

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS BAJO EL MODELO CURRICULAR POR
COMPETENCIAS DE LA CARRERA DE ADMINISTRACIÓN PÚBLICA DE LA
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA PARA EL AÑO 2021

Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Estudios de
Posgrado en Educación para optar al grado y título de Maestría Académica en
Educación con énfasis en Evaluación Educativa

ARLLERY RIVERA FALLAS

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica

2022

Dedicatoria

A Dios, por ser guía y fortaleza, por darme la valentía para enfrentar otro reto académico.

A mis padres, por enseñarme el valor del esfuerzo, la perseverancia y la dedicación.

Agradecimientos

A mi directora, Dra. Jackeline García Fallas, quien con su inigualable calidez y excelente trayectoria académica logró orientar y motivar este proyecto de investigación.

A la M.Sc. Silva Camacho Calvo, lectora de esta investigación, por acompañarme y motivarme durante todo mi proceso de formación en la maestría y por compartir su conocimiento y experiencia para nutrir este trabajo.

A ellas dos, les debo la resiliencia adquirida para poder concluir este proceso académico.

Al M.Sc. Víctor Garro Martínez, lector de esta investigación y coordinador académico de la carrera de Administración Pública de la Universidad de Costa Rica, por la ayuda y apertura para efectuar esta investigación en esa unidad académica.

A la Dra. Susan Francis Salazar, por orientar las bases de este trabajo en los talleres de investigación y por creer en nosotras.

A la coordinación y a la asistente administrativa del programa de Posgrado en Educación, por sus buenas gestiones durante todo el proceso de formación.

A todas las personas expertas, docentes y estudiantes que amablemente accedieron a ser fuente valiosa de información; sin su experiencia y apertura nada hubiese sido posible.

A mi familia y compañero de aventuras, por ser motor inagotable de motivación.

A mi sobrina, Madelyn Rivera Umaña, por ser luz en todo momento.

Esta tesis fue aceptada por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Educación de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar por el grado y título de Maestría Académica en Educación con énfasis en Evaluación Educativa

Dra. Patricia Marín Sánchez
**Representante de la Decana
Sistema de Estudios de Posgrado**

Dra. Jaqueline García Fallas
Directora de la Tesis

M.Sc. Silvia Camacho Calvo
Lectora

M.Sc. Víctor Garro Martínez
Lector

M.Ed. María Julieta Solórzano Salas
**Representante a la Directora
Programa de Posgrado en Educación**

Arllery Rivera Fallas
Candidata

Tabla de Contenido

Dedicatoria.....	ii
Agradecimientos	iii
Hoja de aprobación.....	iv
Tabla de Contenidos.....	v
Resumen.....	ix
Índice de cuadros.....	x
Índice de tablas.....	x
Índice de figuras.....	xiii
Lista de abreviaturas.....	xv
Capítulo I. Introducción	1
1.1. Características del contexto	1
1.2. Estado del arte	4
1.3. Justificación	8
1.4. Problema de investigación	10
1.5. Objetivos.....	13
Objetivo General.....	13
Objetivos específicos.....	13
Capítulo II. Marco teórico.....	15
2.1 Currículo: un proyecto cultural.....	15
2.2 Evaluación educativa: alcances y aportes.....	17
2.3 Prácticas evaluativas y su concepto para esta investigación.....	22
2.4 Antecedentes del enfoque de formación por competencias.....	25
2.5 Competencias y su vinculación con la educación superior	26
2.6 Competencias en la educación superior: conceptualización.....	30
2.7 Características de un modelo educativo bajo un enfoque por competencias.....	36
2.8 Evaluación del logro de las competencias en la educación superior	37
Capítulo III. Metodología.....	43
3.1. Enfoque metodológico.....	43
3.2. La hermenéutica como método de investigación	44
3.3. Recuperación e interpretación de los relatos	46
I momento: recuperación de los relatos	46
II momento: Dar significado a los relatos	49
3.4. Selección de la población participante	49
3.5. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información	51
3.5.1. Análisis documental	51
3.5.2. Entrevista a profundidad	52
3.5.3. Observación no participante	52
3.5.4. Grupo focal	54
3.6. Proceso de validación de los instrumentos aplicados.....	54
3.6.1. Construcción de la matriz para validación de instrumentos.....	54
3.6.2. Validación por parte de personas expertas externas.....	55
3.6.3. Ajuste de los instrumentos	55
3.7. Triangulación	56

3.8. Análisis de la información.....	57
3.8.1. Primera fase: construcción social del currículo.....	57
3.8.2. Segunda fase: integración de los relatos.....	59
3.8.3. Codificación utilizada para diferenciar las fuentes de información	59
Capítulo IV. Contextualización del objeto de estudio.....	61
4.1. Del modelo tradicional de formación a la formación por competencias en la experiencia de la Escuela de Administración Pública: Primera etapa de desarrollo del plan 2010	61
4.2. Revisión y rediseño de la propuesta curricular: Segunda etapa de desarrollo, plan de estudios 2018.	63
4.3. Principales cambios que asume la Escuela con la nueva propuesta curricular	67
4.3.1. Enfoque por competencias	67
4.3.2. Enfoque cognoscitivo	68
4.3.3. Enfoque constructivista.....	69
4.3.4. Espacios para el aprendizaje.....	71
4.4. Relación de la didáctica con la evaluación de competencias.....	74
Capítulo V. Construcción social e histórica del currículo de la carrera de Administración Pública bajo el modelo por competencias	77
5.1. Construcción sociohistórica y conceptual del currículo de la carrera de Administración Pública	77
5.2. Sustento teórico para la organización del conocimiento para el plan de estudios 2010	81
5.3. Caracterización del perfil profesional de la carrera en Administración Pública del plan de estudios 2010.....	84
5.4. Influencia social, económica y política en la carrera de Administración Pública para la revisión y actualización del plan de estudios 2018.....	91
5.5. Nuevo perfil por competencias de la carrera en Administración Pública plan de estudios 2018	95
5.6. Dimensión social amplia: síntesis de la propuesta curricular de la Escuela de Administración Pública	103
5.7. Dimensión institucional de la propuesta curricular de la Escuela de Administración Pública	105
5.8. Dimensión didáctica: relación docente estudiante	109
5.9. Dimensión particular y específica: prácticas evaluativas consolidadas en el currículo.....	113
Capítulo VI. Análisis e interpretación de los relatos y construcción de la narrativa	118
6.1. Definición de <i>competencia</i> : relatos de las personas docentes.....	118
6.2. Definición de competencias: relatos de las personas estudiantes	143
6.3. Criterios e instrumentos utilizados para el proceso de evaluación.....	154
6.3.1. Planificación de las prácticas evaluativas por competencias: relatos de las personas docentes	156
6.3.1.1. Criterios de evaluación	156
6.3.1.2. Estrategia docente para comunicar los criterios de evaluación.....	168

6.3.1.3. Momento y modalidad en que se aplica la evaluación	171
6.3.1.4. Estrategia docente para la devolución de los resultados de evaluación.....	175
6.3.2. Instrumentos de evaluación por competencias utilizados: relatos de las personas docentes.....	178
6.3.3. Instrumentos de evaluación	178
6.3.3.1. Proceso para la construcción de los instrumentos de evaluación ..	187
6.3.4. Planificación de las prácticas evaluativas por competencias: relatos de las personas estudiantes	189
6.3.5. Instrumentos de evaluación por competencias utilizados: relatos de las personas estudiantes	194
6.4. Logro de las competencias: relatos de las personas docentes.....	196
6.4.1. Verificación del logro de las competencias: relatos teóricos	197
6.4.2. Comprobación del desarrollo o fortalecimiento de una competencia: relatos docentes.....	207
6.4.3. Realimentación sobre el nivel de logro de las competencias	211
6.5. Logro de las competencias: relatos de las personas estudiantes.....	215
6.6. Prácticas evaluativas del profesorado de la carrera de Administración Pública	219
6.6.1. Prácticas evaluativas desde perspectiva del plan de estudios	220
6.6.2. Prácticas evaluativas vistas desde el proceso de planificación.....	224
6.6.3. Prácticas evaluativas por competencias desde la perspectiva docente	226
6.6.4. Prácticas evaluativas desde la perspectiva estudiante.....	244
Capítulo VII: Conclusiones y Recomendaciones	248
7.1. Conclusiones	248
7.1.1. Conclusiones sobre la construcción sociohistórica del currículo de la carrera de Administración Pública bajo el modelo por competencias	249
7.1.2. Conclusiones sobre la definición de competencia según los relatos de las personas docentes	250
7.1.3. Conclusiones sobre criterios e instrumentos utilizados por el cuerpo docente de la carrera de Administración Pública para el proceso de evaluación	251
7.1.4. Conclusiones sobre logro de las competencias en tres líneas de formación para la carrera de Administración Pública	253
7.1.5. Conclusiones sobre las prácticas evaluativas del profesorado de la carrera de Administración Pública, valoradas desde el modelo curricular por competencias definido en el plan de estudios	254
8.1. Recomendaciones.....	256
8.1.1. A la Dirección de la Escuela de Administración Pública de la Universidad de Costa Rica	256
8.1.2. A la Coordinación Académica de la carrera de Administración Pública	257
8.1.3. Al cuerpo docente de la carrera de Administración Pública	259

8.2. Realimentación y devolución de los resultados a la Escuela de Administración Pública	260
Referencias.....	261
Anexos	271
Anexo 1. Guía para el análisis documental	271
Anexo 2. Guía para desarrollar la entrevista a las personas docentes	272
Anexo 3. Guía para desarrollar la entrevista a las personas expertas de la Unidad Académica	273
Anexo 4. Guía para desarrollar la entrevista a la persona experta del CEA .	274
Anexo 5. Guía de observación no participante.....	275
Anexo 6. Guía para desarrollar el grupo focal.....	276
Anexo 7. Matrices para validación por personas externa y expertas en evaluación de instrumentos de recolección de información	277
Anexo 8. Lista de Códigos usados en Atlas Ti	282
Anexo 9. Propuesta de módulos, áreas de conocimiento y saberes para el plan de estudios 2010.....	289
Anexo 10. Objetivos y acciones de las dimensiones de trabajo de la persona profesional en administración pública.....	295
Anexo 11. Competencias y Saberes del perfil de salida del bachillerato en Administración Pública.....	297

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito analizar las prácticas evaluativas de la carrera de Administración Pública de la Universidad de Costa Rica, bajo el modelo curricular por competencias, específicamente en tres líneas de formación académica. Para el análisis, se efectuó una investigación de tipo cualitativo y se propuso la hermenéutica como método para interpretar y otorgar significado a los relatos de las fuentes de información y la narrativa como método para construir y develar el significado de los relatos. Esto, a su vez, permitió obtener una perspectiva integral desde la realidad de cada persona participante, esa realidad será analizada e interpretada desde la subjetividad de la investigadora.

Para dar respuesta a los objetivos y preguntas de investigación, se propuso como fuente de información a las personas docentes y estudiantes activas en el II ciclo 2021, a la Dirección y la Coordinación Académica de la Escuela de Administración Pública, así como a la persona que asesoró el proceso de actualización del currículo desde el Centro de Evaluación Académica (CEA) de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Costa Rica.

En cuanto a las técnicas de recolección de la información, se plantearon las siguientes: análisis documental, entrevistas a profundidad, observación no participante y grupo focal. Para cada una se utilizaron instrumentos específicos de consulta, los cuales aparecen en los anexos. Dichas técnicas permitieron recuperar los relatos de cada actor clave para el proceso de formación de la carrera de Administración Pública.

Finalmente, el análisis de los datos surge de la comprensión de la propuesta curricular de la Unidad Académica, a partir de las dimensiones planteadas por De Alba (1991) y adaptadas por Camacho (2017). De dichas dimensiones emergen las categorías de análisis, las cuales permitieron comprender e interpretar los relatos, construir la narrativa y establecer cuál es el posicionamiento de las prácticas evaluativas para esta unidad académica.

Índice de cuadros

Cuadro 1. Definición del primer objeto de estudio, EAP.....	80
Cuadro 2. Bases para la comprender la organización del plan de estudios 2010.	81
Cuadro 3. Áreas de conocimiento plan de estudios 2010.	90
Cuadro 4. Definición de competencia para esta investigación	120
Cuadro 5. Relatos de las personas docentes sobre la caracterización del modelo curricular por competencias de la EAP	129
Cuadro 6. Relatos de las personas docentes sobre las competencias esenciales para una persona estudiante de la carrera de Administración Pública.....	130
Cuadro 7. Relatos de las personas docentes sobre el tipo de acompañamiento que les da la Escuela de Administración Pública	142
Cuadro 8. Relato docente del uso de la evaluación 360 como práctica evaluativa.	181
Cuadro 9. Realimentación sobre el logro de las competencias: perspectiva estudiante.	215
Cuadro 10. Definición de práctica evaluativa.....	226

Índice de tablas

Tabla 1. Aportes sobre el valor de la evaluación según referentes de la evaluación educativa.....	17
Tabla 2. Hitos históricos en la evaluación.....	19
Tabla 3. Estrategia metodológica para la aproximación al objeto de estudio.....	44
Tabla 4. Fases para la recuperación e interpretación de los relatos de las personas que se involucran en el proceso de formación.	46
Tabla 5. Progreso de las competencias de ingreso y egreso del estudiantado a un curso de Administración Pública	49
Tabla 6. Distribución de cursos seleccionados según línea de formación	50
Tabla 7. Detalle de la implementación de la observación participantes en los cursos seleccionados de la carrera de Administración Pública, II ciclo 2021	53
Tabla 8. Dimensiones de análisis curricular	57

Tabla 9. Categorías de análisis	58
Tabla 10. Codificación de las fuentes de información	60
Tabla 11. Saber ser, saber hacer y saber conocer aplicado al perfil profesional en la carrera de Administración Pública, plan de estudios 2010.	65
Tabla 12. Competencias del perfil profesional deseado	66
Tabla 13. Proceso de construcción de las competencias específicas: proyecto curricular de Administración Pública.....	87
Tabla 14. Competencias específicas proyecto curricular de Administración Pública,	88
Tabla 15. Competencias generales proyecto curricular de Administración Pública,	89
Tabla 16. Objeto de estudio de la carrera de Administración Pública	94
Tabla 17. Competencias bases de la carrera de Administración Pública, 2018....	96
Tabla 18. Competencias particulares de la carrera de Administración Pública, 2018	97
Tabla 19. Cursos por línea formativa y cursos propuestos para el plan 2018.....	100
Tabla 20. Módulos por línea formativa y ciclo, para el plan 2018.....	102
Tabla 22. Distribución cursos a estudiar	119
Tabla 23. Aportes conceptuales para la construcción de una competencia	121
Tabla 24. Nomenclatura competencias base y particulares.	127
Tabla 25. Contrastación de competencias base para el perfil profesional en administración pública con los relatos de las personas docentes	133
Tabla 26. Contrastación de competencias particulares para el perfil profesional en administración pública con los relatos de las personas docentes.	134
Tabla 27. Contrastación de competencias particulares para el perfil profesional en administración pública con los relatos de las personas docentes.	150
Tabla 28. Contrastación de competencias particulares para el perfil profesional en administración pública con los relatos de las personas docentes.	152
Tabla 29. Presencia de competencias base según curso	161
Tabla 30. Aporte competencial (particulares) según curso analizado 2021.	163

Tabla 31. Modalidad de evaluación según los relatos docentes	171
Tabla 32. Forma en que el cuerpo docente realiza la devolución de los resultados de las prácticas evaluativas.	177
Tabla 33. Instrumentos de evaluación según objetivo de aprendizaje	182
Tabla 34. Relación entre los instrumentos de evaluación por competencias sugeridos por la teoría versus los indicados por el cuerpo docente.	187
Tabla 35. Proceso para la construcción de los instrumentos de evaluación.	188
Tabla 36. Matriz de resumen	195
Tabla 37. Saberes del perfil de salida del bachillerato en Administración Pública	198
Tabla 38. Competencias generales y sus niveles. Proyecto Curricular de Administración Pública 2010.....	213
Tabla 39. Proceso de realimentación sobre el logro de las competencias, plan 2010.	214
Tabla 40. Observación sesiones curso XP-0475 Finanzas y presupuestos públicos	234
Tabla 41. Observación sesiones curso XP-0477 Evaluación en la gestión pública	235
Tabla 42. Objetivos de aprendizaje por curso estudiado	241
Tabla 43. Proceso para evaluar los aprendizajes desde la visión estudiante	244
Tabla 44. Propuesta de módulos, áreas de conocimiento y saberes para el plan de estudios 2010.....	289
Tabla 45. Objetivos y acciones de las dimensiones de trabajo de la persona profesional en Administración Pública	295
Tabla 46. Saberes del perfil de salida del bachillerato en Administración Pública	297
Tabla 47. Competencias: Generales y sus niveles. Proyecto Curricular de Administración Pública 2010.....	300

Índice de figuras

Figura 1. Etapa para el proceso de revisión del plan de estudios 2010 de la carrera de Administración Pública.....	2
Figura 2. Ejes de la formación por competencias	32
Figura 3. Triangulación de la información.....	56
Figura 4. Espacios para aprendizaje propuestos por la EAP	72
Figura 5. Dimensiones de trabajo de la persona profesional en Administración Pública	92
Figura 6. Relación triángulo estratégico del valor público de Moore con las dimensiones del quehacer de la persona profesional en administración pública ..	93
Figura 7. Relación de competencias, saberes y objetivos de aprendizaje para la construcción de los cursos.....	98
Figura 8. Líneas formativas para el plan de estudio 2018	100
Figura 9. Extractos de los relatos del cuerpo docente entrevistado sobre la definición de competencias.....	122
Figura 10. Competencias y saberes a los que aporta el curso XP-0467 Diseño de programas y proyectos públicos al perfil profesional en Administración Pública.	126
Figura 11. Caracterización que da el cuerpo docente al modelo curricular por competencias de la EAP.....	128
Figura 12. Competencias esenciales para una persona profesional en la carrera de Administración Pública, desde la perspectiva docente.....	132
Figura 13. Competencias identificadas por el cuerpo docente que les faculta para impartir un modelo curricular por competencias.....	137
Figura 14. Categorización de competencias presentes en el cuerpo docente entrevistado, desde su propia visión.....	138
Figura 15. Acompañamiento de la EAP según el cuerpo docente entrevistado..	141
Figura 16. Construcción de una definición de la formación por competencias que brinda la EAP.	146
Figura 17. Caracterización de la formación por competencias según el estudiantado	147
Figura 18. Definición de competencia para el estudiantado	148
Figura 19. Competencias esenciales para una persona profesional en la carrera de Administración Pública, desde la perspectiva del estudiantado.	149
Figura 20. Criterios de evaluación posición desde los relatos docentes	157
Figura 21. Extracto distribución de contenidos según objetivos de aprendizaje.	159

Figura 22. Distribución de los objetivos de aprendizaje según planificación de la evaluación para el curso XP-0475 Análisis prospectivo	160
Figura 23. Extracto de criterios de evaluación para el entregable “evaluación individual”, curso XP 0475 Análisis prospectivo en la Administración Pública. ...	167
Figura 24. Extracto de criterios de evaluación para el entregable “evaluación individual”, curso XP 0467 Diseño de programas y proyectos públicos	167
Figura 25. Forma en la que se socializan los criterios de evaluación, docente-estudiante	168
Figura 26. Extracto de la evaluación del curso XP-0475 Análisis Prospectivo	169
Figura 27. Ejemplo para la descripción de criterios curso XP- 0474 Gestión de la logística en el sector público	170
Figura 28. Extracto cronograma del curso XP 0474 Gestión de la logística en el sector público	174
Figura 29. Extracto cronograma del curso XP 0477 Evaluación en la gestión pública.....	175
Figura 30. Formas en las que la persona docente realiza la devolución de los resultados obtenidos de las prácticas evaluativas.....	176
Figura 31. Instrumentos de evaluación utilizados por el cuerpo docente de la EAP entrevistados.....	179
Figura 32. Proceso para la construcción de los instrumentos de evaluación, relatos del cuerpo docente	188
Figura 33. Frecuencia con la que el cuerpo docente brinda realimentación al estudiantado.	191
Figura 34. Manera en la que el cuerpo docente realiza la devolución de los resultados.	193
Figura 35. Descripción del proceso de evaluación XP-0475 Análisis prospectivo	201
Figura 36. Descripción del proceso de evaluación XP-0477 Evaluación en la gestión pública.	202
Figura 37. Descripción del proceso de evaluación XP-0467 Diseño de programas y proyectos públicos.	203
Figura 38. Ejemplo de rúbrica con aspectos a evaluar.....	204
Figura 39. Ejemplo de rúbricas con aspectos a evaluar	204
Figura 40. Manera en la que se verifica el logro de las competencias por el profesorado.....	207
Figura 41. Evaluación final del logro de las competencias, curso: XP-0467 Diseño de programas y proyectos públicos.	208

Figura 42. Estrategias utilizadas por el cuerpo docente para realimentar el nivel de logro alcanzado por el estudiantado.	211
Figura 43. Extracto de la planificación del programa de curso XP-0477 Evaluación en la gestión pública	227
Figura 44. Práctica evaluativa curso: XP-0474 Gestión de la logística en el sector público.....	228
Figura 45. Extracto de la planificación del programa del curso XP-0474 Gestión de la logística en el sector público.	229
Figura 46. Práctica evaluativa curso: XP-0474 Gestión de la logística en el sector público.....	230
Figura 47. Prácticas evaluativas contextualizadas a casos del sector público costarricense.....	236
Figura 48. Práctica evaluativa deXP-0467 Diseño de programas y proyectos públicos.....	237
Figura 49. Extracto planificación del programa del curso XP-0475 Análisis prospectivo.....	238
Figura 50 Extracto planificación del programa del curso XP-0474 Gestión de la logística en el sector público.....	238
Figura 51. Definiciones prácticas evaluativas.....	239
Figura 52: Importancia de la evaluación en un proceso de formación por competencias.....	240

Lista de abreviaturas

ASEAP: Asociación de Estudiantes de Administración Pública

CEA: Centro de Evaluación Académica

EAP: Escuela de Administración Pública



Autorización para digitalización y comunicación pública de Trabajos Finales de Graduación del Sistema de Estudios de Posgrado en el Repositorio Institucional de la Universidad de Costa Rica.

Yo, Arlery Rivera Fallas, con cédula de identidad 1-1310-0085, en mi condición de autor del TFG titulado _____

LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS BAJO EL MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS DE LA CARRERA DE ADMINISTRACIÓN PÚBLICA DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA PARA EL AÑO 2021

Autorizo a la Universidad de Costa Rica para digitalizar y hacer divulgación pública de forma gratuita de dicho TFG a través del Repositorio Institucional u otro medio electrónico, para ser puesto a disposición del público según lo que establezca el Sistema de Estudios de Posgrado. SI NO *

*En caso de la negativa favor indicar el tiempo de restricción: _____ año (s).

Este Trabajo Final de Graduación será publicado en formato PDF, o en el formato que en el momento se establezca, de tal forma que el acceso al mismo sea libre, con el fin de permitir la consulta e impresión, pero no su modificación.

Manifiesto que mi Trabajo Final de Graduación fue debidamente subido al sistema digital Kerwá y su contenido corresponde al documento original que sirvió para la obtención de mi título, y que su información no infringe ni violenta ningún derecho a terceros. El TFG además cuenta con el visto bueno de mi Director (a) de Tesis o Tutor (a) y cumplió con lo establecido en la revisión del Formato por parte del Sistema de Estudios de Posgrado.

INFORMACIÓN DEL ESTUDIANTE:

Nombre Completo: Arlery Rivera Fallas

Número de Carné: A75317 Número de cédula: 1-1310-0085

Correo Electrónico: arlery.riverafallas@ucr.ac.cr

Fecha: 10/07/2022 Número de teléfono: 8324-0345

Nombre del Director (a) de Tesis o Tutor (a): Dra. Jaqueline García Fallas

FIRMA ESTUDIANTE

Nota: El presente documento constituye una declaración jurada, cuyos alcances aseguran a la Universidad, que su contenido sea tomado como cierto. Su importancia radica en que permite abreviar procedimientos administrativos, y al mismo tiempo genera una responsabilidad legal para que quien declare contrario a la verdad de lo que manifiesta, puede como consecuencia, enfrentar un proceso penal por delito de perjurio, tipificado en el artículo 318 de nuestro Código Penal. Lo anterior implica que el estudiante se vea forzado a realizar su mayor esfuerzo para que no sólo incluya información veraz en la Licencia de Publicación, sino que también realice diligentemente la gestión de subir el documento correcto en la plataforma digital Kerwá.

Capítulo I. Introducción

Esta investigación tuvo el interés de analizar las prácticas evaluativas bajo el modelo curricular por competencias de la carrera de Administración Pública de la Escuela de Administración Pública (EAP), de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Costa Rica, en tres líneas de formación académica, a saber: economía, finanzas públicas y datos cuantitativos; programas y proyectos públicos y procesos administrativos públicos. La EAP organiza los contenidos de los cursos en líneas de formación para mantener una lógica en el desarrollo de las competencias definidas en el plan de estudios.

En este capítulo se explican las características del contexto de esta investigación, el estado del arte sobre investigaciones asociadas a la enseñanza y aprendizaje por competencias en la educación superior y sus prácticas evaluativas, la justificación del estudio, el establecimiento del problema de investigación y sus preguntas asociadas, así como los objetivos general y específicos que guían el análisis, las conclusiones y recomendaciones finales.

1.1. Características del contexto

La EAP inicia en el 2007 un proceso de actualización del plan de estudios de la carrera de Administración Pública; una vez analizado el contexto nacional y las prácticas más influyentes en otros países se toma el acuerdo de que el nuevo modelo curricular sea por competencias. Lo anterior implicó una revisión exhaustiva de las nuevas formas de gestión pública, así como de las mejores prácticas para el proceso de formación académica.

Es por este motivo que se conformó una comisión con el cuerpo docente para identificar los elementos a fin de llevar a cabo dicha actualización curricular. Además, se promovieron espacios de consulta con la población docente y estudiantil, la asociación de estudiantes, personas egresadas de la carrera y empleadores. Lo anterior, se ejecutó con el propósito de tener un significado más amplio del perfil de salida, así como del desempeño que se requería de las personas profesionales de esta carrera.

Esta comisión diseñó una estrategia de trabajo para el primer año a partir de dos fuentes de información:

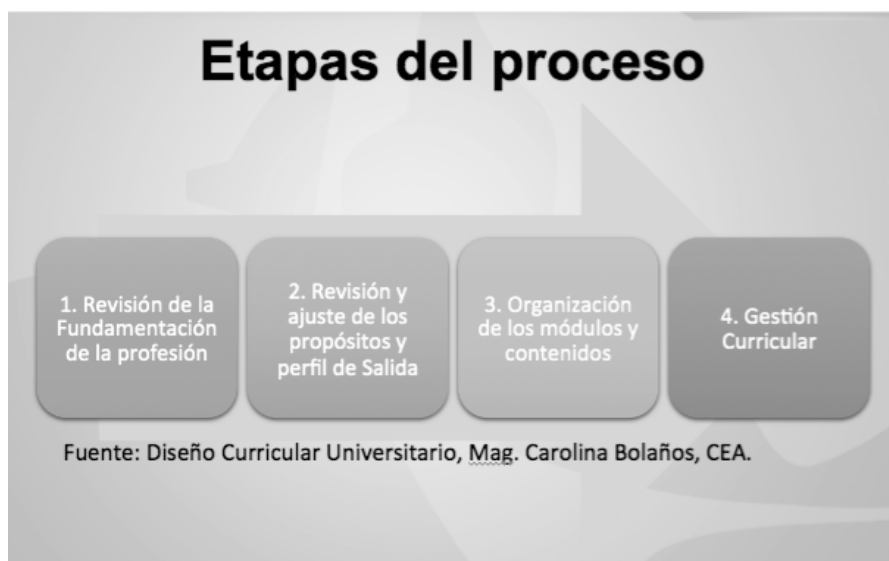
1. un reporte de evaluación y acreditación del SINAES y
2. los resultados generales de un foro desarrollado en el año 2006 con la participación de todo el cuerpo docente y en el que se analizaba el papel del administrador público y administradora pública de ese momento. (Comisión Plan de Estudios, 2010, p. 5).

Como resultado, en el primer semestre de 2009 se consolida un perfil académico profesional, un objeto de estudio y temas de investigación resultantes de las labores del periodo 2007-2008. Por ello, se inició un trabajo más focalizado con el cuerpo docente, se desarrollaron talleres de fortalecimiento y se implementaron estrategias para sensibilizar, motivar e inducir. Producto de estos talleres, se definieron las bases del perfil profesional, las competencias, sus niveles de complejidad y la relación de éstas con las áreas temáticas, lo que garantizó la participación constructiva de al menos el 70% de la planilla del equipo docente (Comisión Plan de Estudios, 2010, p. 7).

En el segundo semestre de 2009, la estrategia de capacitación se orientó hacia el dominio de enfoques, metodologías y técnicas docentes por competencias, el establecimiento de actividades pedagógicas adecuadas para la disciplina, así como el diseño creativo del plan de estudios. Este proceso de construcción participativa finalizó en el 2010 con la primera aprobación del plan de estudios bajo el modelo curricular por competencias para la carrera de Administración Pública.

En 2015, la Escuela inicia un proceso de revisión del plan de estudios de la carrera con el propósito de valorar las fortalezas, aciertos y áreas de mejora del plan de estudios de 2010, tomando en cuenta las nuevas necesidades del contexto respecto al ejercicio de la profesión. Dicho proceso se conformó en las etapas que se disponen en la Figura 1.

Figura 1. Etapa para el proceso de revisión del plan de estudios 2010 de la carrera de Administración Pública



Este proceso de revisión contó con la participación de seis actores clave:

1. Asamblea de la EAP.
2. Dirección de la EAP.
3. Comisión Revisora Permanente del Plan de Estudios (conformada por docentes y representantes de la Asociación de Estudiantes de Administración Pública, ASEAP)
4. Secretaría Técnica, constituida por un equipo de docentes y estudiantes, nombrado por la Dirección y cuya función se centró en brindar apoyo técnico tanto para la Comisión Revisora como para la Dirección de la EAP, así como en compilar y preparar los productos finales para presentarlos a la Asamblea de Escuela.
5. Comisión Consultiva Técnica, compuesta por docentes de la EAP con conocimientos complementarios a los de la Comisión revisora permanente.
6. Foros de consulta a población empleadora, población graduada, población estudiantil y docente.

Como resultado del proceso de revisión, en el 2017 se finaliza la actualización del plan de estudios por competencias de la carrera de Administración Pública y entra en funcionamiento a partir del 2018, luego de la aprobación de la Vicerrectoría de Docencia mediante la resolución VD-R-9859-2017.

1.2. Estado del arte

Tal y como se indicó anteriormente, esta investigación está enfocada en analizar las prácticas evaluativas bajo el modelo curricular por competencias de la carrera de Administración Pública. Por tanto, este apartado describe el abordaje teórico y metodológico de investigaciones sobre la evaluación para el aprendizaje por competencias y, puntualmente, en las prácticas evaluativas en la educación superior.

Los artículos científicos consultados permitieron hacer un acercamiento a la definición de las prácticas evaluativas desde una perspectiva general; sin embargo, no se encontró alguna que sirva de base para conceptualizar la práctica evaluativa en un modelo de formación por competencias. Por lo anterior, en este primer apartado se propone una definición de las prácticas evaluativas y su propósito en el proceso de formación por competencias a partir del posicionamiento teórico-metodológico de la investigadora.

Tierno et al. (2013), en un estudio de tipo descriptivo que tuvo por objetivo mostrar el estado actual de la evaluación del aprendizaje en las universidades catalanas y de las características de una buena práctica de evaluación de competencias, definen la evaluación como un elemento inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Este estudio considera que la evaluación debe ser coherente con los objetivos de enseñanza, con el diseño de la formación, los contenidos, la demanda social y las competencias por desarrollar, todo a través de una metodología didáctica adecuada. Además, se pone de manifiesto que la evaluación de competencias tiene aspectos positivos para la mejora de los aprendizajes mediante la realimentación de los resultados y la autorregulación del aprendizaje por parte del estudiantado. Sin embargo, los hallazgos de esta investigación revelan que el 54% de las personas docentes que participaron de la investigación desconocen el diseño de la evaluación por competencias y utilizan el examen como único criterio de evaluación. Asimismo, se evidenció poca articulación curricular con el diseño de la evaluación.

Adicionalmente, el estudio partió del supuesto de que la distancia existente entre las prácticas evaluativas y los avances teórico-metodológicos en educación,

tales como, la formación y la evaluación de competencias, podría deberse a la escasa formación pedagógica del profesorado para afrontar el cambio y la innovación en la enseñanza.

En cuanto a la relación presente entre la educación superior y el sector laboral, García et al. (2009), a partir de un estudio de tipo descriptivo-explicativo con un abordaje documental, conciben que la práctica evaluativa cumple con la función social de la educación, ya que permite acreditar ante la sociedad que el estudiantado adquirió los conocimientos académicos necesarios para enfrentar los retos del mundo laboral. Bajo esta perspectiva, el estudio sugiere que la evaluación sea más participativa, de manera que docentes y estudiantes desarrollen de forma conjunta los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por ende, la evaluación de los aprendizajes (p. 38). En este sentido, Ibarra et al. (2010), en una investigación de caso múltiple; Herrero et al. (2015) en su estudio de carácter no experimental y descriptivo basados en estudios de encuesta y Casillas et al. (2017), desde un estudio de casos de tipo preexperimental, visualizan a la persona docente como planificadora del proceso de formación, por lo que se espera oriente la adquisición de las competencias y la implementación de nuevos procedimientos, estrategias y metodologías para precisar su adquisición, como parte de las metas propuestas para el aprendizaje.

Estos estudios concluyen que existe una carencia institucional que favorece la incorporación de las competencias en los planes de estudio. Lo anterior tiene como consecuencia el poco consenso en las competencias por desarrollar, así como una adecuada distribución de estas a lo largo de los planes de estudio.

En esta misma línea, Ibarra et al. (2010) definen el procedimiento de evaluación como:

La forma especificada de tareas y/o actividades a realizar por profesor y estudiante para conocer y valorar el nivel competencial del estudiante. Por lo tanto, se trata de una explicitación de la lógica del proceso evaluativo a seguir, donde se (deberán) recoger las tareas de evaluación a realizar por los estudiantes, los criterios de evaluación, la modalidad (si procede) de esas

tareas, los resultados o productos esperados de las tareas de evaluación y los métodos, técnicas e instrumentos. (p. 4)

Guerrero et al. (2017), en su estudio, recurren a la revisión de literatura científica para señalar que la evaluación por competencias garantiza la calidad de la formación. Por lo que la definen como un proceso continuo, sistemático y reflexivo, que incorpora elementos cualitativos y cuantitativos y además la definen como reguladora de los aprendizajes. Destacan también dos dimensiones fundamentales del proceso de evaluación: una de naturaleza ética, que incide en el qué, para qué y por qué evaluar; y una dimensión metodológica, que responde a los procedimientos y prácticas de evaluación que se van a utilizar. En consecuencia, la integración de estas dimensiones supone que con el proceso evaluativo se puede determinar el nivel de conocimientos que posee la persona estudiante, en este caso, puntualmente, en qué grado posee una determinada competencia.

Las investigaciones analizadas hasta ahora establecen una relación entre los contenidos y la metodología con las competencias que se espera desarrolle el estudiantado. Así, las prácticas evaluativas se traducen en un proceso intencionado y reflexivo que busca emitir una valoración sobre el proceso formativo y el aprovechamiento que el estudiantado efectúa para la transformación del conocimiento y el desarrollo de las competencias que vincule a la vida profesional y laboral.

A partir de esta primera definición, se revisó un estudio para comprender cómo se implementa y evalúa un curso basado en la formación por competencias, con el fin de conocer si en la práctica existe coherencia entre las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como para buscar elementos orientadores que den cuenta de las prácticas evaluativas y de los resultados obtenidos con la implementación del curso. Ramírez et al. (2014), se plantearon en su trabajo el objetivo de diseñar, implementar y evaluar la ejecución de un curso de estadística basado en competencias con el modelo de enseñanza y evaluación coherente con los principios de la educación por competencias.

Este estudio concluyó que un curso basado en competencias permitió ampliar las opciones de estrategias metodológicas y procesos de evaluación, lo que

resultó en espacios de reflexión entre docentes y estudiantes involucrados. Además, con la implementación del curso, el estudiantado logró desarrollar competencias de tipo cognitivo y afectivo; por su parte, el profesorado experimentó cambios sustanciales en su quehacer. En esa investigación, se tomó como referente la importancia de articular entre la metodología de aprendizaje y la evaluación en tanto que se promueva el uso adecuado de los instrumentos evaluativos y su implementación.

Giadrosic et al. (2016) plantearon una encuesta cuyo foco se centró en conocer la opinión de las personas docentes sobre la pertinencia del instrumento de evaluación para dos módulos del plan de estudios de la carrera de técnico financiero del Instituto G. Subercaseaux de Chile. Dicho estudio concluyó que para evaluar por competencias es necesario utilizar nuevas estrategias de evaluación e indica la importancia que la evaluación sea planificada durante todo el proceso formativo (p. 117). En este sentido, el proceso evaluativo hace el llamado para que la recolección de evidencias dé cuenta del desarrollo de competencias que en el futuro sean requeridas para un buen desempeño laboral.

Con el propósito de ampliar la idea recién expuesta, resulta de interés lo señalado por López (2009), al indicar que la evaluación formativa “es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar sus prácticas docentes).” (p. 35)

Partiendo de la idea de que el modelo educativo tradicional limita en cierta medida la democratización en los procesos de formación, León et al. (2014) señalan que el modelo educativo que permite que el estudiante se forme para ser gestor de su propio aprendizaje, es el constructivismo (p. 125). A partir de lo anterior, se distinguen tres conceptos fundamentales: “la evaluación para el aprendizaje realizada por el profesor, la evaluación para el aprendizaje, en la que participan alumnos y profesor, y la evaluación como aprendizaje cuando es la clase en conjunto quienes en diálogo delimitan los objetivos.” (Fernández, 2017, p. 5)

Aparte de la diversificación de estrategias de evaluación, para García et al. (2012) es fundamental que se incorpore la evaluación formativa para dar

seguimiento a los procesos pedagógicos desarrollados dentro de una propuesta de formación por competencias. (p. 69)

Así, en esta investigación se reconoce la importancia de que la evaluación cumpla con una función formativa y formadora; es decir, que se promueva la realimentación continua y participativa del estudiantado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde esta posición, la investigadora identifica un espacio para desarrollar su trabajo de manera que se genere un aporte tanto al área de conocimiento de la evaluación educativa, en especial las prácticas evaluativas para una carrera universitaria bajo un modelo curricular por competencia, y un aporte directo a la gestión académica de la carrera objeto de este estudio.

1.3. Justificación

La profesión de la Administración Pública en Costa Rica no puede ni debe estar fuera de las tendencias actuales de la gestión pública que, al menos, en la región latinoamericana se dan. Por su parte, Oszlak (2022) indica que, desde 2005, se han iniciado reformas del Estado específicas, entre las que resaltan: reestructuración de la administración, desburocratización de normas y procesos administrativos, mejora en los sistemas informáticos y en los sistemas de servicio civil basados en competencias y méritos, el desarrollo de sistemas de planificación, gestión, monitoreo y evaluación de resultados, mayor transparencia y rendición de cuentas y un incremento en la participación de la ciudadanía en la gestión pública.

De las reformas mencionadas en el listado anterior, para el sector público se hace expresa la necesidad de un sistema de servicio civil basado en competencia y mérito, siendo el modelo por competencias la base del plan de estudios de la carrera objeto de análisis. Dicho en otras palabras, la Escuela de Administración Pública, en su propuesta curricular, tiene visualizada una formación acorde con la realidad que se vive de manera actualizada en el campo profesional.

Verificar el logro de las competencias se vuelve crucial para la carrera de Administración Pública, en dos líneas: una, desde el punto de vista académico, para comprobar el logro de los objetivos del plan de estudios y, la segunda, desde el punto de vista de la práctica profesional, dado que el estudiantado será evaluado

por competencias. De esta manera, las prácticas evaluativas que se lleven a cabo en los cursos cumplirían también dos vertientes: la académica, como ver el avance del estudiantado en la carrera y la profesional, pues estará preparado para la evaluación en su ejercicio profesional.

Una muestra contundente de cómo estas reformas han tenido influencia en Costa Rica fue la aprobación, en 2022, de la Ley Marco de Empleo Público (Asamblea Constituyente, 2022), en la cual, efectivamente, se plantea un sistema de gestión del talento humano basado en competencia y méritos. Por tanto, hay un mandato legal hacia la Administración Pública costarricense de generar un sistema de evaluación por competencias y el sector público se ve obligado a desarrollarlo para su implementación y así formar y evaluar al funcionariado desde este modelo.

Por ende, resulta de gran valor el aporte de la EAP en cuanto al proceso de formación y, en particular, de las prácticas evaluativas, objeto de esta investigación. García et al. (2009) consideran que la evaluación cumple la función social de la educación ya que ofrece a la sociedad un perfil profesional que cumpla con los retos laborales.

La Administración Pública, en su significado más amplio, busca producir bienes y servicios para satisfacer las necesidades de la sociedad y procura hacer un uso eficaz, eficiente, transparente y efectivo de los recursos con los que cuenta, tal y como lo establecen los artículos 11, 50 y 176 de la Constitución Política de Costa Rica (Asamblea Constituyente, 1949). Dicha condición conlleva el reto de mantener altos estándares en la formación profesional de las personas estudiantes para el ejercicio de esta profesión.

Dado lo anterior, el principal interés de esta investigación es contribuir a nivel teórico y metodológico, aportando insumos para determinar si las prácticas evaluativas de la carrera de Administración Pública responden al modelo curricular por competencias. También, se espera contribuir a la discusión sobre la evaluación de los aprendizajes en el enfoque de formación por competencias en la educación superior.

El acercamiento teórico preliminar, tal como se dijo en el apartado anterior, permitió evidenciar que hay estudios relacionados con la evaluación de los

aprendizajes o competencias en la educación superior; entre ellos Casillas et al. (2017), Guerrero et al. (2017), Ibarra et al. (2010), Míguez (2011), Olmos y Rodríguez (2010) y Tierno et al. (2013); no obstante, pocos estudios abordan las prácticas evaluativas desde su correspondencia con el modelo curricular como objeto de estudio en la educación superior, según indican García et al. (2009). Por este motivo, esta investigación pretende ahondar en el estudio de las prácticas evaluativas y valorarlas a la luz del modelo curricular por competencias de la EAP.

A nivel práctico y social, esta investigación está enfocada en aportar conocimiento que pueda ser utilizado para la toma de decisiones a nivel curricular, pedagógico y didáctico por la EAP y su cuerpo docente, ofreciendo insumos para comprender las prácticas evaluativas acordes con el modelo curricular por competencias, así como también para el establecimiento de nuevas líneas de investigación en este campo en la Universidad de Costa Rica. Es necesario enfatizar en este punto, que la carrera está en constante autoevaluación, lo que le ha permitido mantener la acreditación ante el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior en Costa Rica. El repensar las prácticas evaluativas se visualiza como un área de revisión continua, en lo cual esta investigación busca contribuir.

Finalmente, esta investigación espera arrojar resultados relevantes para contribuir con el interés de la Universidad y de la Escuela de ofrecer a la sociedad un contenido curricular profesional de calidad, actualidad, relevancia y pertinente respecto de las demandas sociales y los requerimientos del desarrollo nacional, regional y local, así como un aporte en función de las tendencias regionales en gestión pública y los nuevos mandatos legales.

1.4. Problema de investigación

Los cambios derivados de la globalización e industrialización han incidido en el surgimiento de nuevos modelos educativos y, por ende, en la formación de perfiles profesionales con mayor capacidad para adaptarse a las transformaciones de un entorno cada vez más cambiante. Así también se ha dejado al descubierto que la enseñanza bajo el modelo tradicional se ha vuelto insuficiente para satisfacer las necesidades de formación de la sociedad contemporánea. Según las Naciones Unidas (2010), “la alfabetización no es solo aprender a leer y escribir, sino también

adquirir competencias para un efectivo desempeño social y productivo de las personas en la sociedad” (p. 128).

Esta transformación educativa también:

implicó replantear los perfiles de ingreso y egreso, sus orientaciones curriculares, el tipo de carreras, su organización, la formación de académicos, la manera en cómo se vinculan las instituciones a las demandas de la sociedad, así como con los sectores de la producción, los servicios y el empleo. (Irigoyen et al., 2011, p. 244)

Es así como surge la necesidad de una formación con mayor flexibilidad en los procesos educativos. Al respecto, Cano (2008) destaca que “las competencias constituyen una clara apuesta en esta línea, proponiendo la movilización de conocimientos y su combinación pertinente para responder a situaciones en contextos diversos” (p. 3). Por este motivo, esta investigación se centró en estudiar el caso de la carrera de Administración Pública, cuyo modelo de formación está basado en el enfoque por competencias. Tratándose de una profesión que está orientada a la gestión de procesos de carácter público, que tiene por objetivo garantizar el bienestar de la sociedad y la generación de valor público, resulta relevante conocer si las prácticas evaluativas contribuyen con la tarea de formar administradores públicos que respondan a las expectativas actuales del ejercicio de la profesión.

Durante la revisión documental, tanto del plan de estudios de la carrera del año 2010 como del año 2018, no fue posible identificar cuál es el posicionamiento de la Escuela en cuanto a las prácticas evaluativas que deben ser aplicadas por el profesorado para atender el modelo curricular por competencias propuesto en el plan de estudios.

A continuación, se detalla uno de los pronunciamientos de la propuesta curricular de la Escuela en cuanto a la evaluación para los aprendizajes:

Las autoevaluaciones y evaluaciones de pares (entre estudiantes) son importantes como insumo y forman parte del expediente o portafolio que ha de conservarse durante el tiempo de estudio. Idealmente, pueden conservarse en forma digital y será responsabilidad de las partes analizar la

evolución y registrar o conservar evidencias de los progresos. (Comisión revisora, 2017, p. 67)

Tomando en cuenta lo anterior, no es posible identificar en la propuesta curricular de manera explícita cuáles son los lineamientos que guían al profesorado para el diseño, implementación y devolución de resultados de sus prácticas evaluativas. Por otro lado, en la malla curricular de la carrera se indica que existe una subcomisión responsable de elaborar lo que han definido como un plan de evaluación, con el cual se espera:

conocer el nivel de desarrollo de las competencias de las personas estudiantes en el plan, y además realimentar el proceso de formación ajustando la práctica docente y de los saberes. Esto incluye los espacios de evaluación competencial, donde a este punto se tiene claro que se mantendrán las evaluaciones cualitativas, implementadas en el plan 2010, en todos los cursos de la carrera, y que estas se aplicarán al menos una sesión por curso. (Comisión revisora, 2017, p. 94)

Sin embargo, no fue posible ubicar dicho documento; al consultársele a la Coordinación Académica de la carrera se indicó que dicho plan está en proceso de elaboración. Dado lo anterior, esta investigación toma mayor relevancia, ya que se espera contribuir con la realimentación del plan de evaluación de la carrera, en concordancia con la formación por competencias que se declara en su documento del Plan de estudios.

Debido a que la carrera de Administración Pública recibe influencia de otras disciplinas, tales como Derecho, Ciencias Políticas, Sociología, Psicología, Estadística, Matemática e Informática, entre otras, el cuerpo docente no posee una formación por competencias como tal, sino que aporta conocimiento desde cada una de sus disciplinas base. Además, se le consultó a la Coordinación Académica al respecto e indicaron que en la EAP no se les brinda ningún proceso de formación o de acompañamiento formal estructurado que les oriente durante el proceso de enseñanza al estudiantado.

Por tanto, se identificó una carencia en los programas de formación del personal docente, en cuanto al abordaje de contenidos, didáctica, metodología y

evaluación aplicados en un modelo de enseñanza en el enfoque por competencia, lo cual podría incidir en que los procesos de formación y evaluación no estén dirigidos de manera específica al desarrollo y adquisición de las competencias esperadas en el estudiantado.

El problema planteado se sintetiza en identificar si las prácticas evaluativas en la carrera de Administración Pública responden a un enfoque de formación por competencias, incluyendo la evaluación para los aprendizajes desde dicho enfoque. A partir de este posicionamiento, se planteó la siguiente duda: ¿Cuáles prácticas evaluativas responden al modelo curricular por competencias de la carrera de Administración Pública de la Universidad de Costa Rica?

Esta pregunta, a su vez, está subdividida en las siguientes interrogantes de investigación:

1. ¿Cómo define el profesorado de la carrera de Administración Pública la formación por competencias y su relación con las prácticas evaluativas?
2. ¿Cuáles criterios e instrumentos utiliza el profesorado de la carrera de Administración Pública de la Universidad de Costa Rica para evaluar las competencias?
3. ¿De qué forma el profesorado de la carrera de Administración Pública verifica el logro de las competencias en tres líneas de formación?
4. ¿Cómo son las prácticas evaluativas del profesorado de la carrera de Administración Pública, valoradas desde el modelo curricular por competencias definido en el plan de estudios?

1.5. Objetivos

Desde esta perspectiva, se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo General

Analizar las prácticas evaluativas de la carrera de Administración Pública de la Universidad de Costa Rica bajo el modelo curricular por competencias.

Objetivos específicos

1. Determinar la definición del profesorado de Administración Pública sobre la formación por competencias y su relación con las prácticas evaluativas.

2. Identificar los criterios e instrumentos que utiliza el profesorado de la carrera de Administración Pública para evaluar las competencias.
3. Determinar la forma en que el profesorado de la carrera de Administración Pública verifica el logro de las competencias en tres líneas de formación.
4. Examinar las prácticas evaluativas del profesorado de la carrera de Administración Pública por medio del modelo curricular por competencias definido en el plan de estudios.

Capítulo II. Marco teórico

En este segundo capítulo, se presentan las concepciones teóricas que permiten realizar el acercamiento metodológico al objeto de estudio, así como los referentes teóricos que se utilizaron para el desarrollo del trabajo de investigación. Las categorías teóricas para este trabajo son: el currículo, la evaluación educativa, las prácticas evaluativas, la formación por competencias en la educación superior, y el modelo educativo asociado, así como la evaluación del logro de estas. La integración de estas posturas teóricas y conceptuales ha propiciado un proceso reflexivo y de apropiación por parte de la investigadora que da sustento a este trabajo y permite alcanzar su objetivo general de analizar las prácticas evaluativas de la carrera de Administración Pública de la Universidad de Costa Rica bajo el modelo curricular por competencia.

2.1 Currículo: un proyecto cultural

El término currículo surge con el pensamiento educativo norteamericano, bajo la influencia del nuevo capitalismo y el avance en la tecnología. Sobre las acotaciones de la noción de currículo, De Alba (1991) se refiere a este como la:

síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios (...) síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social; propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares educativas. (pp. 62-63)

De Alba (1991) define que el currículo se explica desde dos dimensiones: a) aquellas denominadas como generales, las cuales se refieren a la conformación y determinación de cualquier currículo y b) las particulares que son propias de un currículo en particular y no de otro. Para esta autora, las dimensiones generales se conciben como las relaciones, interrelaciones y mediaciones que, de acuerdo con el carácter social y político-educativo del currículo. Por ello, la comprensión del

currículo se da en tanto es posible comprender la relación existente entre las dimensiones generales y las particulares.

Sobre la base de estas dos dimensiones expuestas por De Alba (1991), la investigadora se posiciona para desarrollar la construcción sociohistórica del currículo de la carrera en Administración Pública. Para ello, en el capítulo III, Metodología, se operacionaliza el cómo se efectúa este análisis y, en el capítulo IV, se plasman los resultados.

Bajo esta perspectiva, se entiende que el currículo:

ha sido motivo de constantes replanteos determinados por el avance de la ciencia, la tecnología y la educación, en el afán de responder a los cambiantes e inciertos escenarios de los contextos sociales, políticos, culturales y económicos, por lo que el currículo constituye un concepto en permanente construcción y no un documento terminado, rígido, que no acepte la posibilidad de innovaciones y de reajustes acordes con la dinámica educativa y social. (Toro, 2017, p. 461)

Por tanto, Toruño (2015) señala que el currículo no es neutral ni está exento de los conflictos socioculturales y políticos, de manera tal que:

puede definirse como la manifestación explícita de un proyecto cultural, social, político y económico que se estructura contextual e históricamente determinado dentro de la interacción dialéctica sociedad-sistema educativo que, a su vez, genera marcos conceptuales y reguladores para la conformación tangible e intangible del sistema escolar y que, por lo tanto, se configura como un escenario de resistencias al proyecto hegemónico vigente. (p. 2)

En este sentido, Apple (1996), Giroux (2000) y Torres (2007), como se cita en Martínez (2014), alertan sobre los riesgos de la mercantilización curricular y la manipulación de los contenidos en las unidades didácticas de las universidades por parte de las empresas, como parte de las actuales políticas de privatización de la educación. (p. 4)

Siendo que el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica le demanda a la institución ser conciencia lúcida en la sociedad costarricense, la propuesta de

modelos educativos debe responder a las necesidades actuales y futuras en cuanto a formación del más alto nivel y no así a procesos de mercantilización curricular, como señalan los autores citados. No debe la universidad pública caer en generar propuestas de formación por competencias con la manipulación de las empresas, sino que debe garantizar un proceso de construcción que tome en cuenta el contexto, el devenir histórico de la disciplina de la administración pública, objeto de esta investigación, pero además, y sobre todo, un proceso de construcción abierto, integrador, transparente, participativo y horizontal centrado en el estudiantado.

En función del enfoque por competencias de la carrera de Administración Pública, foco de esta investigación, es relevante señalar que, para Stiefel (2008), “La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos.” (pp. 13-14)

Para la autora, con la incorporación de estas competencias se cumple con las siguientes finalidades:

1. Integrar los aprendizajes formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales.
2. Permitir al estudiantado integrar sus aprendizajes con los contenidos para ponerlos en práctica de manera efectiva en situaciones reales del contexto en el que se desarrolle.
3. Finalmente, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación de carácter imprescindible.

Desde estos fundamentos, la investigadora parte para realizar el análisis de las prácticas evaluativas bajo el modelo curricular por competencias de la carrera de Administración Pública, tal como se verá en el capítulo IV de este documento.

2.2 Evaluación educativa: alcances y aportes

Para iniciar, se presenta una Tabla con los aportes sobre el valor de la evaluación para una serie de autores que dejaron su huella en la evaluación educativa, desde los puntos de vista teórico, académico y práctico, que permiten encuadrarles como referentes para esta investigación.

Tabla 1. Aportes sobre el valor de la evaluación según referentes de la evaluación educativa

Referente – Aporte	Valor de la evaluación
<p>Benjamin Bloom (1913-1999)</p> <p>Propone una complejización de la idea de los objetivos educativos con la concepción más integral de la psicología del desarrollo humano, tomando en cuenta el tipo de contenido que los profesores enseñan comúnmente; estos contenidos los dividió en: cognición o dimensión del conocimiento, dimensión afectiva y dimensión psicomotora</p>	<p>La evaluación de los alumnos debía tener como propósito la verificación del desarrollo y la aplicación curricular en todas sus dimensiones.</p>
<p>Daniel L. Stufflebeam (1936-2017)</p> <p>Define la evaluación como una actividad que provee información para la toma de decisiones. Dio origen al modelo: Contexto, Insumo, Proceso, Ejecución y reciclaje (CIPP).</p> <p>La información es un proceso para delinear, obtener y aplicar información descriptiva y expresar juicios acerca del mérito de un objeto educativo.</p>	<p>Necesidad de contar con información para la toma de decisiones.</p>
<p>Elliot Eisner (1933-2014)</p> <p>Propone un procedimiento basado en la crítica o el juicio de un individuo profesional, con experiencia y conocedor del objeto que se evalúa.</p> <p>En este caso la crítica tiene tres niveles: descriptivo, interpretativo, evaluativo propiamente. (Crítica Artística)</p>	<p>Control de calidad de las tareas de aprendizaje, los resultados más generales de las instituciones y del sistema educativo.</p>
<p>Michael Scriven (1928-)</p> <p>Declara que la evaluación es un proceso mediante el cual se determinan el mérito, la valía y el valor de las cosas. La evaluación verdadera y legítima da ocasión a que se pregunte por el sentido educativo de la institución, a que los participantes en las relaciones escolares reconozcan su opinión y sus valores.</p> <p>Propuso un modelo de evaluación sin metas, cuyo propósito era evaluar los efectos de un programa en relación con un perfil de necesidades educativas.</p>	<p>Apela a la razón de las ciencias, como la lógica, el diseño y la estadística.</p> <p>Indica la necesidad de racionalidad, de método en los procesos de evaluación.</p> <p>Comparación con otros programas similares</p>
<p>Ralph Tyler (1902-1994)</p> <p>Es el proceso de mediación del grado de aprendizaje de las personas estudiantes en relación con un programa educativo planeado.</p> <p>Responsabiliza del éxito o fracaso de las personas estudiantes no a su propia inteligencia, sino al contexto institucional y a la capacidad de los educadores de planificar los contenidos de acuerdo con las necesidades. Considerado el padre de la Evaluación Educativa</p>	<p>La evaluación se ha considerado una fuente de realimentación para calificar la pertinencia y la adecuación de la planeación curricular a los niveles de aprendizaje del alumnado.</p>
<p>Robert E. Stake (1927-)</p> <p>La evaluación se entendía como un proceso sistemático de emisión de juicios de valor basado en una descripción de las discrepancias entre las ejecuciones de estudiantado y profesorado y los</p>	<p>Comparación con programas o situaciones similares ajenas al proceso mismo que se evalúa.</p> <p>Información e interacción de las personas involucradas en las actividades educativas</p>

Referente – Aporte	Valor de la evaluación
estándares del aprendizaje. (Evaluación respondiente) Consideró que las evaluaciones debían tener como propósito su utilidad en razón de las preocupaciones e intereses de las personas que participan directa o indirectamente en las actividades educativas.	

Fuente: Elaboración propia a partir de Carrión (2001), Escudero (2003) y González (2011).

De estos aportes, se rescata, para efectos de esta investigación, cómo la evaluación ha tenido diferentes influencias y aportes, de tal manera que ha ido avanzado su concepción como un proceso generador insumos para la toma de decisiones en el ámbito educativo, que debe incorporar intereses y preocupaciones de las personas o actores involucrados y el papel formativo que la evaluación debe tener, en particular, durante el proceso educativo. Este carácter formativo es uno de los elementos que se retoman más adelante y que guía a la investigadora en su proceso de análisis.

En la Tabla 2, se muestran los diferentes hitos que se dieron en la segunda mitad del siglo XX en el campo de la evaluación y que sistematizan los distintos aportes, lo que da el contexto en el cual se desarrolla esta investigación.

Tabla 2. Hitos históricos en la evaluación

Periodo	Hitos en la historia de la evaluación
1950	Tyler indica que los objetivos se convierten en el elemento clave de la planificación educativa y del desarrollo de la acción formativa y se convierten en los referentes de la evaluación (evaluación positiva desde la visión pedagógica).
Década de los 60	Glaser considera que la evaluación no debe regirse por criterios normativos, sino que el referente sea <i>criteria</i> , es decir, con valor en sí mismo. En las prácticas evaluativas de esta década de los sesenta se observan dos niveles de actuación. Un nivel podemos calificarlo como la evaluación orientada hacia los individuos, fundamentalmente alumnado y profesorado. El otro nivel, es el de la evaluación orientada a la toma de decisiones sobre el “instrumento” o “tratamiento” o “programa” educativo. Este último nivel, impulsado también por la evaluación de programas en el ámbito social, será la base para la consolidación en el terreno educativo de la evaluación de programas y de la investigación evaluativa
1963	Se construye el discurso de la tecnología educativa en dos dimensiones: el discurso propio de la sociedad norteamericana y el discurso elaborado para América Latina. Cronbach pone énfasis en la toma de decisiones; la evaluación debe entenderse como un proceso interno al desarrollo de los

Periodo	Hitos en la historia de la evaluación
	programas sin esperar que acaben; un proceso de recogida y uso de la información. Se deben tomar en cuenta las condiciones sociales y políticas que orientan el programa. Glaser (1963) introduce una distinción entre mediciones referidas a normas y criterios, lo que tendrá eco al final de la década de los sesenta, precisamente como resultado de las nuevas exigencias que a la evaluación educativa se le planteaban.
1967	La evaluación era pensada por Scriven como producto de un juicio de expertos. Scriven incorpora la noción de evaluación formativa, diferenciándola de la evaluación sumaria. Critica el énfasis que la evaluación da a la consecución de objetivos previamente establecidos, porque si los objetivos carecen de valor, no tiene ningún interés saber hasta qué punto se han conseguido
1968	Surgimiento de la autogestión y del análisis institucional.
Finales de los 60 y principios de los 70	La evaluación se relaciona con la toma de decisiones.
Década de los 70	Se comienzan a desarrollar múltiples discursos y prácticas sobre evaluación educativa. La tarea de la evaluación es la valoración fundamentada de una situación o proceso social. Se inicia a e incrementa el interés por la evaluación y ésta entra a formar parte de los objetivos o propuestas de la política educativa. Década de los modelos evaluativos
1971	Stufflebeam visualiza la evaluación como insumo para la toma de decisiones.
1975	La evaluación se ve reducida a funciones de nivel técnico.
1976	Innovación de nuevos materiales del plan de estudios, nuevas formas de personal, nuevas presentaciones de medios, nueva organización de actividades.
1980	Aplicación sistemática de conocimiento científico y tecnológico a la solución de problemas de la educación.
1981	Nilo, define la evaluación como una "herramienta axiológica". Se da un discurso amplio sobre el problema de la teoría educativa como una teoría científica en el interior del neopositivismo.
1982	Un aspecto importante de la tecnología educacional es la necesidad de evaluar los diversos aspectos de la evaluación.
1986	Díaz Barriga considera que el discurso de la evaluación viene a ser uno de los que constituyen el pensamiento pedagógico propio de la sociedad industrial.
1989	En toda tarea de evaluación se conjugan aspectos teóricos y aspectos axiológicos. Guba y Lincoln señalan que la evaluación se apoya en el enfoque paradigmático constructivista y en las necesidades de los <i>stakeholders</i> (demandantes e implicados en la evaluación), como base para determinar la información que se necesita

Periodo	Hitos en la historia de la evaluación
Fin del siglo XX	El carácter axiológico de la evaluación referido a los valores básicos o fundamentos implica asumir el problema de la indiferencia al vacío de valores dados. La evaluación ha de ser considerada como un instrumento de formación, por tanto, implica enseñanza y aprendizaje.
1998	Weiss alerta de que la evaluación participativa incrementa la probabilidad de que se utilicen los resultados de la evaluación, pero también la de que sea conservadora en su concepción, pues es difícil pensar que los responsables de una organización cuestionen su fundamento y su sistema de poder. Las ideas constructivistas deben hacernos pensar más cuidadosamente al usar los resultados de las evaluaciones, sintetizarlas y establecer generalizaciones, pero duda que todo haya que interpretarlo en términos exclusivamente individuales, pues existen muchos elementos comunes entre las personas, los programas y las instituciones

Fuente: Elaboración propia a partir de Castillo y Cabrerizo (2010), Escudero (2003), De Alba (1991) y González (2011)

Una vez realizado este repaso por los antecedentes históricos en el campo de la evaluación educativa, se procede a señalar una definición de evaluación educativa, así como los paradigmas que se admiten en este campo de estudio, a saber: el empírico, el interpretativo y el sociocrítico (González, 2011, p. 126) como marco de análisis de esta investigación.

