividad clínica del estudiante, debe haber interacción y retroalimentación entre pares, así como tomar en cuenta, durante el desarrollo de la actividad clínica, sus opiniones, fundamentos y acciones del estudiante con sus compañeros y al momento de la evaluación.

El uso de los ejemplos o modelos de las tareas específicas a realizar por los estudiantes facilita al desarrollo de la competencia, según los criterios de evaluación de las conductas esperadas, al igual de la realización de debates, foros o talleres de discusión de casos clínicos con la participación activa de los estudiantes antes o después de la actividad clínica.

Siempre, debe haber la evaluación de las competencias esperadas en el proceso de enseñanza durante cada actividad clínica. Así se confirman las ideas de Gavotto (2012), en lo referente a la evaluación centrada en todas las dimensiones de desarrollo de la competencia.

Esto significa la evaluación del proceso y de los productos o ejecuciones prácticas de la misma e igualmente, permitiría establecer los criterios de evaluación en un enfoque por competencias al dividir la competencia en sus elementos o en tareas específicas que la conformen, identificar en rango de posibilidades de acción o conductas específicas para la práctica correcta de las tareas de dicha competencia, clasificar las conductas por su nivel de ejecución, estableciendo requerimientos de aceptación como correctas, utilizando una escala de valoración cualitativa, y establecer ejemplos o modelos de las tareas específicas con la finalidad de que los estudiantes tengan referencias de las conductas esperadas.

La evaluación objetiva y sumativa del desenvolvimiento del estudiante en el área clínica siempre debe estar presente. Según las ideas de Durant y Naveda, (2013) la evaluación por

competencias demanda la consideración de, no solo la ejecución de una tarea, sino también, las evidencias, indicadores, y niveles de logro, a fin de contrastarlos de manera integral. Adicionalmente, en la evaluación por competencias, es necesario establecer estándares con criterios claros y precisos exponentes de los dominios del saber, el hacer, el ser y el convivir. Así, el docente debe estar preparado y realizar ambas evaluaciones, sumativa y formativa en cada momento y tomar en cuenta siempre la ergonomía, vestimenta y la presentación del estudiante.

En todo momento, debe tener acceso a las herramientas necesarias de planificación, los indicadores de logros relacionados a la clínica, los criterios estipulados en el reglamento interno de evaluación y los instructivos dirigidos a la confección de las evaluaciones de acuerdo al perfil de formación por competencias empleado en la FOUC, bajo una perspectiva de interdisciplinariedad en la formación integral de profesionales en diversas áreas de conocimiento, basada en indicadores de desempeño desde el punto de vista funcionalista, sistémico y humanista, orientada a la valoración integral de procesos formativos dirigidos al desarrollo de competencias, según lo sostenido por Durant y Naveda, (2013), con respecto a lo que ha sido la función reguladora de la evaluación y de todo el complejo hecho educativo, a través de los tiempos.

RECOMENDACIONES

Se recomienda ofrecer capacitación calificada y actualización, permanentemente, en cuanto a los criterios de evaluación acorde al programa de formación por competencias en la FOUC, estimulando la actividad intelectual tanto de los estudiantes como de los docentes y, evaluar y corregir, periódicamente, las posibles debilidades en el perfil. Al considerar la relevancia de la evaluación dentro del proceso de desarrollo del conocimiento, la misma debe ser aplicada mediante un instrumento que ofrece al estudiante una variedad de oportunidades de alcanzar un alto desempeño de una competencia, lo cual demostrará, luego, al enfrentarse a distintas situaciones en el ámbito laboral. Asimismo, es importante mantener esa motivación hacia el logro propuesto, reflexionar en lo referente al proceso de evaluación por competencias, profundizar más los estudios al respecto y reforzar su papel como un eje integrador de las bases biomédicas y sociales, bajo los principios éticos, y generador de la transformación exigida por la realidad, incluyendo al trabajo comunitario. De igual manera, se exhorta tener acceso al perfil de egreso del estudiante de odontología de la FOUC. El mismo debe reflejar las competencias evaluables, no solo al inicio del periodo lectivo, sino, como un referente en el momento de la realización de una evaluación, cada vez que se aplique.