Para efectos de este trabajo, y en función del repaso de los aportes de las personas referentes en el tema, la investigadora entiende la evaluación educativa como el proceso de recolección y análisis de información, mediante el cual se emite un juicio de valor sobre un objeto concreto dentro del ámbito educativo, para que sea tomado en cuenta en el proceso de toma de decisiones y pueda conllevar a un mejoramiento de la calidad de la educación.

Con la idea de realimentar esta definición se procede a señalar los tres paradigmas que posibilitaron el acercamiento a la realidad sobre la cual se desea investigar. De acuerdo con González (2011) y Carbajosa (2011) el paradigma empírico/experimental establece que la teoría general del positivismo mantiene que todo conocimiento científico se basa en la experiencia de los hechos y de los sentidos, así como que sólo puede avanzarse mediante la observación y el experimento asociados al método científico.

El paradigma interpretativo no consiste en construir teorías científicas que puedan comprobarse experimentalmente, sino que busca construir y reconstruir información desde procedimientos interpretativos que capten la inteligibilidad y la coherencia de la acción social que revelan el significado que tienen para aquellos que las ejecutan. Además, el conocimiento es una construcción histórica y social que necesita del contexto para poder ser entendido e interpretado. Por otra parte, concibe al sujeto como participante activo en la manera como construye el conocimiento al crear y articular significados, según con González (2011) y Carbajosa (2011).

Por último, el paradigma sociocrítico se plantea como una:

estrategia que el hombre se ha dado a sí mismo para no sólo describir, explicar, predecir (positivistas) interpretar y comprender (hermenéuticos) sino también para actuar y transformar ese mundo en aras de hacer al hombre y a su mundo más justo y libre. (González, 2011, p. 139)

Es, pues, desde el paradigma interpretativo/hermenéutico, que la investigadora se ha posicionado para plantear esta investigación cualitativa y su método, tal como se explica en el capítulo III de la Metodología, dado que permite, en la etapa de análisis, dar significado al relato de las personas participantes en el proceso de construcción e implementación del enfoque por competencias de la carrera en Administración Pública y las prácticas evaluativas en particular.

2.3 Prácticas evaluativas y su concepto para esta investigación

Con el fin de dar respuesta al objetivo general de esta investigación, resulta pertinente iniciar este apartado con la definición de *práctica evaluativa*. Para Coll y Remesal (2009), como se cita en Chávez y Jaramillo (2014), esta se define así:

Pueden entenderse como un conjunto de procedimientos orientados a la valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, lo anterior, y considerando que esta actividad promueve la reflexión y certifica los aprendizajes de los estudiantes, la mayoría de las veces, las actividades de evaluación se concretan como un proceso formal que no facilita la autorregulación de los aprendizajes que logran los estudiantes. Por esta

causa, es útil entender la evaluación como un proceso complejo que sitúa al estudiante en un rol activo dentro de él. (p. 170)

Es a partir de esta definición que se construye un concepto propio de las prácticas evaluativas, el cual se concibe como el proceso que desarrolla el profesorado en conjunto con el estudiantado para valorar el desarrollo o fortalecimiento de una determinada competencia posterior al proceso de enseñanza. Partiendo de esta definición, se toma el posicionamiento de los siguientes autores para definir qué instrumentos son utilizados para la evaluación por competencias.

Para Moreno (2012) se trata de una evaluación formativa, centrada tanto en procesos como en productos, que considera la complejidad del aprendizaje; por tanto, prevé distintos contenidos y los valora empleando diversas técnicas e instrumentos, tales como: proyectos, resolución de problemas, estudio de casos, ensayos, reportes de investigación, presentaciones orales, portafolio de evidencias, rúbricas y exámenes. También propone la importancia de que exista diversidad en las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. En definitiva, será una evaluación continua, integral y humana, que reconoce y confía en la capacidad del alumno para aprender y, además, le comunica esta confianza en la interacción cotidiana. (p. 8)

Por su parte, Manríquez (2012) parte de la idea de que la evaluación de competencias es un proceso secuenciado que no puede ser medido con un solo instrumento de evaluación e impartido por un solo método de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, propone las siguientes prácticas y su respectivo alcance:

1. Mapas conceptuales: Como instrumento de evaluación del aprendizaje, los mapas conceptuales pueden utilizarse para obtener una visualización de la organización conceptual que el aprendiz atribuye a un determinado conocimiento. Se trata básicamente de una técnica no tradicional de evaluación que busca informaciones sobre los significados y relaciones significativas entre conceptos claves de la materia de enseñanza desde el punto de vista del alumno bajo una representación visual.

2. Matrices de valoración o rúbricas: Es un recurso lo suficientemente flexible como para regular en la práctica hasta encontrar el justo valor de la evaluación que hacemos. También es muy importante su carácter de preestablecida, acordada y socializada con los alumnos y alumnas, antes de aplicar la evaluación.
3. Portafolios: La utilización de los portafolios¹ implica que las personas profesionales o personas que buscan su primer empleo se vean obligadas a estructurar las tareas por las que van a ser evaluados, aplicar sus conocimientos previos, elaborar sus respuestas e, incluso, explicar el proceso que los ha llevado a ellas. (pp. 362-364)

En síntesis, se espera que los instrumentos de evaluación en un enfoque por competencias “sean diseñados no solo para el desarrollo de una tarea específica, [sino que también involucren] niveles de pensamiento y desafíos que incluyan situaciones o contextos similares al de la realidad” (Ríos y Herrera, 2017, p. 1078).

Por su parte, Villardón (2006) señala que “la resolución de casos, proyectos y problemas pueden [sic] funcionar como “simulaciones” de situaciones profesionales reales, a través de las cuales se puede aprender “sin riesgo” y constatar el nivel de logro de la competencia alcanzada por el estudiante.” (p. 71)

Así, es posible concretizar la definición de instrumento de evaluación a partir de Castillo y Cabrerizo (2009): “es una herramienta específica, un recurso concreto, o un material estructurado que se aplica para recoger la información que deseamos” (p. 328). Mientras que para López (2009) “es un conjunto de herramientas que forman parte del proceso de calificación y llevan asociados [sic] una serie de criterios de calificación y su correspondiente valor porcentual de la calificación total.” (p. 40)

A partir de lo expuesto por estos autores, es de interés para la investigadora indagar sobre cuáles prácticas e instrumentos son utilizados por el cuerpo docente

¹ En relación con el “portafolio” como instrumento de evaluación, Tyler, en una entrevista realizada por Horowitz (1995), como se cita en Escudero (2003, p. 16), reconoce su valor, pero hace la siguiente advertencia: “es un instrumento valioso de evaluación, pero depende de su contenido. En todo caso, hay que ser cauteloso ante la preponderancia de un solo procedimiento de evaluación, incluyendo el portafolio”, por su incapacidad de abarcar todo el espectro de aspectos evaluables”.

con el fin de analizar las prácticas evaluativas de los cursos seleccionados para este trabajo o bien conocer otros recursos implementados para dicho fin.

2.4 Antecedentes del enfoque de formación por competencias

En el ámbito educativo se han identificado dos contribuciones teóricas de la formación por competencias. Una se originó en el campo de la lingüística, con Chomsky (1965); la otra, en el ámbito laboral, con McClelland (1973-1993-1998), como se cita en Bicocca (2017) y Espinel y Zapata (2008). En Estados Unidos y Canadá, el uso de la formación por competencias surgió en el ámbito laboral en 1960, cuando se intentó conocer las características de las personas destacadas en el trabajo. Dicha investigación concluyó que estas personas no sólo poseían conocimientos apropiados para el desempeño de sus labores, sino que, además, presentaban un conjunto de habilidades, destrezas y actitudes diferenciadoras. Esto permitió definir el perfil deseado en los puestos de trabajo, con el que se esperaba que las personas lograran desempeñarse bajo determinadas condiciones y en un contexto específico. (Trujillo, 2014 y Díaz, 2006)

En un contexto de transformación, la globalización y el cambio en el modelo económico y social dieron paso para que las necesidades laborales incidieran en la definición de los perfiles profesionales y, por ende, en los procesos de formación (Trujillo, 2014, p. 310). El aprendizaje memorístico, ya no era suficiente, porque los nuevos procesos de formación requerían que el estudiantado se enfrentara a situaciones que se aproximaran a la vida real. (Zabala y Arnau, 2007, p. 13)

La adaptabilidad al contexto laboral y la transformación de los aprendizajes han significado una mayor integración entre las propuestas educativas y el trabajo. Es por este motivo que esta investigación adopta como conceptos orientadores la definición de competencia profesional y competencia laboral, como se expondrá a continuación. Para el sistema inglés National Council for Vocational Qualifications, (NCVQ) como se cita en Gómez (2005) la competencia laboral:

se encuentra latente en la estructura del sistema normalizado. La competencia laboral se identifica en las normas a través de la definición de elementos de competencia (logros laborales que un trabajador es capaz de

conseguir), criterios de desempeño (definiciones acerca de la calidad), el campo de aplicación y los conocimientos requeridos. (p. 48)

Desde la perspectiva de McClellan (1973) como se cita en Escobar (2005), se puede afirmar que el expediente académico y las pruebas de inteligencia no eran suficientes para predecir el desempeño de las personas en un puesto laboral, así como tampoco se proveía información para prever la calidad del trabajo y el éxito profesional. Todo eso incidió para definir nuevas variables, a las cuales llamó *competencias* y vinculó directamente con la evaluación. (p. 34)

Es por este motivo que este autor señala que:

las competencias aparecen vinculadas a una forma de evaluar aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo y no “la evaluación de factores que describen confiablemente todas las características de una persona, en la esperanza de que algunas de ellas estén asociadas con el rendimiento en el trabajo. (Escobar, 2005, p. 35)

Para el Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional, la competencia laboral es la:

Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; estas son necesarias, pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo. (Gómez, 2005, p. 47)

En este sentido, Espinel y Zapata (2008) coinciden con la idea de que los procesos de formación deben cumplir con la función de promover competencias pertinentes para el desempeño en el sector productivo y el desarrollo profesional. En el ámbito social se requieren personas comprometidas, de perfil amplio e integral y flexible, de forma tal que se permita movilidad laboral (p. 26). Lo anterior se refiere a una persona profesional, cuyo desempeño satisfaga las características y necesidades del desarrollo económico y del sector laboral de la sociedad.

2.5 Competencias y su vinculación con la educación superior

A continuación, se hace un recorrido por los principales proyectos que han contribuido con el desarrollo del enfoque de formación por competencias en la

educación superior. Por su relevancia en el ámbito universitario, los proyectos estudiados fueron: Tuning, Tuning-América Latina y el proyecto 6X4 de la Unión Europea y América Latina y el Caribe (UEALC). En siguientes líneas se especificará el aporte y período en el que se desarrolló cada uno de los proyectos.

Tuning Europa, destaca como el proyecto de mayor impacto creado por las universidades europeas para responder al reto de la Declaración de Bolonia. Surge como consecuencia directa de la voluntad política de los ministros y ministras de educación de los países miembros para buscar una estructura de integración de los sistemas educativos en la región. Este proyecto se enfocó en determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y específicas de las disciplinas incluidas en él (González et al., 2003, p. 18). Para este proyecto, las competencias genéricas son aquellas que son comunes para cualquier titulación, tales como las habilidades interpersonales, mientras que las competencias específicas son propias de cada profesión.

La primera fase del proyecto Tuning Europa se desarrolló en el periodo 2000-2002. Entre los principales aportes de esta fase, destaca el diseño de una metodología para la comprensión del currículo y su comparabilidad entre universidades. Como parte de la metodología, se introdujo el concepto de “resultado de aprendizaje” y “competencia”. Los resultados de aprendizaje, según González et al. (2003), se definen como “el conjunto de competencias que incluyen conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje.” (p. 28)

En cuanto a las competencias, éstas se dividen en: genéricas, que son reconocidas por ser independientes del área de estudio, y en específicas, que, por el contrario, mantienen una relación directa con el área temática.

Tuning Europa propuso cuatro líneas para el enfoque de formación por competencias:

1. Competencias genéricas.
2. Competencias específicas de las áreas temáticas (habilidades, conocimientos y contenidos).

3. El papel del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos.
4. Enfoque de aprendizaje, enseñanza y evaluación en relación con la garantía y el control de la calidad en el proceso educativo.

A pesar de que el proyecto propone una línea con énfasis en la evaluación, no se especifica cómo debería gestionarse su diseño e implementación para que responda a un modelo de evaluación por competencias.

La segunda fase del proyecto Tuning se desarrolló en el período 2003-2004 y tuvo por objetivo el diseño de enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación en relación con la garantía y control de calidad. Como aspecto novedoso, se hizo una subdivisión de las competencias genéricas en:

1. Competencias instrumentales: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas.
2. Competencias interpersonales: capacidades individuales, tales como habilidades sociales (interacción y cooperación social).
3. Competencias sistémicas: capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos).

A finales del 2004, el proyecto Tuning dejó de ser una propuesta exclusiva de Europa para convertirse en un proyecto intercontinental con la implementación del proyecto Tuning-América Latina. La iniciativa de traer el proyecto y su metodología a las universidades latinoamericanas surgió durante la IV reunión de seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC). Tuning-América Latina compartió con el proyecto de Tuning Europa el desafío de promover la movilidad estudiantil, la compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior.

Según Beneitone et al. (2007), el proyecto Tuning-América Latina ha influenciado la educación superior en sesenta y dos universidades latinoamericanas, con el objetivo de avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables a nivel transnacional y transregional. De esta forma, el inicio

del proyecto estuvo dado por la búsqueda de puntos comunes de referencia, centrados en las competencias.

El proyecto tuvo cuatro grandes líneas de trabajo:

1. Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas).
2. Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias genéricas y específicas.
3. Créditos académicos.
4. Calidad de los programas.

Beneitone et al. (2007) afirman que “las universidades, para cumplir con todos estos nuevos retos deben tener una estructura y organización flexible, utilizando las nuevas tecnologías de información y comunicación y, sobre todo, incorporando sistemas de aseguramiento de la calidad” (p. 26). Sin embargo, las diferencias entre el proyecto Tuning Europa y Tuning América Latina radican en que las universidades latinoamericanas no lograron promover un marco supranacional para ejecutar el proyecto, como sí se hizo en los países europeos. El no contar con este marco común, provocó que la ejecución del proyecto avanzara en diferentes niveles para cada caso. Adicionalmente, en América Latina no se fijó la concreción de un Espacio de Educación Superior común, así como tampoco se definió un marco político, como sí lo acordó Tuning Europa.

Finalmente, otro de los proyectos predominantes es el 6X4 de la Unión Europea y América Latina y el Caribe (UEALC), desarrollado en el periodo 2005-2008. Al igual que el proyecto Tuning, su finalidad fue la búsqueda de compatibilidad y convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina y el Caribe.

Los tres proyectos estudiados anteriormente comparten la característica de promover la enseñanza de la educación superior bajo el enfoque de formación por competencias, con el fin de lograr titulaciones equiparables y de transferencia de conocimiento ante los nuevos retos de la globalización y la movilidad profesional y laboral.

Partiendo de este contexto, en esta investigación se toma como fundamento teórico que las competencias profesionales surgen como parte de la educación institucionalizada, en primera instancia, para que el perfil profesional responda a la

realidad y tenga mayor flexibilidad para atender las problemáticas cotidianas que surgen de la convergencia de los modelos económicos, sociales y culturales.

A partir de estos antecedentes, es preciso profundizar en el proceso de evaluación de las competencias en la educación superior. Esto con el propósito de conocer los diferentes elementos indispensables en el proceso de formación, así como para garantizar una mancuerna entre la formación profesional y aplicación de las competencias en situaciones reales.

2.6 Competencias en la educación superior: conceptualización

Las competencias constituyen una evolución de la educación centrada en lo técnico hasta alcanzar niveles de formación asociados con capacidades de análisis, síntesis, comunicación, innovación, emprendimiento; estas capacidades son usualmente desarrolladas y requeridas en la educación superior (Corvalán y Hawes, 2006). Para estos autores el concepto de competencia integra los siguientes elementos:

1. Su definición integra conocimientos, procedimientos y actitudes, en el sentido de que el individuo ha de saber, saber hacer y saber estar para saber actuar en forma pertinente;
2. las competencias sólo pueden ser definidas con relación a la acción, es decir, a su aplicación en un desempeño profesional específico en un medio técnico-social-cultural dado;
3. el elemento experiencial es fundamental para su constatación y la evaluación del rendimiento sobre la base de criterios previamente acordados, y
4. el contexto llega a ser un elemento clave para su definición, toda vez que en gran medida se constituye en un elemento definitorio de la eficacia de la acción ejercida por el sujeto.

Se espera entonces que la educación superior garantice espacios que aseguren una construcción sistemática a partir de formas de pensar y construir conocimiento así como la resolución de problemas dentro del ámbito académico para ser aplicada en las áreas de desempeños profesionales o del trabajo.

Ante este desafío, el ámbito educativo se abre la posibilidad de replantear el proceso de enseñanza y aprendizaje, pasando de la formación basada en la memorización a una enfocada en el desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes para dar respuesta a situaciones de la vida cotidiana.

Según Perrenoud (1999) como se cita en Martínez (2014):

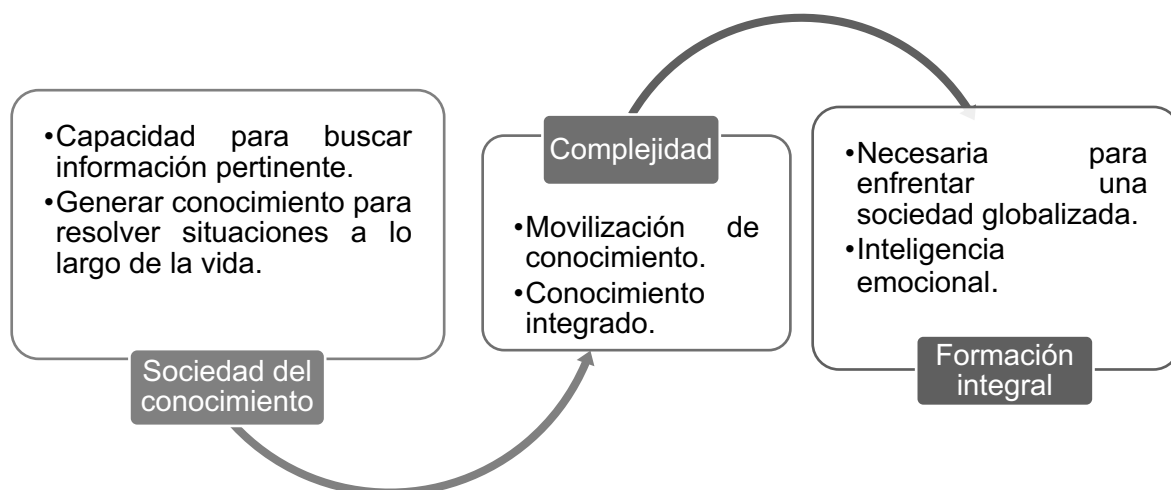
La noción de competencia tiene muchos significados y se le define como una capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Esto, para enfrentar una situación y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos. Casi toda acción pone en movimiento ciertos conocimientos, a veces elementales y diseminados, a complejos y organizados en redes. (p. 8)

Perrenoud (2004) además considera que las competencias en el ámbito educativo representan tres elementos complementarios:

1. Los tipos de situaciones de las que da un cierto control.
2. Los recursos que movilizan conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión.
3. La naturaleza de los esquemas del pensamiento que permiten la sollicitación, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes, en situación compleja y en tiempo real (p. 8).

Este planteamiento coincide con lo expuesto por Cano (2008), quien considera que la formación por competencias está motivada en tres ejes:

Figura 2. Ejes de la formación por competencias



Elaboración propia a partir de Cano, 2008, p. 2.

A partir de esta conceptualización, el enfoque por competencias en la educación superior supone una alternativa para generar espacios donde coexista de manera integral la formación de personas profesionales con las capacidades requeridas por el mundo laboral. De acuerdo con esta relación, Ducci (1997) define la competencia laboral como:

La construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también –y en gran medida– mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo (p. 10).

Zabala y Arnau (2009) por su parte, “definen que una competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes, actitudinales, procedimentales y conceptuales” (p. 45). Esta perspectiva permite reforzar los tres tipos de saberes que forman parte del plan de estudios de la carrera de Administración Pública: saber ser, saber conocer y saber hacer. Estos saberes se constituyen en parte esencial de las competencias básicas y particulares del plan 2018. Dichos elementos curriculares confluyen para generar el perfil de salida de la persona estudiante, en sus diferentes ámbitos y perspectivas, como parte del modelo educativo.

En esta misma línea, Espinel y Zapata (2008) señalan que la competencia es:

Una categoría didáctica-dialéctica que describe el comportamiento y las características o atributos de una persona en interacción con su entorno, en un ambiente determinado y en un marco de tiempo. Está integrada por tres componentes a) cognitiva, b) procedimental y c) afectiva o social (p. 27).

Esta definición de competencia permite articular el componente cognitivo con el saber conocer y el conocimiento procedimental, el saber hacer con el ámbito afectivo-social y el saber ser. En esta relación, el punto de encuentro deberá situarse en cómo los procesos educativos promueven estrategias didácticas, metodológicas y evaluativas para que la persona logre la integración e interrelación de estos componentes de manera que favorezca el desempeño profesional y la interacción con el entorno social y laboral.

En síntesis, el desarrollo de las competencias en educación superior implica el involucramiento de situaciones y circunstancias auténticas en las cuales se demuestre la combinación de saberes y su integración para resolver una acción concreta.

Otra de las definiciones de competencia se enmarca en el quehacer de la educación superior y fue dada con la implementación del proyecto Tuning en el cual se entendía como “una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, capacidades y valores. En este proyecto, las competencias cobran forma en varias unidades de curso y son evaluadas en diferentes etapas.” (González y Wagenaar, p. 14)

En palabras de Navío (2005), la competencia profesional “puede ser considerada como un conjunto de atributos personales: capacidades, motivos, rasgos de personalidad, autoconcepto, aptitudes, actitudes y valores, propiedades personales, características de la personalidad y recursos individuales” (p. 216). Esta serie de atributos son parte esencial, no solamente para comprender la definición de una competencia en un plan de estudios, sino también para conocer cómo debe ser el proceso de planificación y ejecución de las prácticas evaluativas. Dichas características ofrecen una visión integral e integradora de la persona formada a

nivel universitario y que debe confluir en la construcción y logro del perfil de salida de la carrera.

En la línea de Bunk (1994), como se cita en Tejada (1999), se asocian las competencias profesionales en entorno a las competencias técnicas, competencias metodológicas, competencias sociales y competencias participativas, de tal manera que:

1. Posee una competencia técnica aquel que domina como experto las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo y los conocimientos y destrezas necesarias para ello.
2. Posee competencias metodológicas aquel que sabe reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presentan, que encuentra de forma independiente vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.
3. Posee competencia social aquel que sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva y muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.
4. Posee competencia participativa aquel que sabe participar en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno laboral, es capaz de organizar y decidir y está dispuesto a aceptar responsabilidades (p. 11).

Esta perspectiva de clasificar las competencias en técnicas, metodológicas, sociales y participativas, es diferente a las definiciones que se vienen hilando en este apartado. Las técnicas y metodológicas hacen referencia, desde la visión de la investigadora, al saber hacer y, las dos últimas (sociales y participativas), al saber ser. En los siguientes capítulos, se detalla cómo los cursos objeto de análisis en esta investigación apuntan a estos saberes, y que, fue explícitamente trabajado por parte de la Comisión de la Escuela en el plan de estudios 2018, para la construcción de los cursos. Esta lectura de las competencias, desde el ámbito profesional, permite valorar el enfoque que la Escuela promueve, en función de los perfiles de salida.

En el ámbito educativo, Le Boterf (2001), como se cita en Corvalán y Hawes (2006), define las competencias como un “saber actuar en un contexto de trabajo, combinando y movilizandolos recursos para el logro de un resultado excelente y que es validado en una situación de trabajo”. Por tanto, la relación de elementos que intervienen durante el desarrollo e implementación de las competencias se define como: el conjunto de recursos que moviliza el individuo se cuentan: a) sus recursos internos (conocimientos, saber, saber-hacer, saber-ser, recursos emocionales, culturales, valores); b) los externos (bases de datos, redes de expertos, estructura, materiales); c) un contexto profesional dado (organización del trabajo, margen de iniciativas, valorización), y d) con el fin de responder a las expectativas de la función en la cual se desempeña (resultados esperados, necesidades a satisfacer, criterios de desempeño y logros predeterminados). (Corvalán y Hawes, 2005, pp. 5-6)

Las definiciones consultadas permiten a la investigadora, tener elementos suficientes para hacer una lectura crítica y reflexiva de la definición que asume la Escuela, pues para esta unidad académica, el concepto de competencia está relacionado con la utilización correcta y eficiente de conocimientos, habilidades y saberes para resolver problemas que acercan al estudiantado a situaciones similares a las que enfrentará durante el ejercicio de la profesión. (Comisión revisora, 2017)

Como se observa, la EAP toma en cuenta conocimientos, habilidades y saberes para definir las competencias, no se limita solamente a los saberes. Además, esta definición refiere a que la persona estudiante se verá en simulaciones y se enfrentará a casos de la vida laboral, en el ámbito profesional, como lo señalaron los trabajos citados por Le Boterf (2001) y Bunk (1994).

Luego de la revisión de estas definiciones, y en función del trabajo sobre el tema, la investigadora concibe una competencia como: La combinación de saberes, conocimientos, habilidades, valores, capacidades, creencias y actitudes que posee una persona para concretar de manera satisfactoria una tarea o resolver un problema, así como para actuar de acuerdo con las necesidades del entorno.

A partir de esta contextualización, el siguiente apartado tiene por finalidad reconocer la influencia del término competencia en la educación superior.

2.7 Características de un modelo educativo bajo un enfoque por competencias

Para León et al. (2014), el modelo educativo por competencias tiene como propósito que el estudiantado sea un aprendiz autónomo, independiente y autorregulado, capaz de aprender a aprender para alcanzar el aprendizaje significativo (p. 128). El enfoque por competencias por lo tanto necesita de una mayor integración de los actores que se interrelacionan durante el proceso de formación. Para Le Boterf (1993), como se cita en Muñoz et al. (2008), la formación basada en competencias significa:

formar para una combinación de conocimientos, capacidades y comportamientos que se pueden utilizar e implementar directamente en un contexto de desempeño. La competencia no es la simple suma de saberes y/o de habilidades particulares. La competencia articula, compone, dosifica y pondera constantemente estos recursos diversos y es el resultado de su integración. (p. 4)

A partir de lo expuesto, se deriva una de las principales consecuencias de un proceso de formación bajo el enfoque por competencias, en el cual se asume un proceso educativo centrado en el estudiantado, procurando así un aprendizaje significativo. Lo anterior permite reafirmar lo discutido a lo largo de estos apartados, que la educación bajo el enfoque de competencias es un aprendizaje en el que interviene la persona y su contexto, ya que el conocimiento se construye activamente de la propia experiencia y desde lo social, con miras a lograr un proceso educativo recíproco (Puntunet et al., 2008, como se cita en Guerrero et al., 2017).

Desde esta perspectiva, el proceso de formación implica un cambio de rol de la persona docente, quien se convierte en guía y acompañante de un aprendizaje cuyo principal objetivo es la transferencia del conocimiento, tal y como lo señala Espinel y Zapata. (2008). Esto ha sido detonante para pasar de un modelo educativo centrado en la figura de la persona docente y de un aprendizaje centrado en los objetivos a un enfoque centrado en la persona estudiante y en el desarrollo de sus competencias, de acuerdo con Míguez (2011)

Esta forma de aprender se relaciona con la vida práctica y laboral; es decir, un significado que incide en la persona estudiante y su futuro profesional, pues no sólo asimila cómo utilizar determinados procedimientos, sino también sabe cuándo y por qué los utiliza y además favorece en el proceso la resolución de un problema o de una tarea por ejecutar, como lo plantea (Moreneo et al., 2011, como se cita en León et. al., 2014, p. 124).

Aunado a lo anterior, y con el fin de establecer una congruencia con las dimensiones de las competencias, es prioritario para esta investigación tomar conciencia de la teoría que implica la enseñanza desde una perspectiva cognitiva. Para Medina y Salvador (2002) es:

un conjunto de enunciados coherentes con una visión de las actividades humanas, según la cual ante una realidad que nos interroga, cada persona pone en acción sus capacidades, sentimientos y modos de entender la realidad reelaborándola con un esfuerzo activo, en el que lo esencial es la potencialidad cognoscitiva de las personas. (p. 45)

Es importante mencionar que esta teoría se basa en el constructivismo. Por consiguiente, se asume que este modelo educativo permite que la persona estudiante se forme para convertirse en un comprometido gestor de su propio aprendizaje. (León et al., 2014, p. 125)

Se concluye entonces que un modelo educativo basado en competencias implica una relación más horizontal entre el profesorado y el estudiantado y que el propósito es generar aprendizaje más significativo para el contexto, con mayor autonomía y autorregulación.

2.8 Evaluación del logro de las competencias en la educación superior

La argumentación teórica considera que las competencias se desarrollan en un determinado contexto y condiciones particulares, que simulan la resolución de problemas reales y complejos. Zabala y Arnau (2007) definen que la competencia “ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas con los que se enfrentará a lo largo de su vida” (p. 40). De aquí la importancia de conocer si el estudiantado va desarrollando las competencias esperadas durante el proceso de formación. Lo anterior exige que el cuerpo

docente implemente métodos de enseñanza que faciliten el logro de las competencias. De igual manera, se espera el planteamiento de nuevas formas de evaluar en función de la metodología y de los resultados de aprendizaje esperados.

Desde esta perspectiva, Jurado de los Santos (2016) concluye que:

Podemos entender la adquisición de competencias como nuevos aprendizajes que se van consiguiendo como resultado de la acción educativa y el desarrollo de competencias como aquellos aprendizajes que, incorporados desde una fase previa, se van afianzando, adaptándose a su vez a las capacidades que se desarrollan; concibiendo todo ello como resultados del aprendizaje que se fijan en la calidad de los mismos (p. 267).

Estas personas autoras señalan, además, que en la evaluación para las competencias se debe contemplar “qué aprender, qué evaluar, cómo hacerlo y para qué; utilizando estrategias de evaluación integrales, asimismo que los estudiantes conozcan los objetivos de la tarea, el nivel cognitivo que se busca desarrollar y los criterios evaluativos específicos” (p. 83).

De acuerdo con lo anterior, la integración de saberes y la construcción conjunta de conocimiento hacen indispensable que el ámbito educativo deba adecuarse para que el estudiantado logre desarrollar las competencias que necesitará para desempeñarse en la sociedad y en el contexto laboral. Esta lógica demanda pasar de una enseñanza meramente discursiva a una en la que la persona estudiante deba enfrentarse a situaciones que lo aproximen a la realidad.

En este sentido, Jonnaert et al. (2006), como se cita en Irigoyen et al. (2011), considera que el desempeño de la competencia no puede verse como un efecto aislado, siempre está asociado a una situación y un contexto; es decir, el conocimiento se construye desde y para un contexto social específico particular. En sus palabras, “el tratamiento eficaz de la situación es lo que permite evaluar el desempeño de un individuo como competente” (p. 7). De esta línea de pensamiento se resalta la importancia de que en el proceso evaluativo se tome en cuenta el contexto y una situación problemática concreta por resolver. Por tanto, este fue un elemento fundamental considerado en la planificación de las prácticas evaluativas observadas y analizadas en esta investigación.

Desde esta perspectiva, evaluar competencias implica el desafío de: superar mediciones sobre rasgos superficiales de éstas en el nivel superior, ya que en ocasiones la calificación se asigna como resultado al final de la clase o de un periodo de estudios, como recompensa a lo realizado, o como resultado de un examen para evaluar lo aprendido, sin reconocer el valor intrínseco del aprendizaje. (Ganga et al., 2015, pp. 79-80)

Es por este motivo que esta investigación se posiciona desde la evaluación formativa ya que posibilita generar ajustes o mejoras durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual profundiza la relación docente-discente.

En términos de Fernández (2010), “la evaluación de competencias se basa entonces en el acceso a fuentes múltiples y variadas de información con el fin de determinar si los estudiantes han alcanzado el nivel esperado de desarrollo de competencias” (p.16). Por consiguiente, se complementa la idea de este autor señalando que, debido a la capacidad reflexiva de la evaluación de y para las competencias, este proceso conlleva necesariamente la construcción de conocimiento a partir de la realimentación permanente y recíproca entre docentes y estudiantes, ya que resulta imprescindible disponer de espacios para el devenir de la información que permitirá no solo la verificación del logro de las competencias, sino también el perfeccionamiento del quehacer docente.

Por su parte, Monzó (2006) como se cita en Manríquez (2012, p. 378), destaca que una evaluación de competencias requiere que aquellas personas que están siendo evaluadas demuestren, construyan y desarrollen un producto o solución a partir de unas condiciones y estándares definidos, en un momento determinado. En acuerdo con este autor, es de interés en esta investigación conocer si las prácticas evaluativas del cuerpo docente de la carrera en Administración Pública posibilitan que el estudiantado demuestre y construya proyectos que evidencien el nivel de conocimiento adquirido y el desarrollo y logro de las competencias.

Asimismo, Moreno (2012) define la evaluación por competencias como: una evaluación formativa, centrada tanto en procesos como en productos, que considera la complejidad del aprendizaje; por tanto, prevé distintos

contenidos y los valora empleando diversas técnicas e instrumentos: proyectos, resolución de problemas, estudio de casos, ensayos, reportes de investigación, presentaciones orales, portafolio de evidencias, rúbricas, exámenes, entre otros, así como diversas modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. En definitiva, será una evaluación continua, integral y humana, que reconoce y confía en la capacidad del alumno para aprender y, además, le comunica esta confianza en la interacción cotidiana (p. 8).

En consecuencia, las prácticas evaluativas por competencias adquieren un papel fundamental, dado que, a partir de la selección y aplicación de instrumentos congruentes a este enfoque, se debe demostrar si el estudiantado logró desarrollar o fortalecer una determinada competencia luego del proceso de formación. “Esto significa un cambio en la práctica evaluativa para poder integrar las competencias en los procesos de aprendizajes y desempeños como una forma de establecer vinculaciones sobre los conocimientos y los contextos” (Muñoz y Herrera, 2017, p. 1078). Partiendo de esta premisa, se reconoce que las prácticas evaluativas empiezan a tener una separación con el sistema tradicional de medición y calificación del estudiantado.

Las fuentes consultadas coinciden en que la evaluación por competencias requiere de un cambio en la planificación del proceso de formación y, por ende, también, en que no es posible reducir el proceso evaluativo a una simple determinación aritmética para demostrar si el estudiantado ha logrado la competencia (Mora, 2004, p. 21). Por tanto, las decisiones evaluativas no deben estar orientadas en la aprobación o reprobación, sino que deben estar acompañadas por acciones que reorienten los resultados alcanzados por el estudiantado. (Hawes, 2005)

Desde esta perspectiva, se asume que para evaluar una competencia se requiere el uso de instrumentos que alineados con la verificación del logro de la competencia. En el entendido de que los nuevos perfiles profesionales deben responder a diversos contextos y necesidades sociales e incluso a nivel

organizacional se demandan perfiles particulares que asuman los nuevos retos laborales.

Por tanto, la complejidad de la evaluación de competencias hace necesario fundamentar la valoración o apreciación de los aprendizajes sobre la base de la utilización de criterios que rindan cuentas sobre su adquisición, así como sobre la calidad de las tareas y sobre la capacidad de los estudiantes para movilizar sus recursos: saber y saber hacer, así como de combinarlos de manera que les permitan ofrecer respuestas a las situaciones-problema (Fernández, 2010, p. 23). Desde esta perspectiva, se espera comprender la estructura curricular, técnicas, estrategias y herramientas propias del plan de estudios aquí analizado para la movilización de los saberes que aportan identidad y mayor significancia al ejercicio de la profesión en Administración Pública.

De acuerdo con Castillo y Cabrerizo (2010):

La evaluación de competencias profesionales debe ser cuidadosamente diseñada, de modo que sean evaluados todos sus componentes. Esta nueva forma de ser evaluados hace que los estudiantes adopten diferentes actitudes y estrategias frente al aprendizaje: cuando se les evalúa a través de trabajos individuales o grupales utilizan más estrategias cognitivas para buscar, seleccionar, elaborar, organizar y recuperar el material informativo; utilizan estrategias metacognitivas para planificar, dirigir y modificar el funcionamiento cognitivo; a la vez, utilizan estrategias de apoyo al procesamiento para regular su esfuerzo. (p. 259)

Por este motivo es necesario establecer criterios para la evaluación bajo un enfoque por competencias. “Los criterios de evaluación establecen los niveles y grados de consecución de las competencias profesionales. Deben ser explícitos y transparentes para los estudiantes, y utilizados como guía para sus aprendizajes” (Valverde et al., 2012, p. 55). Tomando en cuenta que la evaluación por competencias le permite al estudiantado establecer entornos de aprendizaje más significativos, los criterios de evaluación deben cumplir con la función de obtener los resultados de aprendizaje esperados. Salinas y Costillas (2007), como se cita en

Guerrero et al. (2017), sugieren incorporar tres entes en la evaluación por competencias:

1. La autoevaluación: referida al sujeto que valora la formación de sus competencias frente a los propósitos de formación, los criterios de desempeño y los saberes esenciales.
2. La coevaluación: identificada como una estrategia en la que los estudiantes valoran entre sí sus competencias de acuerdo con unos criterios.
3. La heteroevaluación: entendida como el proceso mediante el cual la persona docente valora los logros y aspectos de mejora del estudiantado.

Finalmente se destaca la importancia que la evaluación de competencias también implique un cambio en la cultura institucional y en el comportamiento de los diferentes actores que convergen en ella durante la gestión de procesos administrativos y académicos.

A partir de esta contextualización, el siguiente apartado tiene como propósito estudiar el proceso de construcción del plan de estudios de la carrera de Administración Pública, cuyo enfoque está fundamentado en la formación por competencias; también se espera conocer cómo el proceso evaluativo que promueve la EAP incide para conocer el logro de las competencias.

Capítulo III. Metodología

En el presente capítulo, se presenta la metodología seguida para el logro de los objetivos de esta investigación, así como para responder a cada una de las preguntas planteadas en el capítulo I de este trabajo.

3.1. Enfoque metodológico

El enfoque metodológico con el que se procedió a conocer el problema de investigación es de tipo cualitativo. Dicho enfoque facultó a la investigadora para conocer, analizar e interpretar si las prácticas evaluativas responden al modelo curricular por competencias de la EAP. Para Taylor y Bogdan (1987), este enfoque produce datos descriptivos desde las propias palabras de las personas, por tanto, es inductivo, ya que permite desarrollar conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de los datos y no constituye una simple recogida de datos para evaluar (p. 20).

Por consiguiente, una de las principales fortalezas de este enfoque para Álvarez y Gayou (2007), como se cita en Izcara (2009), es la siguiente:

permite un adentramiento en aquellos procesos que no pueden ser abordados a través de la aplicación de encuestas y cuestionarios porque no son susceptibles de ser medidos en términos de frecuencia. Asimismo, investiga de forma profunda unos pocos casos particulares con el propósito de explorar determinados procesos o contextos de forma detallada, comprender de la manera más profunda posible un fenómeno social o situación determinada, y entender la forma en que las personas comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas y particulares (p. 145).

A partir de esta metodología, se respondieron las preguntas de investigación desde la práctica docente en un enfoque de formación por competencias en la carrera de Administración Pública. Es por este motivo que la información se obtuvo con la recuperación del relato de la persona docente, el estudiantado, personas expertas en la gestión académica de la carrera y la Coordinación Académica de la EAP, así como la persona que asesoró el proceso desde el Centro de Evaluación Académica de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Costa Rica.

De manera que, para esta investigación:

El conocimiento es una producción constructiva e interpretativa; no es una suma de hechos definidos por constataciones inmediatas del momento empírico. Su carácter interpretativo es generado por la necesidad de dar sentido. El conocimiento que produce la investigación es el sentido que damos a expresiones del sujeto estudiado. La interpretación es un proceso en el que el investigador integra, reconstruye y presenta en ordenamientos explicativos diversos indicadores obtenidos durante la investigación, los cuales no tendrían sentido si fueran tomados de forma aislada como constataciones empíricas. La interpretación es un proceso constante de complejidad progresiva, que se desarrolla a través de la significación de diversas formas de lo estudiado, dentro de los marcos de la organización conceptual más compleja del proceso interpretativo. La interpretación es un proceso diferenciado que da sentido a las manifestaciones de lo estudiado y las vincula como momentos particulares del proceso general orientado a la construcción teórica del sujeto individual o social. (González, 2002, pp. 91-92)

En razón de lo antes expuesto, la perspectiva que se asume es la de producir conocimiento desde un carácter interpretativo, intersubjetivo e interactivo. En la siguiente Tabla se resume la estrategia metodológica utilizada para el desarrollo de la investigación.

Tabla 3. Estrategia metodológica para la aproximación al objeto de estudio

Paradigma	Finalidad	Metodología	Métodos	Técnicas
Interpretativo	Comprender Interpretar Analizar	Cualitativa Interpretativa	Hermenéutico Narrativo	Análisis documental Observación no participante Entrevistas a profundidad Grupo Focal

Fuente: Elaboración propia a partir de Gurdíán, 2010, p. 58

3.2. La hermenéutica como método de investigación

Dado que la investigadora busca interpretar y otorgar significado a los relatos construidos en conjunto con las personas informantes, se optó por el método hermenéutico para el desarrollo de esta investigación. El relato se convierte

entonces en la acción práctica en la que el profesorado de la EAP pone de manifiesto su experiencia, la forma en que interpreta y concibe la realidad y su quehacer docente.

En palabras de Blanco (2011) “el relato, en el lenguaje actual, es una puerta de entrada a través de la cual una persona se introduce al mundo y por medio de la cual su experiencia del mundo es interpretada y se transforma en personalmente significativa” (p. 139). De aquí el carácter intersubjetivo del conocimiento.

En este sentido, Gurdián (2010) señala que:

La hermenéutica tiene como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier otro acto u obra, pero conservando su singularidad con el contexto del que forma parte. (p. 147)

En este sentido, la investigadora se interrelaciona de una forma dialéctica, con el fin de atribuir significado a los relatos de las personas participantes de este estudio. Por su parte, Ricœur, como se cita en Escalante (2013), considera que:

A través del relato el sujeto realiza un proceso de comprensión que le permite apropiarse y comprometerse. La transformación es posible en la medida que lo que se quiere transformar está narrativamente constituido” Por lo tanto, toda narración es construcción de significados, elaboración de sentido. El sujeto puede diferenciar entre los acontecimientos y la interpretación que puede hacerse de ellos. (p. 180)

Es por este motivo que se utilizó la narración como método, pues permite “construir conocimiento científico ya que las personas construimos significados mediante contraste, la confrontación y la toma de conciencia acerca de nuestra manera de ser y actuar” (Medrano y Cortes, 2002, p. 524). En este contexto, narrar constituye un “proceso que activa la reflexión para dar sentido a la experiencia vivida y develar los significados construidos generados [sic] por la relación que las personas establecen con su mundo.” (Landín y Sánchez, 2019, p. 229)

Desde el punto de vista de la investigadora, la hermenéutica y la narrativa convergen en una relación que concede forma y significado a los relatos y los textos (González, 2011, p. 135). Uno es complemento del otro puesto que permiten

percibir la realidad desde varias perspectivas, así como también, otorgan la posibilidad de situar la relación dialéctica en un contexto histórico determinado. En ambos métodos se resalta la importancia de conocer e interpretar los hechos desde la experiencia de las personas docentes y del cuerpo administrativo y asesor que han liderado el cambio curricular de la EAP.

3.3. Recuperación e interpretación de los relatos

La hermenéutica se utilizó para interpretar los resultados de cada uno de los análisis descritos en la siguiente Tabla.

Tabla 4. Fases para la recuperación e interpretación de los relatos de las personas que se involucran en el proceso de formación

Fase	Intención	Acción	Actividades
Inmersión en el campo	Aporta un mayor acercamiento con el objeto de estudio e identifica posibles fuentes de información.	Recoger los relatos teóricos.	Revisión documental, confrontación desde la teoría.
	Como primer acercamiento a la realidad permite reconocer la viabilidad de desarrollar la investigación.	Acopiar los relatos de cada persona informante.	Entrevista con personas clave tales como: experta en la gestión académica de la carrera, Coordinación Académica y asesora del CEA.
		Reunir los relatos de cada persona participante.	Entrevistas con docentes y grupo focal con las personas estudiantes.
Descriptiva-interpretativa	Dar significado a los relatos y elaborar texto con base en su interpretación.	Reflexionar-interpretar-escribir a partir de los relatos obtenidos.	Análisis comprensivo de los relatos.

Fuente: Elaboración propia, 2021

En concordancia con la Tabla 4, la construcción de los relatos se ha definido de la siguiente manera:

I momento: recuperación de los relatos

Construcción histórica de las circunstancias sociales, políticas, culturales, económicas y académicas que orientaron el cambio en el modelo curricular por competencias de la carrera de Administración Pública de la Universidad de Costa Rica.

En este primer momento, se conocieron e interpretaron los documentos que sustentan el modelo curricular por competencias de la carrera de Administración Pública de la Universidad de Costa Rica, para ello se analizaron los siguientes documentos:

1. “Proyecto curricular basado en competencias reestructuración diplomado, bachillerato y licenciatura en Administración Pública, 2010” y
2. “Propuesta de plan de estudios para el diplomado, bachillerato y licenciatura en Administración Pública, 2018”.

También se revisaron los documentos emitidos por la Vicerrectoría de Docencia: Resolución VD-R-9859-2017 y Resolución VD-11455-2020, así como los documentos con orientaciones que ha emitido el Centro de Evaluación Académica (CEA) como parte del proceso de acompañamiento, revisión y aprobación de los planes de estudio de las unidades académicas.

Según Ricœur, como se cita en Escalante (2013), el proceso de interpretar textos:

no involucra la realización de las intenciones del narrador, sino que es entender el significado del texto en sí mismo; esto es, las direcciones de los pensamientos que se abren por el significado elusivo del texto. Comprender el texto es seguir su movimiento desde las descripciones manifiestas (lo que el texto dice) y sobre lo que se habla. Cuando se sigue el texto más allá de la situación y de las intenciones del autor, y más allá de la situación del lector, el texto abre modos posibles de ser en el mundo que pueden ser apropiados. (p. 181)

Sin embargo, la capacidad de análisis e interpretación de la investigadora es fundamental “el texto no lo dice todo, su capacidad consiste en revelar significados posiblemente ocultos o en construirlos. El texto interpretado se convierte en una unidad que el investigador necesita para realizar su quehacer y descubrirse a sí mismo actualizándose.” (García, 2006, p. 44)

Este primer momento a su vez se subdividió de la siguiente manera:

1. Recolección de los relatos de las personas que lideraron el proceso desde el ámbito administrativo de la unidad académica. Fue de importancia

conocer el nivel de participación del cuerpo docente y la manera en la que se socializaron las bases teóricas en las que se apoya el cambio curricular. El propósito fue buscar coincidencias o discrepancias en cuanto a la percepción que tiene el profesorado de dicho modelo, la puesta en práctica y su implementación en la docencia.

2. En vista de que la investigación buscó responder cuáles prácticas evaluativas en tres líneas de formación son pertinentes y acordes con el diseño curricular por competencias de la carrera de Administración Pública de la Universidad de Costa Rica, fue de gran importancia, comprender cómo interpreta la persona docente la formación por competencias y cómo integra este conocimiento al proceso de formación y para este caso particular interesó conocer la alineación o concordancia con las prácticas evaluativas.

Cabe destacar que las líneas de formación seleccionadas conforman la malla curricular a nivel de bachillerato, debido a que en esta investigación se conocieron las prácticas evaluativas de las competencias del perfil profesional deseado y los saberes del perfil de salida a este nivel académico.

Es por esta razón, que se analizaron también los siguientes documentos:


1. Programa de estudio de cada uno de los cursos que formaron parte de esta investigación.
2. El entorno virtual de cada uno de los cursos en la plataforma oficial de Mediación Virtual de la Universidad, lo cual tomó especial relevancia, pues por la pandemia asociada al COVID-19, los cursos se impartieron de manera no presencial en las aulas de la Facultad durante el II ciclo del 2021.
3. Instrumentos de evaluación que utilizó la persona docente para cada curso.

Lo expuesto adquiere mayor relevancia ya que se conoció la manera en que la persona docente optimiza el proceso de formación para garantizar el progreso de las competencias del estudiantado. Adicionalmente, los documentos mencionados permitieron indagar sobre el engranaje entre contenidos, competencias, prácticas

evaluativas y el progreso de las competencias desde la práctica de la enseñanza, la evaluación y el desempeño del estudiantado.

Dado lo anterior, se describe la forma en la que se conoció esta información.

Tabla 5. Progreso de las competencias de ingreso y egreso del estudiantado a un curso de Administración Pública

Progreso alcanzado			
	Desarrollo inicial	Desarrollo intermedio	Desarrollo avanzado
Nombre de la competencia			
Competencia A			
Competencia B			
Competencia C			
Competencia... N			

Fuente: Elaboración propia, 2021

Finalmente, se recuperaron los relatos de las personas estudiantes con el propósito de contraponer la información obtenida desde las diferentes perspectivas.

II momento: Dar significado a los relatos

El significado y la identidad narrativa se construyó a través de los relatos recuperados de cada una de las fuentes de información que formaron parte de este estudio. Para Cornejo et al. (2008) “el relato no es estático, y lo dicho no está dicho de una vez y para siempre. El relato está vivo, justamente porque da cuenta de un individuo también vivo, en constante cambio y transformación.” (p. 31)

El relato de las personas permitió abordar el problema de investigación desde una perspectiva integral y desde la realidad de cada persona participante, la cual es analizada e interpretada desde la subjetividad de la investigadora.

3.4. Selección de la población participante

El objeto de estudio de esta investigación son las prácticas evaluativas del cuerpo docente en tres líneas de formación:

1. Economía, finanzas públicas y datos cuantitativos.
2. Programas y proyectos públicos.
3. Procesos administrativos públicos.

Por tanto, se han definido los siguientes criterios de selección:

1. Criterios de selección de la población docente:

- 1.1. Personas docentes que estuvieran impartiendo los cursos en las líneas de formación seleccionadas.
- 1.2. Personas docentes que hayan impartido cursos en el plan de estudios anterior y durante la transición a un modelo por competencias.
- 1.3. Personas docentes que hayan participado en alguna de las comisiones definidas por la EAP para la revisión y actualización del plan de estudios.
- 1.4. Con disposición para participar de la investigación.
2. Criterios de selección de la población estudiante:
 - 2.1. Personas estudiantes que estén cursando al menos uno de los cursos de las líneas de formación seleccionadas.
 - 2.2. Con disposición para participar de la investigación.
3. Criterios de selección de la persona experta del CEA:
 - 3.1. Haber participado de la asesoría pedagógica para la construcción del plan de estudios de la carrera de Administración Pública bajo el modelo curricular por competencias.
4. Personas expertas de la Unidad Académica que hayan ocupado la Coordinación Académica o la Dirección.

La selección de estas líneas de formación se debe a que son cursos impartidos en tercer y cuarto año de la carrera. Desde el criterio de la investigadora, en este nivel la persona estudiante tiene una mayor madurez en el desarrollo del plan de estudios y por ende se espera que tenga un mayor criterio sobre el tipo formación que le ha ofrecido la Escuela.

En la siguiente Tabla se detalla la distribución de cursos que tienen las líneas de formación de la propuesta educativa de la Escuela; estos fueron impartidos durante el II ciclo 2021 y de ellos se seleccionó al menos uno por línea de formación.

Tabla 6. Distribución de cursos seleccionados según línea de formación impartidos en el II ciclo 2021

Líneas formativas	Cursos que pertenecen a la línea de formación
-------------------	---

Línea 3: Economía, Finanzas Públicas y datos cuantitativos	XP0468. Finanzas y presupuestos públicos
Línea 4: Programas y proyectos públicos	XP0467. Diseño de programas y proyectos públicos XP0477. Evaluación en la gestión pública
Línea 5: Procesos administrativos públicos	XP0474. Gestión de la logística en el sector público XP0475. Análisis prospectivo

Fuente: Elaboración propia a partir del plan de estudios, 2018

La investigadora procedió a enfocar su trabajo en estos cinco cursos que se impartieron en el segundo ciclo del 2021. Aplicando los criterios de selección arriba señalados, se pudo entrevistar a una persona docente por curso, siendo que por cada curso se ofreció más de un grupo al estudiantado. El grupo de estudiantes que participó en el grupo focal cumplió los criterios de selección indicados. La actividad se llevó a cabo al final del semestre, tal como se retomará más adelante en este documento.

3.5. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

A continuación, se explican las técnicas de recolección de la información que se utilizaron para responder las preguntas que orientan esta investigación. De igual manera, se indica el instrumento utilizado según la técnica seleccionada.

3.5.1. Análisis documental

Siguiendo a Abarca et al. (2012), el análisis documental se elabora exclusivamente sobre el texto. En ese sentido, la documentación es la búsqueda exhaustiva de registros pertinentes al objeto de estudio. Para esta investigación se revisaron los siguientes documentos facilitados por la EAP: proyecto curricular basado en competencias y propuesta de plan de estudios para el diplomado, bachillerato y licenciatura en Administración Pública, 2018.

Para dicho estudio se elaboró una guía de análisis documental (ver Anexo 1), este instrumento permitió obtener la información del contexto educativo en el que se ubica la EAP y su posicionamiento en cuanto a las prácticas evaluativas que se espera utilice el cuerpo docente en las líneas de formación.

3.5.2. Entrevista a profundidad

Se utilizó la entrevista a profundidad, las cuales, según Taylor y Bogdan (1990) “son reuniones orientadas hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p.101). Los autores señalan además que, en esta técnica, la persona entrevistadora es un instrumento más de análisis, explora, detalla y rastrea por medio de preguntas cuál es la información más relevante para los intereses de la evaluación. Para realizar las entrevistas se diseñaron guías de entrevista y se aplicaron a personas docentes seleccionadas (ver Anexo 2) según los criterios indicados anteriormente, así como a personas expertas de la Escuela (ver Anexo 3) y del Centro de Evaluación Académica (ver Anexo 4).

Las personas entrevistadas a profundidad fueron:

1. Cinco personas docentes de los cursos: XP0468. Finanzas y presupuestos públicos, XP0467. Diseño de programas y proyectos públicos, XP0477. Evaluación en la gestión pública, XP0474. Gestión de la logística en el sector público, y XP0475. Análisis prospectivo.
2. La persona asesora del CEA de la Vicerrectoría de Docencia que participó del proceso para el plan de estudios 2018.
3. Dra. Mayela Cubillo Mora, ex directora de la EAP, lideresa del primer proceso.
4. La persona coordinadora de la carrera de Administración Pública.

3.5.3. Observación no participante

Se entiende por observación no participante “un acto consciente y planificado con el que el investigador hace una inmersión en el contexto del objeto de estudio. (Gurdián, 2010, p.190). Para esta investigación, es de interés conocer cómo planifica, aplica y hace la devolución de los resultados al cuerpo docente en relación con las prácticas evaluativas. Esta información se recolectó mediante una guía de observación. (ver Anexo 5)

De los cinco cursos indicados en la Tabla 7, se procedió a realizar observación no participante en todos ellos, durante las sesiones virtuales

sincrónicas celebradas en la plataforma Zoom que la Universidad le facilita al cuerpo docente. Esta observación no participante se efectuó con el consentimiento de las personas docentes.

En la siguiente Tabla se presenta el detalle de los momentos en que se llevó a cabo la observación no participante en los cinco cursos seleccionados para el estudio.

Tabla 7. Detalle de la implementación de la observación participantes en los cursos seleccionados de la carrera de Administración Pública, II ciclo 2021

Nombre del curso	¿Se revisó el entorno virtual del curso en Mediación Virtual?	Tipo de sesión observada	Fecha de observación no participante
XP0468. Finanzas Públicas y presupuestos públicos	Sí	Sincrónica, plataforma Zoom	19 de octubre 26 de octubre 2 de noviembre 27 de noviembre Horario: 19 a 21:50 horas
XP0467. Diseño de programas y proyectos públicos	Sí	Asincrónica	
XP0477. Evaluación en la gestión pública	Sí	Sincrónica, plataforma Zoom	19 de octubre 23 de octubre 26 de octubre 2 de noviembre Horario: 16 a 19 horas
XP0474. Gestión de la logística en el sector público	Sí	Sincrónica, plataforma Zoom	1 de noviembre 15 de noviembre 22 de noviembre Horario: 19 a 21:50 horas
XP0475. Análisis prospectivo	Sí	Sincrónica, plataforma Zoom	24 de octubre 4 de noviembre 25 de noviembre Horario: 16 a 18:50 horas

Fuente: Elaboración propia, 2021

Por motivo de las medidas sanitarias asociadas a la COVID-19, los cursos fueron impartidos de manera 100% virtual. Como se observa en la Tabla, se tuvo acceso a los entornos virtuales creados en Mediación Virtual, plataforma oficial de la Universidad de Costa Rica, lo cual enriqueció el análisis, tal como se verá en los siguientes capítulos de análisis. De acuerdo con la normativa universitaria, el único espacio virtual oficial para la realización de evaluaciones es Mediación Virtual; esto es un elemento que la investigadora ha tomado en cuenta para el análisis de las prácticas evaluativas.

3.5.4. Grupo focal

Esta técnica permitió recuperar los relatos de las personas estudiantes matriculadas en los cursos de las líneas de formación seleccionadas para esta investigación.

La técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. El trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar aun en aquellos temas considerados tabú, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios. (Hamui y Varela, 2013, p. 56)

Para recuperar la información se utilizó una guía con preguntas abiertas (ver Anexo 6) orientadas a recolectar información suficiente para responder el problema de investigación planteado.

La sesión de grupo focal se llevó a cabo el jueves 25 de noviembre de 2021, a las 14 horas, mediante la plataforma Zoom, dadas las restricciones sanitarias. Se realizó en la época de cierre de semestre para efectos de que el estudiantado tuviese la visión más amplia posible de los cursos en cuestión y asistieron cinco personas estudiantes, con el debido consentimiento informado.

3.6. Proceso de validación de los instrumentos aplicados

A fin de garantizar la validez de los instrumentos aplicados en la recolección de la información para esta investigación, se procedió a someterlos al criterio experto de tres personas con especialidad en evaluación educativa. Para ello se realizaron las siguientes etapas:

3.6.1. Construcción de la matriz para validación de instrumentos

Con la orientación de una persona especializada en evaluación educativa, se construyeron 6 matrices. Una para cada instrumento utilizado en la recolección de la información, a saber: guía para el análisis documental, guía de observación no participante, guía para la entrevista a las personas docentes, guía para la entrevista a las personas expertas de la Unidad académica, guía para la entrevista a la persona experta del CEA y la guía para el grupo focal. Los documentos pueden ser

consultados en la sección de anexos. Cada matriz abarca los siguientes criterios para validar las interrogantes de cada instrumento:

1. Claridad: si la pregunta se comprende fácilmente en su forma sintáctica y semántica. Para ello, la persona experta debía seleccionar entre las siguientes opciones: - La pregunta no es clara, - Se requiere alguna modificación para algunos términos de la pregunta, o - La pregunta es clara, tiene semántica y sintaxis adecuada, además del espacio para hacer observaciones.
2. Relevancia: si la pregunta es esencial o importante, debe ser incluida. Para ello, la persona experta debía seleccionar entre las siguientes opciones: - La pregunta puede ser eliminada, sin que se vea afectada la recolección de la información. -La pregunta es relativamente importante, o - La pregunta es muy relevante y debe ser incluida, además del espacio para hacer observaciones.
3. Coherencia: si la pregunta tiene relación lógica con el tema de investigación. Para ello, la persona experta debía seleccionar entre las siguientes opciones: - La pregunta no tiene relación con el tema de investigación, - La pregunta tiene una relación moderada con el tema de investigación, o - La pregunta se encuentra completamente relacionada con el tema de investigación, además del espacio para hacer observaciones.

3.6.2. Validación por parte de personas expertas externas

Una vez construidas las seis matrices, estas fueron revisadas por dos personas expertas en evaluación educativa y externas a esta investigación. Cada experta validó y remitió sugerencias de mejora para los instrumentos.

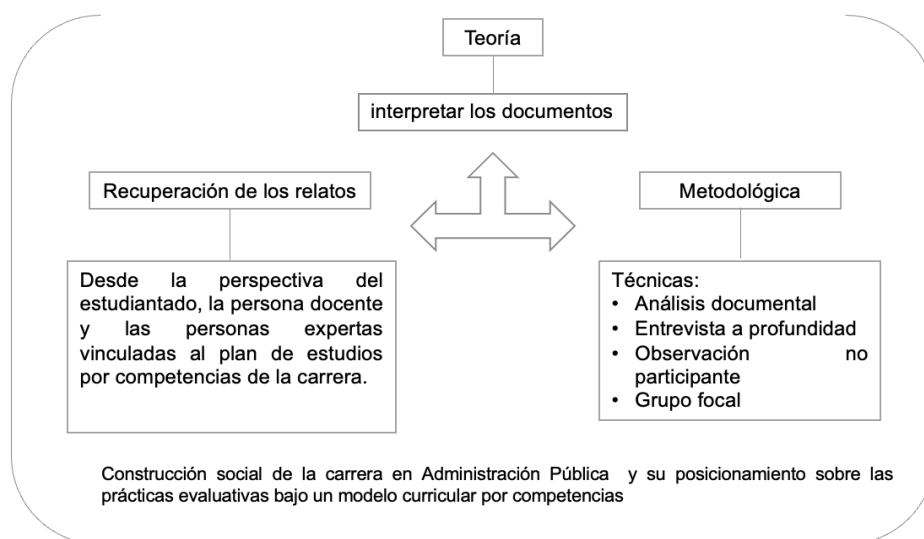
3.6.3. Ajuste de los instrumentos

Una vez recibidas las doce matrices, la investigadora procedió a su respectivo estudio, valoración y análisis. De la revisión de los resultados obtenidos en las matrices, se procedió a ajustar los instrumentos, cuya versión final fue revisada por una de las personas lectoras del comité asesor de esta investigación

para su posterior aplicación en cada una de las fuentes de información seleccionadas. (Anexo 7)

3.7. Triangulación

Dado que el significado y la identidad narrativa se construyeron a través de



los relatos recuperados, se realizó la triangulación de la teoría con las fuentes de información.

Por otra parte, la triangulación de las técnicas se efectuó a partir de las entrevistas a profundidad, la observación no participante y los grupos focales. Con dichas técnicas se interpretaron los relatos desde la perspectiva del estudiantado, la persona docente y las personas expertas vinculadas al plan de estudios por competencias de la carrera. Lo anterior se propuso con el propósito de plantear un proceso de construcción participativa a partir de la propia voz de la persona informante. Según Gurdian (2010), esto permite garantizar que el contraste de las diferentes percepciones conduzca a interpretaciones consistentes y válidas.

En la figura 3 se muestra la forma en que se realizó la triangulación a partir de los relatos de las personas informantes y el marco histórico y cultural de las prácticas evaluativas.

Figura 3. Triangulación de la información
Fuente: Elaboración propia, 2021

Para Moral (2006), la premisa sobre la que se fundamenta la triangulación es que la combinación de prácticas metodológicamente múltiples, materiales empíricos, perspectivas y observadores permiten que un estudio particular sea mejor comprendido y que posea mayor rigor, profundidad y riqueza. (p. 149)

3.8. Análisis de la información

Para lograr un adecuado análisis e interpretación de la información, este proceso se organizó en dos fases, de manera tal que permitiera comprender la realidad y contexto a partir del cual surge el plan de estudios por competencias en la EAP. En las siguientes líneas se explica el propósito de cada fase.

3.8.1. Primera fase: construcción social del currículo

El análisis de la información se realizó a partir de la comprensión de la propuesta curricular de la EAP, de la construcción social de la carrera y su posicionamiento ante las prácticas evaluativas bajo un modelo curricular basado en un enfoque por competencias. Para la comprensión curricular se toma como referencia las dimensiones dadas por De Alba (1991) y adaptadas por Camacho (2017).

Tabla 8. Dimensiones de análisis curricular

Dimensión social amplia	Se analizan los aspectos culturales, políticos, sociales e ideológicos que influyeron para que la EAP innovara el modelo curricular tradicional a un modelo basado en un enfoque por competencias.
Dimensión institucional	Se analiza la síntesis de elementos culturales, institucionales, valores y creencias que caracterizan la dinámica particular de la EAP dentro del contexto universitario.
Dimensión didáctica	Se analiza la relación docente-estudiante durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.
Dimensiones particulares y específicas	
Se analizan las prácticas evaluativas utilizadas por el cuerpo docente que imparte los cursos de las líneas de formación seleccionadas y su alineación con el modelo curricular que promueve la Escuela.	

Fuente: Adaptación de Camacho (2017) y De Alba (1991)

De estas dimensiones se derivaron las siguientes categorías de análisis, que contribuyeron a la comprensión de los relatos, a dar significado e identidad a la

narrativa y a garantizar la fiabilidad de los resultados ya que se propuso un mismo procedimiento de consulta para las fuentes de información.

Tabla 9. Categorías de análisis

Pregunta de investigación	Categoría de análisis	Criterios
¿Cómo define el profesorado de la carrera de Administración Pública la formación por competencias y su relación con las prácticas evaluativas?	Formación por competencias en la educación superior.	¿Cómo define la persona docente y estudiante la formación por competencias en la educación superior?
¿Cuáles criterios e instrumentos utilizan el profesorado de la carrera de Administración Pública de la Universidad de Costa Rica para evaluar las competencias?	Planificación de las prácticas evaluativas por competencias.	¿Qué criterios e instrumentos utiliza la persona docente para la evaluación?, ¿en qué momento aplica la evaluación?, ¿de qué manera y cuándo realizará la devolución de los resultados? Instrumento de evaluación entendido como una herramienta específica, un recurso concreto, o un material estructurado que se aplica para recoger la información que deseamos. (Castillo y Cabrerizo, 2009, p. 38).
	Instrumentos de evaluación por competencias	
¿De qué forma el profesorado de la carrera de Administración Pública verifica el logro de las competencias en tres líneas de formación?	Logro de las competencias	Desempeño que demuestra la progresión y el dominio de una competencia.
¿Cómo son las prácticas evaluativas del profesorado de la carrera de Administración Pública, valoradas desde el modelo curricular por competencias definido en el plan de estudios?	Práctica evaluativa por competencias	Actividades que realiza la persona docente para valorar el nivel de desarrollo de las competencias.

Fuente: Adaptación de Camacho, 2017 y De Alba 1991

A partir de las fuentes de información consultadas, la investigadora pudo formarse un amplio criterio sobre las prácticas evaluativas de la carrera de Administración Pública en los cursos de las tres líneas de formación indicadas anteriormente.

3.8.2. Segunda fase: integración de los relatos

De acuerdo con Gurdían (2010), una vez que se obtiene la información, se organiza su análisis de la siguiente manera:

1. Caracterización de los documentos relevantes para la investigación.
2. Elaboración del documento de códigos para la identificación de la información recolectada.
3. Codificación y agrupar la información.
4. Establecimiento de coincidencias, acuerdos y desacuerdos recuperados a través de los relatos.

Una vez obtenida la información, se transcribió cada uno de los instrumentos de consulta en formato Microsoft Office Excel, para generar Tablas que permitan mayor precisión al análisis, y en formato Microsoft Word.

Luego de las transcripciones de las entrevistas y grupo focal en el formato Microsoft Word, se procedió a realizar las citas, codificación, relaciones entre códigos y redes semánticas por medio de la herramienta Atlas.Ti versión 22.0.0. Esta herramienta dio soporte al proceso de análisis de la información. (Ver Anexo 8).

Cabe destacar que, en atención al Reglamento Ético Científico de la Universidad de Costa Rica para las Investigaciones en las que Participan Seres Humanos, las personas colaboradoras fueron informadas sobre el objetivo de esta investigación, así como del uso y almacenamiento que se le daría a los datos recabados. Además, se tiene como respaldo para las personas participantes el consentimiento informado debidamente firmado.

Finalmente, concluido el informe de investigación se cumplirá con uno de los elementos más importantes de una investigación: la devolución de los resultados, conclusiones y recomendación a la Unidad Académica, para que sean tomados en cuenta para la mejora de la gestión del plan de estudios.

3.8.3. Codificación utilizada para diferenciar las fuentes de información

A continuación, se detalla la codificación que se utilizó para identificar las fuentes de información. El propósito de ordenarlas así es resguardar su confidencialidad y la integridad de la persona informante.

Tabla 10. Codificación de las fuentes de información

Entrevistas a profundidad	Grupo focal
Docente 1	Estudiante 1
Docente 2	Estudiante 2
Docente 3	Estudiante 3
Docente 4	Estudiante 4
Docente 5	Estudiante 5

Fuente: Elaboración propia, 2021

A partir del próximo capítulo se presentan los resultados del análisis de la información recabada siguiendo las fases de la metodología aquí detalladas.

Capítulo IV. Contextualización del objeto de estudio

Con este apartado se desea situar la influencia que recibió el proceso constructivo de la malla curricular por competencias para la carrera de Administración Pública de la Universidad de Costa Rica, así como los principales cambios que asume la unidad académica con la nueva propuesta curricular, esto como primer insumo para comprender las bases de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes para esta carrera.

4.1. Del modelo tradicional de formación a la formación por competencias en la experiencia de la Escuela de Administración Pública: Primera etapa de desarrollo del plan 2010

La propuesta curricular de la EAP surge como consecuencia de los compromisos adquiridos ante el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) para optar por la reacreditación de la carrera en el año 2010. Para este proceso de transición, la Escuela tuvo como referentes teóricos a Tobón (2004), Jacques Delors (2006), como se cita en el Plan de Estudios, la declaración de Bolonia del año 1999, el proyecto Tuning Europa y América Latina y el Proyecto 6 X 4, así como el enfoque del pensamiento complejo. Esta nueva propuesta constituyó una transformación curricular y promovió un cambio en la cultura organizacional, lo que generó nuevas preguntas y desafíos para el personal docente y administrativo.

El proceso de cambio inició en el año 2007. En esta primera fase se diseñaron espacios de consulta y talleres con la población docente, estudiantil, graduada y empleadores con el fin de obtener información sobre el desempeño profesional de una persona egresada de la carrera de Administración Pública y sus desafíos. Se revisó el currículo de escuelas en Estados Unidos, España, Francia, Holanda, Alemania, México, Colombia y Chile. Todas las actividades de ese año se enfocaron en conocer los requerimientos laborales del estudiantado de Administración Pública.

En el primer semestre del año 2009, la Escuela desarrolló talleres para el fortalecimiento del conocimiento y sensibilización del cuerpo docente en la nueva propuesta curricular, con el propósito adicional de definir, de manera conjunta, las

bases del perfil profesional, las competencias, sus niveles de complejidad y la relación de éstas con las áreas temáticas. Para el segundo semestre del 2009, la estrategia de capacitación estuvo orientada al dominio del enfoque, metodologías y técnicas docentes de formación por competencias y al establecimiento de actividades pedagógicas que se adecuaron a la disciplina. (Comisión Plan de Estudios, 2010, p. 8)

A partir de esta información y de la revisión bibliográfica, la EAP concluye que el espacio de acción del estudiantado de la carrera de Administración Pública está determinado por la interacción del Estado con la sociedad y el mercado, por lo que se contempló la necesidad de enfocar las competencias para que la persona administradora pública comprenda su incidencia en organizaciones internacionales, no gubernamentales, fundaciones, federaciones, asociaciones, grupos comunitarios y otras organizaciones que tengan como fin satisfacer necesidades de orden público. (Comisión Plan de Estudios, 2010, p.10)

Con esta premisa, se replantea el perfil de la persona administradora pública. La Escuela decide que requiere “una persona gestora de lo público que sea capaz de leer el entorno, los desafíos y las oportunidades, y de manera proactiva constituya un medio para la gobernanza desde las organizaciones que den valor público.” (Comisión Plan de Estudios, 2010, p. 10)

A partir de los saberes y de las competencias definidas en los talleres de fortalecimiento y construcción docente se definieron las siguientes áreas y subáreas para la organización curricular:

1. Formación humanística y ética profesional: esta área tiene como propósito la generación de conocimiento respecto a la necesidad de una ética para todos y todas de las formas que puede tomar la administración pública para consolidar acciones de valor público que garanticen los deberes y derechos de la ciudadanía.
2. Organización de lo público: En esta área, se analiza la forma como se entiende lo público en la sociedad, la forma como se transforma y se relaciona con el bienestar general, que permita el desarrollo de nuevas

herramientas y/o tecnologías propuestas desde la disciplina para desarrollar:

- i. Las capacidades que permitan una comprensión de la organización pública.
 - ii. Las habilidades para la investigación y el desarrollo organizacional.
3. Acción sustantiva del Estado y Políticas Públicas: Busca establecer procesos de investigación dirigidos a comprender la relación Estado-Mercado y Sociedad; dentro de esta relación:
- i. El análisis del entorno organizativo y diseño de instrumentos innovadores.
 - ii. La relación Estado, mercado, organizaciones públicas y sociedad.
4. Gerencia de lo público: estudia el papel las personas profesionales que se desempeñan en la gestión pública desde el ámbito local, nacional e internacional. Comprende el análisis de la relación de liderazgo en la sociedad.

La estrategia con la que se ejecutaron estos talleres propició la participación de personas docentes y de miembros de la asociación de estudiantes, guiados por la secretaría técnica del proceso y asesoría metodológica de la persona representante del Centro de Evaluación Académica (CEA).

Finalmente, con base en estas áreas y subáreas para la propuesta curricular del 2010, se diseñaron 18 módulos de formación sustentados en el aprendizaje significativo. En el siguiente apartado se explica el proceso que sustenta la propuesta educativa vigente a partir del 2018.

4.2. Revisión y rediseño de la propuesta curricular: Segunda etapa de desarrollo, plan de estudios 2018.

En el marco del proceso de reacreditación ante el SINAES en el 2015, la Escuela asumió el compromiso de mantener la calidad en la formación del profesional en Administración Pública, por lo que inició una revisión del plan de estudios de la carrera con el propósito de continuar con las mejores prácticas del plan de estudios del 2010 y de “mejorar el proceso de formación de las personas estudiantes de Administración Pública, de tal manera que ofrezcamos profesionales

de altas competencias, de fuertes principios éticos y grandes capacidades académicas para generar procesos de transformación en la gestión pública” (Comisión revisora, 2017, p. 5). Este proceso de revisión contó con la participación de docentes, estudiantes, población graduada y sector empleador y arrojó como resultado:

1. Los talleres de preparación y sensibilización del personal docente para asumir y diseñar los respectivos programas de los módulos definidos y aprobados en el plan de estudios no han logrado mantener procesos de actualización constante y un número importante de docentes capacitados al inicio del plan ya no forman parte del equipo docente.
2. Con la implementación del plan de estudios del año 2010, el personal docente hizo un cuestionamiento sobre los siguientes aspectos: ¿somos depositarios de información y conocimientos y eso es lo que medimos?; o ¿nos consideramos facilitadores de aprendizajes integrales con experticias-dominios de conocimientos particulares? La respuesta a estos desafíos o retos nunca estuvo clara, ni se discutió ampliamente entre los equipos docentes de los diferentes módulos.
3. Existe preocupación por el grado de preparación del personal docente para abordar los cursos, debido a su diseño holístico y multidisciplinario.
4. Procesos esenciales como el seguimiento, monitoreo y evaluación fueron posibles solo parcialmente y de forma limitada en los primeros módulos del Plan (módulos 1 al 4) y no fueron posibles en los módulos subsiguientes.

En consecuencia, la Escuela pretendió revisar y actualizar los contenidos del plan de estudios. Es así como la principal justificación de este proceso de revisión es la búsqueda de la mejora continua, en pro de un perfil competencial integral de los futuros administradores públicos y de un perfil de salida acorde con los requerimientos del entorno. (Comisión revisora, 2017, p. 39)

Basados en el pensamiento complejo de Tobón (2004) y el planteamiento de la UNESCO, expuesto en el Informe Delors (1999), la Escuela basó el perfil

profesional en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser. En la siguiente Tabla se especifican los saberes.

Tabla 11. Saber ser, saber hacer y saber conocer aplicado al perfil profesional en la carrera de Administración Pública, plan de estudios 2010

Saber ser	Construye un proyecto ético de vida	<p>El y la profesional en administración pública reconoce la importancia de tener un proyecto de vida que le permita comprender su papel en la sociedad. Dirige su carrera hacia temas que le son interesantes, relevantes para su vida y que promueven su curiosidad permanentemente. En el contexto social, reconoce el valor de la organización ciudadana para el logro del bienestar común; y es agente de cambio capaz de comprender necesidades, relaciones y soluciones.</p> <p>Se espera que él y la profesional desarrollen durante su educación superior las capacidades para establecer sus metas personales y las de su comunidad; todo esto en un marco ético de acción.</p> <p>Como persona ciudadana y profesional reconoce sus capacidades y desafíos que le permiten evolucionar permanentemente a través de valores como la crítica constructiva, la honestidad, el valor del servicio a la comunidad, la perseverancia y la paz.</p>
Saber conocer	Desarrolla su capacidad cognoscitiva	<p>Es un y una global de la sociedad a través de las herramientas desarrolladas en su carrera. Es capaz de comprender las características de la sociedad en que se desenvuelve, los cambios en esta y el sistema de interrelaciones de poder social y organizacional; todo esto con el fin de tomar las mejores decisiones de incidencia pública.</p> <p>Desarrolla habilidades de intercambio con quienes le rodean e incide positivamente en los intercambios sociales de la función pública.</p> <p>En síntesis, analiza, el entorno y el contexto, sistematiza, aprende y crea conocimiento significativo para sí, su organización y la disciplina de la administración pública.</p>

Fuente: Elaboración de la Comisión de Plan de Estudios con base en trabajo colaborativo docente y basado en formato de resolución VD-R-8204-2007.

Una vez definido el perfil profesional y los saberes, se detallan a continuación las competencias generales y específicas que definen a la persona profesional en administración pública; se identifican entonces las competencias base y competencias particulares, las cuales aportan saberes, tanto a nivel de bachillerato como de licenciatura.

Según la definición de las competencias generales y específicas consultadas en Beneitone et al. (2007), esta unidad académica ha clasificado las competencias como:

1. Bases: aquellas que no son exclusivas a las personas profesionales en Administración Pública, pero que son necesarias para el adecuado desarrollo profesional.
2. Particulares: competencias específicas y diferenciadoras de la carrera de Administración Pública.

En este sentido, se espera que la persona administradora pública desarrolle las siguientes competencias:

Tabla 12. Competencias del perfil profesional deseado

Tipo de competencia	Competencia
Competencia base	Aplica los principios éticos y de excelencia a las actividades relacionadas con la gestión pública, en busca del bienestar general.
Competencia base	Desarrolla procesos de investigación que generen evidencias válidas y confiables para el análisis de problemas y la toma de las mejores decisiones posibles de incidencia pública.
Competencia base	Trabaja en equipo y reconoce el valor del trabajo interdisciplinario en la resolución de problemas públicos.
Competencia base	Posee autocrítica y se mantiene en constante desarrollo profesional, profundizando en sus conocimientos y habilidades profesionales.
Competencia base	Realiza comunicaciones claras, efectivas, y ajustadas al marco que rige su gestión y al contexto en el que se desarrolla.
Competencia particular	Lidera y dirige organizaciones y procesos para resolver problemas públicos de manera proactiva, en búsqueda del bienestar general.
Competencia particular	Comprende las dinámicas de lo político para la generación de acuerdos entre los actores y la movilización de recursos.
Competencia particular	Analiza las características de las organizaciones y la sociedad en las que se desenvuelve con el fin de priorizar entre los intereses de los distintos actores sociales y tomar decisiones con sensibilidad social en busca del bienestar general.
Competencia particular	Diseña y articula modelos de gestión que incorporen a los distintos actores sociales e institucionales para el logro de los fines públicos.
Competencia particular	Analiza la gestión de las organizaciones de lo público para generar mejoras en su accionar y en la toma de decisiones, con una alta orientación de servicio y transparencia.

Tipo de competencia	Competencia
Competencia particular	Diseña dinámicas administrativas en las organizaciones en las que se desempeña, para generar valor público de acuerdo con los lineamientos que rigen su accionar.
Competencia particular	Gestiona los procesos, los recursos y las personas a lo interno de una organización, en busca de la eficacia y eficiencia, para la generación de valor público, dentro del marco de legalidad respectivo.

Fuente: Comisión revisora, 2017, pp.74-75.

Para efectos de esta investigación, se trabajó dentro de las competencias del perfil profesional deseado y los saberes del perfil de salida a nivel de bachillerato en Administración Pública, tal y como se indicó en el apartado metodológico.

4.3. Principales cambios que asume la Escuela con la nueva propuesta curricular

La práctica profesional de la Administración Pública surge de la interacción entre el Estado, el mercado y la sociedad civil; en ella se busca generar valor público, traducido en la atención eficiente a las necesidades de la sociedad. Tomando en cuenta que las demandas sociales son variables y requieren de soluciones integrales, el abordaje de atención debe ser transdisciplinario. Es por este motivo que la Escuela, en la propuesta educativa del plan de estudios para el 2018, se propuso actualizar los enfoques pedagógicos con los que se enseña la disciplina, esto con el propósito de formar personas profesionales con capacidad para contribuir en diferentes contextos y mantener el enfoque por competencias, como se explica a continuación.

4.3.1. Enfoque por competencias

Como se indicó anteriormente, el enfoque de formación por competencias surge como respuesta de las necesidades de un contexto único y complejo. A partir de autores como OCDE (2005), Cano (2008), Comellas (2002), Perrenoud (2002-2004), la EAP argumenta que este enfoque le permite formar profesionales para que sean agentes de cambio cuya orientación está en la construcción de valor público.

Para Moore como se cita en Conejero (2014) el valor público:

debe ir más allá de un enfoque de impactos monetarios y debe incluir beneficios sociales percibidos por los ciudadanos. Una perspectiva más

general considera al valor público como un enfoque integral para pensar en la gestión pública y en la mejora continua en los servicios públicos (p. 35).

Partiendo de esto, la EAP asume que el enfoque de formación por competencias es saber movilizar recursos cognitivos, psicomotores y afectivos. Por lo tanto, “se es competente si podemos transferir el conocimiento adquirido a una situación donde extrapolamos los conocimientos adquiridos, los cruzamos, combinamos y construimos una estrategia original con los recursos que tenemos.” (Comisión revisora, 2017, pp. 55-56)

En palabras de Tejada (2012):

El enfoque de la formación basada en la competencia ha significado un paso adelante en el sentido de poner el énfasis más en la globalidad de las capacidades del individuo y reconstruir los contenidos de la formación en una lógica más productiva, menos académica y más orientada a la solución de problemas (p. 21).

Partiendo de la premisa de que el enfoque de formación por competencias tiene el énfasis en la persona y cómo ésta logra fortalecer habilidades y competencias para resolver situaciones de la vida y del trabajo, es necesario precisar modalidades de enseñanza y aprendizaje para que el estudiantado alcance el desarrollo competencial esperado. Es importante destacar que el enfoque de formación por competencias debe posibilitar una adecuada organización y estructuración de las actividades cognoscitivas a fin de que el estudiantado aplique el conocimiento en la resolución de situaciones reales.

Por lo tanto, en este enfoque, la persona docente debe tomar en cuenta que el aprendizaje no se limita al cambio de conducta del aprendiz puesto que la esencia de lo aprendido toma mayor relevancia cuando el estudiantado logra darle significado a partir de su propia realidad. En este sentido, la EAP complementa el enfoque de formación por competencias con la teoría de aprendizaje derivada del cognitivismo, tal y como se detalla a continuación.

4.3.2. Enfoque cognoscitivo

Con este enfoque se asume que la persona podrá comprender, interpretar, procesar, almacenar y modificar la información recibida durante el proceso de

formación y aplicarla para resolver problemas. Ausubel (1976) y Brunner (1996) hicieron grandes aportes a la teoría de la enseñanza desde una perspectiva cognoscitiva, tal como lo señala Medina y Salvador (2002). Los autores indican que es:

un conjunto de enunciados coherentes con una visión de las actividades humanas, según la cual ante una realidad que nos interroga, cada persona pone en acción sus capacidades, sentimientos y modos de entender la realidad reelaborándola con un esfuerzo activo, en el que lo esencial es la potencialidad cognoscitiva de las personas (p. 45).

De esta forma, Santrock (2006) reafirma que esta teoría de aprendizaje hace “énfasis en la interacción del comportamiento, el ambiente y factores de la persona (cognoscitivos) como determinantes del aprendizaje” (p. 212). Desde el punto de vista metodológico, este enfoque se basa en los modelos constructivistas de la acción didáctica.

En esta misma línea, el posicionamiento de la Escuela, a partir de esta teoría se define como:

la síntesis de la forma y el contenido recibido por las percepciones, las cuales actúan en forma relativa y personal en cada individuo y, además, se encuentran influidas por sus antecedentes, actitudes y motivaciones individuales. El aprendizaje a través de una visión cognitivista es mucho más que un simple cambio observable en el comportamiento. (Comisión revisora, 2017, p. 57)

De esta manera, se busca favorecer el diálogo desde el ámbito académico y las necesidades de la sociedad, teniendo como principal punto de referencia una participación crítica y propositiva del estudiantado para promover nuevas alternativas en la solución de problemáticas de la sociedad. Desde la perspectiva de la EAP, es fundamental que el perfil profesional este articulado con el contexto social.

4.3.3. Enfoque constructivista

Este es uno de los principales retos que asume la EAP: sustituir un modelo tradicional de formación por uno que promueva una construcción conjunta de

conocimiento entre docentes y estudiantes. Para Reátegui (citado en Coloma y Tafur, 1999) el concepto de constructivismo es el siguiente:

Un movimiento pedagógico contemporáneo que se opone a concebir el aprendizaje como receptivo y pasivo, considerándolo, más como una actividad organizadora compleja del alumno que elabora sus conocimientos propuestos, a partir de revisiones, selecciones, transformaciones y reestructuraciones (p. 219).

Con el fin de reconocer los puntos en común de estos enfoques en la educación y su repercusión en la didáctica y en la función docente, se explica a continuación de qué manera estos enfoques se complementan entre sí y cómo aportan a la formación por competencias.

A partir de la concepción constructivista de Coll (1997), como se cita en Coloma y Tafur (1999), se refuerza la necesidad de incluir nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje en el ámbito académico. Este autor señala que:

el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino que es un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos cada vez más complejos y potentes. (p. 219)

Por otra parte, el cognoscitivismo propone que durante la construcción del conocimiento es inherente la influencia del contexto, la interpretación y el uso que el estudiantado le dé a lo aprendido. Es así como se define que:

No es suficiente con poseer representaciones, sino también habilidades y condiciones necesarias para su uso en un contexto determinado. Los conocimientos se construyen "usándolos" en contextos y situaciones sociales. Interesa conocer cómo el estudiante construye conocimientos sobre el contenido o la tarea de aprendizaje, pero es indudable que esta construcción no es sólo resultado de la posesión o no de determinadas habilidades y estrategias, sino también de cómo atribuya significado y sentido al acto de aprender en un contexto determinado. (González, 1997, p.24)

A partir de los conceptos anteriores y del posicionamiento de la EAP al pasar de un modelo de formación tradicional a uno por competencias, ambas posturas

coinciden en que las nuevas necesidades sociales requieren de un estudiantado con mayor independencia y proactividad. En el caso concreto de la carrera de Administración Pública, se requiere de personas con capacidad de interpretación transdisciplinaria de la realidad. En este sentido, el enfoque constructivista "...nos muestra el camino para el cambio educativo, transformando éste en un proceso activo donde [el estudiantado] elabora y construye sus propios conocimientos a partir de su experiencia previa." (Coloma y Tafur, 1999, p. 220)

Por tanto, se parte de la idea de que ambos enfoques pueden convivir durante la formación por competencias, en el entendido de que ambos buscan procesos de enseñanza y aprendizaje más significativos para el estudiantado, así como también se procura que estos aprehendan el conocimiento para enfrentar problemáticas reales del contexto.

Al finalizar este apartado, se concluye que del documento del plan de estudios de la carrera de Administración Pública, específicamente del apartado de "enfoques pedagógicos", se desprenden elementos de la teoría cognitiva, del aprendizaje significativo y del enfoque constructivista, como pilares para la construcción del conocimiento en los procesos de aprendizaje. Además, se precisan elementos fundamentales del enfoque por competencias al citar definiciones y autores relacionados y al haber establecido las competencias específicas y generales a las cuales debe llegar el estudiantado, así como la importancia de los tres saberes: conocer, ser y hacer.

Continuando con los cambios que asume la EAP, como parte de las acciones correctivas, se explican a continuación los espacios propuestos para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.3.4. Espacios para el aprendizaje

Partiendo del posicionamiento de la EAP, en esta investigación se entiende por espacios de aprendizaje a los tipos de cursos que esta unidad académica ofrece. Tal y como lo tiene normado la Universidad, se proponen los siguientes espacios de enseñanza y aprendizaje: cursos teórico-prácticos, módulos, talleres y la práctica profesional.

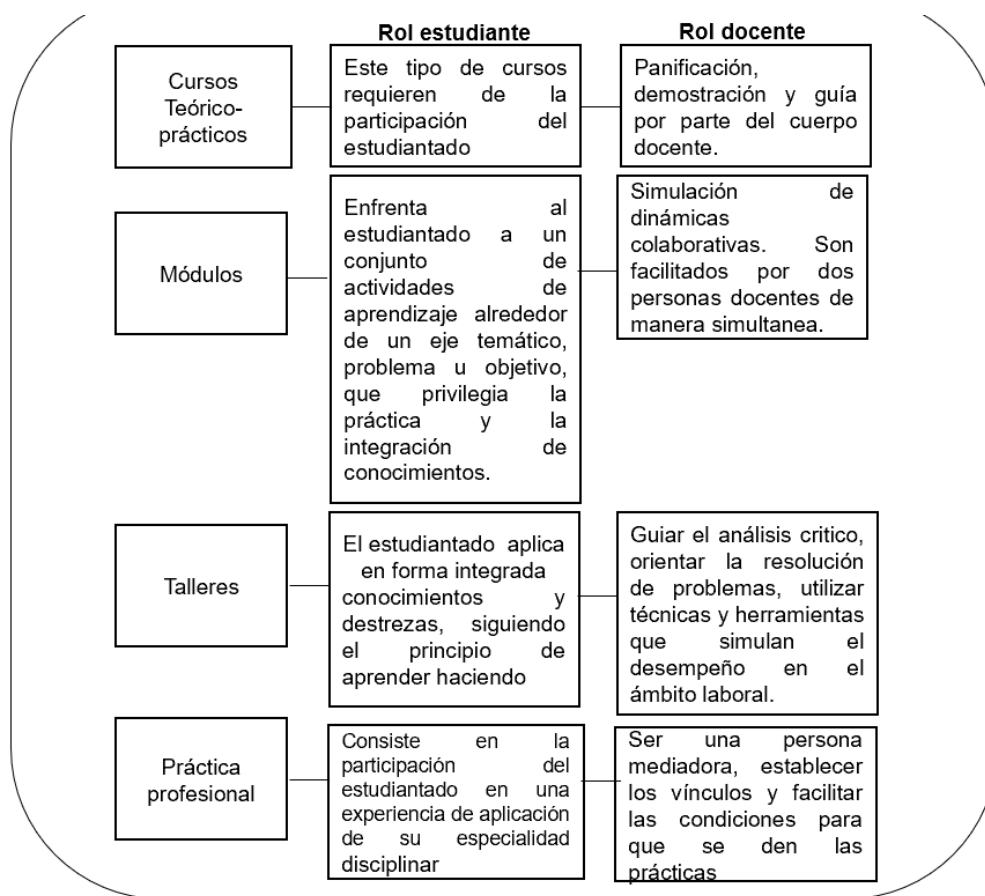
Según la Comisión revisora:

La experiencia del plan 2010 ha demostrado que los módulos exigen mucha preparación y compromiso por parte de los docentes, pues implican un trabajo intensivo de planificación, seguimiento y apoyo al desarrollo del estudiantado, tanto a nivel individual como grupal (2017, p. 64).

En cuanto a los talleres, se esperaba que contribuyeran al fortalecimiento de aquellas técnicas o herramientas que ayuden a la persona participante a desempeñarse en el campo laboral, por ejemplo: técnicas de comunicación, liderazgo, ética e investigación (Comisión revisora, 2017, p. 64). Como elemento innovador, se incorporó la práctica profesional, la cual tiene como propósito que el estudiantado pueda aplicar su conocimiento en condiciones reales de la institucionalidad pública y privada.

En la figura 4 sobre los espacios de aprendizaje, se resumen los espacios para el aprendizaje la EAP.

Figura 4. Espacios para aprendizaje propuestos por la EAP



Fuente: Elaboración propia a partir de la Comisión revisora 2017, pp. 63-65

Con la combinación de estas modalidades, se espera flexibilizar el proceso de formación con el fin de que el estudiantado tenga más opciones para aprender, demostrar y aplicar el conocimiento que adquiere.

La suma de estos espacios de enseñanza y aprendizaje ha provocado que la Escuela se replantee cuál es el rol de la población docente y estudiantil en el proceso de formación. Partiendo de esta dinámica, la Escuela define la siguiente conceptualización para cada población y la relación que se espera se dé entre ellas a partir del enfoque de formación por competencias.

Para la EAP, la población estudiantil se define como:

todos (as) los (as) estudiantes de cada carrera, que tenga la condición de estudiante activo(a) o inactivo(a) (que no está matriculado, aunque podría estar en el padrón estudiantil y por ello tener el derecho a la inscripción en cursos). Ha de concebirse, asimismo, una población estudiantil extendida aquella compuesta también por egresados (as) (quienes concluyeron el plan de estudios, pero tienen pendiente su trabajo final de graduación) y población graduada (quienes han obtenido su título de graduación en cualquiera de los tres grados académicos. (Comisión revisora, 2017, p. 66)

Al pasar a una formación por competencias, se asume que la población estudiantil es el centro del proceso de enseñanza, lo cual implica que las estrategias de enseñanza deben estar orientadas a la construcción conjunta del conocimiento. Por lo tanto, el estudiantado pasa de ser un repositorio de conocimiento a ser partícipe de la construcción de su propio aprendizaje.

En esta misma línea, Tejada y Sánchez como se cita en Herrero et al. (2015) señalan que:

en la educación universitaria se deben proporcionar espacios para que el alumnado, concebido como profesional en formación, desarrolle su actividad académica con la sistematicidad requerida por cada carrera, de manera que se logre una actividad cognoscitiva y valorativa a fin de prepararlo para su futuro desempeño profesional (p. 463).

Por otra parte, la persona docente se concibe como facilitador(a) de aprendizajes, cuyo rol es:

de facilitación de aprendizajes ha de ser en forma estructurada pero flexible, se concibe como persona implementadora y constructora de dinámicas diversas de aprendizaje individualizado y colectivo, procurando mucho énfasis en lo colectivo, pero considerando que han de existir evidencias de los aportes individualizados para su respectiva evaluación. (Comisión revisora, 2017, p. 67)

Desde esta perspectiva, la relación docente-estudiante implica la interacción en ambas vías. Por lo tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje tendrá valor en la medida en que el equipo docente permita y facilite que la población estudiantil aprenda a aprender y encuentre el valor real de lo visto en clase.

4.4. Relación de la didáctica con la evaluación de competencias

Siendo que la presente investigación está centrada en las prácticas evaluativas de la carrera de Administración Pública, es indispensable conocer la percepción que existe de la didáctica para esta profesión. Fenger y Homburg (2011) señalan que la didáctica universitaria de la Administración Pública debe estar basada en un balance teórico-práctico, que les permita a las personas estudiantes entender el contexto (aprendizaje significativo) y para lo cual se les debe dotar de herramientas para conocer (teórico-conceptual amplio), para hacer (desarrollo de destrezas) y para actuar (valores éticos).

A partir de lo anterior, la EAP ha definido que:

La formación de profesionales en administración pública debe ir en la línea del saber ser (componente ético y de valores), saber conocer (sobre las organizaciones públicas) y un saber hacer (destrezas gerenciales), para lo cual no es funcional una didáctica basada en la enseñanza (clase magistrales únicamente), sino en el aprendizaje del (la) estudiante como centro del proceso. (Comisión revisora, 2017, p. 71)

Hawes (2005) la circunscribe la relación entre la didáctica y la evaluación al hecho de que el profesorado haya superado la enseñanza basada en contenidos y haya trascendido a una basada en competencias. Además, la persona docente

deberá dejar atrás la evaluación tradicional y repetitiva de los contenidos. A partir de este posicionamiento, se destacan las siguientes demandas que este autor realiza para el proceso evaluativo en un proceso de formación por competencias:

1. Superar la restricción del examen de papel y lápiz u oral, de la memorización y la aplicación de algoritmos, para centrarse en la toma razonada de decisiones y acciones profesionales.
2. Desarrollar un modelo operacional de evaluación por competencias en un marco de dominio, con referentes métricos fuertes en el caso de las competencias mayores o de salida.
3. Necesidad de alcanzar un nivel holístico evaluativo, entendiendo que la evaluación es más que simplemente calificar u otorgar una nota a un estudiante.

Debido a lo anterior, se destaca la importancia de que, a partir de la estrategia didáctica que utilice el profesorado, se permita obtener los resultados de aprendizaje esperados. García y Tobón (2009) conciben estas estrategias como construcciones lógicas pensadas para orientar el aprendizaje y la enseñanza de las competencias en los diversos niveles educativos. Por lo tanto, se basan en procedimientos compuestos de un conjunto de etapas que pretenden facilitarles el aprendizaje (p. 16). Díaz-Barriga (2011) señala que “es armar espacios que permitan que un estudiante, a partir de su acercamiento a objetos cognitivos, vaya construyendo su propio andamiaje de información” (p.12).

En palabras de Villardón (2006) se define que:

as estrategias didácticas que están en línea con la evaluación de y para el desarrollo de competencias, que se basan en la puesta en práctica de elementos de las competencias para desarrollar tareas complejas en situaciones reales o simuladas a partir de la realidad, como el método de caso, y el aprendizaje por proyectos o problemas, deberían ser fuentes de información para la evaluación. (p. 64)

A partir del posicionamiento didáctico de la EAP, es fundamental para esta investigación identificar cuál es el abordaje teórico-práctico que realiza el

profesorado para la enseñanza de los contenidos y la manera en que vincula las prácticas evaluativas para conocer el logro de las competencias en el estudiantado.

Lo anterior se debe principalmente a que la documentación que se ha podido analizar no aporta un análisis concreto de la didáctica de la disciplina de la Administración Pública, por lo que esta investigación espera ser un primer insumo de cómo son y deberían ser las prácticas evaluativas para un proceso de formación por competencias a nivel universitario para la carrera de Administración Pública.

A partir de esta contextualización, se plantean en el siguiente capítulo los principales hitos sociohistóricos y políticos que circunscriben la construcción histórica del currículo bajo el modelo curricular por competencias para esta unidad académica.

Capítulo V. Construcción social e histórica del currículo de la carrera de Administración Pública bajo el modelo por competencias

Este capítulo tiene como propósito comprender la aproximación conceptual del currículo, las características y delimitaciones de éste como instrumento para la formación en el sistema educativo. De manera particular, se espera conocer la perspectiva curricular de la EAP, así como las circunstancias que mediaron para la construcción del modelo curricular por competencias de la carrera de Administración Pública.

Para profundizar en la construcción histórica del currículo, se hizo una inmersión en los documentos base que sustentan el proceso de transformación curricular para esta unidad académica, así como una comprensión e interpretación de los relatos de las personas expertas que lideraron este proceso.

5.1. Construcción sociohistórica y conceptual del currículo de la carrera de Administración Pública

Desde la visión aportada por De Alba (1991), esta investigación adopta la postura del currículo como mediador cultural, constructor y transmisor de conocimientos, cuya intención es la de dar respuesta a las nuevas tendencias e introducir soluciones a estas necesidades emergentes en el ámbito educativo. En este sentido, la naturaleza del currículo conlleva un diálogo permanente con el contexto histórico, cultural y social; lo cual implica cambios en las prácticas educativas. Esto debido a que las nuevas dinámicas del mercado requieren de personas cuyo desempeño laboral y profesional sea una combinación de conocimiento, actitudes y destrezas.

La formación por competencias en la educación superior surge como consecuencia del paso de la sociedad del aprendizaje a la del conocimiento. La nueva economía globalizada se distingue por la generación de soluciones innovadoras impulsadas por la tecnología; esta exige una mayor movilización de saberes, así como repensar las prácticas educativas más allá del aula. Para Martínez (2014), “es complejo equiparar procesos económicos volátiles con las demandas profesionales y el currículo; los impactos y sus derivaciones no suelen

ser inmediatos; sin embargo, es posible encontrar hechos curriculares que son claramente identificables en los cambios económicos” (p. 3).

En este sentido, las circunstancias internas para el diseño y actualización curricular de la carrera de Administración Pública surgen de una demanda expresa por parte del SINAES como resultado del primer proceso de acreditación de la carrera. En palabras de M. Cubillo (comunicación personal, 28 de setiembre 2021), directora durante el período (2008-2014) y lideresa del primer proceso de actualización curricular por competencias, este cambio inicia dando respuesta a las siguientes interrogantes:

1. ¿Qué es lo que debe saber hacer una persona profesional en Administración Pública?
2. ¿Cuál es el objeto de estudio de la Administración Pública?

Es importante resaltar la figura de la Dra. Mayela Cubillo Mora desde cuatro perspectivas: fue la primera mujer Directora de la EAP en 52 años de existencia de la Escuela, fue la persona cuya bajo dirección, lideró la obtención de la primera acreditación de las dos carreras que imparte la Escuela (Administración Pública y Administración Aduanera y Comercio Exterior), realizó la primera remodelación integral de las instalaciones de la Escuela en el tercer piso del edificio de la Facultad de Ciencias Económicas, esto con el fin de adecuar el espacio de aula con las nuevas necesidades del proceso de formación y, como se dijo, lideró la transformación curricular de la carrera de Administración Pública. Es necesario destacar estos hitos para comprender la amplitud del liderazgo llevado a cabo por la Dra. Cubillo en esa época y que generó un capital político importante para llevar a cabo estos cambios.

Según M. Cubillo (comunicación personal, 28 de setiembre 2021), tradicionalmente en la carrera no existía presión por atender las necesidades puntuales y específicas del mercado laboral. A la persona estudiante se le formaba desde una postura más teórica, con el propósito de que replicara y que reprodujera los conocimientos adquiridos en el lugar de trabajo. Es a partir del proceso de autoevaluación, que surge como hallazgo que la persona profesional en Administración Pública es concebida por las personas empleadoras como:

El estudiantado, sí sabe mucho de derecho y de procesos administrativos es muy teórico, pero no sabe hacer. Es por este motivo que, la actualización del plan de estudios se enfoca en el saber hacer. El estudiante antes repetía, ahora por ejemplo en el curso de talento humano, el estudiante diseña una acción de personal o cómo hacer una entrevista. En contratación administrativa, por ejemplo, se incluyen herramientas específicas que se ocupan para el desempeño cómo hacer un cartel. Así como valores y actitudes necesarias que requiere la persona formada en Administración pública, en la medida que el estudiante se va formando integralmente.

Sin embargo, para M. Cubillo (comunicación personal, 28 de setiembre 2021): la competencia teórica tampoco estaba bien definida, ya que no se tenía claro cuál era el objeto de estudio de la carrera. Es a partir de estos vacíos, que se insiste en que “las instituciones escolares están imbricadas en la sociedad y que los problemas que denominamos educativos no son únicamente responsabilidad de estas instituciones, sino que están cruzadas por otro tipo de variables estructurales, sociales, políticas y culturales.” Cascante (1995) como se cita en Toro (2017, p. 461)

Vega (2015), coordinadora del primer proceso de actualización curricular del plan de estudios, complementa el posicionamiento de Dra. Mayela Cubillo con las siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo queremos que el profesional sea y se desenvuelva?
2. ¿Qué queremos que haga en su trabajo y bajo cuáles estándares de calidad?
3. ¿Cómo podemos ayudarlo a evolucionar y a aprender a lo largo de su vida?

Tomando como base lo anterior, y desde la perspectiva de Vega (2015), este proceso de actualización curricular toma en consideración que:

La consolidación profesional debe proponer la reflexión sobre la relevancia de la disciplina y la labor profesional, amalgamando capacidades que, algunas veces, están fuera de nuestro ámbito educativo pero que, sin embargo, son relevantes en la construcción de un perfil profesional

competente. Esto no es un fin en sí mismo, lo importante es descubrir cómo nuestra disciplina realmente es valiosa para la sociedad (p. 3).

Bajo estas premisas surge el acuerdo inicial para la construcción del primer objeto de estudio de la carrera bajo el modelo curricular por competencias.

Cuadro 1. Definición del primer objeto de estudio, EAP.

El estudio de lo público, que surge de la convergencia en la dinámica del Estado, el Mercado y la Sociedad Civil donde los actores (públicos y privados, nacionales e internacionales) construyen el bienestar general a partir de sus intereses particulares en una sociedad democrática.
 Interesa el estudio de la acción pública resultante de la capacidad organizativa de los funcionarios, agencias y operadores públicos de los agentes económicos y de la ciudadanía, que, en un contexto histórico y una realidad social determinada, son capaces de construir políticas, programas y proyectos que garanticen el desarrollo humano sustentable; en el ámbito local, regional, nacional, interméstico e internacional y en contexto globalizado.

Fuente: Comisión de Plan de Estudios, 2010, p. 27

La materialización de este objeto de estudio contribuyó con el vacío que existía al establecer las bases teóricas para comprender e interrelacionar el ejercicio de la profesión y la formación que ésta requiere en el aula.

Todos los profesores anteriormente daban lo que ellos creían que era, algunos hablaban mucho del enfoque de la administración de negocios, otros hablaban desde el punto de vista del Estado, otros señalando básicamente otros espacios públicos, etc., todos tenían una visión diferente de lo cual debe ser el objeto de estudio. (M. Cubillo, comunicación personal, 28 de setiembre 2021)

Desde esta perspectiva, la persona estudiante se convierte en poseedora de “habilidades, destrezas y conocimientos como atributos de empleabilidad. Estas nuevas exigencias en términos de habilidades intelectuales demandan mucho más que simples cambios en materias, horas y créditos en un plan de estudios.” (Martínez, 2014, p. 3)

Ciertamente, se comprueba que una de las principales motivaciones para la actualización de la propuesta curricular se debe a que el profesional en Administración Pública carecía de una formación académica que cumpliera con la complejidad del contexto. Aunado a esto, está que el objeto de estudio no estaba

claramente definido, lo cual dificultaba posicionar el ámbito de acción y el quehacer de la carrera. Dicho planteamiento fue reforzado por V. Garro (comunicación personal, 20 de diciembre de 2021), coordinador académico de la carrera desde el 2014 a la actualidad, primer semestre 2022 inclusive.

Una vez subsanados estos vacíos teórico-conceptuales a nivel curricular, la EAP promueve que desde los espacios de aula el perfil profesional sea fortalecido a partir de las siguientes posturas, así como para mantener un perfil alineado con el contexto y sus necesidades:

1. comprende al Estado como una relación social e histórica, donde la sociedad civil es el principal eje,
2. toma en cuenta la construcción social de la ciudadanía, lo público y la democracia;
3. considera a la organización como base para el alcance de logros públicamente valorados, y
4. concibe a la Administración pública como una manifestación viva y cambiante en espacio y tiempo.

Se hace evidente la total coincidencia con lo indicado por De Alba (1991) al describir el currículo como una práctica social que requiere del diálogo permanente entre los diversos intereses políticos, sociales, económicos y educativos, los cuales son diversos y complejos, por lo que dicha vinculación hace cada vez más necesario que los perfiles académicos y profesionales promuevan cierto equilibrio entre los sectores interesados.

5.2. Sustento teórico para la organización del conocimiento para el plan de estudios 2010

El abordaje teórico para este plan de estudios se sustenta a partir de las siguientes premisas generales definidas por la Comisión de plan de estudios, centradas en la búsqueda de identidad de carrera y en la forma como responde a las necesidades del contexto. Tal y como se describe a continuación:

Cuadro 2. Bases para la comprender la organización del plan de estudios 2010

1. Comprende al Estado como una relación social e histórica, donde la sociedad civil es el principal eje.
2. Toma en cuenta la construcción social de la ciudadanía, lo público y la democracia.
3. Considera a la organización como base para el alcance de logros públicamente valorados.
4. Concibe a la Administración Pública como una manifestación en espacio y tiempo del Estado.
5. Contribuye con la generación y aplicación de conocimiento por medio de la investigación base y aplicada de la disciplina, sustentada en la interdisciplinariedad.
6. Promueve mecanismos de colaboración entre espacios académicos y profesionales que faciliten la gobernabilidad y la gobernanza en la función pública a través de la formación, acción social e investigación.
7. Promueve una relación colaborativa entre lo público, lo privado y la sociedad civil.

Fuente: Comisión del plan de estudios, 2010, p. 39.

De lo anterior se derivan los conceptos de Estado, Gobierno y Administración Pública, elementos clave para comprender la formación profesional en esta carrera.

1. El Estado: comprendido como la persona jurídica con derechos y deberes cuyo fin es satisfacer el propósito del origen y su finalidad social.
2. El gobierno: el gobierno representativo da direccionalidad estratégica y política a la sociedad y al Estado.
3. La Administración Pública: en su aspecto práctico es acción y alcance de objetivos socialmente valorados.

Desde esta perspectiva, es posible identificar que la construcción de la primera propuesta del plan de estudios se sustentó a partir de la siguiente estructura, según se detalla en el Proyecto Curricular basado en Competencias del 2010:

1. El programa de estudios está basado en módulos. Cada módulo está compuesto por materias relacionadas entre sí. Cada módulo es facilitado por un grupo de profesores (dos por grupo). El principal cambio fue promover la participación intensiva de las personas estudiantes, complementado además con clases dinámicas, promoviendo el trabajo en grupo, el debate, la crítica constructiva y el análisis.

2. El objetivo de la metodología es que las personas estudiantes pasen del: "dígame cómo se hace", a un ritmo de aprender en tres etapas: pensar cómo se realizaría, ver cómo se hace y luego aplicar. Además, se trató de sustituir las clases magistrales o al menos complementarlas con trabajos de investigación o de aplicación por parte del estudiantado.
3. Se trabaja con un sistema de cronograma denominado "cartografía", en el que vienen previamente establecidas las actividades a realizar durante el semestre. Estas actividades giran en torno a las lecturas asignadas para cada clase, investigación previa (que incluye tanto búsqueda de información en libros, Internet, revistas, entre otros, como trabajo de campo ocasional en diversas instituciones) y material brindado por cada docente durante la lección.
4. Cada módulo cuenta con un espacio bimodal en el campus (página de internet de aquel momento) de la Escuela, donde el profesor/a puede subir información importante para los estudiantes como instrucciones de trabajos, calificaciones, *links* para que los(as) estudiantes envíen las tareas asignadas e incluso, en ocasiones específicas, la clase puede ser llevada a cabo por medio de un foro virtual en el campus.
5. Se aplicó una serie de instrumentos psicosociales y socioeducativos a algunas de las personas docentes para conocer sus competencias para la ejecución del plan.
6. El proceso de admisión de la primera generación del 2010 se complementó con entrevistas cualitativas para identificar las competencias blandas con las que ingresaba el estudiantado. Este proceso se llevó a cabo solamente con la primera generación.

La incorporación de estas estrategias al proceso de formación de la carrera fue el distintivo con el que se organizó el plan de estudios de 2010, el cual marca un precedente histórico y pone los cimientos para el plan de estudios 2018, pues se mantiene el enfoque por competencias, la existencia de módulos y la virtualidad como elemento dinamizador de la acción docente. El elemento ausente, como se verá en los siguientes capítulos, fue la aplicación de evaluaciones concretas para la

conocer el progreso y logro de las competencias en el estudiantado a lo largo de su vida académica.

5.3. Caracterización del perfil profesional de la carrera en Administración Pública del plan de estudios 2010

En este punto, es significativo destacar el rol del perfil profesional en Administración Pública, su desempeño e incidencia en la generación de espacios orientados a satisfacer las necesidades actuales y futuras que aporten valor público.

Para Prieto (2017) el perfil profesional se manifiesta:

por medio de las competencias aprehendidas durante el proceso de formación; entendiendo la formación como un proceso que se gesta durante las etapas del desarrollo humano, en el que se adquieren los conocimientos y competencias necesarias para el desempeño como profesional, (aptitudes, habilidades y valores) (p. 8).

En este sentido, el perfil profesional da cuenta de la estructura curricular del plan de estudios, que a su vez incorpora los contenidos para dar respuesta a los retos sociales, como estrategia para lograr el ejercicio de la formación de conformidad al contexto. Es por este motivo que la adopción del enfoque curricular por competencias en la educación superior surge ante la necesidad de maximizar los logros en la realización de las tareas a partir del ejercicio de una competencia profesional.

Bajo esta condición, Corvalán y Hawes (2006) sugieren que la competencia tiene las siguientes connotaciones:

primero, su definición integra conocimientos, procedimientos y actitudes; segundo, las competencias sólo pueden ser definidas en relación a la acción, es decir, a su aplicación en un desempeño profesional específico en un medio socio técnico-cultural dado; tercero, el elemento experiencial es fundamental para su constatación y la evaluación del rendimiento sobre la base de criterios previamente acordados, y cuarto, el contexto llega a ser un elemento clave para su definición cada vez que en gran medida se constituye en un elemento definitorio de la eficacia de la acción ejercida por el sujeto (p. 3).

En consecuencia, el perfil profesional:

tiene como rol orientador la construcción del currículo, sustentar las decisiones que se tomen y ser referente para el permanente diálogo entre los esfuerzos formadores institucionales, el mundo del trabajo y los propios practicantes de la profesión. De este diálogo surgirán orientaciones para permitir el permanente reajuste de los planes de formación e incluso de definiciones de competencias consideradas clave para las profesiones. (Corvalán y Hawes, 2006, p. 10)

Por su parte, la conformación del perfil profesional en la carrera de Administración Pública se realizó a partir de las siguientes preguntas base (Comisión Plan de estudios, 2010, p. 13):

1. ¿Cómo reconocer y traducir las necesidades de la sociedad civil, desde sus espacios territoriales (local, regional y nacional, interméstico e internacional) hasta los espacios político-decisionarios de manera eficiente?
2. ¿Cómo se analiza la situación económica, social, política, ambiental, normativa y cultural de un país y sus relaciones?
3. ¿Cuál es la manera más eficiente y eficaz de utilizar los recursos públicos para responder al interés común y al mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad civil en contextos dinámicos?
4. ¿Cómo se identifican y evalúan las acciones y políticas públicas, y cómo se miden sus consecuencias?
5. ¿Quién produce bienes y servicios que son considerados valiosos por los ciudadanos? Y finalmente,
6. ¿Qué es y cómo se logra el bienestar común?

Siendo consecuentes con el interés de formar un perfil profesional capaz de comprender y actuar en un ambiente flexible y cambiante, la EAP ha decidido formar profesionales:

capaces de comprender que la acción pública ha superado los espacios gubernamentales, que la sociedad civil no solo es receptora de bienes y servicios, sino que constituye un actor fundamental en la construcción del

bienestar general, y que interesa a la Escuela comprender las dinámicas entre mercado, estado y sociedad civil y los arreglos sociales que surgen de estas interrelaciones que tienen repercusión sobre el bienestar general. Para lograrlo en un ambiente complejo se ha decidido construir el nuevo currículo basado en el enfoque por competencias, ya que se considera la organización curricular apta para construir profesionales con formación integral entre conocimientos y habilidades, actitudes y valores. (Comisión de plan de estudios, 2010, p. 10)

Es por este motivo que el perfil profesional es concebido entonces como un “conjunto de competencias demandadas por la sociedad y por los empleadores en y para el desempeño de una determinada profesión o actividad profesional en un ambiente laboral específico” (Ibarra et al., 2010, p. 3). En consecuencia, se considera preciso que las nuevas personas profesionales sean flexibles, creativas y con cualidades que no necesariamente se obtendrían al concluir una carrera.

Una vez definido el perfil profesional, se presentan a continuación las competencias generales y específicas que definen a la persona estudiante. Estas competencias se construyen desde el enfoque de pensamiento complejo y sientan las bases de lo que Tobón (2005) considera un macroproyecto formativo autoorganizado que busca formar seres humanos integrales con un claro proyecto ético de vida y espíritu emprendedor global. El resultado debe reflejarse en poseer las competencias necesarias para la realización personal, el afianzamiento del tejido social y el desempeño profesional-empresarial considerando. (Comisión de plan de estudios, 2010, p. 18)

En la siguiente Tabla se resume el proceso que llevó a cabo la EAP para la definición de las competencias específicas del 2010. En dicho proceso, se buscó que la redacción de cada competencia incluyera los siguientes elementos: verbo de desempeño, objeto conceptual, y la finalidad y condición de calidad de la competencia, de tal manera que esto contribuyese no solamente a la estandarización de las competencias, sino también a la construcción de cada uno de los módulos, en cuanto a las actividades por desarrollar en clase y los trabajos autónomos y para la evaluación.

Tabla 13. Proceso de construcción de las competencias específicas: proyecto curricular de Administración Pública

Verbo de desempeño	Objeto conceptual	Finalidad de la competencia	Condición de calidad de la competencia
Comprende	La complejidad del Estado y su relación con las estructuras sociales, nacionales e internacionales	Para la toma de decisiones de alcance público	De forma clara, sistémica y oportuna.
Comprende la complejidad del Estado y su relación con las estructuras sociales, nacionales e internacionales para la toma de decisiones de alcance público, de forma clara, sistémica y oportuna.			
Concilia	Intereses individuales	Para el bien común	De forma ética y negociadora
Concilia los intereses individuales en busca del bien común, de forma ética y negociadora.			
Administra	Los recursos públicos	Para construir respuestas viables	De manera eficiente
Administra los recursos públicos para construir respuestas viables, de manera eficiente.			
Construye	Escenarios	Que suministran información clave al proceso de toma de decisiones	A partir del contexto global, nacional y local
Construye escenarios que suministran información clave al proceso de toma de decisiones a partir del contexto global, nacional y local.			
Genera	Respuestas	Para alcanzar el desarrollo humano	Estratégicas y sustentables
Genera respuestas estratégicas y sustentables para alcanzar el desarrollo humano en su espacio de acción.			
Desarrolla	Políticas públicas	Que logran un impacto positivo en la sociedad.	Coherente, viable, oportuna
Desarrolla políticas públicas que logran un impacto positivo en la sociedad, de una forma coherente, viable y oportuna.			
Conduce	Las organizaciones públicas	Con el fin de cumplir con los mandatos y resultados esperados	Utilizando efectivamente la tecnología administrativa.
Conduce organizaciones de acción pública con el fin de cumplir con los mandatos y resultados esperados, utilizando efectivamente la tecnología administrativa.			
Desarrolla	Procesos de mejora y fortalecimiento organizacional	Que optimizan la prestación servicios públicos	Coherente, viable, oportuna
Desarrolla procesos de mejora y fortalecimiento organizacional, que optimizan la prestación coherente, viable y oportuna de los servicios públicos.			
Genera	Resultados en el contexto político y jurídico	Que responden al interés general	Pertinentes, factibles y eficaces
Genera resultados y alcance de objetivos planteados dentro de un contexto político y jurídico, que responden al interés general y que son pertinentes, factibles y eficaces.			

Verbo de desempeño	Objeto conceptual	Finalidad de la competencia	Condición de la competencia
Gestiona	Proyectos de desarrollo	Para mejorar las condiciones de vida de la sociedad	Tomando en cuenta la formulación, ejecución y evaluación de manera coherente y eficaz.
Gestiona proyectos de desarrollo para mejorar las condiciones de vida de la sociedad, tomando en cuenta la formulación, ejecución y evaluación de manera coherente y eficaz.			

Fuente: Elaboración de la Comisión de Plan de Estudios con base en trabajo colaborativo docente

Según la Tabla 13, la EAP busca una integración de las competencias específicas de manera que la persona profesional sea capaz de comprender y reconocer los espacios de acción, así como la movilización de conocimientos, recursos y herramientas que les posibilita incorporar los nuevos conocimientos en la forma de pensar, aprender, ser y de hacer en el ejercicio de la profesión.

Tabla 14. Competencias específicas proyecto curricular de Administración Pública, plan 2010

Competencias específicas
Comprende la complejidad del Estado y su relación con las estructuras sociales, nacionales e internacionales para la toma de decisiones de alcance público, de forma clara, sistémica y oportuna
Concilia los intereses individuales en busca del bien común, de forma ética y negociadora.
Administra los recursos públicos para construir respuestas viables, de manera eficiente.
Construye escenarios que suministran información clave para el proceso de toma de decisiones, a partir del contexto global, nacional y local.
Genera respuestas estratégicas y sustentables para alcanzar el desarrollo humano en su espacio de acción.
Desarrolla políticas públicas que logren un impacto positivo en la sociedad, de una forma coherente, viable y oportuna.
Conduce organizaciones de acción pública con el fin de cumplir con los mandatos y resultados esperados, utilizando efectivamente la tecnología administrativa.
Desarrolla procesos de mejora y fortalecimiento organizacional, que optimicen la prestación coherente, viable y oportuna de los servicios públicos.