REFERENCIAS

- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid. Santillana.
- Arana, A. y Muro, X (2003). *Criterios e indicadores que definen la calidad de la función de investigación en la UPEL. Caso: Instituto Pedagógico de Maracay. Paradigma XXIV* (1), 9-36.
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 6ta edición. Caracas, Venezuela. Editorial Episteme
- Ausubel, D.P (1986) *Psicología Educativa. Una perspectiva cognitiva*. México. Ed. Trillas.
- Ávila, M; Paredes, I. (2015). *La evaluación del aprendizaje en el marco del currículo por competencias*. Omnia, vol. 21, núm. 1, pp. 52-65 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73742121005>
- Balestrini, M. (2002) *Como se Elabora el Proyecto de Investigación*. (6ta ed.). Caracas, Venezuela: BL Consultores Asociados Servicio Editorial.
- Barreto, J. (2020). Significados que atribuyen los profesores de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo a la evaluación por competencias. *Revista de ciencias de la Educación*, ISSN 1316-5917. Vol. 30. N° 55, 2020, p.p. 211-224.
- Bolívar, A. (2007) *Diseñar y evaluar por competencias en la universidad: el EEES como reto*. Vigo: Universidad de Vigo. Formación e innovación educativa en la universidad.
- Busot, A. (1991). *Investigación Educacional*. (2ª Ed). Maracaibo, Venezuela: LUZ.

- Chimpolo, J. M. F. (2015), *Tecnología para la gestión de recursos humanos en instituciones de educación superior angolanas. Caso de la Universidad Agostinho Neto*. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias técnicas en la Universidad Holguín, Cuba.
- Climént Bonilla, J. (2011). *Formación por Competencias. Tesauro de términos, conceptos e instrumentos*. México. Trillas.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999)
- DeSeCo, (2002) *Definition and Selection of Competences (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper*. OCDE, p7. http://www.portal-stat-admin.ch/deseco/deseco_strategy_paper_final.pdf
- Díaz- Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª. ed.). México: McGraw Hill.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un Tesoro*. Santillana. Ediciones UNESCO.
- Fenoll, M. (2021). Valoración del profesorado en ciencias de la salud, Universitat di Rovira i virgili (España). Revista de docencia Universitaria, vol. 19 (2) julio-diciembre 2021, 33-49. ISSN: 1887-4592.
- Fernandes, J.; Sotolongo, M; Martínez, C. (2016), *La Evaluación del Desempeño por Competencias: Percepciones de Docentes y Estudiantes en la Educación Superior Formación Universitaria*. Vol. 9, núm. 5pp. 15-24. Centro de Información. La Serena, Chile.
- Flores, F. (2017). Evaluación docente por competencias en ciencias de la salud. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, Colombia, 2017.

- García, S. (2002). *La validez y la confiabilidad en la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva hermenéutica*. Pedagogía XXIII (67) 297-318.
- Gardner, (1993): *Multiple intelligences: the theory in practice*. Nueva York: Basic Books, p. 6
- Gardner, (2010). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. p. 16.
- Gavotto, I., (2012). *La evaluación de competencias educativas. Una aplicación de la teoría holística de la docencia para evaluar competencias desarrolladas en programas educativos*. Bloomington, EEUU. Palibrio
- González, J y Wagenaar R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase 1*. (Edits.) Universidad de Deusto, Bilbao, 339 pp.
- Hernández, F. (2017). Evaluación docente por competencias en el pregrado médico, Caso de la facultad de medicina de la UNAM. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, 2017. Colombia.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista P. (2003) *Metodología de la Investigación*. (4ª ed.) México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores S.A
- Hernández, P. y García, L. A. (1991): *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid, España. Editorial Pirámide.
- Joan. (2006) Citado por Mir Boris en *Competencias, conocimientos, capacidades y habilidades*".
- La mirada Pedagógica.*
- <http://www.lamiradapedagogica.blogspot.com/2006/09/competencias-conocimientos.habilidades>
- Ley de Universidades. República Bolivariana de Venezuela. (1970). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 1429. (extraordinario). Septiembre, 08 1970.

- Marco (2008). *“Competencias Básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo”*. Barcelona: Esp. Narcea.
- Menzala, E. (2023). Evaluación basada en competencias en educación superior. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, Horizontes*, Vol.7 Núm. 28 (2023) 836-851. ISSN-L: 2616.
- (2014). *Formación Universitaria Basada en Competencias. Currículo, Estrategias Didácticas y Evaluación*. Perú. Universidad Católica Santo Toribio de Mogroviejo. USAT.
- Palella, S. y Martins, F. (2003). *Metodología de la Investigación cuantitativa*. Caracas: Fedupel.
- Rodríguez, J. (2022). Estrategias de evaluación por competencias utilizadas por los docentes en entornos virtuales de aprendizaje. Tesis presentada para optar al título de Doctor en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA). República Dominicana.
- Tamayo y Tamayo, M. (2004) *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa
- Universidad Abierta para Adultos. UAPA. (2009). *Modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje, MECCA*. Santo Domingo, República Dominicana. Ediciones UAPA.
- Valerga, M. y Trombetta, L. (2019). Evaluación por competencias en la Facultad de Medicina en el ciclo Clínico. *Revista de la Asociación Médica Argentina*, Vol. 132, Núm. 1, 2019
- Villar, A. y Alegre, O. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid. Mc. Graw Hill.
- Vygotsky, L. (1978). *Obras Escogidas. Tomo I. Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. México. Editorial Limusa.

[ANEXO 1]

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA SUJETOS DE INVESTIGACIÓN

Estimado(a) participante

En esta reunión previa convocatoria, por medio de la presente se le informa que usted ha sido seleccionado como un sujeto de investigación en el marco del estudio titulado: **CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS. UN ESTUDIO A NIVEL DE PREGRADO FACULTAD DE ODONTOLOGÍA, UNIVERSIDAD DE CARABOBO.** Cuyo objetivo final es: Describir los criterios de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje enmarcados en la formación por competencias en la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo. La referida investigación se realiza en el marco de obtener los datos necesarios en el trabajo de grado antes mencionado, el cual es de carácter cuantitativo, por lo cual la principal técnica de recolección de los datos es la encuesta, cuyo instrumento es un cuestionario. Ante esto, solicitamos su valiosa colaboración en aceptar la participación como sujeto de investigación.

Si usted decide aceptar, debe estar informado de los siguientes aspectos:

1. Su participación consistirá en responder cuestionario que le realizará el autor.
2. El tiempo de aplicación será breve.
3. La información ofrecida será confidencial. No se divulgarán sus nombres y demás datos personales, a menos que el sujeto de la investigación lo solicite o esté de acuerdo en que aparezcan en el estudio.
4. La participación es voluntaria, no implica remuneración o retribución monetaria alguna.
5. Si en cualquier momento decide cesar su participación en el estudio es libre de hacerlo.

El investigador se compromete a no publicar información alguna que pueda vulnerar la integridad, el bienestar y los intereses de los sujetos participantes en la investigación. Los

resultados de esta investigación permitirán enriquecer el acervo de conocimientos en el área de la Educación.

6. Para ello, se ha informado al director de Postgrado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, el cual aprobó el proyecto de investigación; asimismo se solicitó el permiso correspondiente ante las autoridades de la **Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo**.

7. Los resultados serán publicados solo bajo la aprobación de los sujetos encuestados o de sus representantes para los fines de la investigación.