Genera resultados y alcance de objetivos planteados dentro de un contexto político y jurídico, que responden al interés general y que sean pertinentes, factibles y eficaces.

Gestiona proyectos de desarrollo para mejorar las condiciones de vida de la sociedad, tomando en cuenta la formulación, ejecución y evaluación de manera coherente y eficaz.

Fuente: Elaboración de la Comisión de Plan de Estudios con base en Talleres de Fortalecimiento Docente, 2010, pp. 22-24

Retomando la clasificación de competencias del proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), en la cual se establece una diferenciación entre las específicas, definidas como propias de cada área temática, y las generales, vinculadas a habilidades compartidas para cualquier situación y requeridas por graduados y empleadores. Así las cosas, el desarrollo de las competencias generales, implica un proceso de enseñanza que estimule una formación integral entre las prácticas de enseñanza, la forma de evaluación y la propia reflexión del estudiantado.

A continuación, se detallan las competencias generales definidas para la carrera de Administración Pública:

Tabla 15. Competencias generales proyecto curricular de Administración Pública, plan 2010

Competencias generales
Trabaja en equipos con el fin de lograr resultados valorados por los miembros, a la vez que se optimizan las capacidades individuales y se fomenta su desarrollo.
Gestiona el conocimiento y recursos institucionales, así como el talento humano en busca del desarrollo de la organización, de manera pertinente y adecuada.
Emprende proyectos efectivos de innovación en lo público para lograr resultados que contribuyan al bienestar general.
Ejerce el liderazgo en el contexto social y organizacional, que influye positivamente en el desarrollo social y en el logro de resultados definidos, desde parámetros éticos y propuestas viables que busquen el bienestar.
Comunica instrucciones, ideas, conocimientos, recomendaciones y propuestas que buscan transmitir mensajes claros en la dinámica social y organizativa, de forma asertiva, oral y escrita.
Negocia propuestas viables que resuelven los posibles conflictos, a través de acuerdos sostenibles que garantizan el bienestar común.
Actúa en circunstancias de relevancia pública que aseguren respuestas de forma ético-profesional, cumpliendo con las expectativas y necesidades de las personas interesadas.

Competencias generales
Identifica, analiza y resuelve situaciones y problemas organizacionales que permitan obtener los resultados deseados, a través de propuestas viables ética, social, económica, tecnológica y ambientalmente.
Genera conocimientos, soluciones y propuestas para promover la optimización en la prestación de servicios que son innovadores en la acción pública
.Lee, analiza y comprende el entorno y el contexto para construir escenarios y tomar decisiones sobre éstos de forma clara, sistematizada y replicable.

Fuente: Elaboración Comisión Plan de Estudios con base en Talleres de Fortalecimiento Docente, 2010, pp. 21-22

Con el fin de cumplir con el perfil profesional, el plan de estudios 2010 se construye a partir de los saberes y las competencias y se sustenta en las siguientes áreas de conocimiento, de las cuales se toman las bases para su transformación en las líneas de formación para el plan de estudios.

Cuadro 3. Áreas de conocimiento plan de estudios 2010

<p>Formación humanística y ética profesional: esta área tiene como propósito la generación de conocimiento respecto a la necesidad de una ética para todos y todas, de las formas que puede tomar la administración pública para consolidar acciones de valor público que garanticen los deberes y derechos de los ciudadanos y las ciudadanas.</p> <p>Organización de lo público: En esta área se analiza la forma cómo se entiende lo público en la sociedad, la forma como se transforma y se relaciona con el bienestar general, que permita el desarrollo de nuevas herramientas y/o tecnologías propuestas desde la disciplina, para desarrollar: Las capacidades que permitan una comprensión de la organización pública. Las habilidades para la investigación y el desarrollo organizacional.</p> <p>Acción sustantiva del Estado y Políticas Públicas: Busca establecer procesos de investigación dirigidos a comprender la relación Estado-Mercado y Sociedad, y dentro de esta relación: El análisis del entorno organizativo y diseño de instrumentos innovadores. La relación Estado, mercado, organizaciones públicas y sociedad.</p> <p>Gerencia de lo público: estudia el papel de los y las profesionales que se desempeñan en la gestión pública desde el ámbito local, nacional e internacional. Comprende el análisis de la relación de liderazgo en la sociedad.</p>
--

Fuente: Comisión Plan de Estudios, 2010, p. 41

A partir de estas áreas se consolida la primera propuesta de módulos de formación para la carrera de Administración Pública bajo el modelo curricular por competencias de 2010. Para M. Cubillo (comunicación personal, 28 de setiembre 2021), la organización del plan de estudios procuró que:

cada curso partiera de una pregunta compleja, o sea, una problematizadora y a partir de ahí, se abordaba en diferentes visiones, por eso es por lo que

se trabajó con equipos de dos profesores, a partir de esa pregunta problematizadora para cada curso, y a partir de ahí salían los conocimientos teóricos, las herramientas que tenían que manejar los estudiantes, los valores, el saber ser y el saber estar. Entonces, el plan quedó completo en función de los 4 años de trabajo, pero en detalle solo el primer año.

Aunado a lo anterior, se destaca que el proyecto curricular 2010 está integrado por áreas de conocimientos, ejes problematizadores y los saberes por desarrollar en cada uno de los módulos propuestos. En el anexo 9, Tabla 44, se puede observar que los módulos están asociados a un saber básico, así como a un eje problematizador. En este sentido, “los ejes problematizadores en esta secuencia van desde las preguntas teórico-epistemológicas, que buscan comprender el objeto teórico y material, hasta las más empíricas, que responden a la administración pública como acción en la sociedad (Comisión de plan de estudios, 2010, p. 41).

De esa manera quedó completo el ciclo que vincula el perfil profesional deseado – competencias – módulos – saberes con el objetivo de que el cuerpo docente tuviese la base teórica-conceptual-procedimental-actitudinal a fin de desarrollar la acción formativa con el estudiantado. Para efectos de esta investigación, este apartado aportó las bases sociohistóricas necesarias en la comprensión de los aspectos estructurales formales y procesales prácticos que caracterizan el currículo de la carrera de Administración Pública, la motivación y los intereses sociales, políticos y económicos que permearon para la transformación de la primera propuesta educativa por competencias.

5.4. Influencia social, económica y política en la carrera de Administración Pública para la revisión y actualización del plan de estudios 2018

Bajo la dinámica de la globalización, la carrera de Administración Pública posiciona su quehacer desde la construcción del valor público bajo los principios de la Nueva Gestión Pública, la nueva gobernanza y de la administración pública democratizante, los cuales buscan adecuarse a las nuevas exigencias del Estado, así como también cumplir con el reto de asumir un enfoque de gobernanza con una mayor participación ciudadana. Desde esta perspectiva, para la Escuela, mejorar la gestión pública conlleva “la transformación de elementos que van desde la

estructura, pasando por los procesos, la mentalidad del recurso humano y hasta el marco legal en algunos casos. (Comisión revisora, 2017, p. 28)

En respuesta a lo anterior, se concluye que el ámbito de acción de la persona profesional en Administración Pública se desarrolla en tres dimensiones: las dinámicas de lo político, las administrativas y las organizacionales. Estas tres dimensiones resultan vitales para que en el plan 2018 quede la esencia misma del quehacer y campo de acción de una persona profesional en Administración Pública y que le diferencia de otras disciplinas. La definición de estas dimensiones fueron el resultado de un trabajo colaborativo entre el cuerpo docente y estudiantado que conformaron los talleres para la construcción del plan de estudios 2018.

Figura 5. Dimensiones de trabajo de la persona profesional en Administración Pública

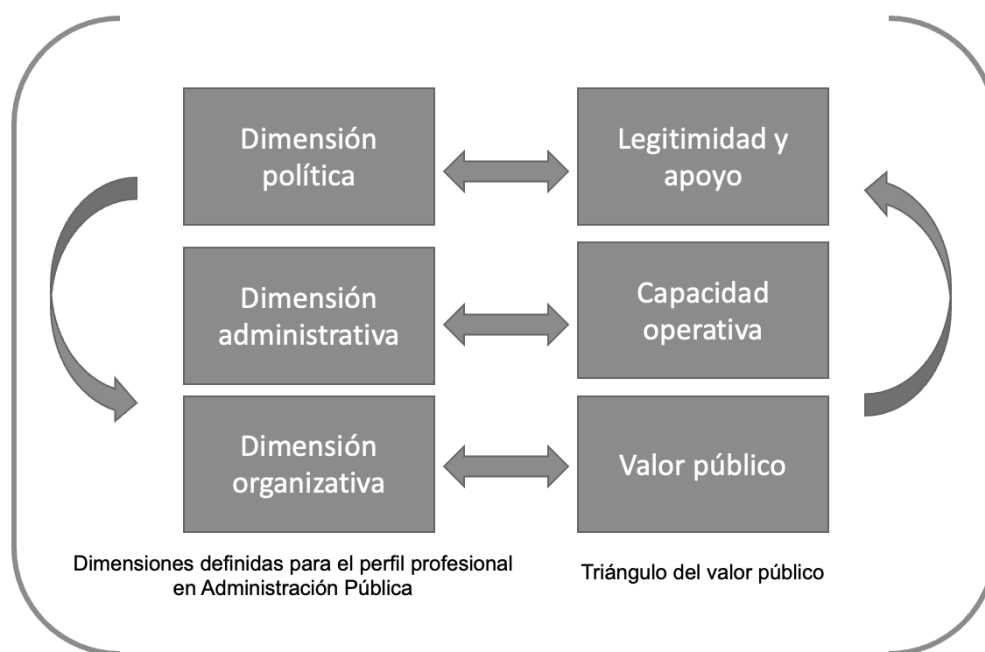


Fuente: Elaboración propia a partir del documento de plan de estudios, 2018

Tal como se dijo, la carrera de Administración Pública se posiciona desde la construcción del valor público, por lo cual resulta interesante para la investigadora

cómo estas tres dimensiones tienen una relación directa con el triángulo del valor público creado por Moore, profesor de la Universidad de Harvard, (2013, p.103) en el cual se puede asociar el vértice de la “Legitimidad y Apoyo” con la dimensión política; el vértice de “Capacidad operativa”, con la dimensión administrativa y el vértice de “Valor público”, con la dimensión organizativa.

Figura 6. Relación triángulo estratégico del valor público de Moore con las dimensiones del quehacer de la persona profesional en administración pública



Fuente: Elaboración propia a partir de Moore (2013) y Comisión revisora, 2017

Para cada una de las dimensiones, se estableció un objetivo y las acciones imprescindibles que procuran su cumplimiento. La relación entre dimensiones y

acciones se podrá consultar en el Anexo 10. Es así como el currículo para la carrera se convierte en un espacio dinámico, dialéctico y complejo que da cabida para el entramado de los cursos.

Producto de lo expuesto, el objeto de estudio de la carrera de Administración Pública se concibe como la interrelación entre los modelos de desarrollo económico con los modelos administrativos y políticos que definen la dinámica de las políticas públicas y su entrelazamiento con el tejido social.

Por ende, el marco del objeto de estudio de la Administración Pública debe abordarse desde la interrelación entre Sociedad-Estado-Mercado en un contexto de economía globalizada, con el fin de comprender los problemas políticos, económicos y sociales a nivel mundial y sus impactos a nivel nacional, regional, local y organizacional, de esta manera se podrá entender cómo surgen y se administran los entes que velan por el bienestar general y el interés público. (Comisión revisora 2017, p. 47)

Por consiguiente, la Escuela ha definido el siguiente objeto de estudio desde dos representaciones:

Tabla 16. Objeto de estudio de la carrera de Administración Pública

Objeto formal	Objeto material
El fenómeno de “lo público” producto de la convergencia entre el Estado, la Sociedad Civil y el Mercado, que permita construir, en contextos complejos, el bienestar general.	La gestión de las dinámicas organizacionales, administrativas y políticas de “lo público” para la construcción de bienestar general

Fuente: Comisión revisora, 2017, p. 48

Según la Comisión Revisora (2017), el objeto de estudio formal y material se constituyen en la base de trabajo para la propuesta del plan de estudios, en el entendido que asientan las competencias base, así como los saberes y posteriormente los objetivos de aprendizaje a nivel de cada curso (p. 48). Como se observa, hay una estrecha relación entre las tres dimensiones del quehacer de la persona profesional en administración pública y el objeto de estudio de la carrera, en particular el material. Este posicionamiento se constituye en la base para la

construcción del nuevo perfil competencial de la carrera en su plan 2018, el cual se explica en detalle en el siguiente apartado.

5.5. Nuevo perfil por competencias de la carrera en Administración Pública plan de estudios 2018

El papel de la educación superior en la sociedad se explica a partir de la interacción permanente de la práctica profesional y el contexto económico-laboral. La reconceptualización del trabajo ha sido detonante para promover una formación profesional cada vez más vinculada al “saber hacer” capaz de contribuir a la sociedad, adaptarse y anticiparse a sus nuevos retos.

Bajo este panorama, los conocimientos, habilidades y comportamientos de las personas son requeridos para desarrollar las nuevas exigencias socioproductivas.

Así, el empleo del término de competencia a nivel laboral surge como una necesidad objetiva de acercar el estudio, análisis y control de la actividad laboral a los procesos reales, por lo que su principal característica consiste en partir de los resultados, los objetivos y las funciones de la actividad por desarrollar (Rodríguez, 2007, p. 147).

De aquí que en el ámbito de las definiciones se encuentran dos fuentes principales, según Blanco (2016):

1. La competencia definida desde el mundo del trabajo: se concibe como una capacidad que sólo se puede desplegar en una situación de trabajo. Este despliegue tiene sus reglas, procedimientos, instrumentos y consecuencias.
2. La competencia definida desde el mundo de la educación: en las escuelas y universidades el concepto parece responder a la misma idea básica, pero se acepta que su demostración se lleve a cabo en situaciones de evaluación educativa (p.13).

De manera consecuente, Blanco (2016) menciona que “las competencias generales son aquellas que forman parte del perfil del egresado, que le capacitan como profesional y ciudadano y que éste deberá haber desarrollado a lo largo de

su paso por la formación universitaria” (pp. 20-21). En este sentido, la carrera de Administración Pública ha definido el perfil de salida a partir de tres elementos:

- Un perfil deseable como base de toda la propuesta formativa y con asidero en el modelo de formación.
- Un perfil de salida para los dos énfasis a nivel de licenciatura.
- Un perfil de salida a nivel de bachillerato, con sus respectivos saberes.

Para efectos de esta investigación, fue prioritario centrarse en el primer y segundo elementos, ya que, tal y como se indicó en el apartado metodológico, fue de interés conocer las prácticas evaluativas asociadas al perfil profesional deseado y los saberes del perfil de salida a nivel de bachillerato para la carrera de Administración Pública.

Con base en el objeto de estudio y el resultado de la información construida con empleadores, docentes y estudiantes, la Escuela define el perfil profesional deseado de la persona profesional en Administración Pública. Este perfil está conformado por competencias base y competencias particulares.

Las competencias base se definen como aquellas que no son exclusivas a las personas profesionales en Administración Pública, pero que son necesarias para el adecuado desarrollo profesional de las y los profesionales de nuestra carrera. Por otro lado, las competencias particulares son competencias específicas y diferenciadoras de la carrera de Administración Pública. (Comisión revisora, 2018, p. 74)

A continuación, se describen las competencias base para esta carrera en la siguiente Tabla:

Tabla 17. Competencias base de la carrera de Administración Pública, 2018

Código	Tipo de competencia	Competencia
B1	Competencia base	Aplica los principios éticos, y de excelencia a las actividades relacionadas con la gestión pública, en busca del bienestar general.
B2	Competencia base	Desarrolla procesos de investigación que generen evidencias válidas y confiables para el análisis de problemas y la toma de las mejores decisiones posibles de incidencia pública.
B3	Competencia base	Trabaja en equipo y reconoce el valor del trabajo interdisciplinario en la resolución de problemas públicos.
B4	Competencia base	Es autocrítico y se mantiene en constante desarrollo profesional, profundizando en sus conocimientos y habilidades profesionales.
B5	Competencia base	Realiza comunicaciones claras, efectivas, y ajustadas al marco que rige su gestión y al contexto en el que se desarrolla.

Fuente: Propuesta de plan de estudios para el diplomado, bachillerato y licenciatura en Administración Pública, 2018, p. 74

Tal y como se puede observar, en la Tabla 18 se da mayor relevancia a que la persona estudiante pueda construir el conocimiento poniendo en práctica procesos más dinámicos, como trabajo en equipo, articulación de procesos, gestión de procesos, que acercan al estudiante a la vida laboral, lo cual es coherente con la teoría y los planteamientos que busca la EAP.

Tabla 18. Competencias particulares de la carrera de Administración Pública, 2018

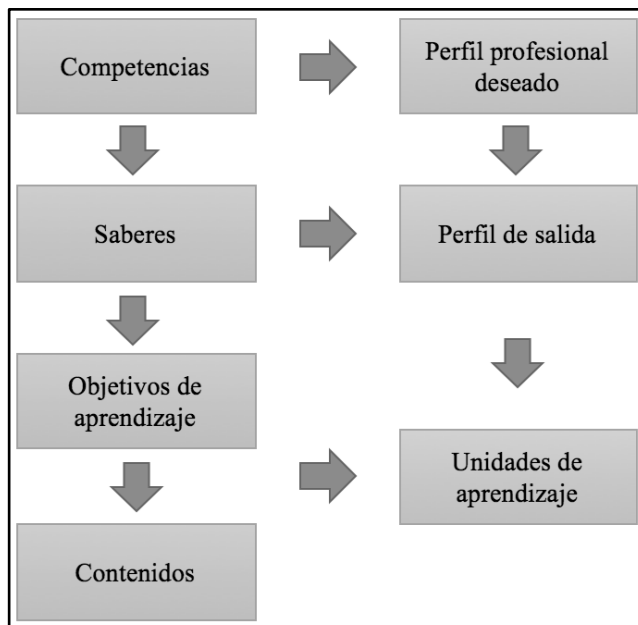
Código	Tipo de competencia	Competencia
P1	Competencia particular	Lidera y dirige organizaciones y procesos para resolver problemas públicos de manera proactiva, en búsqueda del bienestar general.
P2	Competencia particular	Comprende las dinámicas de lo político para la generación de acuerdos entre los actores y la movilización de recursos.
P3	Competencia particular	Analiza las características de las organizaciones y la sociedad en las que se desenvuelve, con el fin de priorizar entre los intereses de los distintos actores sociales y tomar decisiones con sensibilidad social en busca del bienestar general.
P4	Competencia particular	Diseña y articula modelos de gestión que incorporen a los distintos actores sociales e

		institucionales para el logro de los fines públicos.
P5	Competencia particular	Analiza la gestión de las organizaciones de lo público para generar mejoras en su accionar y en la toma de decisiones, con una alta orientación de servicio y transparencia.
P6	Competencia particular	Diseña dinámicas administrativas en las organizaciones en las que se desempeña, para generar valor público de acuerdo con la gestión de los procesos, los recursos y las personas a lo interno de una organización, en busca de la eficacia y eficiencia, para la generación de valor público, dentro del marco de legalidad respectivo. Lineamientos que rigen su accionar.
P7	Competencia particular	Gestiona los procesos, los recursos y las personas a lo interno de una organización, en busca de la eficacia y eficiencia, para la generación de valor público, dentro del marco de legalidad respectivo

Fuente: Propuesta de plan de estudios para el diplomado, bachillerato y licenciatura en Administración Pública, 2018, p. 74

Con el propósito de cumplir con el perfil profesional deseado para cada curso de la malla curricular, se identificaron y asignaron las competencias y los saberes a los que aportaría. Según se explica en la siguiente ruta de construcción: }

Figura 7. Relación de competencias, saberes y objetivos de aprendizaje para la construcción de los cursos.



Fuente: Comisión revisora, 2018, p. 83

Las competencias deben ser desarrolladas a lo largo del plan de estudios por lo que se establecen los saberes (saber conocer, saber hacer y saber ser) por ser trabajados por el binomio docente-estudiante. En función de estos saberes y las competencias, se elabora la malla curricular de los cursos, de tal manera que sea en estos espacios de aprendizaje que se vayan logrando las competencias. Este logro permite ir generando los perfiles de salida y profesional deseados.

Para cada curso se definió el aporte competencial y los saberes que debe generar, por lo que cada curso tiene asociados las competencias y saberes respectivos, a los cuales aporta. Por otra parte, se detallan los objetivos de aprendizaje que le son propios y únicos, que se deben lograr de manera específica en dicho curso y que están alineados con los saberes y las competencias. Para cada objetivo de aprendizaje, se establecieron los contenidos concretos que se requiere abordar.

En la discusión de la construcción del plan de estudios 2018, según la Comisión Revisora (2017), se definió que la evaluación debe ir directamente a la medición del logro de los objetivos de aprendizaje, que son, como se dijo, la responsabilidad y compromiso por lograr en cada curso. De manera particular, en

cada programa de curso se señala la forma en que se evalúan los objetivos de aprendizaje y se señalan los instrumentos que deben ser usados para ello.

Para la organización del plan de estudios se utilizaron dos criterios: a) por afinidad temática y b) por modalidad de curso. A partir de la estrategia de afinidad se definen siete líneas de formación transversal.

Figura 8. Líneas formativas para el plan de estudio 2018



Fuente: Propuesta de plan de estudios Administración Pública, 2017, p. 85

A partir de las líneas de formación, se definen los cursos que conformarán la malla curricular y que aportarán al desarrollo o al fortalecimiento de las competencias, así como al perfil profesional.

Tabla 19. Cursos por línea formativa y cursos propuestos para el plan 2018

Líneas formativas	Cursos
Línea 1: Bases teórico-conceptuales de la Administración y la gestión pública.	Teoría del Estado contemporáneo Teorías y modelos organizacionales Administración Pública: enfoques y tendencias Análisis de Políticas Públicas Negociación para la gestión pública Modelos de gobernanza Economía social y cogestión del bienestar

Líneas formativas	Cursos
Línea 2: Planificación y Desarrollo.	Agendas del desarrollo y el bienestar Marco normativo del Estado y la administración pública costarricense Planificación y coordinación para el sector público Gestión de la contratación administrativa Gestión del Territorio
Línea 3: Economía, finanzas públicas y datos cuantitativos.	Análisis económico para el sector público Análisis estadístico para el sector público Administración financiera y contable para el sector público TIC para el análisis de datos en la gestión pública Finanzas públicas y presupuestos públicos
Línea 4: Programas y proyectos públicos	Diseño de programas y proyectos públicos Gestión de programas y proyectos públicos Evaluación en la gestión pública
Línea 5: Procesos administrativos públicos	Análisis administrativo y diseño organizacional Talento humano en la gestión pública Modelos de provisión de servicios públicos y bienes asociados Gestión de la logística en el sector público Análisis prospectivo Control y administración del riesgo en la gestión pública
Línea 6: Investigación	Metodología de investigación aplicada a la Administración Pública Desafíos de la gestión pública Taller de investigación I Taller de investigación II
Línea 7: Herramientas de Desarrollo Profesional	Taller de producción crítica Liderazgo y ética Práctica Profesional

Fuente: Propuesta de plan de estudios para el diplomado, bachillerato y licenciatura en Administración Pública, 2017, pp. 85-86

La segunda lógica de organización curricular tiene una dinámica vertical y está relacionada con la modalidad de los cursos planteados en esta propuesta, se trata de una combinación de cursos teórico-prácticos y tipo módulo. Con esta lógica de organización, la Escuela asigna a los módulos una función articuladora de los conocimientos y de los saberes prácticos, que se desarrollan a lo largo del plan de estudios. A causa de lo anterior, por cada línea de formación existe un módulo al finalizar cada ciclo lectivo. Para efectos de esta investigación se tuvo acceso a los módulos del curso Finanzas públicas y presupuestos públicos.

A continuación, se detalla la distribución de los módulos por cada una de las líneas formativas.

Tabla 20. Módulos por línea formativa y ciclo, para el plan 2018

Líneas formativas	Módulo	Ciclo
Línea 1: Bases teórico-conceptuales de la Administración y la gestión pública.	Administración pública: enfoques y tendencias	Ciclo II
	Modelos de gobernanza	Ciclo III
Línea 2: Planificación y Desarrollo.	Planificación y coordinación para el sector público	Ciclo IV
Línea 3: Economía, finanzas públicas y datos cuantitativos.	Finanzas públicas y presupuestos públicos	Ciclo VI
Línea 4: Programas y proyectos públicos.	Gestión de programas y proyectos públicos	Ciclo VII
Línea 5: Procesos administrativos públicos.	Análisis administrativo y diseño organizacional	Ciclo V
Línea 6: Investigación	Desafíos de la gestión pública	Ciclo VIII

Fuente: Propuesta de plan de estudios para el diplomado, bachillerato y licenciatura en Administración Pública, 2018, pp. 85-86

Esta organización curricular y pedagógica pretende mantener los beneficios del plan 2010, así como corregir sus debilidades en términos de profundización y correspondencia con los contenidos. Además, se busca asegurar espacios en los que el estudiantado pueda desarrollar habilidades procedimentales y actitudinales, de cara a un pensamiento crítico. Es así como el andamiaje del proceso educativo empieza a orientarse hacia la persona estudiante a partir de esta resignificación del conocimiento. Para ello se definieron los siguientes espacios de aprendizaje:

1. Cursos teórico-prácticos: Con esta modalidad se espera que la persona docente logre guiar al estudiantado para que comprenda la teoría a partir de la resolución de casos y ejemplos de aplicación basados en la realidad nacional e internacional.
2. Módulos: Son definidos como espacios de articulación donde el estudiantado aplica el análisis, la reflexión y su propio criterio para gestionar nuevas alternativas para la solución de problemáticas sociales.
3. Talleres: En este espacio, el estudiantado recibe técnicas y herramientas que le ayudarán a comprender mejor el desempeño en el ámbito laboral.

Actualmente se ofrecen talleres en técnicas de comunicación, liderazgo, ética e investigación.

4. **Práctica profesional:** Este espacio de aprendizaje le permite al estudiantado interactuar con la realidad laboral que debe enfrentar una persona egresada de la carrera y aplicar todas las competencias y saberes logrados en los siete ciclos anteriores a esta práctica profesional, la cual es una de las innovaciones del plan de estudios 2018.

Durante el análisis del contexto y de las bases teóricas que fundamentan la estructura curricular de la carrera de Administración Pública, se reconocen aspectos sociales, políticos, económicos y culturales que hacen que esta unidad académica se posicione de manera clara sobre lo que espera sea la persona egresada de la carrera: una persona gestora de la institucionalidad pública, que busca el bienestar común, articula esfuerzos para generar valor público y procura soluciones prácticas y adecuadas para resolver problemas sociales.

Una vez que se conocieron las bases sociohistóricas y conceptuales de la carrera de Administración Pública, bajo el modelo curricular por competencias, en el siguiente apartado se analizan las dimensiones generales y particulares del currículo, esto con el propósito de comprender la interrelación de los planes de estudio 2010 y 2018, tal y como se indicó en la estrategia metodológica.

5.6. Dimensión social amplia: síntesis de la propuesta curricular de la Escuela de Administración Pública

Por su parte, la dimensión social amplia se refiere a la integración de los elementos sociales, culturales, económico, políticos e ideológicos que son parte constitutiva de un currículo específico y su comprensión radica en la medida en que se reconoce la interrelación de estos elementos.

En efecto, el currículo es la síntesis de elementos culturales, esto es, de conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos, que conforman una determinada propuesta político-educativa. Estos elementos culturales se incorporan en él, no sólo a través de sus aspectos formales-estructurales, sino también por

medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículo formal se despliega, deviene práctica concreta (De Alba, 1998, p. 4).

Tal y como se indicó anteriormente, el principal proceso histórico y social que promueve el cambio del plan de estudios de la carrera de Administración Pública se circunscribe a la reacreditación ante el SINAES. La transición que inicia la Escuela en el 2015 responde al compromiso de brindar una reorganización lógica del plan de estudios en el cual se “redimensionaba el proceso educativo para incluir elementos del saber hacer y el saber ser como complementarios para el desarrollo comprensivo e integral de la persona profesional en Administración Pública” (p. 33). Por tanto, el compromiso adquirido con la reacreditación no solamente constituyó un cambio curricular, sino que promovió un cambio en la cultura organizacional y procuró generar en el personal nuevas preguntas y desafíos que son abordados en el proceso de revisión 2015.

A continuación, se detallan los principales desafíos identificados durante la revisión y actualización del plan de estudios del 2010 e identificados durante la mejora promovida a partir del 2015:

1. El énfasis que se le dio a mejorar la interacción entre docentes y estudiantes hizo que se le restara fortaleza a la propuesta en término de contenidos, tales como: contabilidad, análisis administrativo, economía, las escuelas del pensamiento administrativo, logística y producción.
2. Las personas docentes manifestaron su preocupación por considerar que no cuentan con la preparación necesaria para enseñar en un modelo por competencias.
3. Cantidad limitada de docentes que de manera simultánea debían atender dos planes de estudios mientras se hacía la transición.
4. Para el plan de estudios 2010, los módulos tenían nombres asociados con la problemática o el eje problematizado en el que se fundamentaban, lo cual provocó una gran dificultad para que la población estudiantil lograra equiparar las materias en otras carreras o universidades, así como para generar alianzas para intercambios con otras universidades y escuelas de administración pública a nivel internacional.

5. No se ha logrado mantener un proceso de actualización docente para la implementación de un proceso de enseñanza bajo el modelo curricular por competencias.
6. Un número importante de docentes que llevaron los talleres de sensibilización ya no forman parte de la Escuela, esto debido a que se les contrató bajo la modalidad de interinos.
7. Algunas de las preguntas clave para el cuerpo docente, por ejemplo ¿cómo hacer docencia bajo un nuevo plan?, no fueron abordadas.

Cabe destacar que para el plan de estudios 2010, se realizaron talleres de fortalecimiento docente en lo que se implementaron estrategias de sensibilización, motivación e inducción; sin embargo, "...no todo el cuerpo docente participó de los procesos de capacitación realizados y no han interiorizado la nueva dinámica que supone el plan por competencias" (Comisión revisora, 2017, p. 38). Cabe destacar que para V. Garro (comunicación personal, 20 de diciembre de 2021), este aspecto ha limitado la implementación del modelo curricular por competencias. No obstante, tampoco fue posible identificar mediante qué estrategias la EAP busca mitigar este efecto negativo.

Dado lo anterior, las áreas de mejora se concentran en revisar y readecuar la oferta formativa y la actualización de planes y programas de estudio con el fin de ofrecer a la sociedad un contenido curricular profesional de calidad, relevante y pertinente con las demandas sociales y los requerimientos del desarrollo nacional, regional y local y en pro de un perfil integral por competencias acorde con los requerimientos del entorno.

5.7. Dimensión institucional de la propuesta curricular de la Escuela de Administración Pública

Según De Alba (1991), "La dimensión institucional es el espacio privilegiado del currículo, toda vez que es la institución donde se concreta la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, hábitos y actitudes) que conforman una determinada propuesta académico-política." (p. 70)

Como parte de los elementos culturales que particularizan la propuesta educativa de la carrera en Administración Pública es que, a nivel nacional, la

Escuela, en virtud de ofrecer un perfil profesional que atienda las necesidades del contexto ha definido que para la formación de las personas profesionales, así como para la gestión de la carrera, recibe influencia de normativa institucional que pretende mejorar la gestión pública, tales como: Ley General de la Administración Pública, Ley de Protección al Ciudadano del Exceso de Requisitos y Trámites Administrativos (Ley N° 8220), Ley de Control Interno (Ley N.º 8292), así como también se evidencia un apego por cumplir los artículos 11, 50, 140 inciso 8, 139 inciso 4 y 191 de la Constitución Política, así como los pronunciamientos de la Sala Constitucional, a saber:

Uno de los principios rectores del servicio público que no se encuentra enunciado en el artículo 4 de la Ley General de la Administración Pública lo constituye el de su obligatoriedad, puesto que, de nada serviría afirmar que deben ser continuos, regulares, uniformes y generales si el sujeto prestador no tiene la obligación de prestarlo. La administración pública prestadora del servicio público no puede escoger su clientela o usuarios, debe brindárselo a cualquiera que se lo requiera." (Sala Constitucional, resolución número 2011-3108 de las ocho horas y cincuenta y siete minutos del once de marzo del 2011)

Es por este motivo, que la academia, propiamente la Universidad de Costa Rica, se ha comprometido a formar profesionales en Administración Pública. En 1956, la Escuela de Ciencias Económicas y Sociales creó el Departamento de Administración Pública. Su fundador y primer director fue el Lic. Fidel Tristán Castro, quien, desde 1948, había insistido en la necesidad de introducir el estudio de la Administración Pública como disciplina.

En 1974 el Departamento se transformó en la EAP. Desde entonces, lo que fuera un programa con menos de 100 personas estudiantes, pasó a ser una unidad académica en la que participan más de 2.500 personas estudiantes, con opción a títulos de: diplomado, bachillerato, licenciatura, maestría y doctorado asociados a esta unidad académica. La Escuela, en promedio para la carrera de Administración Pública, recibe 600 estudiantes por semestre y está constituida por 45 profesores y 6 personas a nivel administrativo.

Así las cosas, la Administración Pública como profesión tiene por objetivo crear valor público en el ámbito de la institucionalidad estatal. A la vez que integra las bondades del sector privado para el cumplimiento de los objetivos que benefician e involucran a la sociedad civil mediante el uso eficiente y eficaz de los recursos destinados para satisfacer el bienestar común. Por tanto, se espera que la persona egresada de esta carrera pueda incidir en el buen funcionamiento de los servicios públicos y en el uso y la administración racional de los recursos, en el cumplimiento del interés público. De aquí la importancia de este tema en el contexto educativo y para el país como un todo.

En apego a las exigencias del entorno la Escuela destaca que:

la necesidad de dotar de soluciones prácticas adecuadas y eficientes para contar con los bienes y servicios necesarios de la sociedad, debe promover de manera permanente procesos de mejora y optimización de sus esquemas de trabajo. (Comisión revisora, 2017, p. 31)

En respuesta de lo anterior, a 54 años de que la EAP inicia el proceso de formación, es hasta el 2010 que se promueve la reestructuración del plan de estudios bajo el modelo curricular por competencias. A partir de esta primera ruptura se asume el reto de ofrecer la actualización del perfil de la persona egresada según sean las necesidades del contexto. Este cambio surge a partir de las siguientes problemáticas, señaladas por M. Cubillo (comunicación personal, 28 de setiembre 2021):

- 1. Se decía que los profesores no asistían, que no daban muchas clases, que se retiraban. Las evaluaciones, por ejemplo, las evaluaciones eran inconsistentes con los objetivos de los cursos, con respecto al plan de estudios.*
- 2. En el estudio de mercado laboral tenía problemas, porque no era bien reconocido a nivel de servicio civil, porque era reconocido como administrador generalista. Entonces había que pedir al Servicio Civil que nos permitiera abrirlo para otros puestos. Y también la idea era ver cómo se hacía competir más a los estudiantes de Administración Pública,*

entonces una de las ideas que nos surgió es que, si acreditaban la carrera, esos estudiantes que salían, se les da 10 pts. adicionales,

3. *El plan de estudios anterior al 2010, era más como saber hacer algunas cosas, pero no se conversaba de la parte teórica, y por supuesto los planes que son totalmente conductistas como los que tienen la mayoría de la Universidad, no se entra en el saber ser, y en el saber estar, que son las otras connotaciones de un plan por competencias.*
4. *En ese momento casi todo lo que usábamos, seguía siendo una crítica, era bibliografía hecha en otros contextos, entonces fue donde inició la idea de que nosotros como docentes fuéramos escribiendo casos, investigaciones y que estuviéramos sistematizando muchas de nuestras clases, etc., a partir de la realidad costarricense.*

La EAP además pretende cumplir con los intereses y la misión de la Universidad de Costa Rica y de la sociedad ya que se proyecta:

1. Revisar y readecuar la oferta formativa y la actualización de planes y programas de estudio con el fin de ofrecer a la sociedad un contenido curricular profesional de calidad, actualidad, relevancia y pertinente con las demandas sociales y los requerimientos del desarrollo nacional, regional y local (Comisión revisora, 2017, p. 37).
2. Revisar y actualizar los contenidos, en tanto la administración pública se entiende como una disciplina social dinámica, en un contexto muy cambiante. Es así como la principal justificación de este proceso es la búsqueda de la mejora continua, en pro de un perfil competencial integral de los futuros Administradores Públicos y de un perfil de salida acorde a los requerimientos del entorno. (Comisión revisora, 2017, p. 39)

En cuanto al proceso de construcción de la malla curricular para el plan de estudios 2010, se tardó aproximadamente tres años; se realizaron procesos de consulta a poblaciones clave y se invitó a docentes, asociación de estudiantes y personas egresadas de la carrera para participar del proceso de construcción. Esto permitió concluir con una primera propuesta de plan de estudio. Mediante los oficios

EAP-352-2009 y EAP-558-2009 se puede constatar el envío del plan de estudios 2010 al Centro de Evaluación Académica.

En el 2015, la Escuela inicia un proceso de revisión del plan de estudios; ambos procesos ya fueron explicados en los apartados anteriores. Como resultado de la revisión en el año 2017, se finaliza la actualización del plan de estudios por competencias y se pone en funcionamiento a partir del 2018. Mediante la resolución VD-R-9859-2017 de la Vicerrectoría de Docencia, se aprueba la reestructuración de la carrera de diplomado, bachillerato y licenciatura en Administración Pública, código 330201, y cambia por diplomado y bachillerato en Administración Pública y licenciatura en Administración Pública con énfasis en Gestión del Desarrollo, Gestión de Banca y Finanzas Públicas.

Adicionalmente, en la sesión N° 1326, celebrada el 21 de junio de 2019, artículo 4, se otorga la acreditación por 4 años más para el Diplomado, Bachillerato y Licenciatura en Administración Pública para la Sede Central, Rodrigo Facio Brenes.

5.8. Dimensión didáctica: relación docente estudiante

Con el fin de analizar los elementos que caracterizan la relación docente-estudiante para esta unidad académica, es necesario partir de la manera en que se concibe la formación en el ámbito institucional.

Dentro de los aspectos que se consideran más relevantes, está la concepción del espacio formativo como un contexto integral, de tal forma que se posibilita una perspectiva más crítica de la persona estudiante, del cuerpo docente y de la Escuela respecto al currículo y de todas aquellas acciones que exigen comprender las necesidades de aprendizaje en torno al estudiantado.

Asimismo, se ha logrado generar una dinámica más personalizada con el estudiantado y también ha sido posible vincular mucho más a la persona estudiante con la realidad de las instituciones públicas, pues es mucho más frecuente que esta tenga que relacionarse con estas organizaciones de manera directa (Comisión revisora, 2017, p. 39).

En palabras De Alba (1991) la dimensión didáctica se refiere:

al espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de una propuesta curricular: alumnos y maestros. En ella son problemas fundamentales la relación maestro-alumno, la relación con el contenido, el proceso grupal, el problema de la evaluación del aprendizaje y el programa escolar (p. 70).

Referente a las posturas teóricas tomadas en cuenta para enseñar, es importante recordar que la Escuela adopta los siguientes enfoques pedagógicos: a) cognoscitivo, b) constructivista, c) sociocultural y d) humanista. Bajo esta perspectiva, la persona docente es entendida como un agente cultural que enseña en un contexto determinado, además se le concibe como mediador entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de las personas estudiantes. Aquí se destaca que la conformación del saber para cada módulo del plan de estudios le aporta al cuerpo docente conceptos y acciones orientadoras del proceso educativo y procura así una interacción más equitativa del conocimiento en el aula.

Visto el modelo de formación como la necesidad de que las personas estudiantes desarrollen y comprendan los enfoques reflexivos para aprender, los referentes teóricos, así como los relatos de las personas que lideraron el proceso de actualización del modelo curricular, demuestran la importancia que tiene el contexto como elemento para tomar en cuenta durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; por tanto, M. Cubillo (comunicación personal, 28 de setiembre 2021), indica que:

para nosotros, desde el punto de vista teórico del que partimos, lo que queríamos era formar en el estudiante una competencia, cuando hablamos de una competencia no es algo que se trae innato, es algo que nosotros como facilitadores de un proceso, vamos a trabajar desde una metodología, comience a aprender, aprender a aplicarlos y a saber ser un buen administrador, con los valores de integridad, de vocación de servicio, etc. Entonces la diferencia no es transmitirle conocimiento, sino que desde una guía de un facilitador que éramos los docentes, ir construyendo, O sea, nosotros estimulándolos para que ellos fueran construyendo y aprendiendo esos nuevos conocimientos y nuevas herramientas desde sus lugares

significantes. No queríamos convertirnos en profesores repetidores como loritas de libros.

Lo anterior da paso para que la EAP establezca nuevas dinámicas en el proceso de formación; se propone así una relación docente-estudiante en la que la persona docente cumple un rol de facilitadora de los aprendizajes.

Nótese que la labor de facilitación de aprendizajes ha de ser en forma estructurada pero flexible; se concibe como persona implementadora y constructora de dinámicas diversas de aprendizaje individualizado y colectivo, procurando mucho énfasis en lo colectivo, pero considerando que han de existir evidencias de los aportes individualizados para su respectiva evaluación (Comisión revisora, 2017, p. 67).

En este sentido M. Cubillo (comunicación personal, 28 de setiembre 2021) señala que: :

No queríamos un profesor que fuera a repetir un autor, y que luego se hiciera la evaluación para que repitiera lo que dijo el profesor, que eso era lo que ocurría anteriormente.

Dado que el rol de la persona docente cambia sustantivamente, la población estudiantil pasa a ser el centro del proceso de formación y todos se orientan a facilitar el proceso de los aprendizajes y el desarrollo de las competencias según el compromiso adquirido para el desarrollo del perfil profesional.

Según la propuesta de plan de estudios, la relación docente-estudiante para la Escuela está mayormente vinculada a la didáctica, de la cual se identificaron los siguientes elementos:

1. El proceso de enseñanza–aprendizaje tendrá valor en la medida en que el equipo docente permita y facilite que la población estudiantil aprenda a aprender y encuentre el valor real de lo visto en clase.
2. La formación de profesionales en administración pública debe ir en la línea del saber ser (componente ético y de valores), saber conocer (sobre las organizaciones públicas) y un saber hacer (destrezas gerenciales), para lo cual no es funcional una didáctica basada en la enseñanza (clase

magistrales únicamente), sino en el aprendizaje de la persona estudiante como centro del proceso educativo.

3. El personal docente tiene el reto de lograr que cada estudiante adquiera las capacidades necesarias para poder entender lo que sucede en la vida real, desde la teoría, la cual generalmente va a un paso atrás, de lo que en la práctica está aconteciendo.

Se aborda seguidamente la metodología, la cual parte del objetivo de que: la población estudiantil es el centro del proceso de enseñanza y que todos los esfuerzos están orientados a facilitarle los aprendizajes, reconociendo las diferencias en torno a: formas de aprendizaje, niveles de desarrollo cognitivo y social, lugares de procedencia, instituciones previas donde han desarrollado sus estudios secundarios y entornos donde han habitado (Comisión revisora, 2017, p. 66).

Lo que esto representa en el contexto educativo e institucional es la migración de un modelo de formación en el que el estudiantado pasa del: "dígame cómo se hace", a un ritmo de aprender en tres etapas: pensar cómo se realizaría, ver cómo se hace y luego aplicar.

Para M. Cubillo (comunicación personal, 28 de setiembre 2021), el escenario con el que se ideó el proceso de formación se proyecta desde la transformación social, cultural y la búsqueda de una mayor identidad del estudiantado. Además, se trató de sustituir las clases magistrales por espacios con mayor involucramiento del estudiantado. Por lo que añade que:

Entonces, yo creo que lo que pensamos en ese momento, el modelo por competencias es una visión diferente de poder crear y construir conocimiento con el estudiante, donde él es el eje del proceso enseñanza-aprendizaje y el docente es solamente un facilitador. A tal punto en que, inclusive, en ese momento se hizo una inversión con las aulas, se hizo mobiliario diferente y se compraron las maletas estas para dinámicas diferentes. No queríamos un profesor que fuera a repetir un autor, y que luego se hiciera la evaluación para que repitiera lo que dijo el profesor, que eso era lo que ocurría anteriormente.

En cuanto al proceso de la construcción de los planes de estudios para el 2010 y la actualización de los del 2018, es importante recalcar que se ha contado con una participación protagónica tanto de docentes como de la población estudiantil, particularmente desde la Asociación de Estudiantes. Esto influyó desde la perspectiva de la Escuela en la socialización de los objetivos que se perseguían bajo este modelo de formación por competencias.

5.9. Dimensión particular y específica: prácticas evaluativas consolidadas en el currículo

Para De Alba (1991), estas dimensiones se refieren a aquellos aspectos que les son propios a un determinado currículo y no a otro. Siendo que esta investigación se centra en conocer y analizar las prácticas evaluativas utilizadas por el cuerpo docente de la carrera de Administración Pública y su alineación con el modelo curricular que promueve la Escuela, resulta prioritario conocer desde dónde se posiciona esta unidad académica.

Sustentados en la teoría, es posible concluir que el término de competencia es abordado y entendido desde dos ámbitos: el educativo y el laboral. Tener en cuenta esta orientación es fundamental para comprender el papel que juega el proceso de formación para el desarrollo de las competencias, pues es aquí donde surge el vínculo para demostrar la movilidad de recursos cognitivos para la resolución de problemas y situaciones prácticas. Así las cosas, la evaluación de una competencia se vincula al desempeño de una tarea.

Sin embargo, para la Escuela:

Es importante aclarar que un nivel desarrollado de competencia no necesariamente se alcanza en las aulas, sino que será en el ejercicio profesional de la formación donde se tendrán las evidencias contundentes de su desarrollo. Esto incide directamente en los elementos evaluativos que deben ser considerados en la formación universitaria. (Comisión revisora, 2017, p. 56)

Desde un nivel más macro, la estrategia metodológica para la evaluación del plan de estudios está a cargo de la subcomisión del plan de estudios, la cual tenía la tarea de elaborar el plan de evaluación de la carrera; sin embargo, tal y como ya

se indicó, en el momento de realizar la revisión documental y las entrevistas a las personas expertas de la EAP, este documento aún no ha sido desarrollado, esto a cuatro años de implementado el plan de estudios 2018.

La evaluación sigue siendo el talón de Aquiles de ese proceso que se siguió, porque solo quedó lista para el primer año. En el 2010 se trajo dos personas para capacitar a los docentes, porque una de las cosas que se hizo muchísimo en ese año del 2009-2010, fue la capacitación a los docentes para cambiar la mentalidad de los docentes para entrar al nuevo plan, era fundamental. Nosotros (la dirección) nos dimos cuenta de que, en el 2009, es que no todos los profesores tenían la voluntad para cambiarse al nuevo plan". (M. Cubillo, comunicación personal, 28 de setiembre 2021)

Con este plan de evaluación, se proyectó conocer el nivel de desarrollo de las competencias de las personas estudiantes, además de realimentar el proceso de formación ajustando la práctica docente y de los saberes.

Así como también se esperaba detallar a nivel operativo el proceso de evaluación, e incluirá los criterios y herramientas de evaluación que se utilizarán a lo largo de la carrera, con aras a alcance de las competencias definidas para el perfil profesional deseado. Esto incluye los espacios de evaluación competencial, donde a este punto se tiene claro que se mantendrán las evaluaciones cualitativas, implementadas en el plan 2010, en todos los cursos de la carrera, y que estas se aplicarán al menos una sesión por curso. (Comisión revisora, 2017, pp. 113-114)

Sin embargo, en la propuesta del plan de estudios no se hace referencia a un modelo propio para la evaluación de las competencias, así como tampoco a las prácticas evaluativas sugeridas para los cursos. La planificación de las prácticas evaluativas a nivel de Escuela en apariencia ha sido una debilidad que se ha venido arrastrando desde el plan de estudios 2010. En palabras de M. Cubillo (comunicación personal, 28 de setiembre 2021), se entiende que:

El plan quedó completo en función de los 4 años de trabajo, pero en detalle solo el primer año. O sea, para el 2010 que se inició el plan a pesar de que no estaba totalmente listo, es porque yo terminaba la dirección en el 2010

entonces si no se ponía a trabajar en ese año, se podía correr riesgo de que no se iniciara, y se había hecho demasiada inversión de esfuerzos para que no se iniciara, entonces el primer año quedó totalmente listo, en el sentido de cada curso con los conocimientos, las competencias y la evaluación.

Lo anterior puede ser constatado en la descripción de los módulos de la malla curricular 2010. Con el fin de ejemplificar este proceso se detalla a continuación la organización de uno de los módulos.

Tabla 21. Ejemplo de estructura base de organización de uno de los módulos

MÓDULO IX				Área de conocimiento: Comprensión de la organización	
Nombre: Las relaciones público-privadas para el logro de fines sociales				Requisitos: XP-0206	
Sigla: XP-0209		Modalidad: presencial		Correquisito: Ninguno	
Créditos: 6				Año: 3	Ciclo: V
Horas	Teóricas	Prácticas	Investigación	Competencias: Generales: 2(n1, n2, n3), 3 (n1, n2, n3); 4 (n2 y n3), 5(n1, n2, n3), 6 (n1, n2, n3), 7(n2)9(n1, n2, n3), 10 (n1, n2, n3) Específicas: 3 (n1, n2, n3, n4), 4 (n1, n2, n3, n4), 5(n1, n2, n4), 7 (n1, n2, n3, n4), 8 (n1, n2, n3, n4)	
	6	9	3		
Propósito		Contenidos		Estrategias Metodológicas	
¿Cuál es la forma organizativa óptima en que se configuran las organizaciones y los actores sociales para obtener resultados		Evaluación de organizaciones (indicadores) Desarrollo nacional, regional y local Ética en la función pública		Definición de estructura cognitiva. Contraposición de hechos. Análisis crítico de casos. Análisis sistémico de la situación (relaciones causales) Visitas al campo (cuando aplique).	
				Evaluación	
				Desarrollo de autoinformes. Entrevistas de profesores a estudiantes. Uso de técnicas de registro de alcance de competencias y saberes con base en escalas predefinidas.	

públicamente valorados?		Uso de técnicas y herramientas. Acciones de reequilibración de los esquemas mentales.	
-------------------------	--	--	--

Fuente: Comisión plan de estudios, 2010, p. 61

A pesar de que no se definen puntualmente las prácticas evaluativas para los módulos, es posible identificar, en la Tabla 21, un intento por orientar a la persona docente para la construcción de las prácticas evaluativas durante el proceso de formación. De manera complementaria, se le consultó a la persona experta del CEA que participó del proceso de construcción del plan de estudios 2018 cómo se diseñó la manera en que se evaluarían las competencias y se obtuvo como respuesta que:

Vieras que, en ese aspecto, no logré meterme tanto en el diseño curricular. Nosotros (CEA) estamos en la parte más formal, en el currículo formal, de hecho, y lo que revisamos es hasta los programas de los cursos y lo que sí sé, o vi, es que cada programa tenía su Tabla según cada objetivo de aprendizaje, cuáles eran los saberes que debían formar. Entonces de esa forma, también el estudiante tenía clara o se podía formar una expectativa clara de qué era lo que se esperaba de él (...) una competencia es algo muy completo, que se visualiza en un contexto personal o laboral en específico, porque ya lo ves desempeñándose en eso. Entonces, evaluar las competencias mientras estás en el periodo de formación no se puede, lo podés hacer hasta que ya tenés gente afuera y no podés hacer una generalización, sino que tenés que irte a ver cómo están implementado esa caja de herramientas la gente y que es competente, verdad, en teoría.
(Persona experta del CEA, comunicación personal, 26 de agosto 2021)

En suma, la evaluación educativa, tal y como se concibe desde los relatos teóricos del proyecto curricular 2010 y 2018 de la EAP, denota una clara preocupación por valorar el progreso del estudiantado, así como del logro de las competencias; sin embargo, para el caso del plan 2018, no aporta claridad en cuanto a las técnicas e instrumentos que respalden el proceso de evaluación de los aprendizajes y competencias del alumnado.

Al cierre de este capítulo, se logran conocer las principales circunstancias sociales, políticas, económicas, culturales e historias que motivaron el cambio curricular por competencias para la carrera en Administración Pública, y que aportaron las bases conceptuales para la interpretación y análisis de los relatos desde la relación docente-estudiante; estas serán desarrolladas en los siguientes capítulos.

Capítulo VI. Análisis e interpretación de los relatos y construcción de la narrativa

En este capítulo se enmarca el análisis y la interpretación de los relatos teóricos y discursivos de las fuentes de información consultadas. El relato se constituye en la acción práctica para la construcción interpretativa e interactiva del conocimiento. La estrategia metodológica que posibilita dar significado a los relatos es la hermenéutica, tal como se indicó en el capítulo III de Metodología. La narrativa, por su parte guía la develación y contraste de las fuentes de información que se interrelacionan.

El capítulo se organiza en cuatro apartados. A lo largo del capítulo, y en especial en el primer apartado, se retomará el concepto de competencia que fue adoptado para esta investigación, producto del devenir teórico. La construcción de este apartado fue fundamental para determinar cuál es la definición de *competencia* que tiene el cuerpo docente entrevistado.

En un segundo apartado, se identifican los criterios e instrumentos que utiliza el profesorado entrevistado de la carrera de Administración Pública para evaluar las competencias, así como el momento en el que aplica la evaluación y cómo realiza el proceso de devolución de los resultados al estudiantado.

En el tercer apartado, se determina la forma en el que el cuerpo docente entrevistado verifica el logro de las competencias y, finalmente, en un cuarto apartado, se examinan las prácticas evaluativas de dicho cuerpo docente valoradas desde el modelo curricular definido por la EAP.

Cada uno de los apartados que conforman este capítulo se presentan de acuerdo con las preguntas y objetivos de investigación y en correspondencia con las categorías de análisis.

6.1. Definición de *competencia*: relatos de las personas docentes

El propósito de este apartado es brindar respuesta a la primera pregunta de investigación: ¿cómo define el profesorado de la carrera de Administración Pública la formación por competencias y su relación con las prácticas evaluativas? Para el análisis de la información, se hace uso de la categoría de análisis definida como: *Formación por competencias en la educación superior*. En este sentido, la

investigadora establece una relación dialéctica entre los relatos de las personas docentes y estudiantes, así como entre las fuentes teóricas y documentales consultadas.

Es preciso indicar que la narración e interpretación de estos relatos se realiza con base en:

1. La experiencia de cinco personas docentes entrevistadas que imparten al menos uno de los cursos seleccionados en las líneas de formación, a saber:

Tabla 22. Distribución de cursos por estudiar

Líneas formativas	Cursos que pertenecen a la línea de formación
Línea 3: Economía, finanzas públicas y datos cuantitativos	XP0468. Finanzas públicas y presupuestos públicos
Línea 4: Programas y proyectos públicos	XP0467. Diseño de programas y proyectos públicos XP0477. Evaluación en la gestión pública
Línea 5: Procesos administrativos públicos	XP0474. Gestión de la logística en el sector público XP0475. Análisis prospectivo

Elaboración propia a partir del plan de estudios, 2018.

2. La experiencia de cinco personas estudiantes que participaron en el grupo focal, cuyo requisito era estar matriculadas en al menos uno de los cursos anteriormente indicados y que se estuvieran impartiendo durante el segundo ciclo 2021. Además, para mantener un mejor contraste de la información se procuró que el estudiantado estuviera matriculado en los cursos impartidos por las personas docentes entrevistadas.
3. Análisis documental:
 - I. Proyecto curricular basado en competencias reestructuración diplomado, bachillerato y licenciatura en Administración Pública, 2010.
 - II. Propuesta de plan de estudios para el diplomado, bachillerato y licenciatura en Administración Pública, 2018.
 - III. Programas de los cursos seleccionados.

Para esta categoría de análisis, los relatos de las personas docentes se construyen a partir de las siguientes interrogantes planteadas en el instrumento de consulta validado:

1. ¿Qué es una competencia en la carrera de Administración Pública?
2. ¿Qué significa que la carrera de Administración Pública esté bajo el modelo curricular por competencias?
3. ¿Cuáles son las competencias esenciales para una persona profesional en Administración Pública?
4. ¿Qué tipos de conocimientos o habilidades posee que le permiten ejercer su rol formador en la carrera de Administración enmarcada en el modelo por competencias?
5. ¿Cuál es el tipo de acompañamiento que la Escuela de Administración Pública le ha brindado para implementar una formación por competencias?

Previo al desarrollo del análisis e interpretación de los resultados, se trae a colación la definición de *competencia* construida para esta investigación y fundamentada en la teoría consultada:

Cuadro 4. Definición de competencia para esta investigación

Competencia: entendida como la combinación de saberes, conocimientos, habilidades, valores, capacidades, creencias y actitudes que tiene una persona para concretar de manera satisfactoria una tarea o resolver un problema, así como actuar de acuerdo con las necesidades del entorno.

Fuente: Elaboración propia a partir de la consulta teórica, 2021

Las competencias en la educación superior establecen relaciones y conexiones entre diferentes elementos. Si bien existe una diversidad de definiciones, las corrientes teóricas recaen en la interrelación de elementos como: capacidades, destrezas, habilidades, actitudes, habilidades y saberes. De aquí que resulta fundamental establecer la diferenciación de las nociones elementales de la competencia sin reemplazar o sustituir su significado.

Tabla 23. Aportes conceptuales para la construcción de una competencia

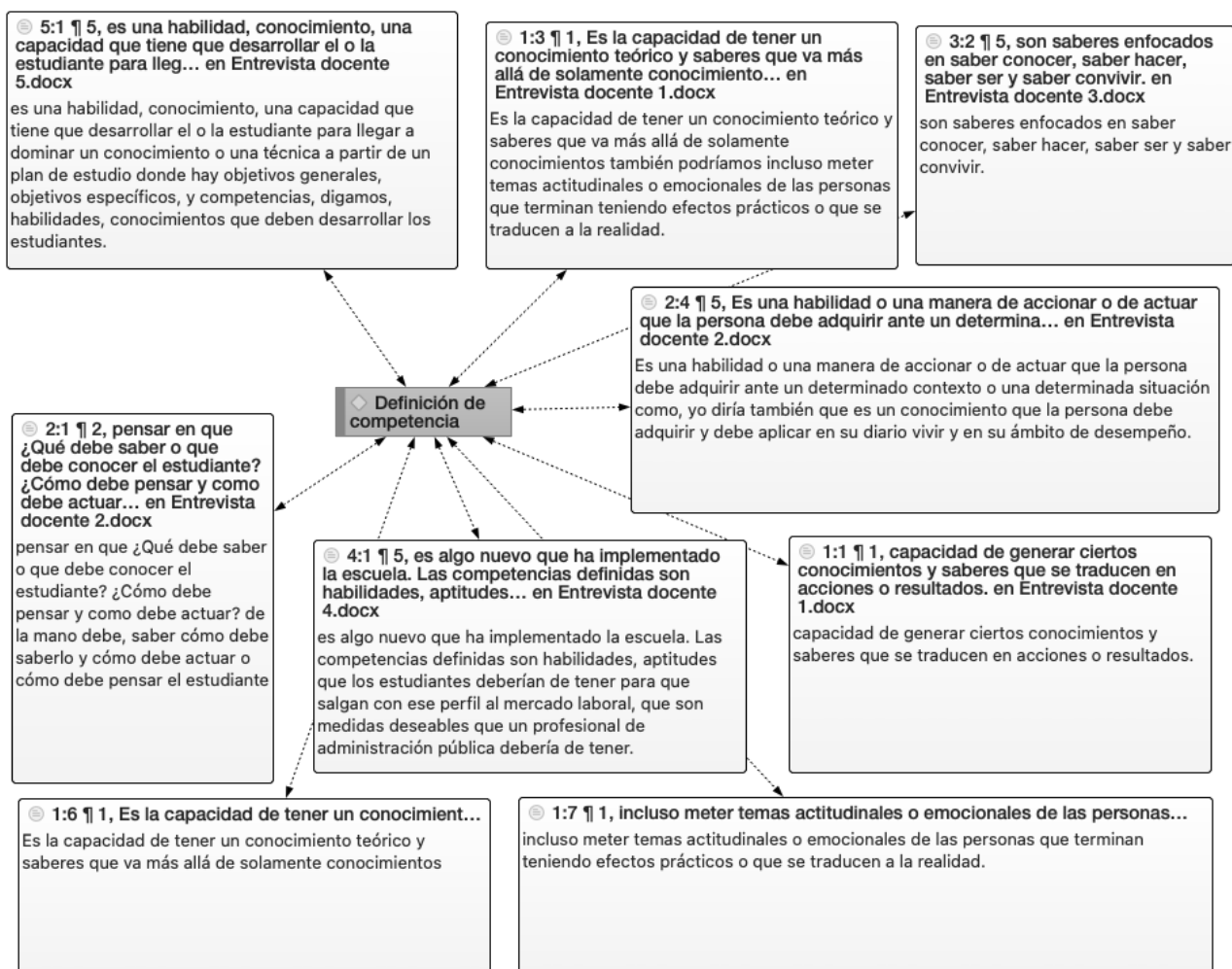
Concepto	Definición
Capacidad	Condiciones cognitivas, afectivas y psicomotrices fundamentales para aprender y que denotan la dedicación a una tarea. Son el desarrollo de las aptitudes. Las competencias, en este sentido, tienen como uno de sus componentes las capacidades con el fin de llevar a cabo una actividad.
Destrezas	Mediadoras entre las capacidades y las habilidades y cuya adquisición supone el dominio tanto de la percepción frente a los estímulos como de la reacción eficaz para ejecutar la tarea. La eficacia y la flexibilidad son dos cualidades que las definen. Las competencias tienen las destrezas como base para la actuación, pero difieren de éstas en que integran el conocimiento, los procedimientos y las actitudes en la búsqueda de objetivos a corto y largo plazo.
Habilidades	Cualidades que permiten realizar tareas y actividades con eficacia y eficiencia. Las competencias buscan también la eficiencia y la eficacia, pero además integran la comprensión de la situación, conciencia crítica, espíritu de reto, responsabilidad por las acciones y el desempeño basado en indicadores de calidad.
Actitudes	Disposiciones afectivas para la acción que constituyen el motor que impulsa al comportamiento en los seres humanos. Inducen igualmente a la toma de decisiones y a desplegar un determinado tipo de comportamiento acorde con las circunstancias del momento. A este respecto, las competencias se componen de cuatro saberes: saber conocer, saber hacer, saber estar y saber ser. El saber ser, a la vez, está integrado por valores, estrategias psicoafectivas y actitudes. Por lo tanto, las competencias son un proceso de actuación amplio y las actitudes uno de sus componentes.

Fuente: García, 2009, p. 13

Una vez establecido el vínculo teórico y conceptual de la competencia, se extrae la definición dada. A partir de lo anterior, se destaca que para el profesorado la competencia se plantea también como 'cualidades del perfil profesional', las cuales se expresan como conductas observables, medibles y cuantificables en función de su desempeño. Esta definición es convergente entre el argumento y el planteamiento de que las competencias surgen a partir de la interacción social y del carácter contextual de los procesos de aprendizaje.

A continuación, se presentan los relatos obtenidos:

Figura 9. Extractos de los relatos del cuerpo docente entrevistado sobre la definición de competencias



Fuente: Elaboración propia a partir de relatos de docentes, 2021

De lo señalado por las personas docentes, se manifiestan los siguientes extractos para detallar sus posiciones al respecto:

“Desde mi concepto es algo nuevo que ha implementado la escuela. Las competencias definidas son habilidades, actitudes que los estudiantes deberían de tener para que salgan con ese perfil al mercado laboral, que son medidas deseables que un profesional de administración pública debería de tener”. (Docente 4)

“Es una habilidad o una manera de accionar que la persona debe adquirir ante un determinado contexto o una determinada situación; yo diría también

que es un conocimiento que la persona debe aplicar en su diario vivir y en su ámbito de desempeño. (Docente 2)

A partir de los relatos de las personas docentes fue posible determinar que reconocen los elementos que contribuyen al desarrollo de una competencia desde una interpretación más práctica, como es el caso de la persona docente 2 y 3. Por tanto, la noción de competencia se traduce en la ejecución de una tarea para la consecución de un resultado concreto. Sin embargo, se destaca a nivel general que la percepción de las personas docentes es que una competencia es igual que una habilidad, dejando así de lado la integralidad e interrelación de los elementos, tal y como queda plasmado en la definición de competencias que se usa para esta investigación y se describe en la Tabla 23. De igual manera, los relatos no atienden la integralidad de la definición que la misma EAP usa en plan 2018 y que consta al final del apartado 2.6 de este documento.

Adicionalmente, para las siguientes personas docentes, se demuestra que conciben la competencia como la acción y no con la repetición de saberes determinados; es decir, se evidencia que comprenden que el desarrollo de una competencia surge cuando los saberes se proyectan en acciones concretas consecuentes ante una realidad específica. De esta manera, las competencias se traducen en el desempeño de la persona estudiante en situaciones específicas, acciones que además permiten reconocer, el grado de desempeño o logro alcanzado, tal y como se ejemplifica a continuación:

Es una habilidad o una manera de accionar que la persona debe adquirir ante un determinado contexto o una determinada situación, yo diría también que es un conocimiento que la persona debe aplicar en su diario vivir y en su ámbito de desempeño. (Docente 2)

Bueno, es una habilidad, conocimiento, una capacidad que tiene que desarrollar el o la estudiante para llegar a dominar un conocimiento o una técnica a partir de un plan de estudio donde hay objetivos generales, objetivos específicos y competencias. Entonces ya como que, competencias más generales que se quieren desarrollar en la carrera, que la persona tenga

capacidad de trabajo en equipo, capacidad de análisis conceptual, estructural, capacidad de síntesis y reacción. Todo eso que son generales se van afinando un poco más y se aterrizan en un campo de conocimiento.
(Docente 5)

Desde los relatos de las personas docentes, se constata que se conciben las competencias como un saber integrado que optimiza el desempeño profesional de las personas estudiantes, vinculado a entornos reales o simulados, refiriéndose al desempeño como el dominio de conocimientos y herramientas que le son útiles para el ejercicio de la profesión. Sin embargo, tal y como se indicó en la Tabla 23, las habilidades se relacionan con las cualidades de las personas, y permiten realizar tareas y actividades de manera eficiente y eficaz, por lo que su significado no es equiparable o sustituyente.

La teoría también señala que la competencia es una aplicación contextualizada. Según el siguiente relato, la persona docente reconoce la importancia del entorno para el desarrollo de las competencias en el ámbito educativo, dado que sitúa el desarrollo de las competencias desde el propio entorno de la Escuela, así como desde el enfoque pedagógico adoptado para el proceso de formación, según se explica:

Como lo hemos interpretado en la carrera de Administración Pública tiene que ver con la capacidad de generar ciertos conocimientos y saberes que se traducen en acciones o resultados. De alguna manera creo que el enfoque ha sido como que el conocimiento en el proceso formativo que se tiene en la carrera tenga algunas implicaciones prácticas. Es la capacidad de tener un conocimiento teórico y saberes que va más allá de solamente conocimientos, también podríamos incluso meter temas actitudinales o emocionales de las personas que terminan teniendo efectos prácticos o que se traducen a la realidad. (Docente 1)

Por otra parte, en el siguiente relato, se concibe que las competencias en la educación implican un ámbito participativo. Además, en el relato de la persona docente 3, existe claridad de al menos uno de los enfoques que adopta la Escuela

y que sugiere la teoría para los procesos de formación bajo un modelo curricular por competencias:

básicamente se deriva de un enfoque pedagógico pensado más en el constructivismo, se desarrolla ese conjunto de saberes que deben integrarse en la formación de los estudiantes. Se definieron competencias generales y algunas competencias específicas. Y son saberes enfocados en saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir. Básicamente ese enfoque más constructivista, es donde se supone que los alumnos tienen un proceso participativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Docente 3)

En este sentido la EAP ha destacado que:

el papel de quienes estudian la carrera de Administración Pública es el de sujeto cognitivo quien aporta a su proceso de formación académica, pero entendiendo que debe partir de conocimientos previos y que la labor docente implica el uso del entorno para generar conocimiento y aplicación de este a fenómenos que la carrera ha identificado pertinentes para la formación en la disciplina. (Comisión revisora, 2017, p. 57)

Aunado a lo anterior, y con el fin de contrastar la información brindada por las personas docentes, fue relevante para la investigadora ahondar en la estructura de los programas de los cursos con el fin de conocer si para el cuerpo docente y para el estudiantado es transparente la información sobre las competencias que se espera que desarrolle en cada curso.

Durante la revisión de los programas, fue posible comprobar que la Escuela ha definido una misma estructura para los programas y que cada uno contiene el aporte competencial y los saberes por desarrollarse a lo largo del proceso de formación. Por tanto, el estudiantado conoce y puede consultar las competencias en el programa del curso. Es por este motivo que se podría deducir que la población estudiantil cuenta con las herramientas para reconocer las competencias que requiere para el óptimo desarrollo de su perfil profesional, al menos a nivel teórico-conceptual. A manera de ejemplo, se extraen el nivel competencial y los saberes que aporta uno de los cursos que forman parte de esta investigación.

Figura 10. Competencias y saberes a los que aporta el curso XP-0467
Diseño de programas y proyectos públicos al perfil profesional en
Administración Pública

Competencia	Descripción
B3	Trabaja en equipo y reconoce el valor del trabajo interdisciplinario en la resolución de problemas públicos.
P1	Lidera y dirige organizaciones y procesos para resolver problemas públicos de manera proactiva, en búsqueda del bienestar general.
P4	Diseña y articula modelos de gestión que incorporen a los distintos actores sociales e institucionales para el logro de los fines públicos.
P6	Diseña dinámicas administrativas en las organizaciones en las que se desempeña, para generar valor público de acuerdo con los lineamientos que rigen su accionar.
P7	Gestiona los procesos, los recursos y las personas a lo interno de una organización, en busca de la eficacia y eficiencia, para la generación de valor público, dentro del marco de legalidad respectivo.

V. Aporte a saberes

Saber	Descripción
SC08	Conocimiento amplio de diseño, formulación, gestión y evaluación de proyectos y programas públicos.
SH04	Identifica y facilita modelos de gobernanza contextualizados, viables y sostenibles, para el logro de fines públicos.
SH08	Planifica, gestiona y presupuesta los recursos de la organización en atención de los fines públicos que esta persigue.
SH10	Formula, ejecuta, controla y evalúa programas y proyectos públicos.
SS02	Es una persona que trabaja en equipo y de forma colaborativa, que reconoce el valor del trabajo interdisciplinario en la resolución de problemas públicos.
SS04	Es una persona emprendedora y agente de cambio, que es capaz de liderar procesos de mejora en los contextos en los que se desenvuelve.

Fuente: Programa del curso XP-0468. Diseño de programas y proyectos públicos II ciclo 2021

Tal y como se explicó en el capítulo anterior sobre la construcción sociohistórica del currículo de la EAP, las competencias base se definen como aquellas que no son exclusivas a las personas profesionales en Administración Pública, pero que son necesarias para el adecuado desarrollo del perfil profesional; mientras que las competencias particulares son competencias específicas y diferenciadoras de la carrera.

En el programa del curso se puede observar que esta diferenciación es obvia ya que son organizadas bajo la siguiente nomenclatura:

Tabla 24. Nomenclatura competencias base y particulares

Competencias base	Competencias específicas
B1, B2, B3...B5	P1, P2, P3...P7

Fuente: Elaboración propia a partir del plan de estudios 2018

Lo anterior es fundamental puesto que permite facilitar la adquisición de las competencias. Según García:

El conocimiento de lo que implica la competencia demandada (saber qué): el profesor debe tener claro qué saberes entran en juego y debe comunicarlo explícitamente al estudiante, para favorecer su participación, su implicación. El estudiante debe ser consciente de cuál es la demanda, qué saberes están implicados para actualizarlos y responder al contrato de aprendizaje que se establece. (2009, p. 17)

Los planteamientos presentados hasta el momento permiten reconocer que la persona docente, a nivel discursivo, tiene claridad en cuanto a la relación existente entre los elementos que constituyen una competencia; reflexiona sobre su quehacer bajo un modelo curricular por competencias; reconoce que el estudiantado pasa a tener un rol más protagónico; además identifica al menos un enfoque pedagógico sugerido por la teoría para un proceso de formación más integral y participativo, así como también logra identificar el sistema conceptual en el que está construido el perfil profesional en Administración Pública.

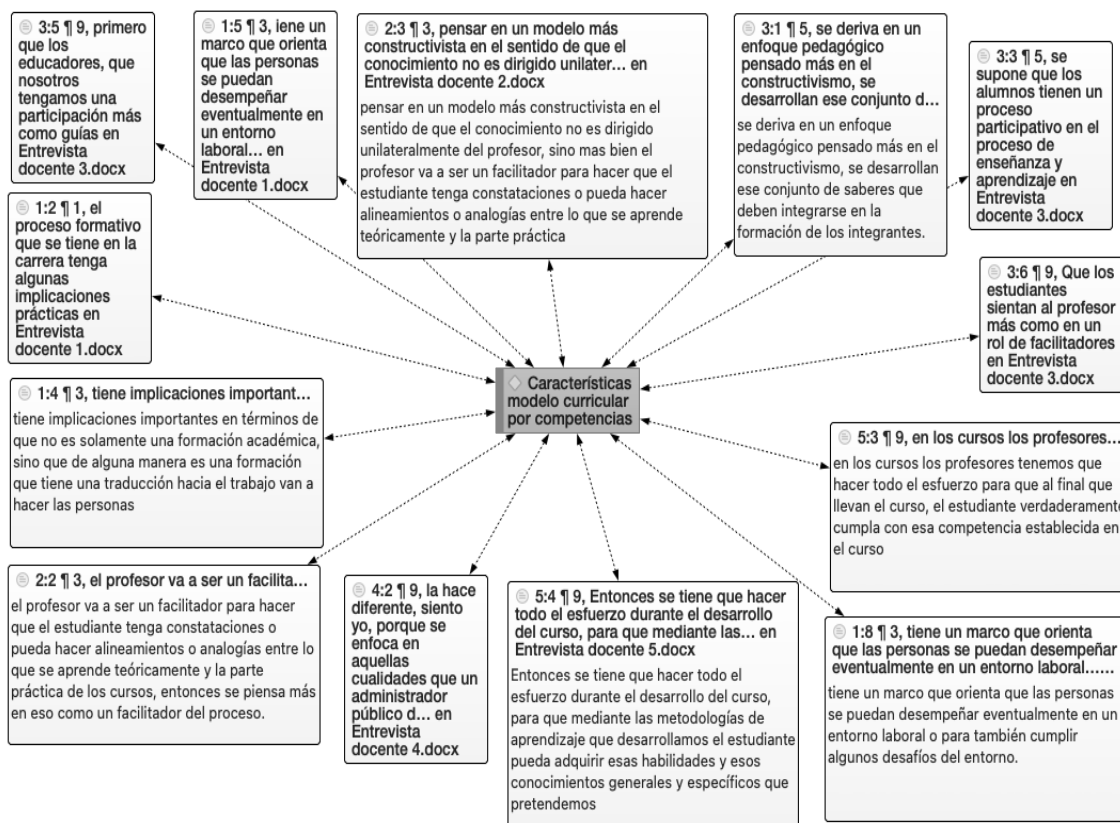
Por otro lado, se podría decir que la construcción teórica y práctica del modelo curricular por competencias de la Escuela ha calado en el pensamiento de las personas docentes entrevistadas, dado que muchos de los relatos están vinculados a esta realidad y no a otra.

Adicional a lo anterior, se le consultó al cuerpo docente ¿qué significa que la carrera de Administración Pública esté bajo el modelo curricular por competencias? Con el fin de situar los relatos en el contexto de la EAP, es importante recordar que esta Escuela está basada en un enfoque curricular por competencias desde el 2010

y que, como parte de sus objetivos, ha procurado ofrecer las herramientas suficientes para el proceso de formación para comprender su perfil en la generación de valor público, así como para reconocer los requerimientos sociales que se espera enfrentará la persona en el ejercicio de la profesión.

El significado que el profesorado da a esta interrogante aparece interrelacionado en la figura 11.

Figura 11. Caracterización que da el cuerpo docente al modelo curricular por competencias de la EAP



Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos docentes, 2021

A partir de las respuestas brindadas, se reconoce que el cuerpo docente logra identificar características propias de un modelo educativo bajo el enfoque curricular por competencias, tales como:

1. La persona docente se convierte en facilitadora de aprendizaje y aplica metodologías de aprendizaje para el desarrollo de las competencias.
2. El proceso de enseñanza y aprendizaje mantienen un equilibrio entre la teoría y la práctica.

3. La formación profesional se asocia a que las personas estudiantes puedan desempeñarse en situaciones reales del entorno y del mundo laboral.

Se observa una correspondencia entre la teoría consultada y los documentos que dan sustento a los cambios que promueve la EAP con el cambio curricular, explicados ampliamente en el apartado 4.1 del Capítulo IV “Contextualización del objeto de estudio” y se pueden resumir en: a) actualizar los enfoques pedagógicos, b) proponer espacios para el aprendizaje con una mayor integración y participación del estudiantado y, por ende, un rol docente que estimule a la persona estudiante para el desarrollo de las competencias esperadas.

La figura 11 se respalda a partir de los siguientes relatos docentes:

Cuadro 5. Relatos de las personas docentes sobre la caracterización del modelo curricular por competencias de la EAP

Básicamente, con la experiencia que tuvo el cambio del modelo de la escuela, donde se pasaba de un modelo de contenidos por temas, a pensar en ¿Qué debe saber o que debe conocer el estudiante? ¿Cómo debe pensar y como debe actuar? También pensar en un modelo más constructivista en el sentido en que el conocimiento no es dirigido unilateralmente del profesor, sino que el profesor va a ser un facilitador para hacer que el estudiante más bien tenga constataciones o pueda hacer alineamientos o analogías entre lo que se aprende teóricamente y la parte práctica de los cursos, entonces se piensa más en eso como un facilitador del profesor y en la parte de las preguntas generadoras. (Docente 2)

Que los estudiantes sientan al profesor más como en un rol de facilitadores, verdad, en este proceso de enseñanza y aprendizaje. (Docente 3)

Bueno, la hace diferente, siento yo, porque se enfoca en aquellas cualidades que un administrador público debería tener al momento que sale al mercado laboral, mientras que, tal vez otras carreras están enfocadas en algo muy tradicional y que siempre se ha hecho de esa manera y no se enfocan en ese perfil idóneo que debería tener el profesional. (Docente 4)

Creo que tiene implicaciones importantes en términos de que no es solamente una formación académica, sino que de alguna manera, es una formación que tiene una traducción hacia el trabajo que van a hacer las personas, no es solamente una dirección plenamente por conocer o desarrollar las teorías de la administración pública, sino que básicamente tiene un marco que orienta las personas para se puedan desempeñar eventualmente en un entorno laboral o para también cumplir algunos desafíos del entorno” (Docente 1)

“que entonces precisamente en los cursos los profesores tenemos que hacer todo el esfuerzo para que al final, el estudiante verdaderamente cumpla con esa competencia establecida en el curso. Entonces se tiene que hacer todo el esfuerzo durante el desarrollo del curso, para que mediante las metodologías de aprendizaje que desarrollamos el estudiante pueda adquirir esas habilidades y esos conocimientos generales y específicos que pretendemos” (Docente 5)

Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos docentes, 2021

Por otro lado, se le consultó al cuerpo docente sobre cuáles son las competencias esenciales para una persona profesional en Administración Pública, de cuyos relatos se extraen las bases conceptuales de las competencias que, desde la perspectiva de las personas docentes, debe poseer el estudiantado.

En el capítulo anterior, se conocieron las competencias base y particulares para el perfil profesional a nivel de bachillerato con sus respectivos saberes. Sin embargo, fue de interés conocer, desde la opinión docente, cuáles consideran que son las competencias esenciales para el estudiantado. Esto con el propósito de contrastar la información con las ya dadas en la malla curricular.

Con el fin de establecer una mejor correspondencia entre los relatos docentes y las competencias base propuestas por la EAP en un primer momento, se presenta en el cuadro siguiente el extracto de las entrevistas donde se describen las competencias esenciales que el profesorado considera debe tener el perfil profesional en Administración Pública.

Cuadro 6. Relatos de las personas docentes sobre las competencias esenciales para una persona estudiante de la carrera de Administración Pública

Todo administrador público trabajará con programas, presupuestos, entonces tienen que saber la distribución de recursos. También la parte de gestión de capital humano, como querrás llamarlo, desarrollo organizacional, todo lo que tiene que ver con diseño organizacional, funcional, etc. (Docente 3)

Una de las principales, la posibilidad de formar, trabajar en equipo, es algo fundamental (...) otra para mí, trascendental, una competencia, es la honestidad, siento yo, que tiene que haber, no solamente con no robar, sino con ser muy productivo, ser muy eficiente, muy eficaz en su labor (...) sobre todo porque siento

que es algo de lo que se carece mucho en la función pública, de la efectividad, de la productividad que se requiere en la gestión pública, algo que comúnmente se escucha, esa eficiencia, o más bien, esa ineficiencia en la gestión pública, es algo que tenemos que revertir. (Docente 4)

Los perfiles que salen de la administración pública van a tener la capacidad de desempeñarse en muchos trabajos diferentes a nivel de gestión, sin embargo, probablemente si hay un tema en común diría que es esa sensibilidad social que de alguna manera recoge esas necesidades de intereses que se pueden calificar como interés público, un interés de ciertas poblaciones (...) Entonces diría que sensibilidad social es una y el tema de construcción de iniciativas, califican en esa variedad amplia que puede haber intervenciones públicas si se quiere ver de alguna manera para justamente atender esas necesidades de la población. (Docente 3)

Fuente: Elaboración propia a partir de relatos de docentes, 2021

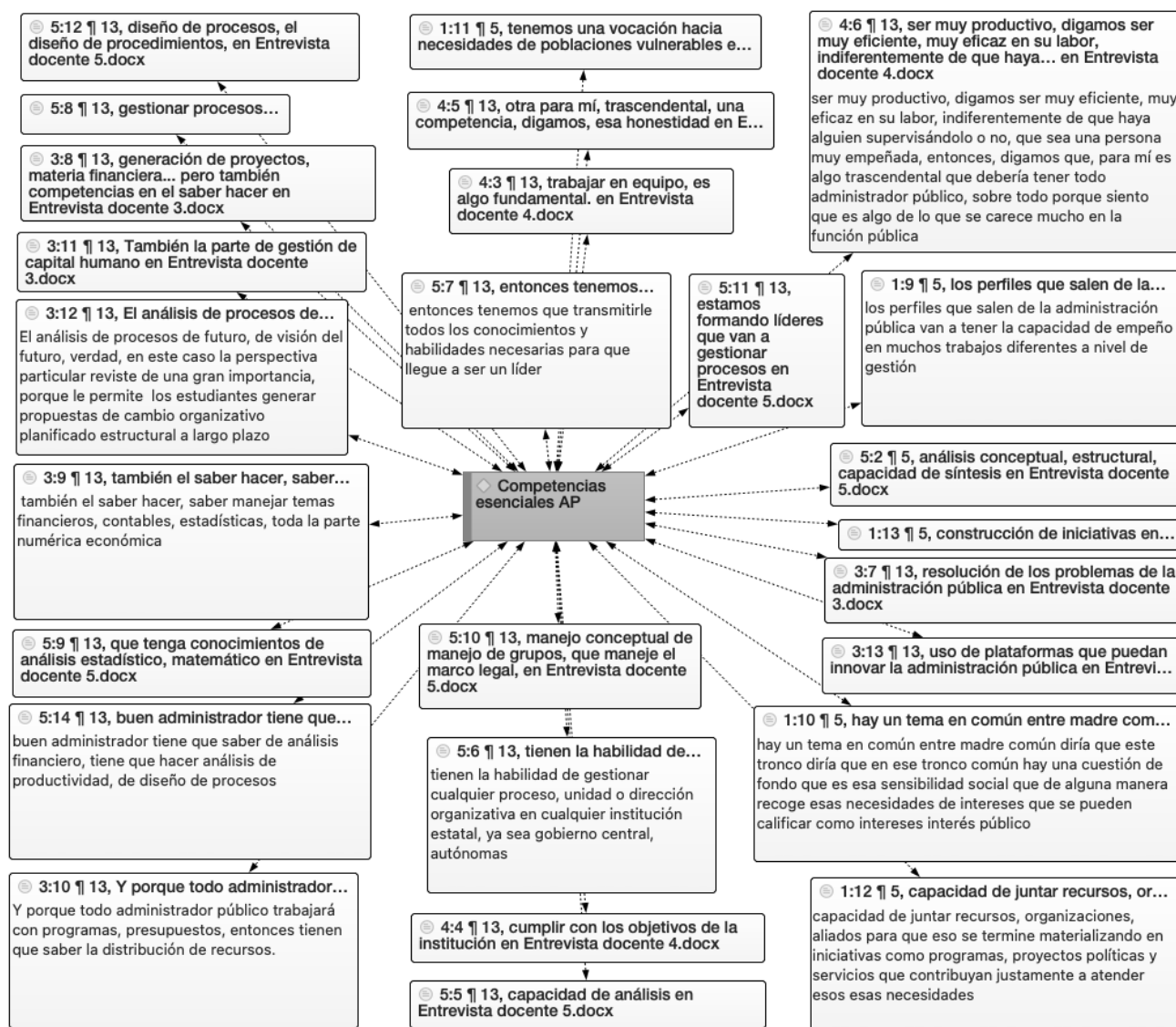
De lo expresado en el cuadro 6, se observa que el profesorado reconoce las competencias propias para la profesión en Administración Pública y que además son promovidas por la EAP. Dichas competencias aportan elementos diferenciadores a la carrera, de los cuales destacan: gestión e implementación de programas y proyectos, gestión de recursos, toma de decisiones, negociación y sensibilidad social. Esta última quizá sea la característica más significativa, debido a que se espera que este perfil profesional reconozca las necesidades del contexto y movilice los recursos que sean necesarios para promover soluciones para el bien común. Lo anterior permitirá al estudiantado desarrollar conocimientos y competencias que contribuyen a mejorar su empleabilidad de manera integral, puesto que se construye el conocimiento desde la experiencia social y laboral.

Por otra parte, se infiere que el posicionamiento que manifiesta el cuerpo docente podría ser explicado a partir de la experiencia laboral propia en la Administración Pública costarricense, lo cual facilita comprender los espacios en los que el ejercicio de la profesión es más significativo. Por tanto, la dinámica aquí expuesta es doblemente positiva, debido a que la persona docente cuenta con la experiencia académica y laboral para traducirla en el espacio de aula y, además, reconoce las competencias requeridas para el desempeño profesional.

Para mayor profundización de este análisis, en la figura 12 se detallan, las citas textuales de las personas docentes entrevistadas, las cuales, en su

generalidad, abarcan las competencias y los tres tipos de saberes definidos por la EAP.

Figura 12. Competencias esenciales para una persona profesional en la carrera de Administración Pública, desde la perspectiva docente.



Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos de las personas docentes, 2021

De los relatos docentes además se desprende que el posicionamiento de las competencias se encuentra dentro de las tres dimensiones definidas para el perfil profesional y que responden al objeto de estudio propuesto por la Escuela, es decir: dimensión organizacional, política y administrativa.

En un segundo momento, se enriquece el análisis por medio de la confrontación de lo dicho por el cuerpo docente sobre las competencias esenciales con las competencias base y particulares del plan de estudios 2018.

Tabla 25. Contraste de competencias base para el perfil profesional en administración pública con los relatos de las personas docentes

Competencia (base)	Presente en al menos un relato del profesorado	
	Sí	No
Aplica los principios éticos, y de excelencia a las actividades relacionadas con la gestión pública, en busca del bienestar general.	X	
Desarrolla procesos de investigación que generen evidencias válidas y confiables para el análisis de problemas y la toma de las mejores decisiones posibles de incidencia pública.	X	
Trabaja en equipo y reconoce el valor del trabajo interdisciplinario en la resolución de problemas públicos.	X	
Es autocrítico, y se mantiene en constante desarrollo profesional, profundizando en sus conocimientos y habilidades profesionales.		X
Realiza comunicaciones claras, efectivas y ajustadas al marco que rige su gestión y al contexto en el que se desarrolla.		X

Fuente: Elaboración propia a partir de las competencias base de la EAP, propuesta de plan de estudios, 2018

Con esta información se comprueba que de las cinco competencias base definidas en el plan de estudios, tres están presentes en los relatos de las personas docentes, a saber: las relacionadas con los componentes ético, investigativo y de trabajo en equipo. Mientras que las competencias relacionadas con la autocrítica y comunicación efectiva no están presentes; es decir, no fueron mencionadas en ninguno de los relatos. Debido al carácter integrador que se promueve en el enfoque por competencias, es imprescindible que el proceso formativo integre todas las competencias, desde todas sus dimensiones. Este resultado no necesariamente implica que estas competencias no están siendo fortalecidas en los cursos; sin

embargo, podría estar develando que no todos los cursos están aportando para el desarrollo competencial.

La necesidad de que la educación responda a los grandes desafíos del contexto globalizado implica que el discurso pedagógico tenga mayor relación con las demandas complejas. Así, uno de los principales objetivos es involucrar el desarrollo de competencias que impliquen comprometer el aprendizaje desde componentes sociales, culturales y afectivos. El dominio de este conjunto de elementos adquiere relevancia para el ejercicio profesional, ya que aporta perfiles con mayor vinculación al sector productivo, esto porque logran adquirir capacidades que pueden ser transformadas en competencias útiles para su desempeño.

En la siguiente Tabla se realiza el contraste de los relatos docentes con las competencias particulares ya definidas en la propuesta curricular.

Tabla 26. Contraste de competencias particulares para el perfil profesional en administración pública con los relatos de las personas docentes.

Competencia (particulares)	Presente en al menos un relato del profesorado	
	Sí	No
Lidera y dirige organizaciones y procesos para resolver problemas públicos de manera proactiva, en búsqueda del bienestar general.	X	
Comprende las dinámicas de lo político para la generación de acuerdos entre los actores y la movilización de recursos.	X	
Analiza las características de las organizaciones y la sociedad en las que se desenvuelve, con el fin de priorizar entre los intereses de los distintos actores sociales y tomar decisiones con sensibilidad social en busca del bienestar general.	X	
Diseña y articula modelos de gestión que incorporen a los distintos actores sociales e institucionales para el logro de los fines públicos.	X	
Analiza la gestión de las organizaciones de lo público para generar mejoras en su actuar y en la toma de decisiones, con una alta orientación de servicio y transparencia.	X	
Diseña dinámicas administrativas en las organizaciones en las que se desempeña,	X	

Competencia (particulares)	Presente en al menos un relato del profesorado	
	Sí	No
para generar valor público de acuerdo con los Gestiona los procesos, los recursos y las personas a lo interno de una organización, en busca de la eficacia y eficiencia, para la generación de valor público, dentro del marco de legalidad respectivo. Lineamientos que rigen su actuar.		
Gestiona los procesos, los recursos y las personas a lo interno de una organización, en busca de la eficacia y eficiencia, para la generación de valor público, dentro del marco de legalidad respectivo	X	

Fuente: Elaboración propia a partir de las competencias particulares de la EAP, propuesta de plan de estudios, 2018

A diferencia de las competencias base, las competencias particulares fueron mencionadas en su totalidad por las personas docentes. Este hecho llama la atención dado que, por la ubicación de los cursos en el plan de estudios, se trata de la etapa final del bachillerato, lo que podría ser entendido como una característica integradora que suma todo el trabajo de los tres primeros años del estudiantado en la carrera de Administración Pública. Para efectos de esta investigación, la aparente presencia de todas las competencias particulares da un contexto favorable para su evaluación.

Según el relato docente, también se fomenta el desarrollo de las competencias desde las tres dinámicas que constituyen el perfil profesional (organizacionales, administrativas y políticas de lo público). De acuerdo con la información ampliamente detallada, tanto en el extracto de los relatos como en la figura 13, se concluye que estas competencias aportarían mayoritariamente a la formación desde el ámbito “administrativo”. Es posible observar que las competencias del estudiantado relacionadas con el “saber ser” no fueron mencionadas por ninguna de las personas docentes.

Por otra parte, tomando en cuenta que el modelo curricular por competencias, demanda procesos de formación con mayor integridad y profundidad de los aprendizajes, se le consultó al cuerpo docente sobre qué tipos de conocimientos o

habilidades posee como docente que le permitan ejercer su rol formador en la carrera de Administración enmarcada en el modelo por competencias. Para ello, se asume que, para enfrentar los retos del contexto educativo, es necesario que el aprendizaje y la enseñanza logren una mayor significancia, tanto para el cuerpo docente como para el estudiantado.

A manera de síntesis, en la figura 13 se extrae el cúmulo de conocimientos y habilidades que desde la opinión del profesorado cuenta para implementar el modelo curricular por competencias. Cabe destacar que cuatro de las personas docentes tienen formación académica en Administración Pública en la EAP, lo cual no era una característica tan presente en años posteriores al cambio curricular; es decir, la participación de personas docentes con algún tipo de formación en Administración Pública era marginal antes del plan 2010; por el contrario, prevalecía la contratación de docentes con formación en: Derecho, Sociología y Ciencias Políticas, por mencionar algunos ejemplos.

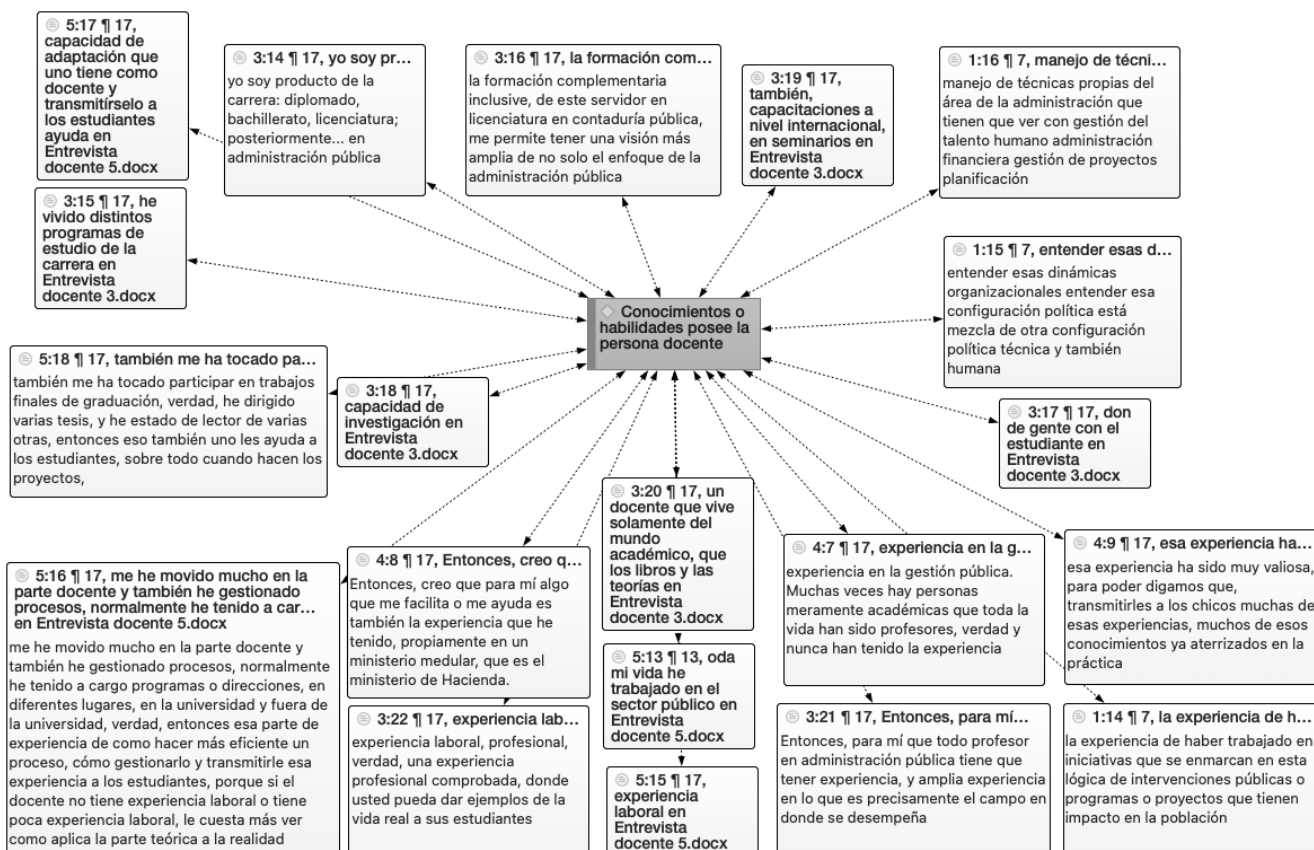
Esta situación fue revertida con la implementación del primer plan de estudios por competencias en el 2010, por parte de la directora Mayela Cubillo, pues se fueron incorporando más personas con experiencia académica y laboral en Administración Pública, como profesión base. En palabras de Vega (2015):

El cambio curricular por competencias ofrece altas posibilidades de mejora que, solamente, dependen de la capacidad que tenga la comunidad docente para interiorizar el cambio, así como de lo que representa su disciplina y la relevancia o papel social de sus profesionales. (p. 7)

Por ello, el cambio del modelo curricular demandará, de manera natural, el compromiso del cuerpo docente de mantener su conocimiento actualizado en el marco de la interrelación de las demandas sociales y laborales. En este sentido, es preciso no perder de vista que lo expuesto hasta aquí tiene como propósito ofrecer a la sociedad un perfil profesional competente, no solo a nivel cognitivo, sino también desde el ámbito socioafectivo, Este criterio es compartido con Espinel et. al, (2008), quienes señalan que “un profesional, cuyo desempeño esté en correspondencia con las características del desarrollo de la sociedad en que desempeñará sus funciones, como ciudadano responsable de las transformaciones

cualitativamente superiores que habrán de producirse, capaz de aplicar el conocimiento.” (p. 26)

Figura 13. Competencias identificadas por el cuerpo docente que les faculta para impartir un modelo curricular por competencias.

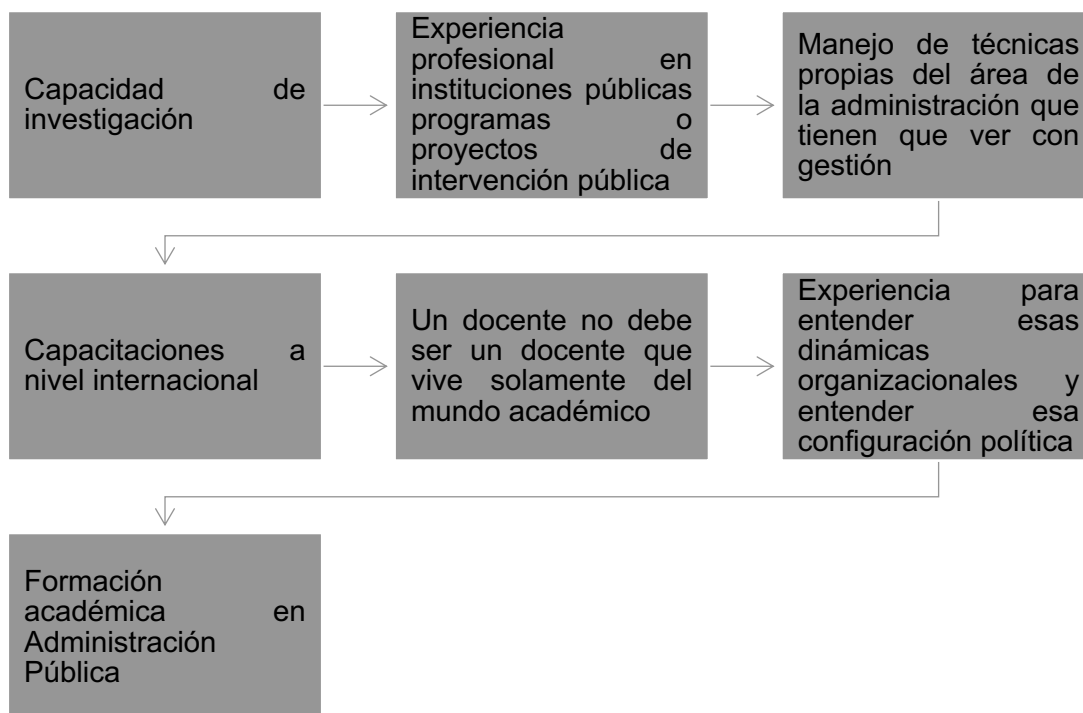


Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos de las personas docentes, 2021

En este sentido, llama la atención que solamente dos personas docentes resaltaran el hecho de ser ellas profesionales en Administración Pública y formadas en la EAP como una ventaja para la formación del estudiantado, pues esto sugiere que les permite reafirmar el perfil o la esencia de la disciplina en las clases. En cambio, la experiencia profesional sí fue mencionada en todos los relatos como una ventaja para conectar el aula con la realidad y el contexto en el que se sitúan las instituciones.

La información recopilada permite establecer la siguiente categorización de conocimiento y habilidades que fueron mencionados por la totalidad de personas docentes entrevistadas.

Figura 14. Categorización de competencias presentes en el cuerpo docente entrevistado, desde su propia visión.



Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos de las personas docentes

Como resultado se asume que un diseño curricular por competencias a nivel del cuerpo docente requiere la integración de un conjunto de condiciones relacionadas con la experiencia académica y laboral y, con la interrelación de ambos, desarrollar nuevas alternativas para la enseñanza y aprendizaje en el contexto de aula. De las competencias mencionadas, se destaca que la totalidad de docentes tiene experiencia en la institucionalidad pública. Lo anterior podría traer como consecuencia el desarrollo y la adquisición de conocimientos, habilidades y aptitudes que favorecen obtener un desempeño con mayor concordancia con los nuevos requerimientos del ámbito laboral. A partir del posicionamiento teórico, las competencias surgen de una necesidad por resolver las demandas sociales y laborales y buscan potenciar las ventajas competitivas en el desempeño de las personas.

En esta línea, otro aspecto de suma importancia es que el profesorado reconoce que una forma de enriquecer el proceso de formación en Administración Pública es mantener un adecuado equilibrio entre el quehacer académico (teórico)

y profesional (práctico), esto con el objetivo de poder ofrecer al estudiantado casos y ejemplos actualizados, así como para entender y transmitir conocimiento reciente sobre la dinámica de comportamiento de las instituciones. Lo anterior permite establecer un precedente de las competencias básicas requeridas en el cuerpo docente para tener la capacidad de enfrentar los nuevos retos que implica el proceso de formación.

Finalmente, se le consultó al cuerpo docente sobre el tipo de acompañamiento que la EAP le ha brindado para implementar una formación por competencias. Ante la pregunta, se observa en los relatos sintetizados en la figura 15, que el profesorado reconoce como acompañamiento de la Escuela la participación que tuvo el cuerpo docente en los talleres para la construcción del plan de estudios, tanto para el 2010 como el 2018. Es decir, el acompañamiento lo visualizan desde su propio aporte; se señala también la participación en los talleres con personas expertas, los cuales formaron parte de este mismo proceso de construcción.

En los planes de estudios fue posible constatar esta información, para la cual se extraen los siguientes ejemplos:

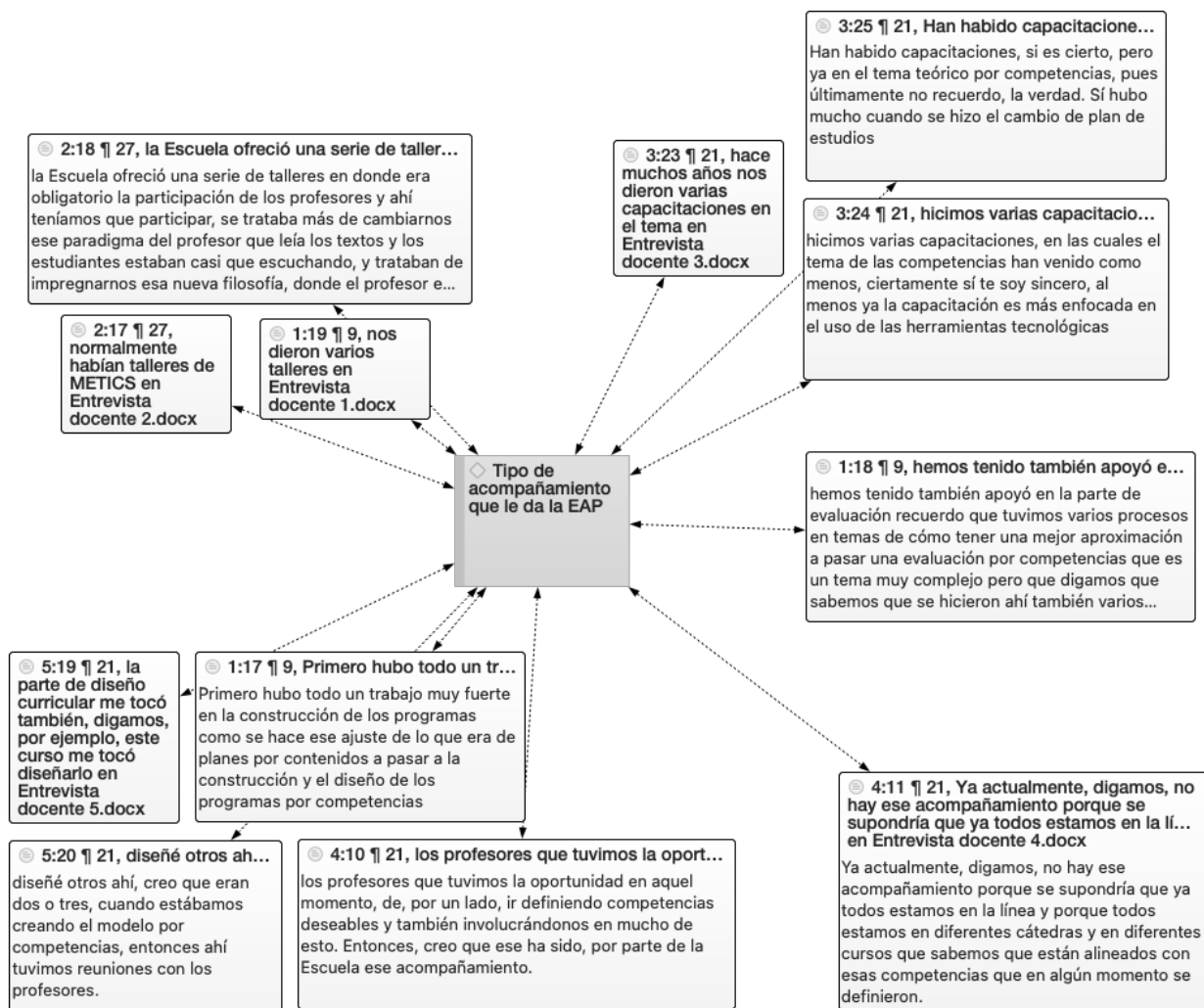
1. La subcomisión diseñó los talleres de fortalecimiento docente donde se implementaron estrategias de sensibilización, motivación e inducción para todo el profesorado. Con estos talleres se definieron las bases del perfil profesional, las competencias, sus niveles de complejidad y la relación de éstas con las áreas temáticas, lo que ha garantizado la participación constructiva de todos los profesores asistentes que en promedio han superado en asistencia el 70% de la planilla total. Estas actividades se desarrollan todos los meses desde marzo 2009 con la participación de todos los profesores. (Comisión plan de estudios, 2009, p. 7)
2. La Comisión revisora permanente del plan de estudios, la cual estuvo conformada por docentes de la Escuela de Administración Pública, a quienes se les solicitó formalmente su participación en la comisión, en vista de su experiencia y conocimiento. Esta comisión trabajó con base

en planes de trabajo que se actualizaban constantemente, y se reunió con una frecuencia semanal durante la mayor parte del proceso. (Comisión revisora, 2017, p. 8)

refleja que la implementación de un modelo curricular por competencias por sí mismo conlleva de una mayor participación de los distintos actores (docentes-estudiantes-escuela) de manera integral y permanente, de forma que se puedan generar espacios de discusión que permitan reflexionar sobre el proceso de formación y toma decisiones oportunas.

Con el paso del tiempo, la intensidad de los talleres de capacitación en el tema de competencias ha venido a menos. Es así como los relatos dejan entrever que los puntos altos de formación son durante el proceso de construcción e implementación de los planes de estudios 2010 y 2018. Según se señala en la figura 15 y en los relatos del cuadro 7:

Figura 15. Acompañamiento de la EAP según el cuerpo docente entrevistado



Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas a cuerpo docente, 2022

Estos relatos dan a esta investigación elementos por resaltar pues, como se observa, la EAP ha disminuido progresivamente el acompañamiento al cuerpo docente, si se compara con la implementación del plan de estudios 2010, tanto en el área de formación propiamente dicha de las competencias, como en el acompañamiento para su implementación en las aulas. Por otro lado, se evidencia que el apoyo o acompañamiento se circunscribió a los talleres y capacitaciones recibidas para la construcción de los planes de estudios y los programas de los cursos y no así para la planificación de los cursos desde todas sus dimensiones.

Cuadro 7. Relatos de las personas docentes sobre el tipo de acompañamiento que les da la Escuela de Administración Pública

Ya pasó ratillo de esos apoyos, pero normalmente habían (sic) talleres en donde se ofrecía la participación de especialistas de ellos y el curso didáctico universitario y cuando cambiamos al modelo de competencias, la Escuela ofreció una serie de talleres en donde era obligatorio la participación de los profesores y ahí teníamos que participar. Se trataba más de cambiarnos ese paradigma del profesor que leía los textos y los estudiantes estaban casi que escuchando y trataban de impregnarnos esa nueva filosofía, donde el profesor era más un facilitador, un puente para hacer que el estudiante pudiera tener constataciones y que el proceso de aprendizaje no era unidireccional, sino que era bidireccional y que era algo muy importante también tener ejercicios o tareas en donde se constatará que la parte teórica podía ser aplicada por los estudiantes, y en los cursos de didáctica universitaria nos explicaban también mucho en la necesidad de utilizar diferentes maneras de evaluar los conocimientos. (Docente 2)

Primero hubo todo un trabajo muy fuerte en la construcción de los programas como se hace ese ajuste de lo que era de planes por contenidos a pasar a la construcción y el diseño de los programas por competencias. Creo que hicimos bastante tratamientos a eso, hemos tenido también apoyo en la parte de evaluación. Recuerdo que tuvimos varios procesos en temas de cómo tener una mejor aproximación a pasar una evaluación por competencias que es un tema muy complejo pero que digamos que sabemos que se hicieron ahí también varios esfuerzos y se nos dieron varios talleres y creo que hemos tenido también el espacio, digamos, se daba el espacio de formación para temas específicos en los unos que son tal vez como de actualización de cuáles son las tendencias de lo que está pasando en el mundo, pero, en particular, yo tuve unos casos donde algo me remitieron cursos sobre transferencias sobre buenas prácticas de evaluación de impacto todo de algunos temas específicos que me han servido digamos para aplicar en el aula. (Docente 1)

Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos docentes, 2021

Tierno et al. (2013) señalan que la disociación que existe entre las prácticas evaluativas por competencias y el proceso de formación podría deberse a un problema en la formación pedagógica y la ausencia de orientaciones que ayuden al profesorado a afrontar el cambio y la innovación en la enseñanza. En consecuencia, la formación del cuerpo docente debe ser permanente para alcanzar un óptimo desempeño en un modelo curricular que pretende un aprendizaje más significativo.

Se concluye este apartado señalando que, en general, las personas docentes, demuestran tener conocimiento sobre el modelo curricular por competencias que promueve la EAP, así como también son conscientes de las competencias esenciales que deben poseer tanto la población estudiantil como la docente para desempeñarse adecuadamente en el ejercicio de la profesión. De manera adicional, para el caso docente, se destacan las competencias requeridas para el ejercicio de la docencia desde la perspectiva de integración entre contextos reales de aprendizaje y la implementación de un currículo más flexible. Dentro de los principales resultados, se encontró que debe existir un equilibrio entre la formación académica y la experiencia profesional en la Administración Pública. Sin embargo, reconocer las aproximaciones conceptuales de una competencia no es suficiente, la verdadera interiorización se visualiza durante el proceso de enseñanza, la metodología utilizada y en las prácticas de evaluación implementadas, aspectos que son analizados en los próximos apartados.

6.2. Definición de competencias: relatos de las personas estudiantes

El proceso de formación, tal y como lo concibe la EAP, se ocupa de conocer el progreso que va adquiriendo el estudiantado en conocimiento, en el logro de las competencias y que este a su vez vaya ganando confianza, autonomía y responsabilidad para la apropiación de los saberes. Partiendo de este antecedente, el presente apartado pretende recoger la valoración del estudiantado entrevistado sobre el proceso de formación que le brinda la Escuela. Es por este motivo que se detallan a continuación los relatos de 5 personas estudiantes que participaron en el grupo focal.

La intención es recoger las reflexiones desde el sentido más amplio sobre el proceso de formación, por lo que conviene, en primera instancia, conocer si el

estudiantado comprende los elementos diferenciadores que procura ofrecer el modelo educativo de esta unidad académica.

Consecuentes con lo anterior, la interpretación y significancia de los relatos para la categoría de análisis, Formación por competencias en la educación superior, para el caso de las personas estudiantes, se realizó en concordancia con las siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo define la formación por competencias?
2. ¿Qué es una competencia?
3. ¿Cuáles son las competencias esenciales para una persona profesional en Administración Pública?

De estas interrogantes, se deriva el siguiente análisis. El sustento teórico da cabida para comprender que la formación por competencias necesariamente genera cambios en los siguientes aspectos de la propuesta pedagógica:

1. Migrar de un modelo educativo tradicional a un modelo orientado al desarrollo de un conocimiento auténtico para el estudiantado.
2. Implementar estrategias metodológicas que fortalezcan el desarrollo de las competencias.
3. Fortalecer la interrelación conocimiento entre docente y estudiante.
4. Desarrollar en el estudiantado competencias que respondan a las necesidades reales de un contexto específico.
5. Implementar procesos de evaluación que logren dar respuesta del logro o progreso de las competencias.

Estos elementos constituyen los cimientos con los que se analizarán los relatos de las personas estudiantes para la primera interrogante. De las respuestas obtenidas, se observa que la opinión del estudiantado transita entre los elementos relacionados con el cambio de metodologías en el aula y en que existe una mayor conciencia del estudiantado para la construcción y apropiación del conocimiento.

Por lo anterior, se espera que el proceso de enseñanza-aprendizaje posibilite a cada persona estudiante participar plenamente en el desarrollo de su propio aprendizaje, lo cual implica seguir aprendiendo para la vida, la construcción de conocimiento significativo y la movilización de saberes que respondan a situaciones

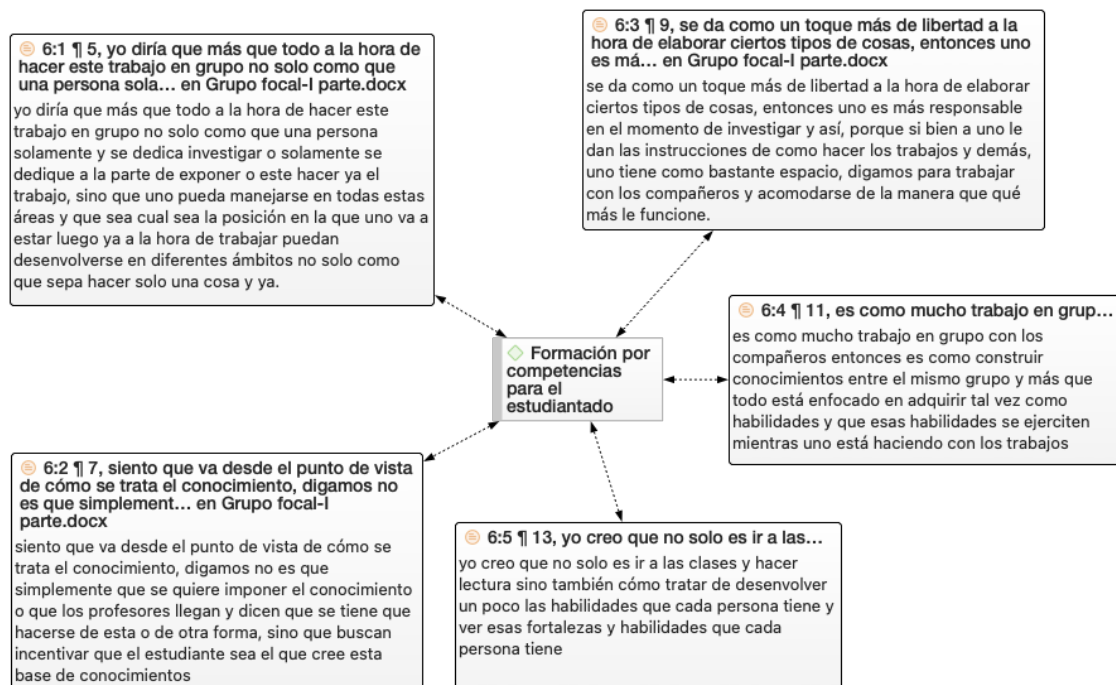
complejas. Adicionalmente, para el estudiantado, un aspecto importante es que durante el proceso de formación se dé un “desenvolvimiento de habilidades particulares”.

De manera que lo indicado por el estudiantado mantiene estrecha relación con el enfoque de formación por competencias asumido por la EAP, puesto que lo define como un saber movilizar recursos cognitivos, psicomotores y afectivos, así como también mantiene correspondencia con los referentes teóricos. Para Tejada (2012), la formación basada en la competencia significa centrarse en el desarrollo de las capacidades de las personas y reconstruir los contenidos de manera que corresponda a una lógica más productiva (relación con el contexto laboral), menos académica (mayor inculcación con el contexto) y más orientada a la solución de problemas (educación auténtica y compleja).

En palabras de Cano (2008), la formación por competencias está motivada desde tres ejes: a) sociedad del conocimiento, b) complejidad y c) formación integral, los cuales convergen con el fin de propiciar espacios de aprendizaje autónomo, auténticos y autorregulados.

A continuación, en la figura 16 se ejemplifican algunas de las narraciones expresadas por el estudiantado que dan respaldo a lo anteriormente indicado.

Figura 16. Construcción de una definición de la formación por competencias que brinda la EAP.



Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos de las personas estudiantes, 2021

Estas expresiones implican que el cuerpo docente promueva espacios para que el estudiantado sea capaz de construir y aplicar el conocimiento, además de desarrollar sus competencias profesionales para una adecuada inserción en la sociedad y para su óptimo desempeño en el trabajo. Llama la atención que en ninguno de los relatos fue mencionada una de las principales características que persigue la EAP y la teoría consultada: la de "contextualizar" la aplicabilidad del conocimiento, ya que se sugiere que la realización de actividades consideradas "reales" o "simuladas" constituyen una estrategia que favorece la integración de estos saberes en el ejercicio de la profesión y así como en su convivencia en sociedad.

Por su parte, la intensión de la EAP es que el estudiantado se visualice como:

1. Se parte de una población estudiantil que sabe que está inscrita en una carrera cuya metodología de enseñanza – aprendizaje es basada en formación de competencias, un paradigma diferente a otros acostumbrados en formación tradicional.

2. Se parte de que la población estudiantil es el centro del proceso de enseñanza y que todos los esfuerzos están orientados a facilitarle los aprendizajes, reconociendo las diferencias en torno a: formas de aprendizaje, niveles de desarrollo cognitivo y social.

Bajo esta perspectiva, se hace más evidente la necesidad de que el estudiantado reconozca que el conocimiento que se construya en el aula será requerido para su desempeño en la sociedad, minimizando así que el proceso de formación sea comprendido como la simple aprobación de los cursos.

En este sentido, se resume que la formación por competencias para el estudiantado se sitúa desde tres ámbitos específicos, las cuales se detallan a continuación:

Figura 17. Caracterización de la formación por competencias según el estudiantado



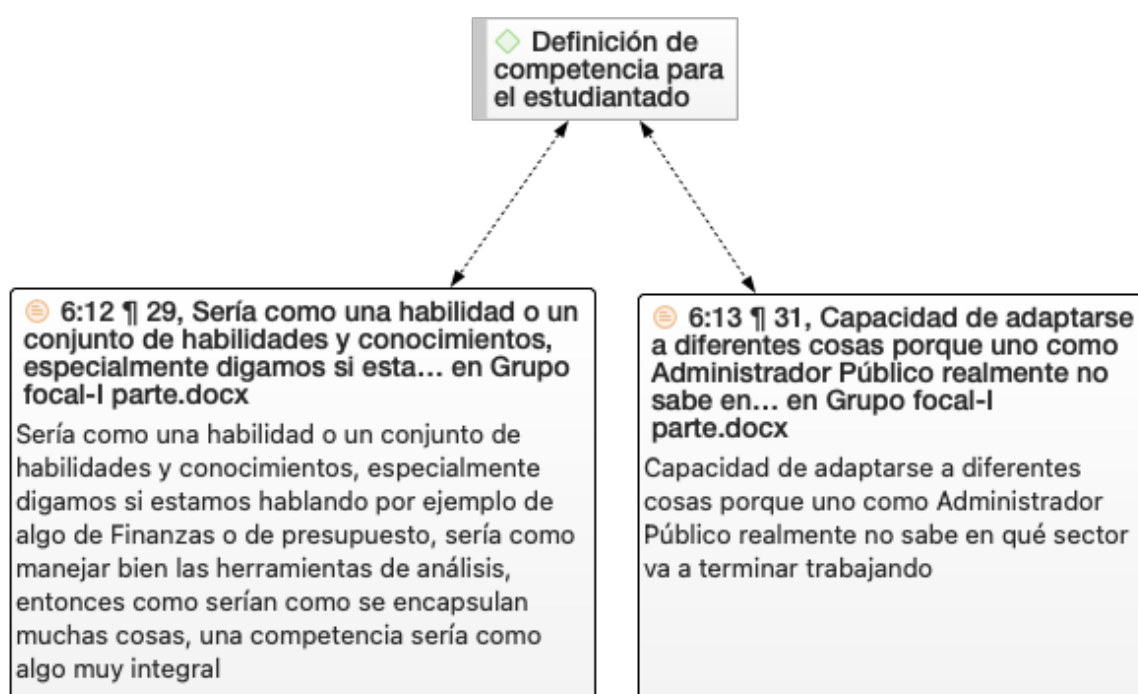
Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos del estudiantado, 2021

La visión del estudiantado da a esta investigación elementos de cómo la implementación de la formación por competencias les genera fortalecimiento de habilidades (hay conciencia de cambio en su perfil profesional), de la apropiación del conocimiento (conciencia del papel activo en su proceso de aprendizaje) y la metodología para el trabajo en clase. Estos tres elementos, si bien es cierto no agotan toda la potencialidad de una formación por competencias; sin embargo, sí se relacionan con ella.