8. Usted no tiene riesgo alguno de lesiones físicas si participa en este estudio; el riesgo potencial es que se pierda la confidencialidad de sus datos personales. Sin embargo, se hará el mayor esfuerzo para mantener su información en forma confidencial.

9. Los datos que lo identifiquen serán tratados en forma confidencial como lo exige la Ley. Salvo para quienes estén autorizados a acceder a sus datos personales, Ud. No podrá ser identificado.

10. En caso de que los resultados de este estudio sean publicados en revistas científicas o presentados en congresos, su identidad no será revelada. Se utilizará un seudónimo.

11. El presente consentimiento informado fue sometido a revisión por parte de la Comisión Operativa de Bioética de la Facultad de Ciencias de la Educación.

12. El presente consentimiento informado cumple con lo previsto en el Código de Ética para la Vida (2011) de la República Bolivariana de Venezuela, publicado por el Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e Industrias intermedias, específicamente en la Parte II, Capítulo 2, que trata sobre el consentimiento informado, siguiendo lo indicado en los numerales: 1.1, 1.2, 1.4, 1.5, 1.7, 1.8, 1.9.

Luego de brindar la información necesaria, por favor marque con una X la opción de su preferencia con respecto a la aceptación o no, de participar en la investigación antes mencionada en calidad de sujeto de investigación que conforma la muestra de la misma:

Acepto participar en la investigación, por lo cual doy mi consentimiento: _____

No acepto participar en la investigación, por lo cual no doy mi consentimiento: _____

El Investigador: _____

C.I. V- _____ Nro. Telefónico: _____

Correo: _____ Fecha: _____

Sujeto participante: _____ Firma: _____

C.I. V- _____ N° Telefónico: _____

Correo: _____ Fecha: _____

Testigo: _____ Testigo: _____

[ANEXO 2]



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN
DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR**



Instrumento para el diagnóstico

TÍTULO

**CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS. UN
ESTUDIO A NIVEL DE PREGRADO FACULTAD DE ODONTOLOGÍA,
UNIVERSIDAD DE CARABOBO**

Objetivo General

Describir los criterios de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje enmarcados en la formación por competencias en la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo.

Objetivos específicos

1. Identificar la metodología de la autoevaluación empleada por los estudiantes de la unidad curricular Clínica Integral del Adulto I, de la FOUC, según a la evaluación por competencias.
2. Establecer los criterios de evaluación mediante el cual los estudiantes valoran entre sí su formación por competencias en la FOUC.
3. Determinar la acción ejecutada por el docente en su evaluación con los criterios existentes en la formación por competencias de los estudiantes de la FOUC.

TUTORA: Profa. Maria A. Ferreira de Bravo **AUTOR:** Od. Jasna A. Mata Guánchez



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
PROGRAMA DE ESPECIALIZACION EN
DOCENCIA PARA LA EDUCACION SUPERIOR



Estimado Facilitador:

La presente actividad tiene como finalidad recabar información necesaria y pertinente relacionada con la investigación titulada: **CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS. UN ESTUDIO A NIVEL DE PREGRADO FACULTAD DE ODONTOLOGÍA, UNIVERSIDAD DE CARABOBO**

La información que usted aporte es totalmente confidencial y será de utilidad para alcanzar los objetivos planteados; por lo que se agradece su colaboración y sinceridad.

INSTRUCCIONES

- La actividad consta de veintiún (21) ítems con opciones de respuesta bajo una escala de estimación.
- Seleccione con una equis (x) la opción que Usted considera frecuente.
- Evite responder al azar.

Nº	ÍTEMS	SIEMPRE	FRECUENTEMENTE	A VECES	NUNCA
1	Durante el desarrollo de la actividad clínica, indica al estudiante que debe valorar su trabajo durante el llenado de la historia clínica				
2	Facilita a los estudiantes algún instrumento de autoevaluación del desempeño posterior a la actividad a la actividad clínica				
3	Las actividades motivadas a informar o guiar al estudiante en su proceso de autoevaluación son suministradas por usted				
4	Al momento de la finalización de la actividad clínica, se le exhorta al estudiante a evaluar los saberes adquiridos.				
5	En el proceso de enseñanza de la unidad curricular Clínica Integral del Adulto I, solicita al estudiante la reflexión de las competencias adquiridas.				
6	Facilita usted interrogantes que ayuden al estudiante a evaluar su autoconocimiento en algún saber en particular durante el desarrollo de la actividad clínica.				
7	En su evaluación sumativa están incluidas las interacciones de los estudiantes con sus pares				
8	Toma en cuenta, durante el desarrollo de la actividad clínica, la interacción y retroalimentación del estudiante con sus compañeros.				
9	Las opiniones, fundamentos y acciones del estudiante con sus compañeros y viceversa, son considerados en la evaluación sumativa				
10	Establece usted ejemplos o modelos de las tareas específicas a realizar por los estudiantes.				
11	Realiza, antes o después de la actividad clínica, debates, foros o talleres de discusión de casos clínicos con la participación activa de los estudiantes.				
12	Evalúa usted las competencias esperadas en el proceso de enseñanza durante cada actividad clínica.				
13	Recibe información acerca del perfil de los egresados de 4to año de odontología de la FOUC				
14	Empleó eficientemente los criterios estipulados en el reglamento interno de evaluación de la FOUC.				
15	Evalúa de manera sumativa el desenvolvimiento del estudiante en el área clínica con criterios de objetividad.				
16	Toma en cuenta al momento de evaluar, la ergonomía, vestimenta y la presentación del estudiante.				
17	En lo referente a la actividad clínica son evaluados los saberes de las ciencias básicas reflejadas en el perfil de egreso del estudiante de la FOUC.				
18	Al momento de evaluar, tiene usted los indicadores de logros relacionados a los objetivos del área clínica.				
19	Considera que tiene acceso a las herramientas necesarias de planificación para las evaluaciones de acuerdo al perfil de formación por competencias empleado en la FOUC.				
20	Dispone de instrumentos para la confección de las evaluaciones de acuerdo al perfil de formación por competencias empleado en la FOUC.				
21	Aplica evaluaciones diseñadas de acuerdo al programa de formación por competencias empleado en la FOUC.				

[ANEXO 3]

FORMATO DE VALIDACIÓN POR LOS EXPERTOS

Estimado Investigador:

Ante todo, reciba un cordial saludo.

Por medio de la presente cumpla con participarle que usted ha sido seleccionado en calidad de experto, para la validación del instrumento que fue elaborado con el fin de recolectar la información necesaria para la investigación titulada: **CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS. UN ESTUDIO A NIVEL DE PREGRADO FACULTAD DE ODONTOLOGÍA, UNIVERSIDAD DE CARABOBO**, la cual es realizada por la participante del **Programa de Especialización en Docencia en Educación Superior (PEDES)**

Esperando de usted su valiosa colaboración, y sin otro particular a que hacer referencia, queda de usted.

Atentamente,

Od. Jasna Ariadna Mata Guánchez

C.I. V- 19.756.305

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS. UN ESTUDIO A NIVEL DE PREGRADO FACULTAD DE ODONTOLOGÍA, UNIVERSIDAD DE CARABOBO
-----------------------------------	--