En este contexto, se le consultó al estudiantado por una definición de competencia en Administración Pública. Cabe destacar que se debió replantear la consulta, esto debido a que las personas estudiantes no lograron dar una definición, aun y cuando ya se había reflexionado sobre las características de la formación bajo un modelo curricular por competencias.

Una vez canalizada la interrogante se obtuvo el siguiente resultado plasmado en la siguiente figura.

Figura 18. Definición de competencia para el estudiantado



Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos de las personas estudiantes, 2021

La definición de competencia planteada por la investigadora para este trabajo es la de “combinación de saberes, conocimientos, habilidades, valores, capacidades, creencias y actitudes que tiene una persona para concretar de manera satisfactoria una tarea o resolver un problema, así como actuar de acuerdo con las necesidades del entorno”. Al compararla con lo señalado por el estudiantado entrevistado, se observa que solamente se hace referencia a habilidades, y conocimientos, dejando por fuera saberes, valores, capacidades, creencias y actitudes para atender y resolver problemas en un contexto determinado.

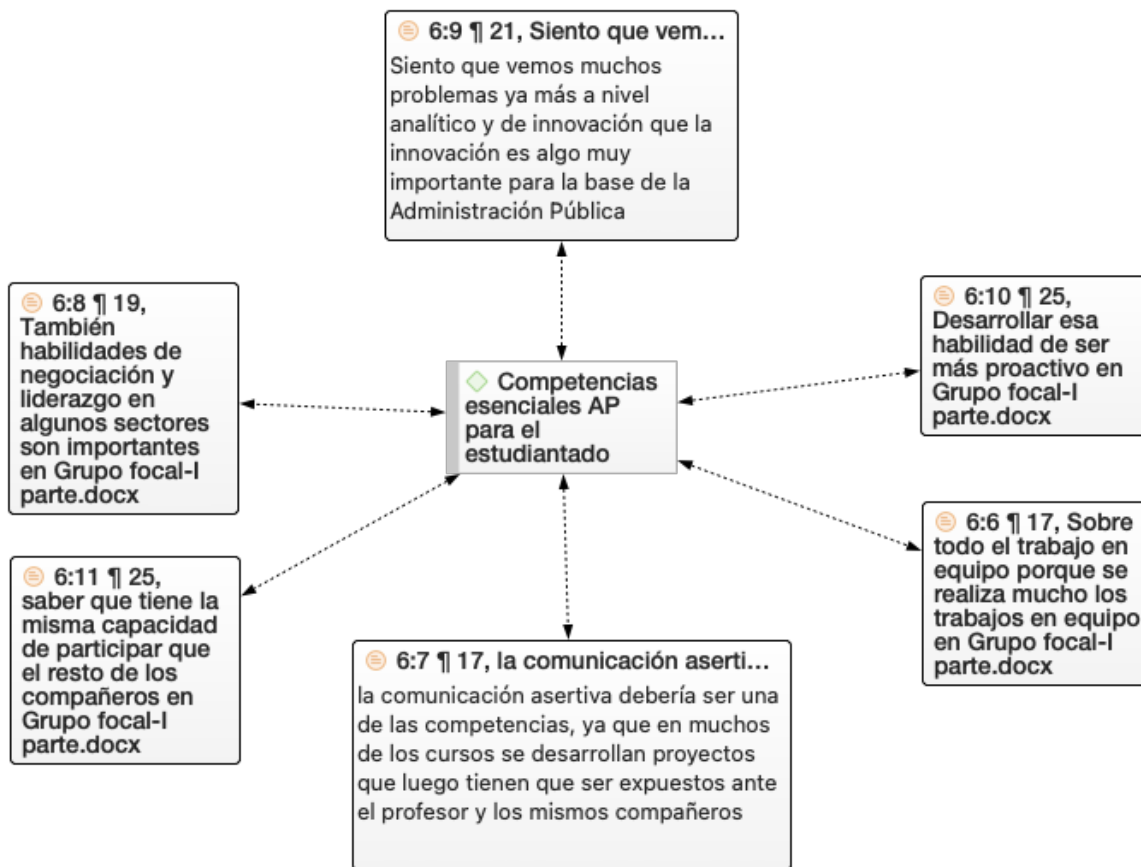
Tomando en cuenta que en el programa de estudio se encuentra fácilmente accesible el aporte competencial que ofrece cada curso y que el estudiantado que participó del grupo focal actualmente cursa cuarto año de la carrera, no se refleja una adecuada apropiación de esta información, aunado a que solo se obtuvo respuesta de dos de las personas participantes.

Respecto a la última interrogante, la información revela que las personas estudiantes consideran que las competencias que deben estar presentes para una persona formada en Administración Pública son:

1. Habilidades de negociación
2. Liderazgo
3. Análisis crítico de problemas
4. Comunicación asertiva
5. Proactividad
6. Trabajo en equipo

Lo anterior, se extrae de los siguientes relatos:

Figura 19. Competencias esenciales para una persona profesional en la carrera de Administración Pública, desde la perspectiva del estudiantado.



Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos del estudiantado, 2021

De la Tabla 27, se destaca que, para ambas poblaciones consultadas (docentes y estudiantes), las competencias relacionadas con la autocrítica, el desarrollo profesional constante y la comunicación efectiva no están siendo abordadas en los cursos. Este efecto podría deberse a que la competencia no está circunscrita a ningún saber o acción concreta, lo que posibilita que su interpretación sea a discreción tanto para docentes como para estudiantes, por tanto, que no exista consenso o lineamientos claros para su fortalecimiento en el aula.

Tabla 27. Contraste de competencias particulares para el perfil profesional en administración pública con los relatos de las personas docentes

Competencias base dadas según la EAP	Competencias esenciales según el cuerpo docente²	Competencias esenciales según el estudiantado³
Aplica los principios éticos y de excelencia a las actividades relacionadas con la gestión pública en busca del bienestar	Honestidad Resolución de problemas	Proactividad Habilidades de negociación
Desarrolla procesos de investigación que generen evidencias válidas y confiables para el análisis de problemas y la toma de las mejores decisiones posibles de incidencia política	Gestión de recursos (humanos, financieros) Diseño de proyectos, procesos y procedimientos Capacidad de análisis	Análisis crítico de problemas
Trabaja en equipo y reconoce el valor del trabajo interdisciplinario en la resolución de problemas públicos	Liderazgo Trabajo en equipo	Liderazgo Trabajo en equipo
Es autocrítico y se mantiene en constante desarrollo profesional, profundizando en sus conocimientos y habilidades profesionales.	No fue mencionada	No fue mencionada
Realiza comunicaciones claras, efectivas y ajustadas al marco que rige su gestión y al contexto en el que se desarrolla	No fue mencionada	Comunicación asertiva

Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos de docentes y estudiantes

² Extracto de la Figura 12, Competencias esenciales para el estudiantado en Administración Pública, según el cuerpo docente.

³ Extracto de la Figura 19, Competencias esenciales para el estudiantado en Administración Pública, según el estudiantado.

Aunado a esto, se demuestra que para la población estudiantil entrevistada la comunicación clara, efectiva y asertiva es valiosa y relevante; sin embargo, esta no es mencionada en los relatos del cuerpo docente.

Para el caso de las competencias particulares, reconociendo estas como las propias de la carrera, se muestra el siguiente contraste.

Tabla 28. Contraste de competencias particulares para el perfil profesional en administración pública con los relatos de las personas docentes.

Competencias (particulares)	Presente en al menos un relato del profesorado		Presente en al menos un relato del estudiantado	
	Sí	No	Sí	No
Lidera y dirige organizaciones y procesos para resolver problemas públicos de manera proactiva, en búsqueda del bienestar general.	X		X	
Comprende las dinámicas de lo político para la generación de acuerdos entre los actores y la movilización de recursos.	X			X
Analiza las características de las organizaciones y la sociedad en las que se desenvuelve, con el fin de priorizar entre los intereses de los distintos actores sociales y tomar decisiones con sensibilidad social en busca del bienestar general.	X			X
Diseña y articula modelos de gestión que incorporen a los distintos actores sociales e institucionales para el logro de los fines públicos.	X			X
Analiza la gestión de las organizaciones de lo público para generar	X			X

Competencias (particulares)	Presente en al menos un relato del profesorado		Presente en al menos un relato del estudiantado	
	Sí	No	Sí	No
mejoras en su actuar y en la toma de decisiones, con una alta orientación de servicio y transparencia.				
Diseña dinámicas administrativas en las organizaciones en las que se desempeña, para generar valor público. Gestiona los procesos, los recursos y las personas a lo interno de una organización, en busca de la eficacia y eficiencia, para la generación de valor público, dentro del marco de legalidad respectivo. Lineamientos que rigen su actuar.	X			X
Gestiona los procesos, los recursos y las personas a lo interno de una organización, en busca de la eficacia y eficiencia, para la generación de valor público, dentro del marco de legalidad respectivo	X			X

Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos de docentes y estudiantes.

En los relatos del profesorado entrevistado, hay claridad en las tres dimensiones en las que se debe desarrollar el perfil profesional de la carrera, saber: “dimensión política”, “dimensión administrativa” y “dimensión organizacional”. La contextualización del proceso de formación, así como de su perfil profesional, no obstante, estas dimensiones, no están tan claras ni evidentes en los relatos del estudiantado ya que ninguna de las personas estudiante proyectó el quehacer de la carrera ni el actuar de sí mismos como persona gestora de lo público, tal y como lo promueve la EAP.

Es preciso recordar que el objeto de estudio definido por la EAP se constituye a partir de las dimensiones anteriormente indicadas y ampliamente discutidas en el capítulo anterior; por lo que el proceso de formación, así como el desarrollo de las competencias, deben recurrir a esta base para su consolidación en el aula.

Como cierre de este apartado, se destaca el elemento que llama la atención a la investigadora: la no apropiación, en el grupo de estudiantes entrevistados, del concepto de competencia promulgado por la EAP. Esta es un área de mejora para la Coordinación Académica a efectos de reforzar en el estudiantado no solo el decirles que están en un proceso de formación por competencias, sino que en la aplicación de sus prácticas evaluativas el estudiantado tenga claro el significado de las competencias, saberes u objetivos de aprendizaje que están siendo evaluados. Esto va a permitirle al estudiantado claridad del modelo de formación, pero, además, saber cómo va en el logro de sus competencias, lo cual será analizado en apartados siguientes.

6.3. Criterios e instrumentos utilizados para el proceso de evaluación

La intención de evaluar por competencias es obtener información valiosa para la toma de decisiones de quienes participan del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como determinar si las metas educativas se han alcanzado. En consecuencia, esto involucra la planificación de criterios e instrumentos que permitan rendir cuenta sobre el progreso y logro de la competencia y, por ende, sobre la apropiación del conocimiento por parte del estudiantado.

Este apartado busca identificar el proceso utilizado por el cuerpo docente entrevistado para la construcción de los criterios e instrumentos de evaluación. Por tanto, se espera dar respuesta a la segunda pregunta de investigación, definida como: ¿cuáles criterios e instrumentos utiliza el profesorado de la carrera de Administración Pública de la Universidad de Costa Rica para evaluar las competencias? De ahí se derivan las siguientes subpreguntas según categoría de análisis:

Las interrogantes orientadas a la recuperación de los relatos del cuerpo docente para la categoría *Planificación de las prácticas evaluativas por competencias* son:

1. ¿En qué se basa para definir los criterios de evaluación?
2. ¿De qué manera se le comunican al estudiantado los criterios de evaluación?
3. ¿En qué momento aplica la evaluación?
4. ¿Qué modalidades de evaluación utiliza?
5. ¿De qué manera y cuándo realizará la devolución de los resultados?

Las interrogantes orientadas a la recuperación de los relatos del cuerpo docente para la categoría *Instrumentos de evaluación por competencias* son:

1. ¿Cuáles instrumentos utiliza para evaluar?
2. ¿Cuál es el proceso que utiliza para la construcción de los instrumentos de evaluación?

Las interrogantes orientadas a la recuperación de los relatos del estudiantado para la categoría *Planificación de las prácticas evaluativas por competencias* son:

1. ¿Con qué frecuencia el cuerpo docente le brinda realimentación sobre el resultado de las prácticas evaluativas?
2. ¿De qué manera la persona docente realiza la devolución de las prácticas evaluativas?

La interrogante orientada a la recuperación de los relatos del estudiantado para la categoría *Instrumentos de evaluación por competencias* es:

¿Cuáles instrumentos utilizan las personas docentes para evaluar?

Para la interpretación y comprensión de la información, se hace uso de las siguientes categorías de análisis: a) Planificación de las prácticas evaluativas por competencias y b) Instrumentos de evaluación por competencias.

Resulta importante indicar que el concepto de *evaluación* con el que se desarrolla el análisis de este apartado es el de *evaluación para el aprendizaje*, como lo plantean Fernández (2017) y Moreno (2012). En él interactúan, construyen y deconstruyen el conocimiento docentes y estudiantes de manera conjunta. Dentro de este contexto, es importante destacar que las prácticas evaluativas son el resultado de la toma de decisiones del profesorado durante la planificación del proceso de formación. Es por esto que la evaluación no debe comprenderse como el resultado final del proceso de formación; por el contrario, esta es el producto entre

la correspondencia del diseño curricular, estrategias de enseñanza, metodologías, recursos didácticos con el conocimiento que se espera desarrolle el estudiantado.

Por consiguiente, para entender el caso de la EAP, hay que adentrarse en la proyección de las competencias deseables en la persona estudiante en la carrera, a nivel de bachillerato. Además, se debe tomar en cuenta que, de acuerdo con los supuestos teóricos, se requiere que la persona docente determine el nivel de logro del modelo curricular por competencias; sin embargo, como ya se indicó, las competencias no son observables por sí mismas, por lo que, es indispensable inferirlas a través de acciones concretas y que estén alineadas al proceso de enseñanza que experimentó el estudiantado en el aula.

6.3.1. Planificación de las prácticas evaluativas por competencias: relatos de las personas docentes

En este apartado sobre la planificación de las prácticas evaluativas por competencias, se abordarán los criterios de evaluación, las estrategias docentes para comunicar los criterios de evaluación, el momento y modalidad en que se aplica la evaluación y la estrategia docente para la devolución de los resultados de evaluación.

6.3.1.1. Criterios de evaluación

Con relación a los criterios de evaluación, es preciso recordar que las competencias son comprobadas en la práctica haciendo uso de criterios e instrumentos que permitan emitir un juicio valorativo objetivo y que demuestren el desempeño real alcanzado.

En este sentido, “los criterios de evaluación son los principios, normas o ideas de valoración en relación con los cuales se emite un juicio valorativo sobre el objeto evaluado” (García, 2010, como se cita en Pérez et al., 2017). Por consiguiente, deberán permitir identificar qué conoce, comprende y sabe hacer el estudiantado, por lo que la autora recomienda que:

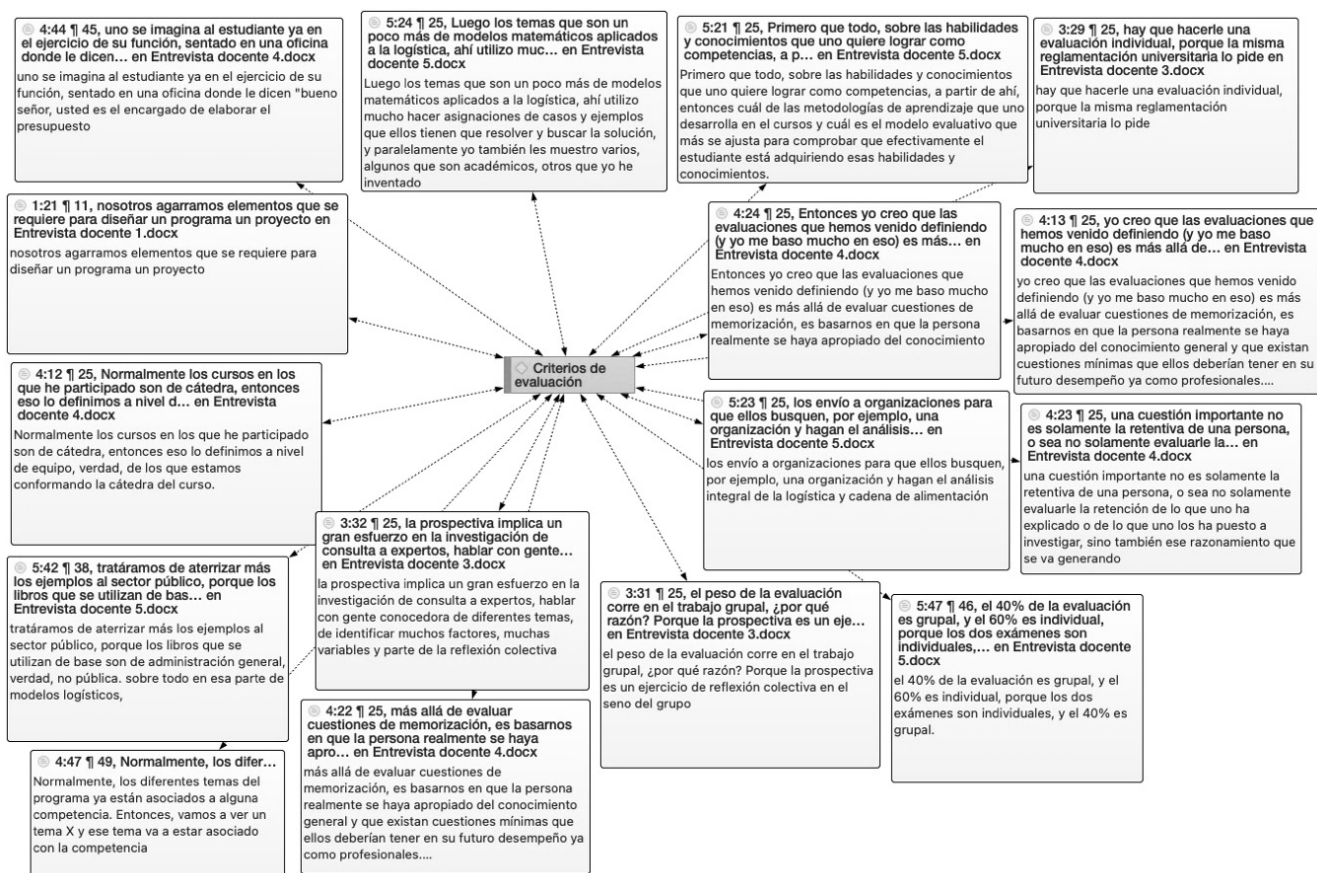
1. Para cada contenido se determine qué competencias se esperan desarrollar y que se establezca un criterio de evaluación
2. Se especifique claramente el tipo y grado de aprendizaje que se pretende que el alumno alcance. Debe hacerse referencia a aprendizajes

relevantes, entendiendo como tales 'aquellos necesarios para que el alumno avance en dicho proceso'.

3. Se determine un aprendizaje mínimo y, a partir de este, se fijen diferentes niveles para evaluar la diversidad de aprendizajes.

De acuerdo con lo anterior, de los relatos docentes se extraen las reflexiones obtenidas para la primera subpregunta: ¿en qué se basa para definir los criterios de evaluación? En la figura se describe en palabras del profesorado cuál es el proceso realizado para definir los criterios de evaluación.

Figura 20. Criterios de evaluación posición desde los relatos docentes



Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos docentes, 2021.

Las respuestas obtenidas se pueden agrupar en cuatro grandes ejes:

1. Conocer las competencias que se espera desarrolle la persona estudiante en el curso.
2. Fundamentar los criterios de evaluación a partir de los contenidos.

3. Visualizar al estudiantado resolviendo situaciones reales del quehacer de la profesión.
4. Atender el reglamento de evaluación de que dispone la Universidad de Costa Rica.

Estos relatos, al ser contrastados con la propuesta de García (2010) como se cita en Pérez et al. (2017), muestran que sí hacen alusión a las competencias que se espera desarrollen las personas estudiantes, así como a la determinación del criterio de evaluación. Sin embargo, no hacen mención del aprendizaje o niveles de conocimiento que buscan evaluar, sino que refieren al reglamento de la Universidad o a las situaciones en las que se desenvolverían en la vida profesional real, por lo que la determinación de los criterios de evaluación versa según sean las circunstancias e intereses del cuerpo docente y no necesariamente responden a un proceso integrado.

En palabras de Cano (2008), el desarrollo de una competencia implica la movilización de conocimientos teóricos y prácticos visualizados en acciones concretas que dan respuesta a problemáticas semejantes a la realidad, tal y como fue mencionado por el cuerpo docente. En esta misma línea, García et al. (2009), argumentan la importancia de que exista una correspondencia entre las exigencias sociales y los procesos de formación, ya que conciben que la práctica evaluativa cumple con la función social de la educación al ofrecer a la sociedad un perfil profesional que cumpla con los retos laborales.

Por otra parte, a pesar de que el cuerpo docente reconoce las competencias como un elemento fundamental para la planificación de los criterios de evaluación, del plan de estudios y del programa de los cursos, se validó que el proceso de evaluación actualmente está planificado en función de los objetivos de aprendizaje. Por lo tanto, resultó necesario comprender de qué manera la EAP propone la integración de las competencias, saberes y objetivos de aprendizaje, según se detalla a continuación “para las competencias y saberes, a su vez se consolidaron en cuatro objetivos de aprendizaje por curso, que posteriormente conllevaron a la determinación de los contenidos de los cursos (Comisión revisora, 2017, p. 83).

En correspondencia con lo anterior, se extrae el siguiente ejemplo del programa del curso XP 0475 Análisis prospectivo:

Figura 21. Extracto distribución de contenidos según objetivos de aprendizaje.

Contenidos	Temas	Objetivo de aprendizaje relacionado			
		1	2	3	4
1. El rol de la prospectiva dentro de la política pública para el desarrollo sustentable.	1.1. Introducción a los estudios del futuro.	X	X		X
	1.2. El rol estratégico de la prospectiva para el cambio estructural.	X	X		X
	1.3 Concepto y dimensiones de la prospectiva.	X	X		X
	1.4 Prospectiva y el diálogo político y social.	X	X		X
	1.5 Prospectiva y desarrollo sustentable	X	X		X

Fuente: Programa del curso XP-0475 Análisis prospectivo, II ciclo 2021.

De esta distribución de temas, contenidos y objetivos de aprendizaje, se destaca que, a este nivel, las competencias no forman parte del proceso de evaluación, así como tampoco el grado de aprendizaje que se espera alcance el estudiantado, tal como lo sugiere García (2010).

Esta contextualización deja entrever que la metodología de enseñanza y la evaluación están desvinculadas del modelo curricular promovido por la EAP y que los criterios de evaluación siguen centrados en los contenidos, de manera que las competencias quedan en un segundo plano.

Por último, se percibe una debilidad en la estructura anteriormente propuesta, en la cual se espera que exista una integración entre las competencias, saberes y objetivos de aprendizaje. La información analizada alude a que el profesorado da prioridad a la evaluación de los contenidos, siendo este el reto curricular y pedagógico más importante de superar con los modelos por competencias.

Partiendo de esta premisa y tomando como base los cambios curriculares propuestos por la EAP, ampliamente detallados en el apartado 4.3, así como los postulados teóricos que se han discutido, dicha transformación curricular requiere asumir los siguientes cambios:

1. Migrar de un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en objetivos de aprendizaje a uno que promueva el desarrollo de competencias.
2. Organizar los objetivos de aprendizaje, contenidos y temas de manera tal que se correspondan con los conocimientos que se espera sean adquiridos por el estudiantado y con el nivel de desarrollo de las competencias.
3. Promover prácticas evaluativas que permitan verificar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y el nivel de logro de las competencias.

Con el fin de reforzar este resultado, en la Figura 22 se especifica la correspondencia que existe entre los objetivos de aprendizaje con la distribución de los instrumentos de evaluación. Se observa cómo tampoco son contempladas las competencias y sus niveles de logro.

Figura 22. Distribución de los objetivos de aprendizaje según planificación de la evaluación para el curso XP-0475 Análisis prospectivo

Objetivo de Aprendizaje	Instrumento(s) de evaluación	Porcentaje
OA1, OA2, OA4.	Evaluación individual	30%
OA1, OA2, OA3 y OA4.	Entrega y exposición del Avance del trabajo grupal	30%
OA1, OA2, OA3 y OA4.	Proyecto Final y Exposición oral	40%
	Total	100%

Fuente: Programa del curso XP-0475 Análisis prospectivo, II ciclo 2021

A pesar de que la planificación de la evaluación se relaciona de forma directa con los objetivos de aprendizaje, es preciso destacar que el aporte competencial y los saberes sí están presentes en el programa de cada curso, tal y como se reflejó en la Figura 10 del apartado anterior. Sin embargo, no se observa la relación causal o directa que conecte el instrumento de evaluación con las competencias y los saberes, sino que el programa del curso llega hasta el nivel de objetivos de aprendizaje. Esto podría estar incidiendo para que las competencias no sean abordadas durante el proceso de evaluación y solo se encuentren plasmadas como requisito para la estructura formal del programa.

En cuanto a los objetivos de aprendizaje, la EAP define que:

En concordancia con la lógica de construcción y articulación previamente descrita, se creó para [sic] cursos en promedio cuatro objetivos de

aprendizaje, con los cuales se pretende concretizar la relación de las competencias y los saberes con los contenidos del curso. Esto además con el fin de facilitar los procesos evaluativos en cada curso. (Comisión revisora, 2017, p. 95)

En este sentido, el punto de discusión deberá centrarse en el compromiso adquirido por la EAP, ante la sociedad y la comunidad académica, de implementar un modelo curricular en el cual interactúan competencias y saberes para alcanzar el perfil profesional deseado, pues es en espacio de formación donde se dan las verdaderas y adecuadas implicaciones de enseñanza, actividades de aprendizaje promotoras de conocimientos, destrezas, actitudes y los modos de evaluar dichas competencias en correspondencia con los objetivos de formación.

En respuesta a lo anterior, resulta conveniente conocer a cuáles competencias se espera que contribuyan los cursos analizados.

Tabla 29. Presencia de competencias base según curso

Tipo de competencia	Curso que aporta
B1. Aplica los principios éticos y de excelencia a las actividades relacionadas con la gestión pública en busca del bienestar general	XP0474. Gestión de la logística en el sector público. XP0477. Evaluación en la gestión pública.
B2. Desarrolla procesos de investigación que generen evidencias válidas y confiables para el análisis de problemas y la toma de las mejores decisiones posibles de incidencia pública.	XP0477. Evaluación en la gestión pública. XP0468. Finanzas y presupuestos públicos.
B3. Trabaja en equipo y reconoce el valor del trabajo interdisciplinario en la resolución de problemas públicos.	XP0475. Análisis prospectivo. XP0467. Diseño de programas y proyectos públicos.
B4. Es autocrítico y se mantiene en constante desarrollo profesional, profundizando en sus conocimientos y habilidades profesionales.	No se evidencia aporte de los cursos estudiados en esta investigación.
B5. Realiza comunicaciones claras, efectivas, y ajustadas al marco que rige su gestión y al contexto en el que se desarrolla.	No se evidencia aporte de los cursos estudiados en esta investigación.

Fuente: Elaboración propia a partir de los planes de estudio, 2018

La información refleja que los cursos estudiados aportan al desarrollo de las competencias base B1, B2 y B3. No obstante, para las competencias B4 y B5, el aporte de los cursos no es evidente. De dicho resultado surge la reflexión de que al ser las competencias una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes, no son exclusivas de un curso y pueden ser nutridas a lo largo de la carrera.

Esta concepción coincide con lo manifestado teóricamente por la EAP en la propuesta de plan de estudios, en la cual define que:

Las competencias base se definen como aquellas que no son exclusivas a las personas profesionales en Administración Pública, pero que son necesarias para el adecuado desarrollo profesional de las y los profesionales de nuestra carrera. Por otro lado, las competencias particulares son competencias específicas y diferenciadoras de la carrera de Administración Pública. (Comisión revisora, 2017, p. 74)

Para el caso de las competencias particulares, en la Tabla 30 se hace patente que predomina el fortalecimiento de las competencias relacionadas con la dimensión de “lo organizacional” y “lo administrativo”; siendo la dimensión de “lo político” la menos fortalecida en estos cursos. En este punto, es necesario recordar el contexto en el que la EAP construye estas dimensiones. En primera instancia, el plan de estudios de la carrera está constituido a partir de los siguientes objetos:

1. Objeto formal: El fenómeno de “lo público”, producto de la convergencia entre el Estado, la Sociedad Civil y el Mercado que permita construir, en contextos complejos, el bienestar general.
2. Objeto material: La gestión de las dinámicas organizacionales, administrativas y políticas de “lo público” para la construcción de bienestar general.
3. Estos objetos de estudio se constituyen en la base de trabajo para la propuesta aquí presentada, pues se asientan las competencias definidas para el perfil profesional, así como los saberes seleccionados y, posteriormente, los objetivos de aprendizaje a nivel de cursos.
4. Estos objetos, a su vez, remiten a tres dimensiones en las que la persona profesional en Administración Pública se desempeña, generalmente de forma simultánea: las dinámicas de lo político, las administrativas y las organizacionales. (Comisión revisora, 2017, p. 42)

Tabla 30. Aporte competencial (particulares) según curso analizado 2021

Aporte competencias (particulares)	Transversal en los siguientes cursos
P1. Lidera y dirige organizaciones y procesos para resolver problemas públicos de manera proactiva, en búsqueda del bienestar general.	XP0467. Diseño de programas y proyectos públicos XP0474. Gestión de la logística en el sector público XP0475. Análisis prospectivo XP0468. Finanzas Públicas y presupuestos públicos
P2. Comprende las dinámicas de lo político para la generación de acuerdos entre los actores y la movilización de recursos.	XP0474. Gestión de la logística en el sector público XP0475. Análisis prospectivo
P3. Analiza las características de la sociedad y las organizaciones en las que se desenvuelve, con el fin de priorizar entre los intereses de los distintos actores sociales y tomar decisiones con sensibilidad social en busca del bienestar general.	XP0477. Evaluación en la gestión pública XP0474. Gestión de la logística en el sector público XP0475. Análisis prospectivo
P4. Diseña y articula modelos de gestión que incorporen a los distintos actores sociales e institucionales para el logro de los fines públicos.	XP0467. Diseño de programas y proyectos públicos
P5. Analiza la gestión de las organizaciones de lo público para generar mejoras en su actuar y en la toma de decisiones, con una alta orientación de servicio y transparencia.	XP0477. Evaluación en la gestión pública XP0474. Gestión de la logística en el sector público XP0475. Análisis prospectivo
P.6. Diseña dinámicas administrativas en las organizaciones en las que se desempeña, para generar valor público de acuerdo con los lineamientos que rigen su actuar.	XP0474. Gestión de la logística en el sector público XP0477. Evaluación en la gestión pública XP0467. Diseño de programas y proyectos públicos XP0474. Gestión de la logística en el sector público XP0475. Análisis prospectivo XP0468. Finanzas y presupuestos públicos
P.7 Gestiona los procesos, los recursos y las personas a lo interno de una organización, en busca de la eficacia y eficiencia para la generación de valor público, dentro del marco de legalidad respectivo	XP0474. Gestión de la logística en el sector público XP0477. Evaluación en la gestión pública XP0467. Diseño de programas y proyectos públicos XP0468. Finanzas y presupuestos públicos.

Fuente: Elaboración propia a partir de los planes de estudio

Siendo que la EAP reconoce estas dimensiones como espacios esenciales para el ejercicio de la profesión, resulta imperativo que los cursos aporten al desarrollo de las áreas de conocimiento que conforman cada una de ellas, las

cuales se conceptualizan de la siguiente manera, según la Comisión revisora (2017, p. 43):

1. La dimensión de lo político: debe entenderse como aquel espacio en el que la persona profesional en Administración Pública debe tener la capacidad de generar apoyo y legitimidad hacia los objetivos propuestos. Esto involucra tener la capacidad de realizar una gestión hacia arriba, en el sentido de lograr apoyo de autoridades políticas (ministros, congreso, etc.), diagnóstico del entorno que sirvan de información para movilizar apoyos externos como el apoyo de medios de comunicación y redes sociales, beneficiarios de la política pública, donantes, o entes responsables de la financiación de los proyectos que promueve el gestor público.
2. La dimensión de lo organizacional: debe entenderse como aquel espacio en el que la persona profesional en Administración Pública debe tener las competencias para diseñar, articular, organizar y gestionar una organización del sector público y de la economía social.
3. La dimensión de lo administrativo: debe entenderse como aquel espacio en el que la persona profesional en Administración Pública debe tener la capacidad de liderar, dirigir y operar los diferentes recursos con que cuenta una organización para el logro de sus objetivos.

Queda visible la limitación que existe para cumplir con la integración de los objetos de estudios, las competencias, saberes y objetivos de aprendizaje, en el sentido de que los objetos de estudio se traducen en las tres dimensiones ya explicadas anteriormente, las cuales aportan las bases para la construcción de las competencias. Sin embargo, el proceso de evaluación se centra en los objetivos de aprendizaje definidos para cada curso, los cuales, debido a su alcance, no necesariamente dan respuesta a la totalidad de las competencias. En esta investigación no fue posible identificar, en la documentación oficial del plan de estudios 2018, que se haya realizado un ejercicio donde quede claramente plasmada la relación entre competencias, saberes y objetivos de aprendizajes como

para que se pudiese decir que, al evaluar los objetivos de aprendizaje, se lograra llegar, al menos indirectamente, a medir saberes y competencias.

Tierno et al. (2013) advierten sobre la importancia de que exista una adecuada relación entre los objetivos de enseñanza, el diseño de la formación, los contenidos, la demanda social y las competencias por desarrollar, haciendo uso de una metodología didáctica que cimiente las bases para su cumplimiento.

Se concluye entonces que la evaluación en estos cursos está enfocada en la consecución de los objetivos de aprendizaje en términos del rendimiento académico, por lo que se hace necesario que el profesorado tenga mayor apropiación de las competencias base y particulares por desarrollar en cada curso, esto con el fin de que sean incorporadas en las prácticas evaluativas. Así como también se espera que la planificación de los criterios de evaluación aporte evidencia del nivel de logro alcanzado en el desarrollo de las competencias y así evitar que el nivel competencial sea un apartado meramente informativo en el programa del curso.

Aunado al relato de las personas docentes, se procedió con la revisión del entorno virtual de los cursos para corroborar de qué manera se socializan los criterios de evaluación con el estudiantado. Se pudo observar que la persona docente expone ampliamente los criterios de evaluación para cada asignación. Esto se evidencia con los siguientes ejemplos:

Figura 23. Extracto de criterios de evaluación para el entregable “evaluación individual”, curso XP 0475 Análisis prospectivo en la Administración Pública.

Sesión	Fecha	Contenido	Actividad de clase	Actividad Extraclase
6	23 setiembre	Evaluación individual		

Estimada persona estudiante,

Conforme lo programado para el Curso XP-0475 de Análisis Prospectivo correspondiente al II Ciclo del período 2021, para el día 23 de setiembre de 2021 se aplicará la Evaluación Individual de los contenidos del curso.

La evaluación será de comprobación de lectura y conceptos, para lo cual la persona estudiante contará con **45 minutos para analizar y responder un total de 30 preguntas cerradas**.

Es importante recordar que la prueba se realizará de forma integral mediante la Plataforma de Mediación Virtual (METICs), lo anterior en acatamiento de las instrucciones giradas por la Vicerrectoría de Docencia. Por lo que debe *ingresar a esta plataforma, ubicarse en la semana 6 (23 de setiembre de 2021) e ingresar a la opción correspondiente a su grupo y prueba*.

Las pruebas serán *diferentes* para cada uno de los grupos y se habilitará de forma *específica* para cada grupo en el siguiente orden:

Grupo 01 al ser las 13:15 y hasta las 14:00.

Grupo 02 al ser las 16:15 y hasta las 17:00

Grupo 03 al ser las 19:15 y hasta las 20:00

Se les recuerda que la materia a evaluar es la abarcada hasta la semana 5 (16 de setiembre de 2021).

Saludos cordiales,

Fuente: Programa del curso XP 0475 Análisis prospectivo, II ciclo 2021

Con el ejemplo anterior se destaca que la persona estudiante conoce con detalle cómo están estructurados los criterios de evaluación; sin embargo, se hace patente de nuevo la referencia a los contenidos del curso y no así a las competencias y saberes.

Figura 24. Extracto de criterios de evaluación para el entregable “evaluación individual”, curso XP 0467 Diseño de programas y proyectos públicos

ESTUDIO DE MERCADO: DEMANDA Y OFERTA

En esta parte del Estudio de Mercado, se pondrá más esfuerzo en los aspectos cuantitativos. Centrando el análisis en la estimación de la demanda del bien o servicio que se generaría con el proyecto. Esto significa poner atención en instrumentos de recolección de los datos y en métodos para pronosticar esos comportamientos a futuro. Se debe considerar que la información aquí analizada nos indicara la factibilidad y deseabilidad por parte del público meta seleccionado, además de ser un insumo fundamental para el estudio técnico, que tiene el reto de diseñar la capacidad de planta que debe tener el proceso productivo a implementar.

INSTRUCCIONES:

1. Vea el video a continuación
2. Descargue la plantilla de ejemplo y resuelva viendo el ejemplo en el video.
3. Practique con los otros ejercicios facilitados.
4. Compare con las soluciones.
5. Proceda a construir la encuesta para su proyecto
6. Estime la muestra poblacional a la que aplicará el cuestionario
7. Aplique y procese la información con gráficos descriptivos, tablas de frecuencia y medidas de tendencia.
8. Estime la demanda para producto u obra de su proyecto.

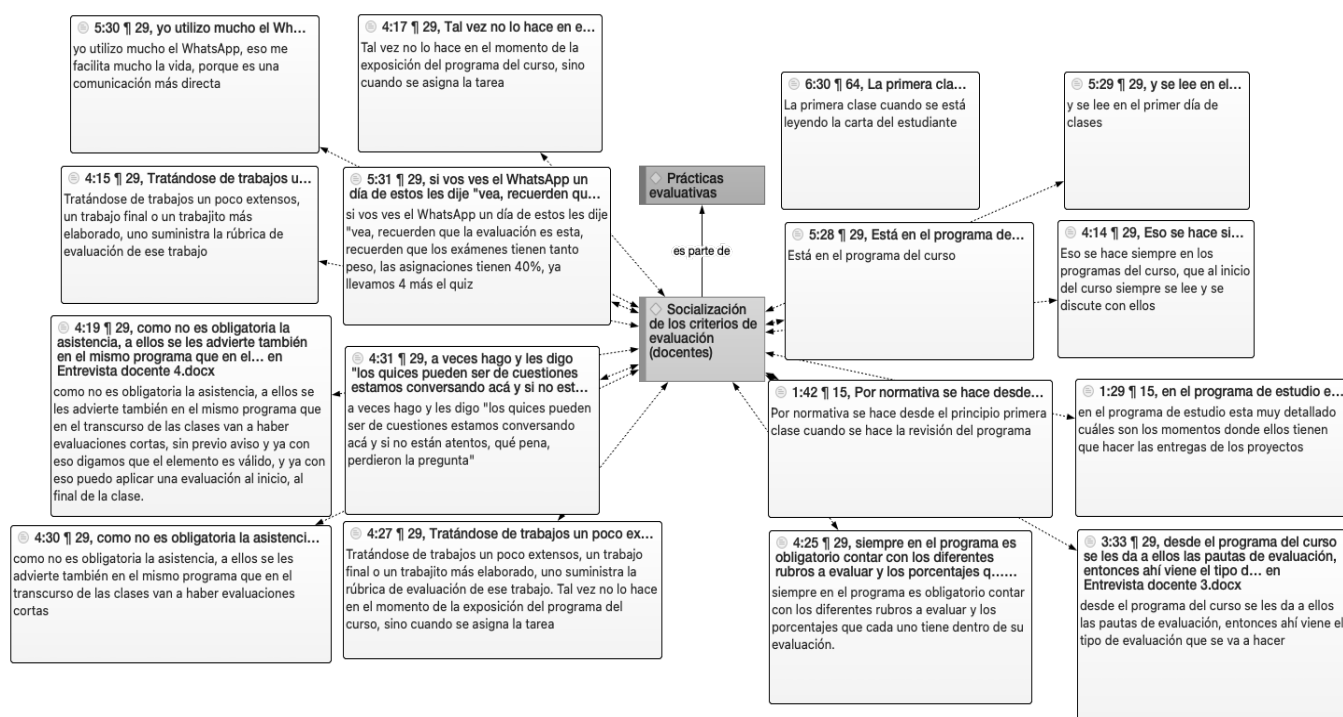
Fuente: Programa del curso XP 0467 Diseño de programas y proyectos públicos, II ciclo 2021

En términos del interés de esta investigación, no hay suficiente evidencia para afirmar que en estos cursos se dé un proceso sistemático y continuo para el establecimiento y revisión de los criterios de evaluación por ser utilizados como guía para la construcción de los instrumentos de evaluación.

6.3.1.2. Estrategia docente para comunicar los criterios de evaluación

Por otra parte, se le consultó al cuerpo docente por la forma en que se le comunican al estudiantado los criterios de evaluación. Al respecto, se presentan las siguientes reflexiones:

Figura 25. Forma en la que se socializan los criterios de evaluación, docente-estudiante



Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos docentes

Tal y como se puede observar, la totalidad de personas docentes coinciden en que la forma en la que socializan los criterios de evaluación con el estudiantado es a través del programa del curso y su lectura durante la primera sesión. Mas, sin embargo, en el programa del curso fue posible observar la descripción general de la evaluación, según se detalla a continuación:

Figura 26. Extracto de la evaluación del curso XP-0475 Análisis Prospectivo

VIII. Distribución Porcentual de la Evaluación

Objetivo de Aprendizaje	Instrumento(s) de evaluación	Porcentaje
OA1, OA2	Evaluación	30%
OA3	Evaluación	30%
OA1,OA2, OA3	Tareas, quices, casos	40%
	Total	100%

IX. Descripción de la Evaluación

Instrumento de Evaluación	Descripción/ Reglas	Fecha de entrega/realización
Examen Parcial	Es una prueba escrita o mediante uso de computadora que cubrirá la materia de Cadena de Suministros, Previsión y Gestión de Inventario cubierto, en la cual se evaluará los conocimientos y herramientas desarrolladas en el curso.	Semana 9
Examen Final	Es una prueba escrita o mediante uso de la computadora que cubrirá la material de modelos de inventarios, planificación agregada y gestión de almacenamiento, en el cual se evaluará los conocimientos y herramientas desarrolladas en el curso	Semana 17
Presentación de casos	Los casos son la aplicación práctica de los conocimientos y herramientas desarrollados el curso, mediante el trabajo en grupo (no más de 4 estudiantes) y se presentarán de acuerdo al avance del curso y la temática. Incluye la presentación de informe de acuerdo	Semana 4, 6, 8, 10, 12, 14 y 16

Fuente: Programa curso XP-0475 Análisis Prospectivo, II ciclo 2021

A pesar de que el profesorado considera que los criterios de evaluación se socializan con la lectura del programa del curso, es importante hacer la diferenciación de que en ese primer momento se explica la evaluación en términos generales y, posteriormente, cada práctica evaluativa es explicada de manera particular y puntual en que es asignada.

Lo anterior pudo ser constatado en el entorno virtual, en las sesiones observadas y en las prácticas evaluativas consultadas. Se pudo verificar que el

profesorado efectivamente le brinda información oportuna al estudiantado sobre la forma en la que se evaluará, así como el puntaje asignado para cada ítem o actividad. Por tanto, se infiere que es hasta este momento que la persona estudiante sabe cómo será evaluada. Obsérvese la siguiente figura:

Figura 27. Ejemplo para la descripción de criterios curso XP- 0474 Gestión de la logística en el sector público

ASIGNACIÓN DE CONTROL DE INVENTARIOS

Instrucciones: A desarrollar en grupo fecha de entrega 20 de noviembre 2021 a las 10 pm. Valor 100 puntos

1- El principal producto de un Distribuidor de Productos de Limpieza, toallas de papel tiene una Demanda Anual de 5000 unidades con un costo Unitario de \$9/paquete. Los costos de almacenamiento son de \$3/paquete al año, el coste de pedido en su empresa es de \$10/pedido, el plazo de entrega medio es de 2 días (suponga 250 días laborales al año). **Valor 20 puntos**

- a. ¿Cuál es la cantidad de pedido económica?
- b. ¿Cuál es el inventario medio?
- c. ¿Cuál es el número óptimo de pedidos por año?
- d. ¿Cuál es el # óptimo de días laborales entre pedidos?
- e. ¿Cuál es el costo anual del inventario (coste de almacenamiento+ coste de pedido)?
- f. ¿Cuál es el punto de emisión de pedidos?

2- María Ramírez propietaria de una pequeña empresa que produce cuchillos eléctricos utilizados para cortar tejidos estima que la demanda anual es de 9.000 cuchillos; la producción se realiza por lotes, en promedio la empresa puede producir 120 cuchillos al día; durante el proceso de producción de cuchillos, la demanda ha sido de unos 30 cuchillos al día. El coste de preparación del proceso de producción es de \$70, y almacenar el cuchillo cuesta \$2 al año. ¿Cuántos cuchillos debería producir el propietario en cada lote?. **Valor 15 puntos**

3- La empresa de artefactos eléctricos Soluciones Hogareñas ofrece el siguiente plan de descuentos para sus planchas de contrachapado de madera de 4x8 pies. **Valor 15 puntos**

Pedido	Coste por unidad
90 o menos planchas	\$18
entre 91 y 200 planchas	\$16
Más de 200 planchas	\$14

Fuente: programa curso XP- 0474 Gestión de la logística en el sector público, II ciclo 2021

La situación anterior expone la importancia de que el proceso de evaluación sea considerado como parte integral del proyecto educativo, cuyo propósito debe

centrarse en el aprendizaje y el desarrollo de las competencias en el estudiantado, así como en el dialogo permanente entre docentes y estudiantes.

En esta misma línea, resulta de suma importancia para esta investigación conocer el momento y la modalidad de evaluación utilizada por el cuerpo docente de la EAP.

6.3.1.3. Momento y modalidad en que se aplica la evaluación

Continuando con el análisis para las subpreguntas: ¿en qué momento aplica la evaluación? y ¿qué modalidades de evaluación utiliza? Es importante contextualizar el escenario a partir del cual se plantearon estas interrogantes. Según Castillo y Cabrerizo (2010):

1. Evaluación inicial: es la que se realiza al comienzo de un curso académico, de una etapa educativa. Consiste en la recogida de datos, tanto de carácter personal como académico en la situación de partida y su finalidad es que la persona docente inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características.
2. Evaluación procesual: la evaluación procesual-formativa permite obtener información del desarrollo del proceso educativo de todas y cada una de las personas estudiantes a lo largo del curso, y proporciona datos que deben permitir reorientar, regular, modificar o reforzar el proceso educativo de cada una de ellas.
3. Evaluación final: La evaluación final en su función sumativa se aplica al final de un periodo de tiempo determinado y pretende determinar la su valoración final, el grado de aprovechamiento del estudiantado y el grado de consecución de los objetivos propuestos y de las competencias básicas. Es la evaluación final la que determina la consecución de lo planteado para ser conseguido al término de un proceso o de un periodo concreto.

Con los relatos docentes se construyó la Tabla 31 con el fin de establecer una mejor relación entre el tipo y la función de la evaluación que el cuerpo docente utiliza.

Tabla 31. Modalidad de evaluación según los relatos docentes

Relatos de las personas docentes	Modalidad					
	Diagnóstica-inicial		Formativa-procesual		Sumativa-final	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
<i>Durante todo el semestre, hay 5 entregables cada entregable tiene su evaluación después hay un sexto 6 hito que es cuando ellos hacen la presentación del producto. (Docente 1)</i>		X	X			
<i>Por cada tema se trata de que exista un quiz o una tarea, yo diría de que no pasan 15 días sin que tengan al menos una tarea hay algunos temas que cubre 2 semanas, verdad. (Docente 2).</i>		X	X			
<i>Desde el programa se establece una fecha para el examen teórico (...) entonces ya fueron establecidos desde el programa, y ellos lo sabían desde el inicio del curso. Tratando de quices, como le decía, pueden ser a inicio o final de la clase. (Docente 3)</i>		X	X	X		
<i>Se aplican de conformidad con el cronograma, verdad. Si dice que son dos parciales en el mismo rango del curso, se indica las fechas en que se va a aplicar o los trabajos finales, se indica la fecha en que se va a aplicar, pero los quices si hemos optado por indicar que se van a realizar evaluaciones cortas en cualquier momento. (Docente 4)</i>		X	X		X	
<i>Por cada tema hay una evaluación. O sea, siempre hacemos evaluaciones en todo el transcurso del curso. (Docente 5)</i>		X	X			

Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos de las personas docentes, 2021.

La información refleja que en ninguno de los casos se mencionó la evaluación diagnóstica, aun y cuando la EAP, ha definido este proceso como deseable:

Es deseable disponer de un perfil diagnóstico individualizado y elaborado por profesionales de todas las personas que ingresen a la carrera. Este insumo es de relevancia para tenerlo como referencia para procurar esfuerzos para la adquisición de competencias según las necesidades de cada profesional. (Comisión revisora, 2017, pp. 66-67)

A razón de esto, se considera importante tener en cuenta que el plan de estudios 2010 “realizó un proceso de admisión específico para los nuevos estudiantes que inaugurarían el plan por competencias, con entrevistas y algunas otras actividades diagnósticas, que permitieron considerar algunas de las competencias “blandas” que traen los estudiantes a la EAP” (Comisión revisora, 2017, p. 36). Sin embargo, esta práctica se realizó únicamente para el estudiantado admitido en el año 2010.

López (2009) señala que la evaluación formativa es un medio para que el estudiantado reconozca los aspectos a fortalecer en el proceso de aprendizaje y que el profesorado obtenga insumos para perfeccionar sus prácticas docentes. Mientras que García et al. (2012) manifiestan sobre la importancia de que la evaluación cumpla con la función formativa y formadora ya que se espera que exista una realimentación continua e integral del estudiantado durante el proceso de formación.

Para complementar la interrogante acerca del momento en el que aplica la evaluación, se revisó el programa del curso y el entorno virtual, también se hizo observación no participante en las clases para contrastar la información anterior. De esta revisión se puede concluir que la evaluación se aplica de manera procesual, dado que las prácticas evaluativas se desarrollan a lo largo del curso. Esto es positivo para que el estudiantado logre apropiarse del conocimiento de manera paulatina y lo aplique a su contexto.

Se extraen ejemplos de la distribución de las prácticas evaluativas por sesión de dos de los cursos analizados:

Figura 28. Extracto cronograma del curso XP 0474 Gestión de la logística en el sector público

9	25/10		EXAMEN PARCIAL		
10	01/11	3.3. Técnicas y modelos de gestión del inventario de demanda independiente y dependiente y su aplicación en el sector público.	a. Presentación de Modelos de Demanda Independiente y Dependiente. b. Resolución de casos y ejemplos de demanda independiente y MRP utilizando macros y fórmulas en el laboratorio.	Resolver asignación de modelos de inventarios	Cap.2 y Suplemento No.2 Dirección de la Producción Decisiones Cap.4 Dirección de la Producción Decisiones Tácticas.
11	08/11	3.4 Modelos Probabilísticos y de Demanda.	a. Presentación del Modelo de Demanda Dependiente y su aplicación. b. Práctica en Excel de modelos y estimaciones en el laboratorio	Diseñar modelo de aplicación de modelo de inventarios a caso	Heizer, J., Render, B. (2007). <i>Dirección de la Producción. Decisiones Estratégicas.</i> (8va Ed) Madrid: Prentice Hall. Cap.2 y Suplemento No.2.
12	15/11	3.5. Modelo de Inventario Demanda Dependiente MRP.	a. Presentación del Modelo de Demanda Dependiente y su aplicación. b. Práctica en Excel de modelos y estimaciones en el laboratorio	Presentación de caso e informe	
13	22/11	4.1 El proceso de planificación operativo y táctico y	a. Presentación de Modelo de Planificación Agregada.	Resolver asignación de modelo planificación agregada	Referencia: Heizer, J., Render, B. (2007). <i>Dirección de la Producción. Decisiones Estratégicas.</i>

Fuente: curso XP 0474 Gestión de la logística en el sector público.

Tanto en la figura superior como en la inferior, se observa que el estudiantado puede conocer de manera clara el número de la sesión y la fecha en la cual se realizará una práctica evaluativa; por ejemplo, en el 25 de octubre habrá un examen parcial o el 23 de noviembre se realizarán ejercicios prácticos con carácter formativo para ver el avance en el aprendizaje del estudiantado.

Esta calendarización precisa se da en la etapa de la planificación y queda debidamente documentada en el programa del curso, entregado al inicio del semestre y colgado en el espacio de mediación virtual de cada curso.

Figura 29. Extracto cronograma del curso XP 0477 Evaluación en la gestión pública

13	09 noviembre	de Métodos de evaluación Asincrónica	de Clase magistral Metodos cualitativos y Metodos cuantitativos Revisión Ejercicio Diseños	-Ejercicios Reconocer instrumento recolección información - Ejercicio Cuestionario	Métodos el para de	Stockmann, R. Manuela de Evaluación. Una guía práctica de procedimientos. Capítulo 5: Diseños de evaluación. Editorial UCR. San José, Costa Rica. Bamberger, M., Rao, V., & Woolcock, M. (2010). Using mixed methods in monitoring and evaluation: experiences from international development.
14	16 noviembre	de Métodos de evaluación Asincrónica	de Análisis cualitativo y Revisión Ejercicios Prácticos			Shaw, Ian. (1993) La evaluación cualitativa introducción a los métodos cualitativos.
15	23 noviembre	de Análisis interpretación de datos Sincrónica	e Clase magistral. (Bases de Datos, Análisis univariado: Tendencia Central, Variabilidad, de Posición (Prueba corta PC)	Ejercicio Práctico		Anderson. Sweeney. Willimans .(2009). Estadística para Administración y Economía. Cengage Editorial. Décima Edición

Fuente: curso XP 0477 Evaluación en la gestión pública.

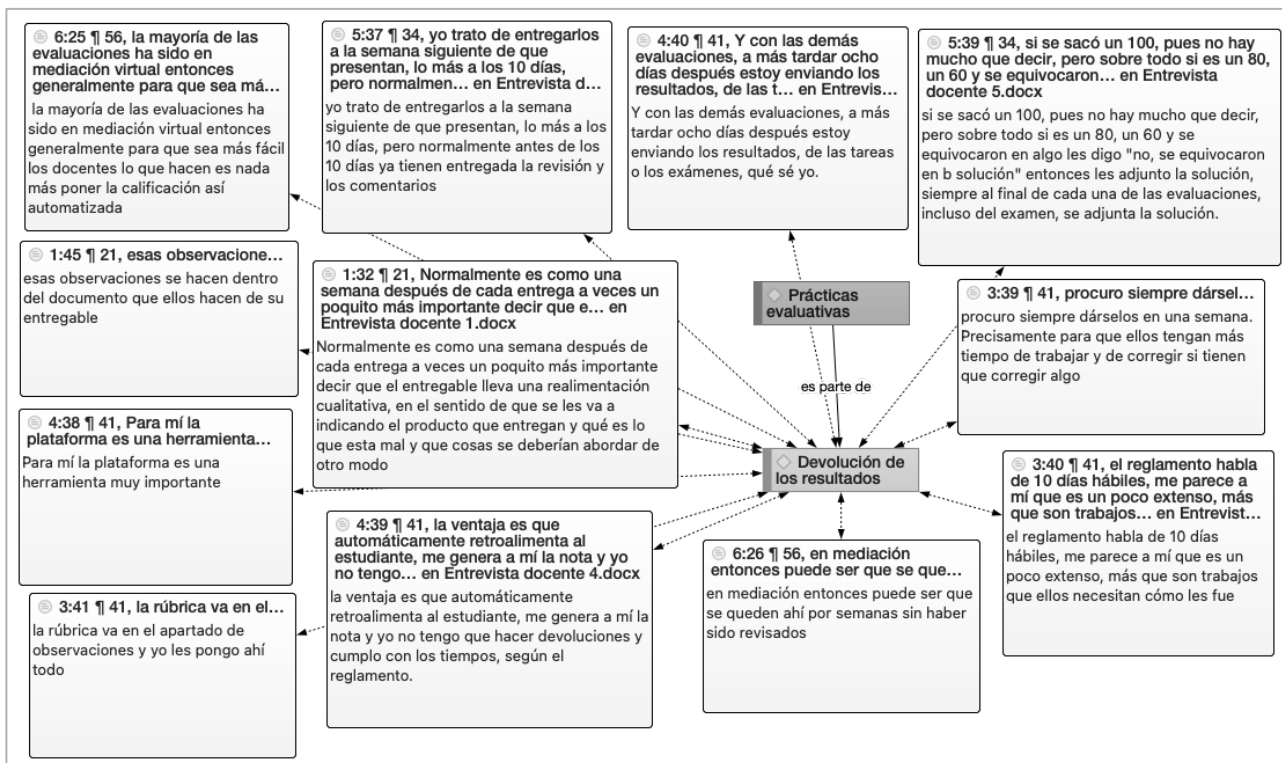
La evaluación, tal y como aquí se concibe, requiere que exista claridad tanto del momento como el tipo de evaluación por utilizar por parte del profesorado, para recoger, valorar y socializar información precisa y relevante para la toma de decisiones durante la relación de enseñanza y aprendizaje.

6.3.1.4. Estrategia docente para la devolución de los resultados de evaluación

Dado que la evaluación es un proceso inherente del aprendizaje, también fue de interés conocer de qué manera y cuándo el cuerpo docente realiza la devolución de los resultados ya que se considera que este proceso es una estrategia de la evaluación formativa para informar oportunamente al estudiantado sobre su progreso y para promover un verdadero involucramiento en la construcción del conocimiento.

La respuesta a estas interrogantes se resume en la Figura 30 y se amplía su análisis en la Tabla 32.

Figura 30. Formas en las que la persona docente realiza la devolución de los resultados obtenidos de las prácticas evaluativas.



Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos docentes, 2021.

Es importante reflexionar sobre la opinión docente en cuanto a la forma en que se realiza la devolución de las prácticas evaluativas. Se observa el uso de estrategias impersonales, por ejemplo: el uso de mediación virtual o rúbricas, las cuales no son coincidentes con una evaluación formativa. Además, se entiende que la devolución de los resultados debe procurar una interacción real entre docentes y estudiantes, aunado a que no se obtuvo evidencia para afirmar que esta modalidad es complementada con la realimentación verbal e individual para cada estudiantado.

Adicionalmente, las respuestas docentes señalan que el proceso de devolución de los resultados es asociado a la cantidad de días que se asigna en el reglamento universitario. Por tanto, del análisis de estos relatos se construyó la Tabla 32 para sintetizar la manera en que el profesorado hace devolución de los resultados de las prácticas evaluativas, en función del medio que dice utilizar, el momento en que se hace y lo que se pudo constatar mediante la observación no participante que se hizo de las sesiones de los cinco cursos.

Tabla 32. Forma en que el cuerpo docente realiza la devolución de los resultados de las prácticas evaluativas

Docente	Conclusión a partir de los relatos	Medio	¿Cuándo realiza la devolución?	Lo observado en la clase
Docente 1	Conversaciones de seguimiento con los grupos	Reuniones presenciales/virtuales	Normalmente como una semana después de cada entrega a veces un poquito más.	Para cada práctica evaluativa se adjunta la solución, como guía para el estudiantado.
Docente 3	En la plataforma les subo la nota y la rúbrica, en caso de que la persona estudiante tiene dudas con el resultado puede solicitar aclaraciones.	Rúbrica en la plataforma (Mediación virtual)	Lo más rápido posible, más que es un curso tan corto. Procuero siempre dárselos en una semana.	La persona docente no verificó los resultados de las prácticas con el estudiantado.
Docente 4	La plataforma automáticamente retroalimenta al estudiante, me genera a mí la nota y yo no tengo que hacer devoluciones y cumplo con los tiempos según reglamento.	Plataforma (Mediación virtual)	A más tardar 8 días estoy enviando los resultados de las tareas o exámenes.	La persona docente verifica y explica los resultados obtenidos en los ejercicios realizados.
Docente 5	Todo lo hago por mediación virtual. Ahí quedan los comentarios. En la parte matemática incluso les adjunto la solución.	Plataforma (Mediación virtual)	Inmediatamente, lo más que duro es a la semana siguiente.	La persona docente consultaba a las personas estudiantes si el resultado era el mismo, sin embargo, no se verificaban con ningún estudiante.

Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos de las personas docentes, 2021

Haciendo un balance de las respuestas obtenidas, se concluye que el estudiantado recibe la devolución de los resultados a través de la plataforma virtual, de manera que la evaluación se comporta como medio de control y no de

construcción conjunta y participativa. Si bien se da una realimentación con rúbricas, la teoría sugiere que es necesario la interacción docente y estudiante para que el estudiantado conozca sus propios logros. Tal y como lo señala León et al. (2014), García et al. y López (2009)

6.3.2. Instrumentos de evaluación por competencias utilizados: relatos de las personas docentes

Las nuevas tendencias en la evaluación de los aprendizajes por competencias proponen al cuerpo docente el uso de diversos instrumentos, así como tener una finalidad para el uso de los resultados. Con ello, se espera que la evaluación no sea comprendida como el simple acto de aplicar los instrumentos; por el contrario, el resultado final deberá ser un diálogo entre docentes y estudiantes para informar sobre los logros alcanzados como consecuencia del proceso de formación.

Por ende, este apartado tiene como propósito identificar cuáles son los instrumentos que utiliza el profesorado de la carrera de Administración Pública para evaluar las competencias, esto con el fin de comprender la relación con el modelo curricular.

6.3.3. Instrumentos de evaluación

Moreno (2012) y Manríquez (2012) proponen la idea de que la complejidad del aprendizaje requiere la utilización de diversas técnicas e instrumentos para recoger evidencia relevante y acorde con la planificación de los aprendizajes. Lo anterior constituye, quizá, el principal objetivo de todo proceso de formación por competencias: asegurar una correspondencia entre el objeto de evaluación, el logro del estudiantado, la metodología y los instrumentos de evaluación.

En cuanto a este último punto, la planificación y escogencia entre un instrumento de evaluación u otro recae en la claridad que tenga el cuerpo docente sobre las interrogantes anteriormente planteadas: ¿qué se va a evaluar?, ¿para qué se va a evaluar?, ¿cómo se va a evaluar?, ¿qué instrumento mide mejor lo que se va a evaluar?, ¿cómo se comunicará el resultado?, ¿cómo los resultados sirven de insumo? Cabe destacar además que, para esta investigación el instrumento de evaluación se concibe como aquella herramienta o recurso que permite recoger la

evidencia sobre los resultados de aprendizaje, así como el desempeño efectivo del estudiantado según Castillo y Cabrerizo (2009), López (2009) Ríos y Herrera (2017).

Según lo manifestado por el cuerpo docente para la subpregunta ¿cuáles instrumentos utiliza para evaluar?, se clasifican los instrumentos utilizados en la siguiente figura:

Figura 31. Instrumentos de evaluación utilizados por el cuerpo docente de la EAP entrevistados



Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos docentes, 2021

Según el marco teórico, se constata que existe coincidencia con los instrumentos utilizados por el cuerpo docente de la EAP para evaluar. En consecuencia, la selección de instrumentos podría estar facilitando el desarrollo de ciertas competencias sin que se esté realizando el debido proceso para rendir cuentas sobre el progreso, así como tampoco una debida realimentación sobre el logro obtenido. En estrecha relación con los principios básicos que sugiere la evaluación para el aprendizaje, la naturaleza deseable y esperada es que la evaluación se sitúe como proceso para alcanzar la mejora continua del estudiantado. Por ende, en un modelo curricular por competencias es esperable que las personas estudiantes sean estimuladas e involucradas en todas las etapas del proceso evaluativo, de tal manera que, docentes y estudiantes puedan asumir

alternativas de realimentación que rindan cuentas sobre el progreso alcanzado, tanto a nivel de contenidos como de las competencias y saberes.

De lo anterior, además, parece desprenderse que las prácticas evaluativas cumplen un papel más de comprobación, debido a que, en su gran mayoría, se aplican en un momento final del proceso de formación en los cursos.

En esta misma línea, se hizo la revisión del programa de los cursos y se identificaron los siguientes instrumentos:

1. Asignaciones (pruebas cortas)
2. Diseño de evaluación de un programa o proyecto público
3. Entrega y exposición del avance del trabajo grupal
4. Entregas parciales de proyecto
5. Estudio de casos
6. Evaluación individual (examen parcial)
7. Evaluaciones cuantitativas en Mediación Virtual⁴
8. Exposición oral
9. Mapa conceptual
10. Proyecto final
11. Prueba escrita teórica y práctica
12. Pruebas de comprobación de lectura que dejen en la plataforma
13. Pruebas para la comprobación de lecturas
14. Prueba corta
15. Trabajo grupal

A lo anterior, es valioso acotar que prevalece el uso de instrumentos de corte tradicional. Como se ha visto el modelo curricular por competencias supone la combinación de destrezas, conocimientos y actitudes, por lo que se espera que los instrumentos de evaluación recojan y generen la evidencia suficiente que refleje dicha integración. Hay que agregar el hecho de que instrumentos como exámenes,

⁴ Durante la entrevista con la persona docente se le solicitó la aclaración sobre el significado de “evaluaciones cuantitativas”, las cuales se refieren a las pruebas cortas que se realizan en Mediación Virtual.

pruebas cortas, pruebas teóricas y pruebas de comprobación de lectura podrían estarse limitando a la reproducción de la información y no a la apropiación significativa de este.

En este sentido la EAP señala que:

En cuanto a la estrategia metodológica para la evaluación del nuevo plan de estudios, la Subcomisión del Plan de Estudios elaborará el Plan de Evaluación de la Carrera de Administración Pública, de tal manera que permita conocer el nivel de desarrollo de las competencias de las personas estudiantes en el plan. (p. 113)

Según lo anterior, es posible concluir que la EAP, a nivel discursivo, reconoce el desarrollo de las competencias como aspecto fundamental para la evaluación; sin embargo, se reitera que los cursos que forman parte de esta investigación, no cuentan con criterios e indicadores que permitan demostrar el progreso de las competencias.

Por tanto, esto podría ser un primer indicio de que el profesorado no está estableciendo una correspondencia entre la planificación de las prácticas evaluativas con el diseño y selección de los instrumentos de evaluación para que exista correspondencia con el modelo curricular por competencias promovido por la EAP, así como tampoco se percibe que haya participación del estudiantado como ente evaluador.

En este punto, Salinas y Costillas (2007), como se cita en Guerrero et al. (2017) sugieren incorporar tres entes a la evaluación por competencias para que esta permita establecer entornos de aprendizaje más significativos, a saber: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Con excepción del siguiente relato, los instrumentos de evaluación tienen una mayor orientación para que sea la persona docente quien tenga un rol protagónico en el proceso de evaluación. En este caso concreto se explica la dinámica a través de la cual se aplica la coevaluación.

Cuadro 8. Relato docente del uso de la evaluación 360 como práctica evaluativa.
Los equipos se hacen una evaluación de desempeño, 360 entre ellos, entonces hay un instrumento ya predefinido, nosotros trabajamos por entregas entonces lo

que se evalúa es: Yo como profesor soy un cliente o dueño del proyecto por decirlo así y ellos trabajan para generar un insumo para mí. Entonces ellos durante la experiencia en el aula tienen que hacer que el estudio de mercado, por ejemplo, sea un entregable, una parte de ese proyecto que me van a ofrecer, eso lo generan y organizan entre ellos pero una vez terminado el producto yo les pido que se hagan una evaluación del desempeño que es anónimo, ahí ellos tienen que calificar a todos los compañeros y tienen instrucciones muy claras de que no se pueden poner 10 y con base a eso se empiezan a generar ciertas dinámicas porque hay cierta gente que lo toma muy en serio y es muy exigente con sus compañeros y eso va detonando ciertos efectos en la relación de ellos, entonces cuando viene el otro entregable lo que generalmente pasa, es que el estudiante que hace todo no quiere arrastrar al otro, porque saben que el profesor castiga sí se ve que se están poniendo 10, entonces genera cosas muy interesantes y me ha tocado también hacer intervenciones de negociación y escuchar cómo llegan a acuerdos para poder trabajar en equipo y al final es como igual lo que pasaría en la oficina que no puedes agarrar y echar a todo el mundo sino que eso no es una labor de jefe de alguna manera en mediar un poco esos conflictos pero esos terminan tomado acuerdos y se ponen una agenda o se ponen ciertos elementos entonces un poco la dinámica que utilizamos para esa competencia que el trabajo en equipo. (Docente 1)

Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos estudiantes, 2021

Tomando en consideración que la evaluación está orientada al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, se detallan a continuación los instrumentos con los que se espera darles cumplimiento según el curso.

Tabla 33. Instrumentos de evaluación según objetivo de aprendizaje

Curso	Objetivo de aprendizaje	Según instrumento de evaluación
XP0468. Finanzas Públicas y presupuestos públicos	OA1: Comprender las justificaciones de la intervención de la Hacienda Pública en la Economía y los efectos económicos, sociales y políticos que genera. OA2. Conocer las características de las fuentes de financiamiento, gasto público, e inversión, de	OA1, OA2, OA3: Trabajos asignados: lecturas, asignaciones, prácticas y resolución de casos. OA4: Examen OA1, OA2, OA4: Pruebas de comprobación de lectura.

Curso	Objetivo de aprendizaje	Según instrumento de evaluación
	<p>acuerdo con los diferentes clasificadores de ingresos y egresos.</p> <p>OA3. Formular, ejecutar, controlar y evaluar un presupuesto público de acuerdo con la normativa legal y administrativa aplicable al proceso presupuestario, al financiamiento, inversión y gasto público</p> <p>OA4. Comprender la integración entre la formulación de planes nacionales y operativos y el presupuesto como herramienta de gestión para el logro de resultados.</p>	
XP0467. Diseño de programas y proyectos públicos	<p>OA1. Definir la lógica de intervención de programas y proyectos dentro del ámbito de la gestión pública mediante el análisis de necesidades sociales y el establecimiento del ciclo del programa o proyecto.</p> <p>OA2. Realizar los estudios de prefactibilidad y factibilidad mediante las diferentes técnicas y herramientas que hacen parte de ellos, contribuyendo al desarrollo de soluciones a problemas sociales de la manera más acertada posible.</p>	<p>OA1 y OA2: Entregas parciales del proyecto.</p> <p>OA1 y OA2: Presentación final del proyecto.</p> <p>OA1 y OA2: Evaluación cuantitativa.</p>
XP0477. Evaluación en la gestión pública.	<p>OA1. Comprender los objetivos de la evaluación social y económica en el ciclo de las políticas, programas y proyectos públicos.</p> <p>OA2. Diseñar y formular procesos evaluativos para programas y proyectos en la gestión pública.</p> <p>OA3. Diseñar sistemas de monitoreo y evaluación que permita tomar decisiones formativas y sumativas en la formulación y ejecución de programas y proyectos.</p>	<p>OA1, OA2, OA3: I Examen parcial</p> <p>OA1, OA2, OA3 y OA4: ejercicios, tareas y quices.</p> <p>OA1, OA2, OA3 y OA4: trabajo final: diseño de evaluación.</p> <p>OA2, OA3 Y OA4: II Examen parcial.</p>

Curso	Objetivo de aprendizaje	Según instrumento de evaluación
	OA4. Comunica asertivamente los hallazgos, resultados y conclusiones generados en los procesos de evaluación.	
XP0474. Gestión de la logística en el sector público	<p>OA1. Comprender el rol estratégico de la Gestión de la Logística en la optimización de los procesos de las cadenas de creación de valor público en las instituciones y servicios proveídos mediante la administración pública.</p> <p>OA2. Conocer las principales funciones de la gestión logística, estudiando y aplicando las principales técnicas y herramientas para el mejoramiento de la productividad y gestión para resultados considerando modelos de previsión, tipos y horizontes temporales en casos de servicios públicos.</p> <p>OA3. Aplicar los diferentes modelos y técnicas de gestión de inventarios, distribución y planificación agregada para mejorar la eficiencia, eficacia y calidad en la prestación de los servicios públicos, bajo un enfoque integral de análisis.</p> <p>OA4. Aplicar herramientas e instrumentos que permitan mejorar la eficiencia y la eficacia de las cadenas de logística en organizaciones de servicios públicos con énfasis en las principales herramientas y técnicas de automatización.</p>	<p>OA1, OA2: Evaluación (Examen)</p> <p>OA3: Evaluación (Examen)</p> <p>OA1, OA2 y OA3: Tareas, pruebas cortas y casos.</p>
XP0475. Análisis prospectivo	<p>OA1. Conocer los fundamentos teóricos, las experiencias prácticas y las principales herramientas metodológicas desarrolladas para el análisis prospectivo a nivel internacional.</p> <p>OA2. Comprender las diferencias de enfoque de los métodos prospectivos, y sus posibilidades de aplicación a</p>	<p>OA1, OA2 y OA4: Evaluación individual (Examen)</p> <p>OA1, OA2, OA3 y OA4: Entrega y exposición del avance del trabajo grupal.</p> <p>OA1, OA2, OA3 y OA4: Proyecto final y exposición oral.</p>

Curso	Objetivo de aprendizaje	Según instrumento de evaluación
	sistemas sectoriales para el desarrollo nacional. OA3. Aplicar la prospectiva estratégica a los desafíos de desarrollo del país y de la estructura de la administración pública para mejorar su gestión. OA4. Articular la utilización de la prospectiva como instrumento de soporte a la gestión y las políticas públicas para el desarrollo sustentable.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos de las personas docentes y programa del curso de cada uno de los cursos seleccionados y que fueron impartidos en el IIC-2021.

En la Tabla 33, se destaca que independientemente del objetivo de aprendizaje que se persiga, predomina el uso de instrumentos de evaluación como pruebas cortas y exámenes. Se concluye entonces que, sin una comprensión clara de la evaluación por competencias su alcance e implicaciones en el perfil profesional, resulta limitado tomar una decisión adecuada para la valoración de su logro, y, por ende, del instrumento idóneo para hacerlo. Por ello, una vez identificadas las competencias y saberes evaluar no solo se debe pensar en cómo lograr que el estudiantado las desarrolle, sino también en cómo evaluarlas y recoger información objetiva para la realimentación.

De esta manera, resulta poco eficiente orientar el aprendizaje hacia el logro de una competencia, si no se cuenta con los instrumentos de evaluación adecuados. Comprendiendo así que se espera que los instrumentos de evaluación para un modelo curricular por competencias necesariamente:

1. contengan indicadores concretos y medibles,
2. rindan cuentas sobre el progreso del aprendizaje y solo de los resultados,
3. brinden evidencia suficiente para la toma de decisiones tanto para docentes como para el estudiantado y,
4. evalúen el desempeño de las personas estudiantes y el nivel alcanzado por ellas.

De acuerdo con lo anterior, el foco de atención sobre la planificación e implementación de los criterios e instrumentos de evaluación por competencias recae en que la persona docente conciba la evaluación como parte integral del proceso de formación.

Finalmente, mediante la siguiente matriz, se espera contrastar los instrumentos de evaluación sugeridos por la teoría con los indicados por el profesorado durante las entrevistas y lo observado en las respectivas clases.

Nivel Instrumentos	Baja	Media	Alta	Relación
Relación con una evaluación por competencias	Ninguna o poca relación una evaluación por competencias	Existen algunos elementos relacionados con la evaluación por competencias	Total, relación con una evaluación por competencias.	Media
Variedad	Ningún instrumento o pocos instrumentos por competencias	Existen algunos instrumentos de evaluación por competencias	Todos los instrumentos utilizados son para evaluar por competencias	Alta

Participación del estudiantado en el proceso evaluativo como ente evaluador	Ninguna participación del estudiantado en el proceso evaluativo	Existe algunos momentos en los que el estudiantado participa del proceso evaluativo.	Alta participación del estudiantado en el proceso evaluativo.	Media
--	---	--	---	--------------

Tabla 34. Relación entre los instrumentos de evaluación por competencias sugeridos por la teoría frente a los indicados por el cuerpo docente

Fuente: Elaboración propia, 2021

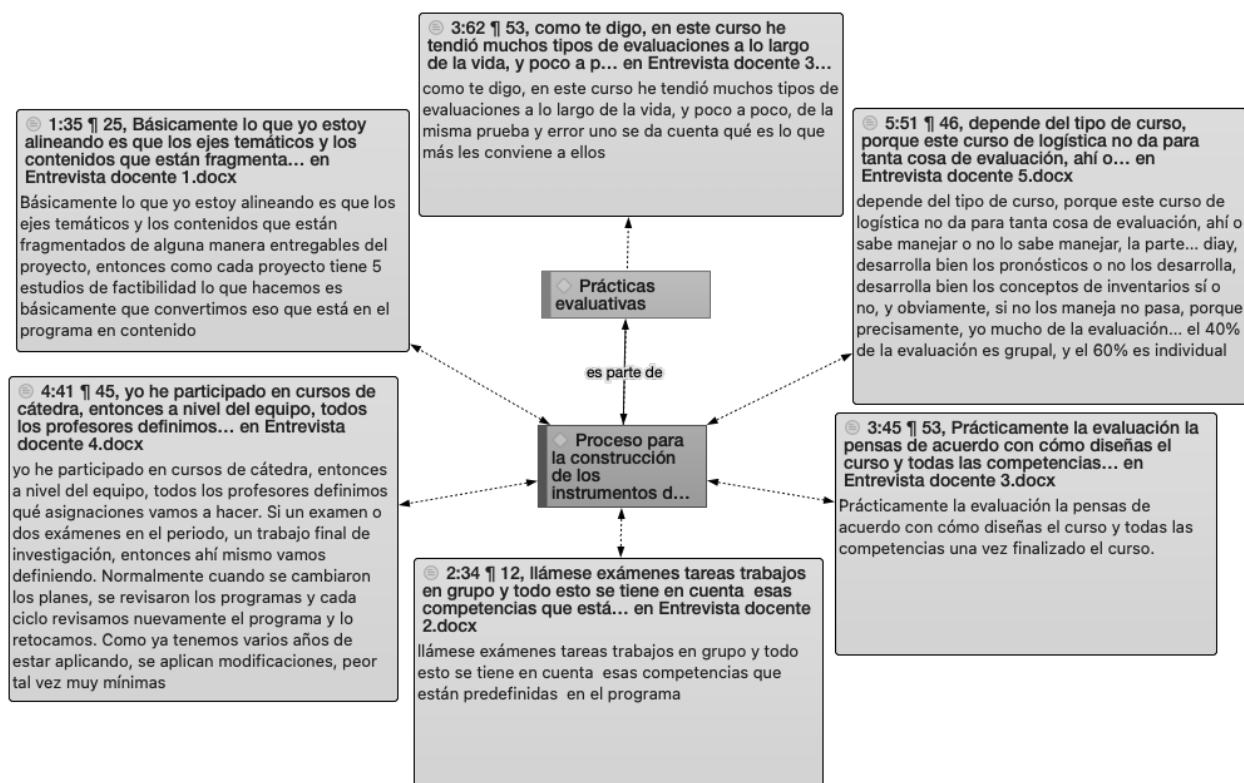
A partir de esta matriz, y tomando como insumo los referentes teóricos y las fuentes de información consultadas, es posible concluir que los instrumentos de evaluación utilizados por el cuerpo docente tienen un nivel de relación medio, en términos de su relación con una evaluación por competencias y la participación del estudiantado en el proceso evaluativo como ente evaluador (predomina la persona docente como único ente evaluador). Por otra parte, se destaca la alta variedad de instrumentos que el cuerpo docente utiliza para las prácticas evaluativas, lo cual fue constatado por la investigadora en los programas de los cursos, los entornos virtuales y la observación de las sesiones sincrónicas.

En el siguiente apartado se abordará el proceso seguido por el profesorado para la construcción de los instrumentos de evaluación.

6.3.3.1. Proceso para la construcción de los instrumentos de evaluación

A las personas docentes se les consultó sobre cuál es el proceso que utilizan para la construcción de los instrumentos de evaluación. Las respuestas se presentan en la figura 32. Estos relatos resultan particularmente significativos para esta investigación ya que el modelo curricular promovido por la EAP sugiere una mayor integración de docentes y estudiantes en la construcción del conocimiento; no obstante, resulta evidente que prevalece la perspectiva unilateral de la persona docente en la construcción de los instrumentos de evaluación.

Figura 32. Proceso para la construcción de los instrumentos de evaluación, relatos del cuerpo docente



Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos de las personas docentes, 2021

De los relatos expuestos, se puede concluir que la construcción de los instrumentos de evaluación se fundamenta desde cuatro aristas, las cuales fueron clasificadas de la siguiente manera.

Tabla 35. Proceso para la construcción de los instrumentos de evaluación

Desde la perspectiva institucionalidad de la EAP	Desde la experiencia docente	A partir de los contenidos del cuerpo docente	Desde la demostración del dominio de los conocimientos
El proceso para la construcción de los instrumentos se realiza de manera "participativa entre los docentes de la cátedra. (Docente 4)	a partir de la prueba y error, se aprende qué es lo mejor para el estudiantado. (Docente 3)	La construcción de los instrumentos se realiza "alineando la evaluación con los entregables de un proyecto. (Docente 1)	El curso no se presta para mucho, o sabe o no sabe. (Docente 5)
tomando en cuenta las competencias predefinidas en el programa. (Docente 2)			

Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos de las personas docentes, 2021

De lo anterior, se destaca que la evaluación como proceso para el aprendizaje, requiere de la participación del estudiantado. Por tanto, evaluar desde esta perspectiva implica reflexionar sobre el proceso de formación y actuar en consecuencia con el enfoque constructivista que promueve la EAP. Además, el modelo curricular de esta unidad académica promueve que el estudiantado asuma la autorregulación de su propio aprendizaje, lo cual implica que logre superar diferentes niveles de conocimiento. En definitiva, esta tarea que debe ser guiada por el cuerpo docente, por lo que, es necesario cuestionar el sentido y significado que actualmente da el cuerpo docente al proceso de planificación de la evaluación.

Por otra parte, en cuanto a la construcción y la selección de los instrumentos el relato de la persona docente 2 y 4 mantienen la posición más institucionalizada de la evaluación, en el tanto, manifiestan estar alineados con la malla curricular y con la participación docente a través de las cátedras, tal y como lo señala la EAP:

La selección de estrategias, tácticas, actividades, instrumentos e insumos iniciales para los procesos de facilitación de conocimientos inicia con la malla curricular, que sigue con el trabajo de cátedra que se realiza todos los ciclos lectivos, pero que se nutre y mejora a diario con las actividades desarrolladas en la academia y fuera de ella. (Comisión revisora, 2017, pp. 67-68)

Sin embargo, en el plan de estudio no se pudo identificar que instrumentos propone la EAP para evaluar las competencias, ni elementos desde los cuales el cuerpo docente puede partir para su construcción. En palabras de V. Garro (comunicación personal, 20 de diciembre de 2021) desde la coordinación de la carrera se le ha solicitado al profesorado que sistematice y socialice las prácticas evaluativas en las diferentes cátedras, sin embargo, no se ha logrado consolidar este proceso.

6.3.4. Planificación de las prácticas evaluativas por competencias: relatos de las personas estudiantes

Para explicar más ampliamente las categorías de análisis: a) planificación de las prácticas evaluativas por competencias y b) instrumentos de evaluación por competencias, se le solicitó al estudiantado, brindar sus apreciaciones a las

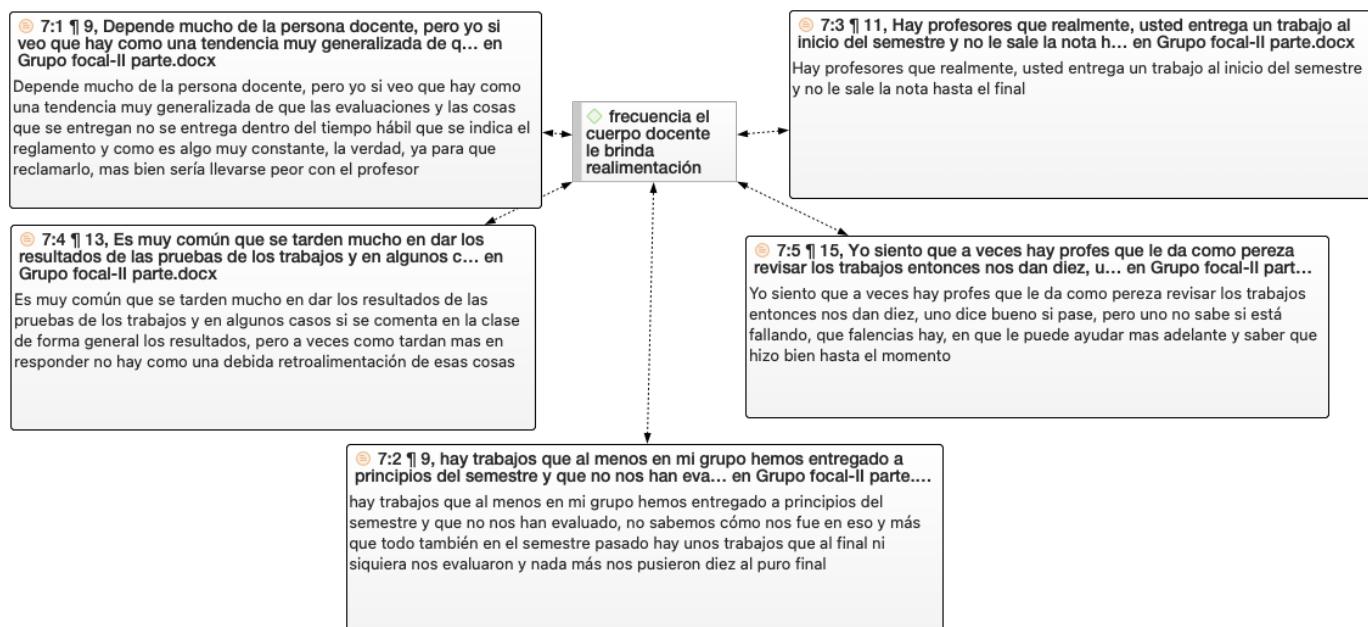
siguientes subpreguntas, mismas que se desarrollaron en el grupo focal con la participación de cinco estudiantes:

1. ¿Con qué frecuencia el cuerpo docente le brinda realimentación sobre el resultado de las prácticas evaluativas?
2. ¿De qué manera la persona docente realiza la devolución de las prácticas evaluativas?
3. ¿Cuáles instrumentos utilizan las personas docentes para evaluar?

Tomando en cuenta que la evaluación en un modelo curricular por competencias presupone un diálogo permanente entre docentes y estudiantes, este apartado centró la atención en conocer desde la experiencia del estudiantado, la frecuencia con la que el cuerpo docente les brinda la realimentación de los resultados en las prácticas evaluativas y a través de qué instrumentos se recoge la información, esto con miras de conocer en qué medida se fortalece la toma de decisiones y la autorregulación del estudiantado. Es importante tener presente, que en el momento en el que se realizó la consulta el estudiantado cursaba cuarto año de la carrera, por lo que se asume que su discurso refleja la experiencia que ha logrado acumular durante su formación académica.

En consecuencia, de lo anterior, se le consultó al estudiantado por la frecuencia con la que el cuerpo docente le brinda realimentación de las prácticas evaluativas, de la cual se obtuvo las siguientes reflexiones:

Figura 33. Frecuencia con la que el cuerpo docente brinda realimentación al estudiantado.



Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos docentes, 2021

Se puede asegurar que la totalidad de las personas estudiantes coinciden en que la realimentación de las prácticas evaluativas las recibe con mayor frecuencia al finalizar el curso. Esto pone en desventaja el proceso de aprendizaje, ya que, no cuentan con la información suficiente para tomar decisiones sobre el progreso alcanzado. De la información derivada de la figura 31, se puede afirmar que lo dicho por el estudiantado es contrario a lo indicado por las personas docentes en sus relatos. De igual manera, es posible deducir que la frecuencia en la que se está realizando la devolución de los resultados minimiza el carácter formativo y formador propuesto por García et al (2012).

Aunado a lo anterior, se interpreta en los relatos, cierta normalización ante este comportamiento e incluso llama la atención el siguiente extracto:

veo que hay como una tendencia muy generalizada de que las evaluaciones y las cosas no se entrega dentro del tiempo hábil que se indica en el reglamento y como es algo muy constante, la verdad, ya para que reclamarlo, más bien sería llevarse peor con el profesor. (Estudiante 4)

Lo anterior, retrata la evaluación como elemento de control. Dejando así sin efecto lo manifestado por la EAP, en el plan de estudios, en el cual se propone una evaluación flexible, dinamizadora e integral. Por otra parte, el sentir de la siguiente persona estudiante se resume en que no se le da la importancia al proceso de evaluación.

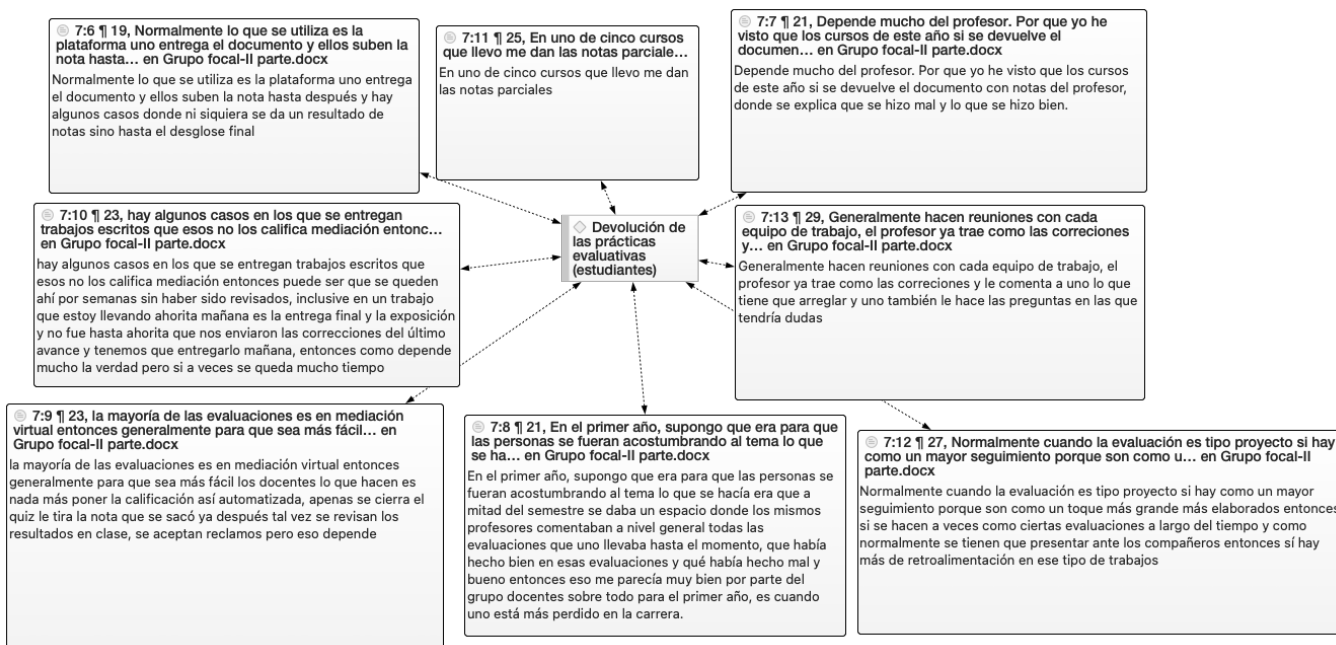
Yo siento que a veces hay profes que le da como pereza revisar los trabajos entonces nos dan diez, uno dice bueno si pase, pero uno no sabe si está fallando, que falencias hay, en que le puede ayudar más adelante y saber que hizo bien hasta el momento. (Estudiante 2)

Sin embargo, se asume que para favorecer la relación dialógica durante el proceso de formación es fundamental que el estudiantado tenga conocimiento de los resultados de manera oportuna, para la toma de decisiones. A lo anterior, se suma que, según los relatos del cuerpo docente y el programa del curso, se realizan evaluaciones a lo largo de todo el semestre de las cuales no reciben los resultados de manera oportuna. En este sentido Giadrosic et al. (2016) explica la importancia, de establecer un proceso de evaluación y realimentación durante todo el proceso de formación, en el cual el estudiantado sea consiente e integre el nuevo conocimiento de manera crítica y reflexiva, aplique e incluso adapte lo aprendido en diversos contextos.

Sin duda, una de las funciones que mayor destaca el quehacer docente, es la evaluación; puesto que permite obtener evidencia para conocer sobre el desempeño de la persona estudiante, tanto desde el comportamiento colectivo como individual, identificar aspectos de mejora, así como para comunicar los resultados que fundamentarán la toma de decisiones, todo lo anterior, en pro de mejorar el proceso de aprendizaje, de aquí la importancia que sea un proceso de construcción conjunta.

Respecto a la manera en que la persona docente realiza la devolución de las prácticas evaluativas, la opinión se resume en la siguiente figura.

Figura 34. Manera en la que el cuerpo docente realiza la devolución de los resultados.



Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos estudiantes, 2021

Según los relatos del estudiantado, la manera en la que el cuerpo docente realiza la devolución de los relatos es a través de mediación virtual, aspecto que coincide con lo indicado por el profesorado. De los relatos se extraen los siguientes elementos que resultan importante de evidenciar:

En el primer año, supongo que era para que las personas se fueran acostumbrando al tema, lo que se hacía era que a mitad del semestre se daba un espacio donde los mismos profesores comentaban a nivel general todas las evaluaciones que uno llevaba hasta el momento; que había hecho bien en esas evaluaciones y qué había hecho mal y bueno entonces eso me parecía muy bien por parte del grupo docentes sobre todo para el primer año. (Estudiante 5)

pero hay algunos casos en los que se entregan trabajos escritos que esos no los califica mediación entonces puede ser que se queden ahí por semanas sin haber sido revisados” “En uno de cinco cursos que llevo me dan las notas parciales. (Estudiante 4)

Desde la perspectiva de la EAP, durante el proceso de formación:

Es importante destacar que las personas facilitadoras de los procesos de aprendizaje procuran crear las condiciones para el desarrollo de competencias, pero que la participación activa y responsabilidad de la población estudiantil es fundamental. La retroalimentación respetuosa será indispensable y ambas partes han de considerar que se trata de percepciones de la contraparte y que no necesariamente pueda existir consenso. (Comisión revisora, 2017, p. 67)

Mientras que la teoría sugiere que para un modelo curricular por competencias se espera que la evaluación cumpla con la función de ser formativa y formadora, es decir, que se promueva la realimentación continua y participativa del estudiantado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

6.3.5. Instrumentos de evaluación por competencias utilizados: relatos de las personas estudiantes

En cuanto a los instrumentos que utiliza la persona docente para evaluar, el estudiantado menciona lo siguiente:

Exámenes, quices, proyectos finales, exposiciones, matrices de resumen de conferencias; de vez en cuando también se utilizan trabajos finales. (Estudiante 1)

Eso depende mucho del curso, en ciertos cursos usan como instrumentos diferentes, en algunos tal vez, solo un trabajo grande, en otros hay quices todas las semanas. (Estudiante 3)

Cuando los cursos son de cátedra se lleva un mayor orden, un profesor si va a cambiar la fecha del quiz, también el otro grupo tiene que hacerlo, generalmente se utiliza como lo clásico, los quices, en un examen de 30% o si no se pone un trabajo final que se va trabajando durante el semestre y vale básicamente toda la nota, a veces hay cositas creativas como por ejemplo las presentaciones, vídeos e infografías. (Estudiante 4)

Debido a lo anterior, la frecuencia con la que el cuerpo docente realiza la realimentación y el tipo de instrumentos de evaluación se infiere que prevalece la evaluación sumativa, a partir de la cual se espera medir el conocimiento y no así las

dimensiones que conforman una competencia, lo cual podría incidir en una desvinculación con los enfoques pedagógicos propuestos por la EAP.

Finalmente, mediante la siguiente matriz se espera contrastar los principales hallazgos obtenidos a partir de los relatos docentes y estudiantes, así como de la revisión de los programas del curso y lo observado durante las sesiones.

Tabla 36. Matriz de resumen

Elementos considerar	por	Conclusión a partir de los relatos de las personas docentes y la revisión teórica	Conclusión a partir de los relatos de las personas estudiantes
Quien interactúa en el proceso evaluativo		Prevalece el rol de la persona docente como único evaluador	Prevalece el rol de la persona docente como único evaluador
Frecuencia con la que se realiza la devolución de las prácticas evaluativas		Según reglamento y cuando es posible antes de los 10 días hábiles	Al finalizar el curso
Momento en el que se aplica la evaluación		A lo largo del semestre	A lo largo del semestre
Manera y cuándo realizará la devolución de los resultados		Plataforma (mediación virtual)	Plataforma (mediación virtual)
Realimentación		Rúbrica con comentarios	Rúbrica en la plataforma (no siempre se recibe o se recibe al final).
Instrumentos de evaluación		Prevalece: exámenes, pruebas cortas, trabajos finales, presentaciones, proyectos, estudio de casos.	Prevalece: exámenes, pruebas cortas, trabajos finales, presentaciones

Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos docentes, estudiantes y la revisión documental, 2021.

En esta síntesis, se puede constatar la dificultad para realizar prácticas evaluadoras correspondientes a un modelo curricular por competencias. En este contexto el momento, la frecuencia y la manera en la que se está realizando la realimentación no está cumpliendo con la función esencial de brindar información oportuna y pertinente para que el estudiantado tome decisiones sobre el proceso de aprendizaje.

Aunado a la planificación de las prácticas evaluativas e instrumentos de evaluación por competencias, hasta aquí abordadas, en el siguiente apartado se conocerá la forma en que el profesorado de la carrera de Administración Pública verifica el logro de las competencias en tres líneas de formación.

6.4. Logro de las competencias: relatos de las personas docentes

El modelo curricular por competencias trasciende la percepción tradicional de la educación, en el tanto, el entramado que promueve entre el contexto y la vida laboral provoca que el estudiantado pase por varios estados de construcción y deconstrucción del conocimiento, a la vez que hace uso de la experiencia previa y la suma de lo que va adquiriendo durante la vida académica y profesional. Para el caso concreto aquí analizado, se reconoce que la EAP a lo largo de estos diez años, ha definido estrategias para alcanzar esta articulación, de las cuales, se destaca: redefinir el perfil de la persona docente y estudiante, dando como resultado que el profesorado asuma un rol de facilitador y el estudiantado por su parte el de gestor y constructor de su propio aprendizaje, así como la adopción de enfoques pedagógicos centrados en el estudiantado.

Desde el punto de vista didáctico y pedagógico, lo anterior, se traduce en la necesidad que exista un proceso de realimentación permanente y fluido entre docente y estudiante, además, de concebir la evaluación como elemento clave, dado que la ausencia de este engranaje podría tener consecuencias e implicaciones para cumplir con el perfil profesional.

La EAP a partir de la actualización del plan de estudios 2018, asume el reto de mantener una estrecha vinculación entre los elementos curriculares. Es así como la principal justificación de este proceso es la búsqueda de la mejora continua, en pro de un perfil competencial integral de los futuros Administradores Públicos y de un perfil de salida acorde a los requerimientos del entorno. (Comisión revisora, 2017, p. 39)

Este apartado no tiene el propósito de establecer si una persona egresada de la carrera de Administración Pública bajo el modelo curricular por competencias posee una competencia o carece de ella, por el contrario, interesa determinar cómo la persona docente verifica el logro de las competencias, específicamente en las siguientes líneas de formación: economía, finanzas públicas y datos cuantitativos, programas y proyectos públicos y procesos administrativos públicos.

Desde esta perspectiva, la pregunta de investigación que orienta el presente análisis es definida como: ¿De qué forma el profesorado de la carrera de

Administración Pública verifica el logro de las competencias en tres líneas de formación? De ella se derivan las siguientes subpreguntas realizadas al cuerpo docente:

1. ¿Cómo comprueba el desarrollo o fortalecimiento de una competencia en el estudiantado?
2. ¿De qué manera el estudiantado recibe realimentación sobre el nivel de logro alcanzado de una competencia?

Y la siguiente interrogante planteada al estudiantado:

3. ¿Cuál es el procedimiento que realiza el cuerpo docente para brindar realimentación sobre el nivel de logro alcanzado de una competencia?

Dichas interrogantes fueron planteadas con el propósito de mantener un diálogo permanente entre las fuentes de información consultadas y que además se ven involucradas directamente en el proceso de verificación del logro de las competencias en el aula.

6.4.1. Verificación del logro de las competencias: relatos teóricos

En este punto, el proceso de evaluación no sólo conlleva conocer el nivel de conocimiento que ha adquirido el estudiantado, sino, conocer la forma en la que el profesorado de la carrera de Administración Pública verifica el logro de las competencias. Es por este motivo, que resulta fundamental exponer cuál es el procedimiento definido por la EAP, para orientar al cuerpo docente de cómo verificar el logro de las competencias o en su defecto, evidenciar si desde la concepción del plan de estudios se dejaron vacíos que limitan su cumplimiento.

Previo a iniciar este análisis, es indispensable redimensionar nuevamente la ruta a partir de la cual está estructurado el proceso de evaluación para el plan de estudios de la carrera en Administración Pública.

1. Del objeto formal y material (visible en la Tabla 16) se constituyen las competencias y saberes.
2. Una vez definidas las competencias y saberes se distribuyeron en cada unidad de aprendizaje (cursos).

3. Posteriormente este conjunto de competencias y saberes asignados a cada curso se concretizados en al menos cuatro objetivos de aprendizaje.
4. Finalmente, esta asignación conllevó a la determinación de los contenidos de los cursos.

En este punto, se tiene como antecedente que, en el apartado anterior se conoció que la planificación de la evaluación está orientada al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, los cuales, según la explicación anterior surgen de las competencias y saberes. Así las cosas, queda evidente que el proceso de evaluación a nivel teórico-conceptual se fundamenta desde las competencias, a pesar de que a nivel de criterios e instrumentos no fue posible demostrar de qué manera son contempladas las competencias.

En este sentido se destaca que la EAP:

en lugar de identificar niveles competenciales, se opta [sic] por desagregar las competencias en saberes teórico-conceptuales (saber conocer), de aplicación (saber hacer) y de desarrollo de destrezas personales (saber ser), a los cuales distintos cursos a lo largo de malla curricular aportan de manera más clara. Hacer esta desagregación ayuda también a generar procesos evaluativos de la formación mucho más concretos. (Comisión revisora, 2017, p. 75)

Producto de lo anterior, y atendiendo lo planificado en el apartado metodológico, se expone en la Tabla 37 los saberes que aportan a la formación competencial a nivel de bachillerato en Administración Pública. Para efectos de este apartado se puntualiza el análisis en los saberes que están presentes en los cursos objeto de estudio.

Tabla 37. Saberes del perfil de salida del bachillerato en Administración Pública

Código	Tipo de saber	Descripción del saber
SC03	Saber Conocer	Conocimiento amplio sobre enfoques y modelos de administración y gestión pública.
SC04	Saber Conocer	Conocimiento amplio del marco normativo, organizativo e institucional del Estado de derecho costarricense.
SC05	Saber Conocer	Conocimiento amplio de modelos de planificación, organización, articulación y coordinación de actores en estrategias de gestión pública.
SC06	Saber Conocer	Conocimiento amplio de estrategias y herramientas de análisis de actores y negociación.

Código	Tipo de saber	Descripción del saber
SC08	Saber Conocer	Conocimiento amplio de diseño, formulación, gestión y evaluación de proyectos y programas públicos.
SC15	Saber Conocer	Conocimientos de finanzas y presupuesto públicos.
SC19	Saber Conocer	Conocimientos de gestión de la logística en el sector público.
SC20	Saber Conocer	Conocimientos de herramientas de análisis prospectivo.
SH02	Saber Hacer	Analiza el contexto en el que se desenvuelve, con el fin de identificar problemáticas y demandas sociales y administrativas.
SH04	Saber Hacer	Identifica y facilita modelos de gobernanza contextualizados, viables y sostenibles, para el logro de fines públicos.
SH05	Saber Hacer	Asesora en los procesos de toma de decisión con base en evidencia.
SH08	Saber Hacer	Planifica, gestiona y presupuesta los recursos de la organización en atención de los fines públicos que esta persigue.
SH10	Saber Hacer	Formula, ejecuta, controla y evalúa programas y proyectos públicos.
SH11	Saber Hacer	Evalúa los resultados, efectos e impactos de la gestión administrativa e institucional.
SH12	Saber Hacer	Investiga sobre temas relacionados a su gestión, utilizando modelos cuantitativos y cualitativos, así como herramientas tecnológicas.
SH13	Saber Hacer	Emite comunicaciones orales y escritas basadas en evidencias y ajustadas al contexto de su gestión y la normativa que la regula.
SS01	Saber Ser	Es una persona crítica y analítica que aplica los principios éticos y de excelencia a las actividades relacionadas con la función pública, en busca del bienestar general.
SS02	Saber Ser	Es una persona que trabaja en equipo y de forma colaborativa, que reconoce el valor del trabajo interdisciplinario en la resolución de problemas públicos.
SS04	Saber Ser	Es una persona emprendedora y agente de cambio, que es capaz de liderar procesos de mejora en los contextos en los que se desenvuelve.
SS06	Saber Ser	Es una persona consciente de las diferencias que existen entre los grupos sociales, así como sus necesidades, y reconoce el valor de la organización y participación ciudadana.
SS07	Saber Ser	Es una persona autocrítica, que desarrolla procesos de actualización y profundización constante en sus conocimientos y habilidades profesionales.

Fuente: Plan de estudios EAP, 2017, pp. 75-76.

A partir de este conjunto de saberes, se asume que, el perfil profesional, a nivel de bachillerato se define como “una persona que tiene las competencias para gestionar las dinámicas organizacionales, administrativas y políticas de “lo público”

para la construcción de bienestar general” (Comisión revisora, 2017, p. 78). En consecuencia, la EAP reconoce que a este nivel la persona estudiante ha logrado adquirir el conocimiento necesario para el desempeño de la profesión, en tanto reconoce que:

En este plan se da gran énfasis a la propuesta de cursos y contenidos a nivel de bachillerato, pues se busca que para el final del VIII ciclo el estudiante cuente ya con las herramientas y conocimientos base para su desarrollo profesional, dejando la licenciatura como un espacio para profundizar en áreas específicas, y más especializadas. (Comisión revisora, 2017, p. 94)

En palabras de la Comisión Revisora de la EAP la desagregación de las competencias en estos saberes ayudaría a generar procesos evaluativos más concretos, situación que se revisará en adelante, en cuanto a la verificación del logro de las competencias, siendo este, el elemento clave y diferenciador para el desarrollo del perfil profesional en los últimos diez años de haberse implementado este modelo curricular.

Es por este motivo, que se procedió a revisar el programa de los cursos, para conocer el proceso de evaluación. Es en este punto donde se identifica un vacío en la información, en cuanto a la construcción de criterios e indicadores que orienten una evaluación integral que permita verificar el logro de las competencias y saberes, así como también se percibe un vacío en la evaluación del desempeño estudiante. En las siguientes figuras, se retrata la evaluación como medio para determinar el nivel de conocimientos que tiene el estudiantado sobre un contenido o tema específico, a la vez que, se hace uso de instrumentos que apelan a la memorización de contenidos como lo son, los exámenes y pruebas cortas.

Figura 35. Descripción del proceso de evaluación XP-0475 Análisis prospectivo

Instrumento de Evaluación	Descripción/ Reglas	Fecha de entrega/realización
Evaluación individual	Con base en las lecturas asignadas se deberá ingresar a la plataforma y responder el examen que se facilita, en un período de tiempo establecido para ello.	Semana 6
Avance de Trabajo Grupal	Entrega y exposición del avance del trabajo grupal	Semana 12
Trabajo Final	Los estudiantes realizarán un análisis prospectivo profundizando en los temas sectoriales vistos en el curso. Desarrollar el proceso investigativo en estudios de futuro en el tema que escojan. Las instrucciones detalladas del trabajo final se darán en su momento.	Semana 15

Fuente: Extracto del programa del curso, 2021.

La selección de los instrumentos de evaluación refleja que para la persona docente es de interés que el estudiantado logre comprender los conceptos base de una temática específica, más sin embargo, no queda demostrado a partir de cuales espacios se ponen en práctica dichos conceptos.

Figura 36. Descripción del proceso de evaluación XP-0477 Evaluación en la gestión pública.

Instrumento de Evaluación	Descripción/ Reglas	Fecha de entrega/realización
I Examen Parcial	Prueba escrita presencial, teórica y práctica. Debe traer cuaderno de examen.	26 de octubre
Trabajo Final de Diseños de Evaluación	En grupos los estudiantes presentarán un Diseño de Evaluación de un programa o proyecto público	07 de diciembre
II Examen Parcial	Prueba escrita presencial, teórica y práctica. Debe traer cuaderno de examen.	11 de diciembre
Ejercicios, Tareas, Quices	Debe seguir los criterios indicados en la guía disponible en el entorno virtual. La entrega será en el entorno virtual.	Se estipula en el cronograma, en el campus virtual o de forma verbal por los profesores.

Fuente: Extracto del programa del curso, 2021.

Del ejemplo anterior, se valora el uso de prácticas evaluativas que promueven el trabajo colaborativo. Siendo este uno de los principios esenciales de la formación por competencias, es preciso incrementar el uso de espacios de formación que incentiven la participación del estudiantado, así como la reorganización del conocimiento de manera que se respeten las diferentes formas de aprender.

Figura 37. Descripción del proceso de evaluación XP-0467 Diseño de programas y proyectos públicos.

Instrumento de Evaluación	Descripción/ Reglas	Fecha
Entregables Intermedios del Proyecto	Entrega escrita y detalla de los estudios vía Mediación Virtual en formato PDF.	Por entrega (días jueves, sin excepción)
	E1: Perfil del proyecto	09 Setiembre
	E2: Estudio de Mercado	23 Setiembre
	E3: Estudio Técnico	21 Octubre
	E4: Organizacional y Legal	06 Noviembre
	E5: Estudio Económico Financiero	18 Noviembre
Presentación y entrega final	Documento final con todos los estudios entregados en los avances con sus respectivas correcciones y una presentación de 10 min.	26 Noviembre
Evaluaciones cuantitativas	Realizado de forma individual mediante mediación virtual al cierre de cada tema	27-28 Agosto 10-11 Setiembre 22-23 Octubre 12-13 Noviembre (con un único intento y el cual estará disponible por tiempo limitado)

Fuente: Extracto del programa del curso, 2021.

El sustento teórico señala que una formación por competencias puede significar que la persona estudiante se egresa con un aprendizaje para la vida y para la resolución de problemas del mundo laboral. Por consiguiente, esto debería incidir significativamente para que el modelo de enseñanza sea adecuado para alcanzar este desempeño en el estudiantado. En este sentido, la evaluación, como instrumento de monitoreo para el logro de los aprendizajes, debe venir acompañado de criterios e instrumentos que permitan determinar el dominio de los saberes.

En consecuencia, la evaluación de los aprendizajes debe ser diseñada no solo para conocer el desempeño de una tarea específica, sino también, para que sea un estímulo e involucramiento del estudiantado, de manera que se promueva la reflexión de su propio progreso. Con las figuras 35, 36 y 37, se demuestra que las competencias y saberes no son contemplados como parte de la evaluación, por

ende, no se cuenta con un nivel de progreso, lo cual evidencia que la persona docente no planifica la evaluación en función del logro de las competencias en todas sus dimensiones, o al menos así no se demuestra en los programas de los cursos.

Con el fin de complementar este posicionamiento, a manera de ejemplo, se extrae la siguientes rúbricas en las cuales es posible conocer con mayor detalle los aspectos a evaluar por parte del cuerpo docente.

Figura 38. Ejemplo de rúbrica con aspectos a evaluar

INSTRUCCIONES DEL TRABAJO GRUPAL FINAL.		
Objetivo de la Actividad	Integrar los conocimientos adquiridos sobre el análisis prospectivo y sus posibilidades de aplicación en sectores del desarrollo nacional.	
Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. El rol de la prospectiva dentro de la política pública para el desarrollo sustentable. 2. Realizar análisis prospectivo en áreas estratégicas de desarrollo actual para el país. 3. Fundamentos de la prospectiva y la política pública. 	
Objetivos de Aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer los fundamentos teóricos, las experiencias prácticas y los escenarios prospectivos internacionales que realimenten el análisis de áreas estratégicas del desarrollo del país. 2. Comprender las diferencias de enfoque de los métodos prospectivos, y sus posibilidades de aplicación a sistemas sectoriales para el desarrollo nacional. 3. Aplicar la prospectiva estratégica a los desafíos de desarrollo del país y de la estructura de la administración pública para mejorar su gestión. 4. Articular la utilización de la prospectiva como instrumento de soporte a la gestión y las políticas públicas para el desarrollo sustentable. 	
Fecha de entrega	25 de noviembre del 2021	Valor: 40%

Fuente: Extracto programa del curso XP-0475 Análisis prospectivo, II ciclo 2021.

A partir de este ejemplo se constata que el proceso de evaluación está centrada en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

Figura 39. Ejemplo de rúbricas con aspectos a evaluar

Actividad:

Se deben formar seis grupos a los cuales se les asignará uno de los siguientes casos:

1. *PROGRAMA NUTRICIÓN Y DESARROLLO INFANTIL (CEN-CINAI)*
2. *PROGRAMA BECAS ESTUDIANTILES (FONABE)*
3. *PROGRAMA PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO DEL CONSUMO DE ALCOHOL, TABACO Y DROGAS (IAFA)*
4. *PROGRAMA CONSTRUCCION Y MANTENIMIENTO DE CENTROS DE EDUCACION Y NUTRICION – CENTROS INTEGRALES DE ALIMENTACION INFANTIL (MOPT)*
5. *PROGRAMA DE ALIMENTACIÓN Y NUTRICIÓN DEL ESCOLAR Y DEL ADOLESCENTE (PANEA)*
6. *PROGRAMA NACIONAL DE EMPLEO (PRONAE)*

El grupo deberá presentar el diagrama correspondiente de la Teoría del Programa, además del diagrama cada grupo deberá presentar la explicación de la teoría del programa. Este extraclase no deberá exceder las 5 páginas, y deberá ser subido al espacio designado en Mediación Virtual a más tardar el martes 28 de setiembre de 2021. La teoría del programa debe resaltar los elementos de: Insumos, actividades, productos, efectos e impactos, estos elementos deben ser fácilmente identificables.

Rúbrica para evaluar el ejercicio:

Criterio	Valor porcentual
Esquema gráfico de la teoría del programa	40%
Explicación de teoría del programa	40%
Extensión, presentación en tiempo, portada.	20%

Fuente: Extracto programa del curso XP-0477 Evaluación en la gestión pública, II ciclo 2021.

Para Gómez (2005), Espinel et. al (2008), Corvalán y Hawes (2006) las características asociadas a las competencias están delimitadas de la siguiente manera: a) responden a un contexto; b) requiere la integración de saberes, procedimientos y actitudes; c) es predecible a partir del desempeño respecto a la situación problema, d) requiere de criterios claros y niveles de logro predefinidos.

Por tanto, se considera que la verificación del logro de las competencias requiere la integración de los siguientes elementos:

1. Dominio por parte del profesorado sobre las competencias y saberes que debe aportar el curso.
2. Diseño de criterios e indicadores que permitan verificar el desarrollo de la competencia y que a su vez aporte la evidencia del logro.
3. Disponer de instrumentos de evaluación que le permitan al estudiantado resolver problemas eficientemente en el ámbito de desempeño real.

En este sentido, a partir de los programas de estudio consultados y de la recuperación de los relatos, se reconoce que la persona docente define las competencias como base para la construcción del proceso de evaluación, sin embargo, en ninguno de los casos se hace referencia a los saberes. Este hallazgo

es de suma importancia para la investigadora, dado que, como ya se explicó que las competencias son desagregadas en saberes para agilizar su evaluación. De igual manera, en el apartado 6.3 se reflejó que los criterios e instrumentos de evaluación están determinados en función de los objetivos de aprendizaje y contenidos, y no así en las competencias y saberes.

Según V. Garro (comunicado personal, 20 de diciembre de 2021) desde la coordinación académica de la carrera se socializa al inicio de cada semestre una circular con el cuerpo docente para promover que se reflexione que están en una formación por competencia y no solo por contenidos.

Por otra parte, a lo largo de esta investigación, se ha insistido en evidenciar que las competencias se adquieren en la medida que se combinan, movilizan y ponen en práctica saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, por este motivo, se espera que el proceso de formación favorezca su desarrollo. Asimismo, la EAP, ha adquirido un compromiso para formar profesionales orientados a la construcción de valor público, y esto, necesariamente implica centrarse en las competencias del perfil profesional deseado y, por ende, en una evaluación que permita constatar el nivel competencial alcanzado.

En palabras de Tobón (2006), a nivel disciplinar, “implica trascender del énfasis en lo puramente conceptual y discursivo a la movilización de los saberes, que demandan habilidades de búsqueda, procesamiento, análisis y aplicación del saber de manera pertinente” (p. 14). Es por este motivo, que los saberes requieren ser fortalecidos a lo largo del proceso de formación, así como recibir una evaluación y realimentación oportuna. Además, de tomar en cuenta que, el ejercicio de las competencias surge de necesidades identificadas en los posibles contextos en los que el perfil profesional en Administración Pública tendrá oportunidad de desempeñarse, de aquí la relevancia que los espacios de aula permitan la adquisición de las competencias de manera progresiva desde el inicio de la vida académica.

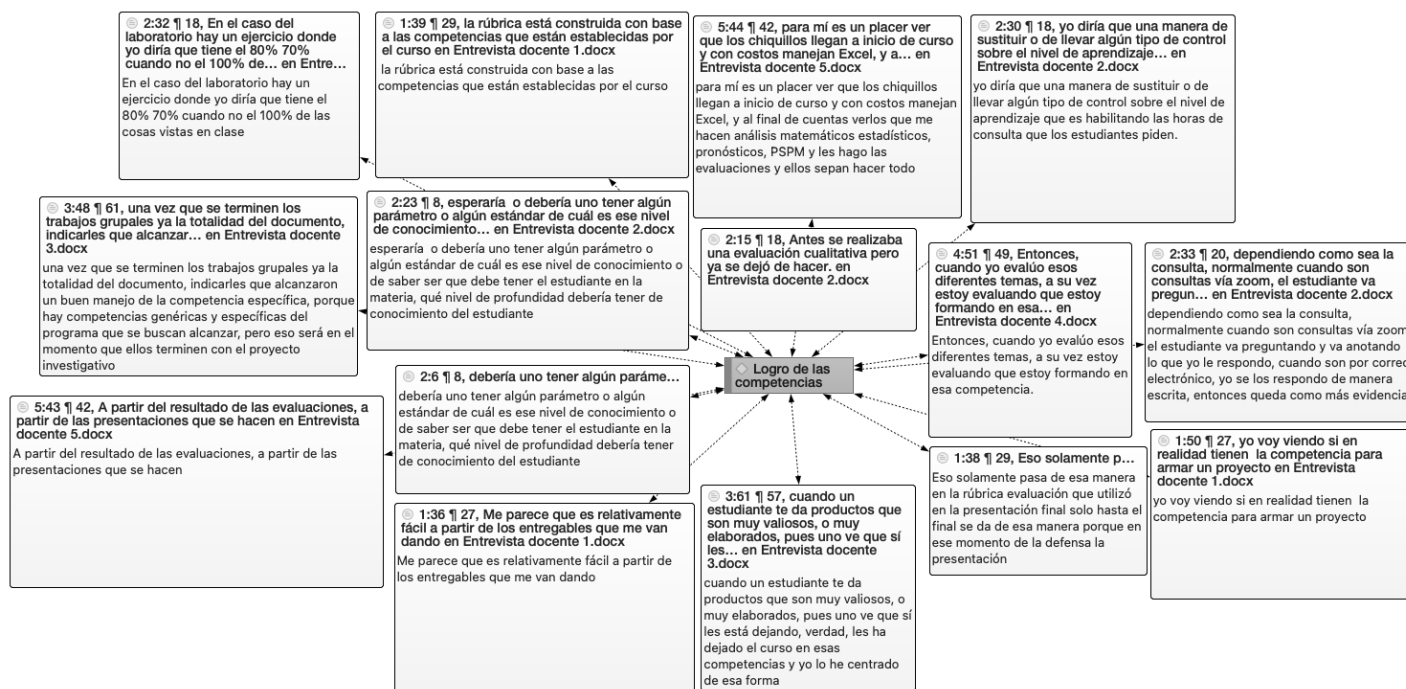
Hasta aquí, se han expuesto las estrategias teóricas propuestas para la verificación del logro de las competencias y saberes, mismas, que han demostrado

vacíos para generar procesos evaluativos alineados al modelo curricular que se promueve la EAP.

6.4.2. Comprobación del desarrollo o fortalecimiento de una competencia: relatos docentes

Teniendo claridad del contexto en el que se sitúa la verificación del logro de las competencias desde el plan de estudios se dio respuesta a la primera subpregunta de investigación, definida como: ¿Cómo comprueba el desarrollo o fortalecimiento de una competencia en el estudiantado? Desde la perspectiva docente, según se explica en la figura siguiente.

Figura 40. Manera en la que se verifica el logro de las competencias por el profesorado



Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos docentes, 2021.

Como resultado se obtiene que para la siguiente persona docente la forma en que comprueba el desarrollo o fortalecimiento de una competencia se explica de la siguiente manera:

Eso solamente pasa de esa manera y es en la rúbrica de evaluación que utilizó en la presentación final, en ese momento de la defensa no se califican

entre ellos, eso solo lo calificó yo con la rúbrica que está construida con base a las competencias que están establecidas para el curso. (Docente 1)

Siendo que en este relato existe una estrecha relación entre la verificación del logro y la entrega del proyecto final del curso, se consultó en el entorno virtual y en el programa del curso los elementos a evaluar, para la cual se obtuvo los siguientes datos:

Figura 41. Evaluación final del logro de las competencias, curso: XP-0467 Diseño de programas y proyectos públicos.

Aspecto a evaluar	Peso
Presentación: Capacidad de comunicar el proyecto; contenido abarcado y atractivo de la idea propuesta. Se entregará una guía específica de la preparación del proyecto.	50%
Entrega Final: Competencias desarrolladas para llegar al diseño final: <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en Equipo • Liderazgo y proactividad en búsqueda del bienestar general. • Incorporación de de distintos actores sociales e institucionales • Capacidad de diseño para generar valor público • Eficacia y eficiencia para la generación de valor público. 	50%
Total	100%

Fuente: programa del curso XP-0467 Diseño de programas y proyectos públicos, II ciclo 2021.

Se destaca que el diseño final de proyecto implica la evaluación de las competencias, sin embargo, según el relato docente, durante el proceso de evaluación y la realimentación, aquí descrito, el logro de las competencias no se realimenta a lo largo del proceso de formación, sino que se realiza al finalizar el curso. De igual manera, no se especifica el nivel de logro que puede alcanzar el estudiantado, además, según la redacción se asume que para la entrega final la persona ya ha desarrollado estas competencias, sin embargo, es hasta la presentación que recibe la realimentación.