OBJETIVO GENERAL	VARIABLE	DEFINICIÓN DE LA VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMS
Describir los criterios de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje enmarcados en la formación por competencias en la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo.	Formación por competencias	...combinación de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores que se requieren para la comprensión y transformación de una realidad compleja, de entre todo el universo de saberes relacionados con dicha realidad (Joan, 2006).	Capacidades teóricas y/o cognitivas	Historia clínica	1,2,5
				Saberes de las ciencias básicas	3,5
				Farmacología	4,5
			Habilidades clínicas	Manejo de instrumental	6,7
				Biomateriales odontológicos	8
				Ergonomía y bioseguridad	9,10
			Actitudes y valores humanos	Responsabilidad	11
				Sociabilidad	12
				Autonomía	13
				Autoestima	14
	Criterios de Evaluación	La valoración/ evaluación de las competencias, requiere de tres procesos interdependientes para cumplir su propósito. La autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación (Tobón, 2005).	Autoevaluación	Criterios de desempeño	15
				Autoconocimiento	16
			Coevaluación	Criterios de competencia	17
				Retroalimentación	18
			Heteroevaluación	Perfil de egreso del estudiante	19
				Objetivos estipulados del perfil	20,21

- Aspectos relacionados con los ítems

Nº	Aspectos específicos	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	La redacción del ítem es clara																				
2	El ítem tiene coherencia interna																				
3	El ítem induce a la respuesta																				
4	El ítem mide lo que pretende																				

Nº	Aspectos específicos	11		12		13		14		15		16		17		18		19		20		21	
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	La redacción del ítem es clara																						
2	El ítem tiene coherencia interna																						
3	El ítem induce a la respuesta																						
4	El ítem mide lo que pretende																						

Nº	ASPECTOS GENERALES	SI	NO	OBSERVACIONES
5	El instrumento contiene instrucciones para responder			
6	Los ítems permiten el logro del objetivo relacionado con el diagnóstico			
7	Los ítems están presentados de una forma lógica y secuenciada			
8	El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera el (los) ítems que falta (n).			

Observación General:

Validado por:

C.I:

Firma:

Fecha:

Correo Electrónico:

VALIDEZ	
Aplicable	☐
Aplicable atendiendo las observaciones	☐
No aplicable	☐

[ANEXO 4]

Análisis de fiabilidad

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos

	N	%
Válidos	7	100,0
Casos Excluidos	0	,0
Total	7	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,803	,819	21

	Media	Desviación típica
VAR00001	3,4286	1,51186
VAR00002	1,8571	,69007
VAR00003	3,2857	1,49603
VAR00004	3,7143	1,38013
VAR00005	3,2857	1,11270
VAR00006	3,8571	1,21499
VAR00007	3,4286	1,27242
VAR00008	3,8571	,89974
VAR00009	3,1429	1,34519
VAR00010	3,4286	1,51186
VAR00011	2,8571	1,34519
VAR00012	4,2857	,95119
VAR00013	1,8571	1,46385
VAR00014	3,4286	1,39728
VAR00015	4,0000	1,29099
VAR00016	4,4286	1,13389
VAR00017	4,2857	1,25357
VAR00018	3,4286	1,27242
VAR00019	2,5714	,53452
VAR00020	3,1429	,89974
VAR00021	3,2857	1,49603

Estadísticos total-elemento

Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
67,4286	115,952	,601	.	,779
69,0000	134,000	,209	.	,802
67,5714	118,286	,531	.	,784
67,1429	118,143	,592	.	,781

	67,5714	128,619	,315	.	,797
	67,0000	140,333	-,139	.	,820
	67,4286	134,286	,065	.	,811
	67,0000	126,667	,510	.	,790
	67,7143	125,905	,334	.	,797

	67,4286	126,619	,262	.	,802
	68,0000	126,667	,308	.	,798
	66,5714	125,619	,529	.	,788
	69,0000	143,000	-,209	.	,830
	67,4286	125,952	,316	.	,798

	66,8571	123,143	,454	.	,790
	66,4286	115,619	,857	.	,769
	66,5714	114,952	,792	.	,770
	67,4286	123,952	,432	.	,791
	68,2857	131,238	,513	.	,795

67,7143	129,905	,346	.	,796
67,5714	121,952	,412	.	,792

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
70,8571	137,810	11,73923	21