Por otra parte, en el siguiente relato se asocia la verificación del logro de las competencias con la entrega de productos concretos por parte del estudiantado, según se detalla:

A través del producto que ellos mismos están entregando, cuando un estudiante te da productos que son muy valiosos, o muy elaborados, pues uno ve que sí les está dejando, verdad, les ha dejado el curso en esas competencias y yo lo he centrado de esa forma, cuál es el producto que me están dejando a mí para ver cuál es el aprendizaje que están teniendo ellos. (Docente 3)

De este relato se destaca que el desarrollo de la competencia no necesariamente implica que el estudiantado está recibiendo realimentación. El proceso de evaluación ante todo debe generar insumos cualitativos y cuantitativos para el estudiantado sobre el grado de adquisición y el desarrollo de las competencias. Esta concepción implica adecuar el proceso tradicional centrado en emitir una calificación numérica por uno que demuestre el grado o el nivel en el que se logró adquirir una competencia.

Del siguiente relato se interpreta que el desarrollo o fortalecimiento de las competencias en el estudiantado no es un procedimiento que se realice de manera sistemática, así como tampoco se hace uso de un proceso de sistematización rigurosa que contribuya a la realimentación y toma de decisiones durante el proceso de formación, para demostrar lo anterior se extrae lo siguiente:

no tan documentada o estructurada como estaba antes en la evaluación cualitativa ¿por qué? Porque depende como sea la consulta, normalmente cuando son consultas vía zoom, el estudiante va preguntando y va anotando lo que yo le respondo, cuando son por correo electrónico, yo les respondo de manera escrita, entonces queda como más evidencia. (Docente 2)

Desde la perspectiva de los relatos se evidencian algunos problemas para lograr una verdadera integración de la evaluación y de la verificación del logro de las competencias y saberes con el proceso de formación. La necesidad de criterios y procedimientos han incidido para que el profesorado realice interpretaciones propias y desvinculadas del modelo curricular por competencias que promueve la EAP.

Tal y como se explicó anteriormente la competencia debe ser abordada desde todas las dimensiones que la conforman y para este caso particular desde

los saberes que se derivan de las competencias. En los siguientes relatos se refleja que para la persona docente la evaluación de temas y contenidos es equivalente al desarrollo de las competencias:

Normalmente, los diferentes temas del programa ya están asociados a alguna competencia. Entonces, vamos a ver un tema X y ese tema va a estar asociado con la competencia Y entonces, cuando yo evalúo esos diferentes temas, a su vez estoy evaluando que estoy formando en esa competencia. Tal vez no evalúo directamente la competencia, sino que, al evaluar el tema, estoy a su vez garantizando que estoy desarrollándolos en la competencia correspondiente. (Docente 4)

A partir del resultado de las evaluaciones, a partir de las presentaciones que se hacen, el manejo sobre todo cuando ya se ha avanzado el curso, al menos, en mi caso, para mí es un placer ver que los chiquillos llegan a inicio de curso y con costos manejan Excel, y al final de cuentas verlos que me hacen análisis matemáticos estadísticos, pronósticos, PCPM y les hago las evaluaciones y al final ya salen manejando herramientas estadísticas que al inicio del curso no manejaba. (Docente 5)

De este modo, los saberes pueden estar siendo inferidos de los resultados o de los productos entregados por el estudiantado, por lo que, desde la perspectiva docente estos saberes podrían estar siendo interpretados como el resultado final de los objetivos de aprendizaje, lo cual podría estar incidiendo para que no se dé una adecuada evaluación y verificación del logro, así como una realimentación oportuna para la toma de decisiones.

Como resultado de lo anterior, se tiene que la persona docente no está obteniendo evidencia de las prácticas evaluativas que permitan emitir un juicio valorativo sobre el progreso alcanzado por el estudiantado en el desarrollo de las competencias. De igual manera, los relatos docentes ponen en evidencia que existe un desconocimiento en el proceso para desagregar las competencias en saberes como principio base para la evaluación del proceso de formación. En este sentido, la omisión o desconocimiento de aspectos tan fundamentales minimiza el carácter

formativo y formador de la evaluación, de manera tal, que se recaee en una evaluación meramente por contenidos.

A manera de cierre, en la Tabla 37 se observa que la definición de los saberes es abstracta, aunado a que no están alineados a ninguna práctica evaluativa específica, por lo que queda a criterio de la persona docente como comprobar que la persona estudiante desarrollo un determinado saber.

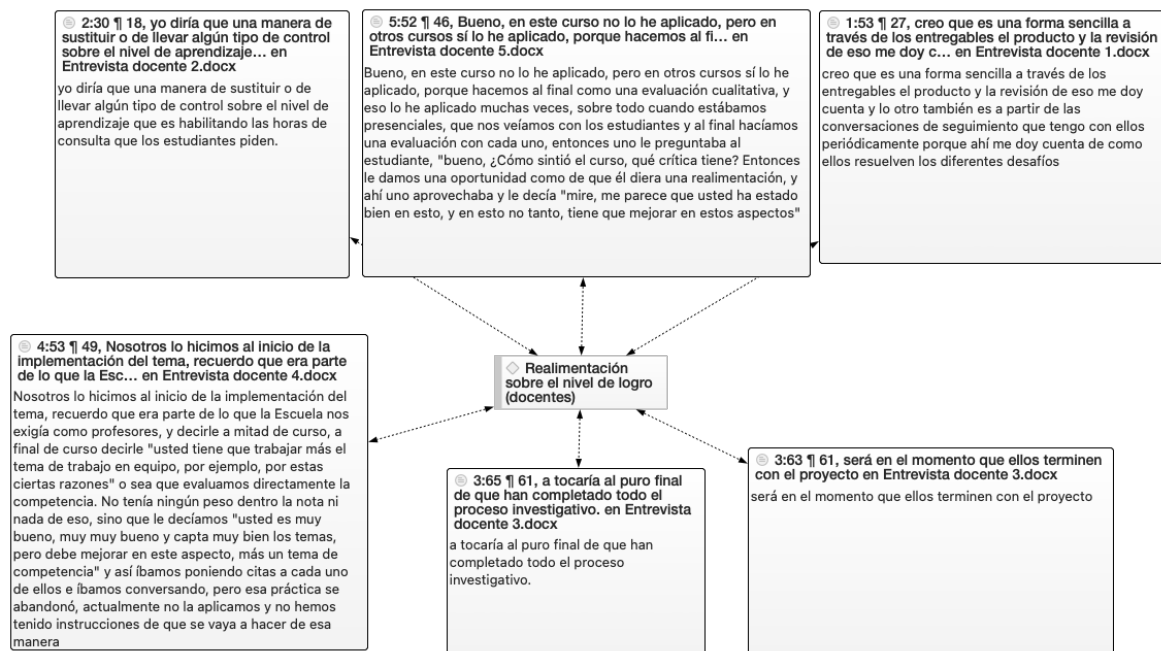
6.4.3. Realimentación sobre el nivel de logro de las competencias

Para continuar con el análisis se le consultó al cuerpo docente ¿De qué manera el estudiantado recibe realimentación sobre el nivel de logro alcanzado de una competencia? Los relatos conllevan a cuatro fuentes principales:

1. Mediante observaciones en las rúbricas.
2. Realizando reuniones de seguimiento con los equipos de trabajo.
3. Habilitando horarios de consulta estudiante.
4. Con la nota final de un entregable.

Mediante la figura 42 es posible corroborar lo anteriormente indicado.

Figura 42. Estrategias utilizadas por el cuerpo docente para realimentar el nivel de logro alcanzado por el estudiantado.



Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos docentes, 2021.

La persona docente 4 y 5 coinciden en que en el plan de estudios 2010 se realizaban evaluaciones cualitativas, como medio para realimentar al estudiantado sobre el logro de las competencias. Como se ha mencionado, desarrollar las competencias implica trabajar no solo para evaluar el aprendizaje sino también en generar las condiciones para su apropiación, por lo que los relatos denotan poca interacción y diálogo entre docentes y estudiantes, así como procesos de realimentación despersonalizados, sustituidos por las rúbricas como único medio de interacción.

En el apartado 3.3 de la estrategia metodológica de esta investigación se planteó conocer el logro de las competencias haciendo uso de la Tabla 5, sin embargo, al no existir niveles de progreso claramente identificados para el plan de estudios 2018, sino que en su lugar existe una desagregación de las competencias en saberes, no fue posible conocer de qué manera se evalúa el progreso alcanzado. Cabe destacar que, este cambio se dio al pasar del plan de estudios 2010 a la versión actual 2018. Por tanto, para conocer el logro de las competencias es necesario que la EAP, logre consolidar a la luz del plan de estudios vigente, el nivel de progreso competencial al que puede aspirar el estudiantado.

Para ejemplificar lo anterior se extrae la siguiente Tabla, la cual puede ser consultada en su totalidad en el Anexo 11.

Tabla 38. Competencias generales y sus niveles. Proyecto Curricular de Administración Pública 2010

Competencia	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
1. Trabaja en equipos con el fin de lograr resultados valorados por los miembros, a la vez que se optimizan las capacidades individuales y se fomenta su desarrollo.	Respeto a las personas que le rodean y sabe escucharlas	Identifica el objetivo que tiene el equipo de trabajo	Propone soluciones para alcanzar el objetivo del equipo de trabajo
2. Gestiona el conocimiento y recursos institucionales, así como el talento humano en busca del desarrollo de la organización, de manera pertinente y adecuada.	Aplica efectivamente procesos y procedimientos administrativos relacionados con el desarrollo del personal.	Diseña e implementa estrategias de adquisición, formación y crecimiento de personal.	Implementa una dinámica sostenible de mejora organizativa, que capitalice el talento humano.

Fuente: Elaboración Comisión Plan de Estudios con base en Talleres de Fortalecimiento Docente, 2009, pp. 21-22.

De esta Tabla, se puede observar el nivel de complejidad para cada competencia y el progreso que alcanzaba la persona en los diferentes estadios cognitivos. Este proceso, por su parte, era realimentado mediante las evaluaciones cualitativas, las cuales fueron mencionadas anteriormente en los relatos docentes y la persona que asume la coordinación académica como una modalidad para brindar realimentación sobre el nivel de logro alcanzado de una competencia y que dejó de implementarse.

Según se detalla a continuación:


el progreso académico del o la estudiante lo determina el logro paulatino de cada una de sus competencias académicas, las cuales deberán ser ponderadas porcentualmente debido a su nivel de complejidad en el contexto disciplinar; esto para poder valorar cualitativa y cuantitativamente el progreso de cada estudiante, el cual podrá clasificarse en un nivel de logro alto, medio

o bajo, cada uno con equivalencia en una escala numérica (Comisión plan de estudios, 2010, p. 79).

En consecuencia, se enfatiza que según lo anterior en la Tabla 39 se explica la lógica de la realimentación que recibía el estudiantado sobre el nivel de logro de las competencias antes del proceso de actualización del plan 2018.

Tabla 39. Proceso de realimentación sobre el logro de las competencias, plan 2010.

	Bajo	Medio	Alto
Nivel de logro 1			
Nivel de logro 2		Nivel de complejidad	
Nivel de logro 3			
Nivel de logro ...N			



Fuente: Elaboración propia a partir del nivel logro de las competencias, plan 2010.

Es así como se definió que: Los niveles van de lo más general a lo específico de la competencia a lograr. Es decir, el nivel más bajo se refiere a niveles más básicos que conforme van ascendiendo, se van profundizando para alcanzar la competencia general y específica diseñada. Con base en lo anterior, los niveles más altos absorben o consideran lo logrado en niveles inferiores. El ejercicio considera la pregunta al final del nivel máximo ¿alcanzando este nivel logré desarrollar la competencia deseada?. Sin embargo, a partir de la revisión y actualización del plan de estudios 2010, el nivel de logro de las competencias fue sustituido por la desagregación de saberes ya explicados anteriormente. Si bien, se estableció que estos saberes serían fundamentales para la generación del sistema de evaluación, en el documento de propuesta de plan de estudios 2018, no fue posible ubicar de qué manera se estructuraría y realimentaría el progreso alcanzado por el estudiantado.

De los relatos docentes acerca de la revisión del programa de los cursos y del entorno virtual, se concluye que el proceso de evaluación está estructurado para demostrar el nivel de conocimiento de la persona estudiante en cuanto a los contenidos, se reconoce que el nivel competencial y de saberes está presente en el programa de cada curso, sin embargo, no son evaluados, como tales, por ende,

tampoco se le realimenta al estudiantado sobre el progreso alcanzado en el desarrollo de sus competencias y saberes.

A continuación, se analizan e interpretan los relatos estudiantes obtenidos para el abordaje de esta categoría y ampliar este análisis.

6.5. Logro de las competencias: relatos de las personas estudiantes

La evaluación entendida como proceso continuo y crítico debe ser aplicada con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. La realimentación no debe ser concebida como herramienta para la autorregulación del estudiantado, la reflexión crítica debe servir para toma de decisiones tanto de docentes como estudiantes, incluso para la misma unidad de académica, de manera tal, que se cuente con los insumos suficientes para la mejora continua. Para lo cual, es fundamental contar con criterios e instrumentos lo suficientemente robustos y que respondan a las necesidades de evaluación, así como también tener espacios que promuevan el dialogo entre docentes y estudiantes que posibiliten la realimentación en todas las vías.

Es por este motivo, que se le consultó al estudiantado sobre ¿Cuál es el procedimiento que realiza el cuerpo docente para brindar realimentación sobre el nivel de logro alcanzado de una competencia? Dada la relevancia que tiene esta interrogante para el perfil profesional en Administración Pública y para esta investigación se extrae la totalidad de los relatos.

Cuadro 9. Realimentación sobre el logro de las competencias: perspectiva estudiante.

Bueno en mi experiencia nunca han realizado la valoración de alguna competencia solo digamos en cursos específico por ejemplo en un curso de negociación al final había que hacer un simulacro, pero no se dio, así como el nivel alcanzado no ha sido tanto. (Estudiante 2)

Desde mi experiencia tampoco, lo único que sí he visto como retroalimentación en ese sentido ha sido el curso que mencionaba la compañera que fue un curso de negociación, entonces la profesora si nos mandó un correo personalizado a cada persona según nuestro desempeño, también algunos cursos lo que hacen tal vez es mandar un Google forms para ver qué tanto trabajó un integrante del grupo tal vez para medir esa competencia de trabajo en equipo, pero considero que, eso lo hace más para saber qué porcentaje de la nota ponerle a cada persona y ya en sí de retroalimentación sobre competencias creo que solo en primer año sí sentí como que nos brindaron eso, en ocasiones habían cursos donde los

profesores hacían reuniones, ponían un cronograma de cuando ingresaba uno al aula y ahí estaban los profesores y le comentaban a uno, bueno mira vos estabas mal en este tema y si ha mejorado un poco, pero eso solo en primer año. (Estudiante 1)

Apoyo lo que decían los compañeros, normalmente era en primer año donde teníamos más acompañamiento y esa retroalimentación, igual en los otros años uno va aprendiendo nuevas cosas y creo que sería importante que tuviéramos esa retroalimentación en aspectos como más específicos, más que el enfoque es por competencias, debería haber más acompañamiento en esa parte, siento yo y no solo en el primer año. (Estudiante 3)

Lo que dice la compañera es muy importante, siento que en la virtualidad no se hace tan seguido, no se le da tanto seguimiento, el primer año yo si fui presencial entonces los profesores lo conocían más a uno, entonces decían, vea usted al principio le costaba mucho exponer, le costaba hablar en público y ahora en la exposición final ya se soltó un poco más y así. A partir del segundo año lo he llevado virtual y uno no tiene una relación tan profunda con el profe, no se ven y tal vez porque creen que a partir de segundo año ya no se ocupa ese acompañamiento. Se hace mucho lo de los formularios, más que todo para ver cuanto trabajaron los compañeros, como para ver que nota se le da a cada uno. (Estudiante 4)

Este tipo de seguimiento aportaría para ser más responsable a veces uno no participa porque uno dice el profe igual el profe me va a poner todo el porcentaje, pero ya teniendo este tipo de evaluación me tengo que poner más las pilas, mejorar en aspectos que el semestre pasado estuve un poco más floja y bueno también a futuro en el ámbito laboral sería valerse por sí mismo y ser más proactivo Sería importante también en temas de motivación saber cómo que uno se va superando y mejorar el rendimiento en ciertas competencias que tal vez uno no era tan bueno al principio. (Estudiante 5)

Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos estudiantes, 2021.

De los relatos estudiantes se extraen las siguientes características comunes:

1. Este tipo de realimentación se recibió únicamente en el primer año.
2. No en todos los cursos reciben realimentación sobre el logro de las competencias.
3. La relación docente y estudiante es desvinculada.

Es importante evidenciar que estos resultados mantienen una relación recíproca con los relatos detallados anteriormente, en el tanto, denota desconocimiento por parte del estudiantado sobre el enfoque de educación que recibe al sustituir o reemplazar la evaluación propia de los contenidos con la

realimentación del logro de las competencias y saberes. Así como también es visible que se compara la verificación del logro de las competencias y saberes con el acompañamiento esperado por parte del profesorado, sin que esto implique un proceso formal de devolución del progreso alcanzado en cuanto a las competencias procedimentales, actitudinales y socioafectivas.

De lo anterior es posible inferir, que desde la perspectiva estudiantil la verificación del logro no se está realizando, por lo que la evaluación, se convierte en una mera recogida de información, debido a que no se les está brindando realimentación del logro alcanzado en contraposición a esto, solo reciben una nota que les acredita aprobado o reprobado en una determinada práctica evaluativa o en el curso como un todo. Esta reflexión se convierte en una alerta para la EAP, en el tanto, anteriormente se indicó que al nivel de bachillerato la persona estudiante se egresa con las competencias que definen el quehacer de la profesión a nivel de bachillerato, nivel en cual, según la EAP, la persona ya ha podido desarrollar las competencias mínimas y necesarias. Lo anterior, se agudiza, debido a que, en palabras del estudiantado consideran haber recibido una realimentación participativa e integral únicamente en el primer año de la carrera. Se enfatiza aquí, que las personas estudiantes se encontraban cursando el segundo semestre del cuarto año de la carrera.

En suma, de lo anterior, se contrasta esta información con los principales hallazgos obtenidos en el apartado anterior y que infieren en la verificación del logro de las competencias y saberes, para lo cual obtiene como resultado que:

1. La devolución de los resultados se realiza en mayor medida en mediación virtual.
2. Se privilegia el uso de instrumentos como la rúbrica y no así el diálogo abierto entre docente y estudiante.
3. Existe una tendencia a que los resultados de las prácticas evaluativas se entregan al finalizar el curso.
4. Prevalece el rol docente como uno agente de evaluación.
5. Prevalece el uso de instrumentos como: pruebas cortas, exámenes parciales y finales.

Producto de lo anterior, es importante destacar que, el proceso de formación propuesto por esta unidad académica se ha comprometido en que la persona estudiante integre los saberes en el desempeño de tareas concretas, es decir, a nivel teórico promueve un aprendizaje complejo y auténtico. En consecuencia, el quehacer del profesorado deberá enfocarse en proponer actividades que requieran la suma de estos conocimientos, destrezas, conocimientos y actitudes de manera que se ofrezca el óptimo desarrollo de las competencias. Para el caso concreto de la EAP, significa, además, trascender de la propuesta tradicional por asignaturas y contenidos.

En este punto, se pudo constatar en el programa del curso, el entorno virtual y lo observado en las clases, que en las prácticas evaluativas no están contempladas las competencias y saberes como parte de la evaluación. Este hallazgo es coincidente y puede ser verificado en el diseño de los instrumentos y en el proceso de realimentación que actualmente está recibiendo el estudiantado. Por lo que podría señalarse que, el aporte competencial y de saberes está presente y accesible al estudiantado únicamente a manera de consulta en el programa del curso, tal y como se señaló en la Figura 10.

Por otro lado, de acuerdo con el modelo curricular de la EAP, las competencias y saberes requieren ser desarrollados y evaluados de manera progresiva a lo largo de la carrera. En este caso, el plan de estudios 2018, no cuenta con niveles que brinden información sobre el progreso alcanzado por el estudiantado, de manera tal que la persona se egresa de la carrera con el vacío de esta información.

Aunado a esto, el perfil profesional a nivel de bachillerato describe las competencias y saberes esenciales, sin embargo, como ya se indicó este conjunto de elementos curriculares no son evaluados, a pesar de que, a este nivel, se espera que el estudiantado ha adquirido el conocimiento necesario para el desempeño de la profesión, según las intenciones propuestas por la EAP.

Así las cosas, se concluye este apartado señalando que la contrastación de los relatos y la revisión documental se demuestra que el profesorado de la carrera de Administración Pública no está verificando el logro de las competencias, por

consiguiente, la persona estudiante no está recibiendo información sobre el progreso alcanzado. Aunado a que, el componente evaluativo se puede ver comprometido cuando no se cuenta con un concepto articulado de lo que implica un proceso formativo y evaluativo por competencias, esto debido a que se minimiza la precisión de cómo deberían ser evaluadas las competencias para demostrar el progreso alcanzado.

La escasa profundización sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes en el plan de estudios de la EAP, señala la urgencia de readecuar este proceso, iniciando por que se involucren los diferentes niveles de pensamiento para alcanzar un aprendizaje gradual y que le permita a la persona estudiante pasar por los diferentes niveles de complejidad, asimilar el conocimiento y situarlo en el desempeño de la profesión. Así como la actualización profesional docente sobre cómo evaluar las competencias en los procesos de aprendizaje.

6.6. Prácticas evaluativas del profesorado de la carrera de Administración Pública

Tomando en cuenta que el currículo es más que un repositorio de contenidos, y que, durante su implementación interrelacionan intereses políticos, sociales y culturales, es preciso tener claridad de cómo, para qué, para quién y por qué se está formando un determinado perfil profesional, es decir, más allá de cumplir con los contenidos de un plan de estudios se debe visualizar el impacto que el proceso de enseñanza tendrá en beneficio de la sociedad.

En este sentido la EAP, pretende cumplir con los intereses de la unidad académica, la sociedad y la comunidad universitaria, por lo que propone: revisar y readecuar la oferta formativa y la actualización de planes y programas de estudio con el fin de ofrecer a la sociedad un contenido curricular profesional de calidad, actualidad, relevancia y pertinente con las demandas sociales y los requerimientos del desarrollo nacional, regional y local. (Comisión revisora, 2017, p. 37)

Así pues, y siendo que, la principal justificación para el proceso de revisión del plan de estudios 2018, es la búsqueda de la mejora continua, en pro de un perfil competencial integral y de un perfil de salida acorde a los requerimientos del

entorno, y dado que los resultados han puesto de manifiesto que las prácticas evaluativas están centradas en los objetivos de aprendizaje, así como en los contenidos, este apartado tiene el propósito de dar respuesta a la cuarta pregunta de investigación ¿Cómo son las prácticas evaluativas del profesorado de la carrera de Administración Pública, valoradas desde el modelo curricular por competencias definido en el plan de estudios?

Esta interrogante se desglosa en las siguientes subpreguntas planteadas al cuerpo docente:

1. ¿Cómo define una práctica evaluativa?
2. ¿Cuál es la importancia de la evaluación en un proceso de formación por competencias?

Y la siguiente interrogante planteada al estudiantado:

3. ¿Cuál es el procedimiento para evaluar los aprendizajes?

Además, se hará uso de los principales hallazgos obtenidos en los apartados anteriores como insumo para poder concluir cómo son las prácticas evaluativas del profesorado de la carrera de Administración Pública, valoradas desde el modelo curricular. Para esto, se organizó la información en el mismo orden en el que se dio respuesta a las preguntas y objetivos de esta investigación.

El primer aspecto, hará referencia a los relatos teóricos que muestran la intencionalidad de la EAP por organizar la evaluación de los aprendizajes.

6.6.1. Prácticas evaluativas desde perspectiva del plan de estudios

Las bases teóricas sugieren que el currículo por competencias obedece a la transformación de la economía mundial, local y nacional y como respuesta a esto, es necesario la formación de perfiles profesionales con mayor competitividad y adaptabilidad a los cambios, en este sentido la EAP no es la excepción, por lo que define que:

El contexto actual en el que se desarrolla la carrera de administración pública es uno complejo, pues la construcción de valor público y bienestar en los

Estados modernos se entretene y se ve condicionado por una gran gama de variables sociales, políticas, económicas, culturales, ambientales y tecnológicas. (Comisión revisora, 2017, p. 26)

De aquí que surge la necesidad de reorientar el quehacer de la Administración Pública desde el proceso de formación académico, como antecedente ya se conoció que el proceso de transformación de la malla curricular culmina en el 2010 con la implementación del primer plan de estudios bajo el modelo curricular por competencias, y la última actualización se realizó con la puesta en práctica del plan de estudios 2018. El alcance entre un plan y otro se discutió ampliamente en el capítulo V. Además, siendo que el foco de estudio se centra en conocer cómo son las prácticas evaluativas actualmente por lo que el análisis de la información se concentra en los datos obtenidos de la revisión del plan 2018.

En un primer momento, se hace un reconocimiento de cómo concibe la EAP a nivel teórico la evaluación de los aprendizajes:

1. Los perfiles del estudiantado y del profesorado, así como las competencias y saberes planteados más adelante en esta propuesta, son fundamentales para la generación de un sistema de evaluación del desarrollo competencial a lo largo de la malla curricular y será una tarea que asumir más adelante en el proceso de implementación del plan de estudios. (Comisión revisora, 2017, p. 74)
2. El equipo docente de la EAP será el encargado de evaluar el desarrollo de los saberes en el estudiantado, de acuerdo con las herramientas y criterios definidos en el plan de evaluación. (Comisión revisora, 2017, p. 114)
3. A nivel de práctica docente, y como complemento al Plan de Evaluación, la comisión de docencia incluirá en el Plan de Desarrollo Docente los pasos a seguir para reforzar las capacidades pedagógicas del equipo, en particular de la evaluación competencial. (Comisión revisora, 2017, p. 114)

En relación con lo anterior y de los resultados obtenidos hasta el momento demuestran que, la EAP, arrastra vacíos, que limitan el cumplimiento de estos

planteamientos, dentro de los que se destaca, la ausencia del plan de evaluación de la carrera. Dicho plan fue pensado para responder a la siguiente necesidad:

Este plan detallará a nivel operativo el proceso de evaluación, e incluirá los criterios y herramientas de evaluación que se utilizarán a lo largo de la carrera, en pos del posterior alcance de las competencias definidas para el perfil profesional deseado. Esto incluye los espacios de evaluación competencial, donde a este punto se tiene claro que se mantendrán las evaluaciones cualitativas, implementadas en el plan 2010, en todos los cursos de la carrera, y que estas se aplicarán al menos una sesión por curso. (Comisión revisora, 2017, p. 113-114)

Este elemento quizá es la ausencia más significativa que acarrea la EAP, debido a que el plan de evaluación de la carrera fue pensado para organizar el nivel más operativo de la evaluación, es decir, se constituiría una guía para consolidar los criterios e instrumentos de evaluación, y lo más significativo, aportar espacios para verificar el logro de las competencias y propiciar espacios de reflexión y realimentación entre docentes y estudiantes.

Por otra parte, la estrecha relación con la que se planificó el plan de evaluación con el desarrollo docente podría estar incidiendo para que el profesorado no obtenga información actualizada que le permita reflexionar y mejorar las estrategias de evaluación. Se destaca aquí, que el cuerpo docente entrevistado ha reconocido que el acompañamiento que en temas relacionados con la planificación e implementación de la evaluación por competencias es escaso. Por lo que se presume que este vacío podría estar obstaculizando la eficiente implementación del modelo curricular que promueve la EAP.

Vinculado a lo anterior, los relatos docentes, también señalaron que el modelo curricular por competencias se visualiza como un aporte positivo para el proceso de formación, consideran que brinda identidad al quehacer de la profesión y al ejercicio de ésta en diferentes espacios laborales, sin embargo, también se hace referencia a las competencias y saberes, como un pliego de información ya predefinida con cierto carácter estático e inflexible. Si bien es cierto que la EAP, ya ha definido el nivel competencial y de saberes para cada curso, es iniciativa de la

persona docente adecuar el proceso de enseñanza de manera para que su desarrollo no sea limitado o descontextualizado, lo que hace más evidente la necesidad que el cuerpo docente este en constante actualización profesional.

Fernández (2013) considera que, a partir de las nuevas expectativas y demandas sociales, la persona docente debe adaptarse a estos cambios, esto para procurar un aprendizaje más significativas para el estudiantado. Por tanto, señala que:

La tarea del profesor se dirige a que los alumnos aprendan por ellos mismos, y para lograr este propósito realizarán numerosos trabajos prácticos de exploración. Frente al profesor centrado en la transmisión de conocimiento, asentado en bases de poder, conciencia social y política, aparece la figura del profesor como facilitador, entendido como aquel docente capaz de preparar oportunidades de aprendizaje para sus alumnos. (p. 6)

Tratándose la Administración Pública de una profesión que está orientada a la gestión de procesos de carácter público y que tiene por objetivo principal garantizar el bienestar de la sociedad y la generación de valor público resulta de gran relevancia que los procesos de formación puedan contribuir con la importante tarea de formar el perfil profesional, que responda a las expectativas que giran en torno de esta profesión.

En este sentido, la finalidad del proceso de enseñanza no debe limitarse en reconocer que el modelo curricular de la carrera en los últimos doce años ha pasado de un modelo tradicional a uno por competencias. La riqueza de este proceso deberá centrarse en que exista un verdadero cambio cultural e institucional que promueva no solo el aprendizaje de los contenidos, sino, que también se centre en las competencias y saberes que son indispensables para el ejercicio de la profesión desde todas sus dimensiones: saber ser (componente ético y de valores), saber conocer (sobre las organizaciones públicas) y un saber hacer (destrezas gerenciales).

Desde el plan de estudio y apoyados en Ramírez et al. (2011) se concluye este apartado señalando que para que exista una adecuada correspondencia entre el modelo curricular por competencias y las prácticas evaluativas es necesario

potenciar un aprendizaje autónomo y significativo para el estudiantado, haciendo uso de estrategias didácticas orientadas al desarrollo y apropiación de las competencias y saberes. Por lo que es necesario fortalecer las bases teórico-conceptuales que involucre la planificación del plan de estudios y su malla curricular, de manera que el profesorado cuente con insumos que le orienten la planificación de las prácticas evaluativas donde se especifique las competencias y niveles de progreso a los que podrá aspirar el estudiantado.

En el siguiente apartado, se plantea una reflexión sobre cómo son las prácticas evaluativas vistas desde el proceso de planificación que realiza el cuerpo docente de la EAP. Para esto, se recurre al uso de los principales hallazgos obtenidos en el apartado 6.3 y 6.4.

6.6.2. Prácticas evaluativas vistas desde el proceso de planificación

En el apartado 6.3 se identificó que el diseño, implementación y realimentación de los criterios e instrumentos de evaluación utilizados por el cuerpo docente, se limitan a la aplicación de pruebas cuyo propósito se enfatiza en conocer el dominio a nivel de contenidos y no así en la evaluación y verificar del progreso alcanzado en cuanto a las competencias y desde todas sus dimensiones. De aquí que es importante destacar que, a pesar de que las personas docentes proponen prácticas evaluativas alternativas como lo son: proyectos, casos de estudio, simulaciones y trabajos de investigación, las cuales requieren la movilización de conocimientos, destrezas, conocimientos y actitudes, estas dimensiones no son contempladas como parte de los criterios e instrumentos de evaluación.

Aunado a lo anterior, el hecho de que la competencia sea contextualizada según sea la realidad del estudiantado, implica que las prácticas evaluativas permitan la resolución de problemas en diversos contextos (Villardón, 2006), por lo que se vuelve indispensable la diversificación de instrumentos de evaluación de modo que estén alineados no solo al cumplimiento de los contenidos, sino también que respondan con los enfoques pedagógicos que propone la EAP, en pro de buscar un perfil competencial más completo y consecuente con las necesidades del contexto.

En esta misma línea se evidenció que los instrumentos de evaluación son relativamente escasos en cuanto a su diversificación y alcance, esto principalmente porque su función es la de dar respuesta a los objetivos de aprendizaje y como ya se explicó en la figura 21 estos están alineados a temas y contenidos sin que sean contempladas de manera directa las competencias. Además, se considera de gran relevancia que se promuevan mayores espacios que le permitan al profesorado obtener evidencia significativa y que favorezca la autorregulación del aprendizaje por parte del estudiantado.

En este punto, tanto los relatos de docentes y estudiantes señalaron que la devolución de los resultados se realiza con mayor frecuencia al finalizar el curso y haciendo uso de instrumentos como la rúbrica, si bien es uno de los instrumentos que aportan mayor información según Manríquez (2012), el uso que actualmente se le da ha desvirtuado su función, debido a que se han minimizado los espacios de interacción entre docente y estudiante y se presume que sea el estudiantado el que realice una interpretación propia de los resultados.

Castillo y Cabrerizo (2010) por su parte hacen el llamado para que las prácticas evaluativas sean una oportunidad constructiva y significativa donde se promueva y se reconozcan las diferentes formas de aprender y de generar conocimiento. En este sentido, las prácticas evaluativas bajo el enfoque por competencias adquieren un papel fundamental, ya que existe una evidente ruptura con la evaluación tradicional, ya no es suficiente que el profesorado dictamine una nota para aprobar o desaprobar al estudiantado. La evaluación por competencias entonces se convierte en una interacción en ambas vías, docente y estudiante, en el cual se garantiza la construcción de espacios críticos, vivenciales y de reflexión dentro del aula. Las prácticas evaluativas utilizadas por el cuerpo docente de la EAP son insuficientes debido a que el objetivo principal es el de asignar una nota.

Por otro lado, con el desarrollo de un modelo curricular por competencias la EAP, promueve a nivel teórico una evaluación formativa, sistémica y centrada en el estudiantado, teniendo como principal referente las competencias y saberes que dan las bases para formar el perfil profesional que se requiere la sociedad costarricense, a pesar de que se generan cambios importantes, las prácticas

evaluativas continúan desarrollándose bajo los procesos de evaluación tradicional, esta relación es visible en la Tabla 33 en la cual se explica la relación entre los instrumentos de evaluación según el objetivo de aprendizaje.

En este sentido, Castillo y Cabrerizo (2010) añaden que para que existan buenas prácticas evaluadoras a nivel de universidad se debe tener presente los siguientes aspectos:

1. Unos criterios claros conocidos previamente por todos los implicados.
2. La recogida de información suficiente y relevante del proceso de enseñanza aprendizaje a partir de los objetivos curriculares.
3. La interpretación valorativa de la información obtenida.
4. La emisión de un juicio valorativo sobre la base de la información obtenida.
5. La toma de las decisiones correspondientes (p. 257).

Por lo que, a este nivel se comprueba que las prácticas de evaluación son herramienta mediante las cuales la persona docente le posibilita al estudiantado la integración y aplicación de conocimientos teóricos y prácticos para la resolución de problemas centrados en la institucionalidad pública, pero que no están aportando información significativa para verificar el logro de las competencias durante el proceso de formación.

6.6.3. Prácticas evaluativas por competencias desde la perspectiva docente

Previo a desarrollar este apartado es importante retomar el concepto de práctica evaluativa adoptado para esta investigación el cual, surge producto del análisis e interpretación de las investigaciones que sustentaron el apartado 1.2. correspondiente al estado del arte y el 2.1. de marco teórico.

Cuadro 10. Definición de práctica evaluativa

Las prácticas evaluativas se traducen en un proceso intencionado y reflexivo, que busca emitir una valoración sobre el proceso de formación y el aprovechamiento que el estudiantado hace para la transformación del conocimiento y el desarrollo de las competencias que vincule a la vida profesional y laboral.

Fuente: Elaboración propia a partir de las investigaciones consultadas, 2021.

Teniendo presente esta definición, se procede a dar respuesta a la primera subpregunta definida de la siguiente manera: ¿Cómo define una práctica evaluativa?

Para la persona docente 1 la práctica evaluativa se relacionada con una valoración formativa o sumativa, para esto señala que:

Yo la vería como la aplicación justamente del momento en qué estoy emitiendo una valoración ya sea formativa o sumativa cualquiera de las dos, pero en el momento en que se emite esa valoración es cuando creo que estoy haciendo una práctica evaluativa. (Docente 1)

En este sentido, se reconoce que el juicio valorativo emitido por parte del profesorado se constituye en la principal fuente de información para predecir el grado de conocimiento adquirido por el estudiantado. Sin embargo, es imprescindible que dicha valoración tenga relación con los criterios e instrumentos de evaluación, así como con las dimensiones de los objetivos de aprendizaje y las competencias que se espera el estudiantado logre desarrollar.

En las siguientes figuras es posible ejemplificar como cuerpo docente de la EAP planifica las prácticas evaluativas de manera que el estudiantado obtiene información de cómo será evaluado. Así como también se observa, un proceso de evaluación relacionado con la apropiación y reproducción de contenidos. Adicionalmente se realizó la comparación de las prácticas evaluativas con la planificación del programa del curso y se obtiene como resultado que la persona docente realiza una clase magistral para exponer los conceptos básicos y el estudiantado realiza la actividad evaluativa fuera del espacio de aula, dicha relación es explicada mediante la figura 43 y 44, así como en la figura 45 y 46.

Figura 43. Extracto de la planificación del programa de curso XP-0477 Evaluación en la gestión pública

2	24 de agosto	Diferencias evaluación investigación Asincrónica	Presentación Magistral	Ejercicio Mapa Conceptual y/o Matriz de comparación de la normativa. Deben identificar las competencias que tienen cada entidad: Hacienda, CGR, MIDEPLAN y la Constitución Política.	Bustelo, M. (1999). Diferencias entre Evaluación e Investigación : Una distinción necesaria para la identidad de la Evaluación de Programas. Revista Española de Desarrollo y Cooperación., nº 4 (primavera-verano 1999), pp 9-29 Ley de Planificación Nacional, No 5525 Ley Orgánica de la Contraloría General de la República. N° 7428 Ley Administración Financiera de República y presupuestos públicos. N° 8131 Constitución Política de Costa Rica
---	--------------	---	------------------------	--	--

Fuente: programa de curso XP-0477 Evaluación en la gestión pública.

Figura 44. Práctica evaluativa curso: XP-0474 Gestión de la logística en el sector público.

3	30/8	1.3 Gestión de Materiales	a. Presentación sobre Administración de Materiales y Métodos cuantitativos. b. Práctica en computadora sobre modelos cuantitativos de administración de materiales	Resolver tarea asignada sobre métodos cuantitativos de gestión de Materiales	Heizer, J., Render, B. (2007). <i>Dirección de la Producción. Decisiones Estratégicas.</i> (8va Ed) Madrid: Prentice Hall. Cap. 1 al 3. Cap. 1 al 2 Administración de la Producción y de las Operaciones.
4	06/9	1.4 Indicadores de Gestión	a. Modelos de Gestión por Resultados e indicadores de impacto en la Logística.	Estudiar caso del sector público y su decisión de	Indicadores de Gestión Logística

Fuente: Programa del curso XP-0474 Gestión de la logística en el sector público, 2021.

Figura 45. Extracto de la planificación del programa del curso XP-0474 Gestión de la logística en el sector público.

Instrucciones ejercicio: “La evaluación en instituciones costarricenses”

1. Conforme grupos de un **máximo de 5 estudiantes**.
2. Deben buscar los siguientes cuerpos normativos:
 - Ley de Planificación Nacional, **No 5525**
 - Ley Orgánica de la Contraloría General de la República. **N° 7428**
 - Ley Administración Financiera de República y presupuestos públicos. **N° 8131**
 - Constitución Política de Costa Rica

Se recomienda el uso del **Sistema Costarricense de Información Jurídica – SCIJ**
<http://www.pgrweb.go.cr/scij/> para consultar la última versión de la norma.

3. Debe revisarse la totalidad de cada norma, para identificar la competencias, obligaciones o tareas que la normativa les asigna a las instituciones **en materia de evaluación y control**. (para facilitar la búsqueda pueden utilizar la herramienta “buscar” de Word o Excel, indicando que se busque en todo el texto la palabra “evaluación” o sus derivados “evaluar”, “evaluaciones”, “valorar”, “controlar”, “control”
4. Una vez identificadas las competencias/tareas que la normativa asigna cada una de las instituciones, el grupo deberá presentar sus resultados utilizando cualquiera de las siguientes herramientas:
 - Mapa mental (por eje: Cmap)
 - Infografía (cualquiera de los software libres)
 - Matriz de Excel

Sea cual sea el formato o herramienta elegida por el grupo, en su trabajo deberá quedar claro: La norma, la competencia/tarea, la institución que la desarrolla.
5. Cada grupo deberá subir sus trabajos en el espacio asignado en Mediación Virtual a más tardar el **martes 31 de agosto de 2021**. Los profesores podrán elegir a alguno o la totalidad de los grupos para exponer sus resultados.

Rubrica de evaluación

Criterio	Ponderación
Identificación de las competencias/tareas	60%
Presentación de los resultados (Información clara y concisa) con el instrumento seleccionado.	20%
Presentación oral	20%
Total	100%

Fuente: programa de curso XP-0474 Gestión de la logística en el sector público.

Figura 46. Práctica evaluativa curso: XP-0474 Gestión de la logística en el sector público

ASIGNACIÓN No.1	
Fechas de entrega 14 de septiembre de 2021. En grupos efectuar lo siguiente:	
1-	¿Identifique la función logística y la cadena de suministros de una organización pública o privada? Analice las diferentes actividades logísticas y su desempeño en contraste con las técnicas y herramientas modernas de gestión. Y cite las prácticas y técnicas modernas que pueden ser implementadas para mejorar la gestión.? VALOR 25 PUNTOS.
2-	¿Qué importancia tiene la gestión estratégica de la logística y la cadena de abastecimiento para las organizaciones públicas? ¿Además bajo su criterio que impulso le puede dar a la organización seleccionada una adecuada gestión de la logística en la generación de los bienes y servicios? VALOR 25 PUNTOS
3-	¿Analizar la gestión logística organizacional enfatizando en las prácticas de colaboración (proveedores-clientes), extensión de empresa y servicios tercerizados a proveedores (ISP's)? ¿En el caso que no se estén desarrollando analizar cómo se pueden aplicar? VALOR 25 PUNTOS
4-	¿El servicio al cliente que ofrece la organización seleccionada cómo impacta en su cadena de suministros y la gestión logística en general? ¿Brinde tres ejemplos? VALOR 25 PUNTOS.
Insumos: Investigación documental y visita en el sitio	
Forma de evaluación: presentación de la evidencia en Mediación Virtual y discusión.	

Fuente: Programa del curso XP-0474 Gestión de la logística en el sector público, 2021.

Un aspecto positivo que se destaca en estas figuras es que las prácticas evaluativas describen ampliamente qué y cómo será evaluado el contenido y, sobre todo, se rescata que de esta manera podría evitarse los juicios de valor sesgados por parte del profesorado, aunado a que, para que la evaluación sea útil para la toma de decisiones, tanto docentes como estudiantes, deben conocer previamente las condiciones del proceso evaluativo. Este argumento está relacionado con lo que señala Guerrero et al., (2017), los cuales desde una dimensión ética de la evaluación señala que el proceso de evaluación necesariamente deberá incidir en qué, para qué y por qué se evalúa y desde una dimensión metodológica se debe

responder a los procedimientos y prácticas de evaluación que se van a utilizar. Ambas dimensiones son inherentes al proceso educativo y bajo esta perspectiva aportan credibilidad al juicio valorativo que emita el cuerpo docente.

En esta misma línea argumentativa, la persona docente 2 menciona dos aspectos fundamentales para la evaluación por competencias:

1. La evaluación es una comparación del conocimiento que se esperaba que el estudiantado desarrolle contra lo que realmente logró obtener.
2. Para una evaluación por competencias se debería tener algún parámetro o algún estándar de cuál es ese nivel de conocimiento o de saber ser que debe tener la persona estudiante en la materia.

Lo anterior se sustenta mediante el siguiente relato:

Una evaluación es una comparación entre el nivel de conocimiento o dominio que se esperaba obtener del estudiante y cuál es nivel de dominio o de conocimiento que realmente se logró obtener. En este sentido, como hablamos del modelo por competencias de saber ser, saber conocer y saber aplicar, entonces ahí esperaría o debería uno tener algún parámetro o algún estándar de cuál es ese nivel de conocimiento o de saber ser que debe tener el estudiante en la materia, qué nivel de profundidad debería tener de conocimiento del estudiante en esta cuestión de la evaluación de la gestión pública, y cuál es el que verdaderamente tiene y este como te decía la evaluación todo va a ser un juicio de valor y ese juicio de valor va a ser una comparación, entonces esa comparación, va a ser entre el nivel de dominio de la materia evaluativa que tiene el curso y el nivel que el que profesores o grupo de profesores diseña en su programa y se define de hecho las competencias que están en curso el inicio del programa y cuál es el que verdaderamente se obtiene al final entonces es una comparación entre esas dos cosas. (Docente 2)

Lo anterior deja entrever que el nivel de logro de las competencias sí está presente en el discurso del cuerpo docente, sin embargo, se recuerda que la EAP, con el plan de estudios 2018, en lugar de identificar niveles competenciales, optó por desagregar las competencias en los saberes, por lo que el nivel de logro

actualmente no se está obteniendo de las prácticas evaluativas. Lo cual deja a discreción del profesorado cómo evaluar dichos saberes. Se considera en este punto que, el desarrollo de las competencias y saberes, tal cual se pensó en el plan de estudios carece a nivel curricular de un consenso para abordar la evaluación de manera integral. También, llama la atención que la persona docente le atribuye a la evaluación sumativa mayor relevancia para definir si el estudiantado es competente o no en la tarea que se le esté asignando.

Por otra parte, en el siguiente relato la práctica evaluativa se comprende como un mecanismo para garantizar el conocimiento que ha adquirido por el estudiantado al finalizar la unidad de aprendizaje, se menciona que: *Es fundamental, es la forma en la que permite al docente saber hasta qué punto están avanzando sus estudiantes, y de la rigurosidad de la evaluación. Me parece a mí que es fundamental para uno dar cierta garantía de que las personas que están aprobando un curso tiene los conocimientos y competencias básicas para desempeñarse en diferentes áreas de trabajo. Hay profesores que no les gusta la evaluación, que qué pereza, siento yo que es a lo que uno más le dedica tiempo, ahí es donde realmente ves si lo que estás hablando está sirviendo o no, si se está quedando en el disco duro de los estudiantes. (Docente 3)*

Dicho relato mantiene correspondencia con lo indicado por García et al., (2009) al concebir que la práctica evaluativa cumple con la función social de la educación, al acreditar ante la sociedad que el estudiantado adquirió los conocimientos académicos necesarios para enfrentar los retos del mundo laboral. Sin embargo, los relatos estudiantes en el apartado 6.3.3. concluyen en que la realimentación de las prácticas evaluativas no les está aportando información para tomar decisiones sobre el proceso de aprendizaje, debido a que la socialización de los resultados se realiza al finalizar el curso, por ende, tampoco está cumpliendo con la función de ser mecanismo para garantizar el conocimiento adquirido por el estudiantado.

Continuando con el análisis, es posible observar que la práctica evaluativa también es definida como un saber práctico y contextualizado, según lo señala la siguiente persona docente:

Podríamos definirlo como un ejercicio práctico que asegura la apropiación de los conceptos teóricos que uno puede dar al estudiantado para que pueda ser asimilado de mejor forma por ellos en la práctica. O sea, se aprende más haciendo que escuchando, entonces creo que por ahí va. (Docente 4)

Se valora de este relato que se reconoce que la evaluación que se promueve está dissociada de la evaluación tradicional memorística, donde lo único fundamental era la reproducción mecánica del conocimiento, sin contemplar la criticidad del estudiantado. En este caso la persona docente es consciente que el estudiantado es protagonista en la construcción de su propio aprendizaje.

Una práctica evaluativa es una herramienta que utilizo para diagnosticar si el conocimiento, o habilidad, o técnica que quiero desarrollar en el estudiante, la está logrando, si está cumpliendo con el objetivo. Entonces, una práctica evaluativa es eso, la forma en la cual mido si el estudiante está logrando o no el resultado esperado en un objetivo de aprendizaje, que el objetivo de aprendizaje sería: el manejo conceptual en un tema, o el manejo instrumental, o la técnica para solucionar un modelo en específico. (Docente 5)

Se percibe entonces, una intensión por lograr una enseñanza más integral, en la cual se reconoce complejidad de las condiciones del contexto, involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, combinación dinámica de conocimientos, destrezas y actitudes, así como el dominio conceptual de ciertos temas para la resolución de problema que se asemejan a la realidad.

A partir de esta idea, se extrae como aspecto común de los relatos docentes que; se visualiza las prácticas evaluativas como medio para comprobar el grado de aprendizaje que adquiere el estudiantado durante el proceso de formación, es por este motivo que, que se recuerda que para alcanzar este resultado es requerido que el estudiantado sea protagonista activo del proceso evaluativo.

Es por este motivo que, en las siguientes Tablas se detalla a manera de ejemplo, el involucramiento de la persona estudiante durante las prácticas evaluativas observadas.

Tabla 40. Observación sesiones curso XP-0475 Finanzas y presupuestos públicos

Clase observada	Lo observado	Participación estudiante según práctica evaluativa
Clase 19 de octubre 7:00 p.m. a 9:50 p.m. Plataforma: zoom	La explicación es mediante ejemplos de instituciones públicas para el tema de formulación del presupuesto por programas institucionales. Estructura del presupuesto según el Ministerio de Hacienda. Se utiliza la página oficial del Ministerio de Hacienda para consultar el presupuesto asignado a las instituciones públicas	Prueba corta para poner en práctica los clasificadores de código de códigos presupuestarios, gastos y partidas presupuestarias
Clase 26 de octubre 7:00 p.m. a 9:50 p.m. Plataforma: zoom	Práctica en clase: Un caso: Contribuir a la mejora de competitividad de las cooperativas afiliadas a URCONZON R.L., tal que, hubieran mejorado su tasa de excedente neto en un 10% al finalizar el año. Para el ejercicio se les brinda un Excel con el recurso presupuestario y las partidas.	Tarea asincrónica: En grupos de trabajo, hacer un listado de las actividades que hay que hacer en cada fase del proceso plan presupuesto para el año 2022.
Clase 02 de noviembre 7:00 p.m. a 9:50 p.m. Plataforma: zoom	Ejercicio en clase: Clasificador por Objeto del gasto y escriba los 5 dígitos de la subpartida presupuestaria que corresponde. Instrumento en Word. Se revisan la respuesta de manera grupal. Un video sobre presupuesto plurianual y presupuesto para resultados en grupos. Para entregar el 09 de noviembre	Se realiza prueba corta en mediación virtual se compone de 3 preguntas sobre los temas vistos la persona docente se desconecta y las personas estudiantes resuelven la prueba corta.

Fuente: Elaboración propia a partir de lo observado en las sesiones del curso XP-0475 Finanzas y presupuestos públicos

Durante el desarrollo de las prácticas evaluativas hubo una participación mayoritariamente de la persona docente, la cual orientó en todo momento la explicación de los conceptos base para el desarrollo de cada actividad de evaluación. Posteriormente, la dinámica se centró en discutir los resultados obtenidos por parte del estudiantado, sin embargo, la participación del estudiantado fue baja.

Tabla 41. Observación sesiones curso XP-0477 Evaluación en la gestión pública

Clase observada	Lo observado	Participación estudiante según práctica evaluativa
Clase 19 de octubre 4:00 p.m. a 7:00 p.m. Plataforma: zoom	Se asigna un caso de estudio para la construcción de indicadores, fuera del aula: Ejercicio "Palmira".	Se organizan grupos de trabajo de máximo 5 personas, el grupo deberá plantear al menos un indicador (en formato de marco lógico) para cada uno de los objetivos planteados. Se asigna una rúbrica para la evaluación del caso.
Clase 23 de octubre 9:00 a.m. a 11:00 a.m. Plataforma: zoom. Esta fue una clase especial de repaso previo al examen	Esta sesión se toma para revisar y resolver de manera conjunta el caso Palmira.	La persona docente solicita exposición de cada uno de los grupos.
Clase 02 de noviembre 4:00 p.m. a 7:00 p.m. Plataforma: zoom	Construir un reporte de evaluación aplicable a una intervención pública.	Trabajo en equipo

Fuente: Elaboración propia a partir de lo observado en las sesiones del curso XP-0477 Evaluación en la gestión pública

Para este caso, la persona docente va desarrollando el ejercicio en conjunto con el estudiantado y se avanza conforme el grupo va desarrollando en el ejercicio, es decir, es el estudiantado es el que lleva el ritmo de la sesión. Las actividades observadas fueron formativas, no se le asignó una nota, sin embargo, a partir de estos ejercicios, se les asignó una tarea similar que debían resolver fuera del espacio de aula, esta última sí tenía una nota.

A partir de los siguientes ejemplos es posible visualizar que las prácticas evaluativas en la carrera de Administración Pública cumplen con el principio básico de ser contextualizadas tal y como lo sugiere la teoría, además queda manifiesto el acercamiento que recibe el estudiantado con casos reales del quehacer público.

Figura 47. Prácticas evaluativas contextualizadas a casos del sector público costarricense.

2	23/8	1.2 Las funciones logísticas y su interrelación	a. Presentación de un ejemplo del sector público costarricense de la Cadena de Abastecimiento. b. Presentación de las actividades logística	Lectura de caso asignada. Aplicación de instrumento de evaluación de función logística en caso particular	Martin, C. (2011). <i>Logistics & Supply Chain Management</i> . (Fourth Ed). Great Britain: Prentice Hall. Cap 1 al 7.
8	18/10	3.1 Gestión del inventario, modelos y técnicas de optimización.	a. Presentación de la Importancia de la Gestión del Inventario en las instituciones públicas y sus diferentes modalidades	Resolver asignación sobre modelos de inventarios Aplicar ABC y parámetros de	Heizer, J., Render, B. (2007). <i>Dirección de la Producción. Decisiones Estratégicas</i> . (8va Ed) Madrid: Prentice Hall. Cap.2 y Suplemento No.2
5	14 y 18 de setiembre	Hacienda y Economía Pública	Revisión de material sobre Subsistemas de la Administración Financiera: Subsistema de presupuesto, Tesorería, Crédito Público y Contabilidad.	Trabajo en grupo a partir del documento "Recaudar no basta. Los impuestos como instrumentos de desarrollo"	Corbacho, Ana. Fretes, Vicente. Lora, Eduardo. (2012). <i>Recaudar no basta. Los impuestos como instrumentos de desarrollo</i> . BID.Washington. Ley N° 8131. Ley General de la Administración Financiera de la República y Presupuestos Públicos. San José Costa Rica. 2001
6	21 y 25 de setiembre	Gestión Pública y Presupuestos por programas	Presentación: Marco legal de la Administración financiera y los presupuestos por programas	Revisión de la Ley 8131 y elaboración esquema del ciclo presupuestario	Ley N° 8131. Ley General de la Administración Financiera de la República y Presupuestos

Fuente: programas de los cursos, 2021.

En este sentido, Castillo y Cabrerizo (2010) consideran que:

Una característica definitoria que acompaña a la competencia es el contexto; es clave en la definición de competencia. Una competencia no puede entenderse al margen del contexto particular donde se pone en juego; ni puede separarse de las condiciones específicas en las que se ejecuta de forma observable con toda evidencia. Dentro de un contexto determinado la flexibilidad y adaptabilidad posibilitan obtener la solución o respuesta idónea para cada situación (p. 68).

Tal y como se puede observar en la Tabla 48, la implementación de este tipo de prácticas evaluativas podrían estar aportando una mayor significancia al aprendizaje, en el tanto le permite al estudiantado apropiarse del conocimiento para

ponerlo en práctica en situaciones muy similares a las que se enfrentarían en el ámbito laboral.

En esta misma línea, la siguiente práctica evaluativa le permite al estudiantado desarrollar un proyecto el cual está vinculado a alguna problemática o necesidad pública. Por tanto, se desea destacar la flexibilidad y el acompañamiento que da el profesorado para que el estudiantado pueda ir descubriendo por sí mismos, lo que implica el diseño y desarrollo de un proyecto vinculado a la gestión pública.

Figura 48. Práctica evaluativa de XP-0467 Diseño de programas y proyectos públicos

GUÍA DE ENTREGABLE #1: PERFIL DEL PROYECTO		
El grupo deberá presentar la definición del proyecto mediante los ítems detallados abajo. Los criterios de evaluación se basarán en lo siguiente:		
Aspecto a evaluar		Peso
Consistencia Técnica	Aplicación adecuada de las herramientas vistas en clase. Relación lógica de las diferentes partes del trabajo.	30%
Profundidad	Cantidad de contenido y de detalle de los temas abordados. Investigación de referencias, recopilación de datos y bases utilizadas.	20%
Presentación	Redacción y forma. Estilo visual de la propuesta que simula ser un documento real del proyecto.	10%
Trabajo en Equipo	Calificación promedio que otorga los compañeros de equipo a la calidad y contribución de la persona estudiante al entregable en específico.	40%
Total		100%
<ol style="list-style-type: none"> 1. Portada: Incluye Tema del Proyecto, Nombre del Equipo, Integrantes. 2. Resumen de la Lógica de intervención: Marco Lógico, Mapa de Teoría del Cambio, Teoría del programa o Lienzo del Proyecto (según haya sido seleccionado). 3. Diagnóstico Inicial: Incluye; <ul style="list-style-type: none"> • Antecedentes y contexto. • Identificación y análisis del problema. • Análisis del entorno. 4. Finalidad: Hace referencia a los impactos. 5. Propósito: Describe los efectos a corto plazo. 6. Resultados esperados: Explica la salida más inmediata como producto de la operación del proyecto. 7. Descripción de la solución a desarrollar: servicio, bien u obra a implementar con el proyecto y que contribuye a la generación de los resultados esperados. 8. Vinculación con políticas y planes: relación con políticas públicas, planes, estrategias que se estén desarrollando. 		

Fuente: Programa del curso XP-0467 Diseño de programas y proyectos públicos, 2021.

Tomando en cuenta que la evaluación tiene como propósito generar un entorno favorable para el desarrollo y el perfeccionamiento de conocimientos, destrezas y actitudes es preciso reconocer que en los cinco cursos estudiados prevalece el uso de prácticas evaluativas tradicionales en los cuales no se cuenta con evidencia de que exista algún tipo de valoración de la formativa que abarca el

conjunto de saberes definidos por la EAP. Lo anterior, es ejemplificado a partir de la figura 49 y 50 en las cuales es visible el uso repetitivo de “asignación de lecturas”.

Figura 49. Extracto planificación del programa del curso XP-0475 Análisis prospectivo.

Sesión	Fecha	Contenido	Actividad de clase	Actividad Extraclase	Bibliografía
1	19 agosto	Introducción y objetivos del curso.	Clase magistral. Conformación de grupos	Lecturas asignadas por el docente.	Bibliografía del curso
2	26 agosto	1.1. Introducción a los estudios del futuro. 1.2. El rol estratégico de la prospectiva para el cambio estructural.	Clase magistral	Lecturas asignadas por el docente.	-CEPAL (2013) pp 5-37 -Medina y Ortégón (2006) pp. 117-145 -Miklos y Tello (2007) pp. 31-54. -Medina, Becerra y Castaño (2014) pp. 27-48.
3	02 setiembre	1.3 Concepto y dimensiones de la prospectiva 1.4 Prospectiva y el dialogo político y social.	Clase magistral	Lecturas asignadas por el docente. Selección de tema de trabajo final	-CEPAL (2013) pp 39-56 -Medina, Becerra y Castaño (2014) pp. 48-100, pp 285-300 -Miklos y Tello (2007) pp. 55-79 -Medina y Ortégón (2006) pp. 147-161. -Meléndez (2017) pp. 9-16.
4	09 setiembre	1.5 Prospectiva y desarrollo sustentable. 2.1. Mapeo de herramientas en el análisis de futuros	Discusión en clase: Prospectiva y desarrollo sostenible en América Latina	Lecturas asignadas por el docente.	-CEPAL (2016) pp 33-52 -Pérez, Carlota (2015) Artículo. -Godet (2000) pp.14-35. -Miklos y Tello (2007) pp. 157-186.
5	16 setiembre	2.2. Aplicación sectorial de la prospectiva.	Clase magistral. Estudios de caso: 1. Caso Salud 2. Caso Educación	Lecturas asignadas por el docente y profundización de caso.	-MIDEPLAN (2017) Prospectiva en Salud 2045. -Meléndez (2017) pp. 1-22. -Hidalgo y Briceño 108-128

Fuente: programa de curso XP-0475 Análisis prospectivo.

Figura 50 Extracto planificación del programa del curso XP-0474 Gestión de la logística en el sector público.

6	27/9	2.3 Series temporales 2.4 Análisis de Regresión y correlación	a. Práctica en laboratorio de series temporales. b. Práctica en laboratorio de análisis de regresión y correlación.	Resolver asignación de previsión.	Cap.12 Administración de la Producción y de las Operaciones
7	04/10	2.5. Uso de Excel para previsión y revisión de caso en servicio público	Aplicación de modelo de previsión para caso.	Resolver asignación de caso utilizando macros de excel y fórmulas de previsión	
8	18/10	3.1 Gestión del inventario, modelos y técnicas de optimización.	a. Presentación de la Importancia de la Gestión del Inventario en las instituciones públicas y sus diferentes modalidades	Resolver asignación sobre modelos de inventarios Aplicar ABC y de parámetros	Heizer, J., Render, B. (2007). <i>Dirección de la Producción. Decisiones Estratégicas.</i> (8va Ed) Madrid: Prentice Hall. Cap.2 y Suplemento No.2

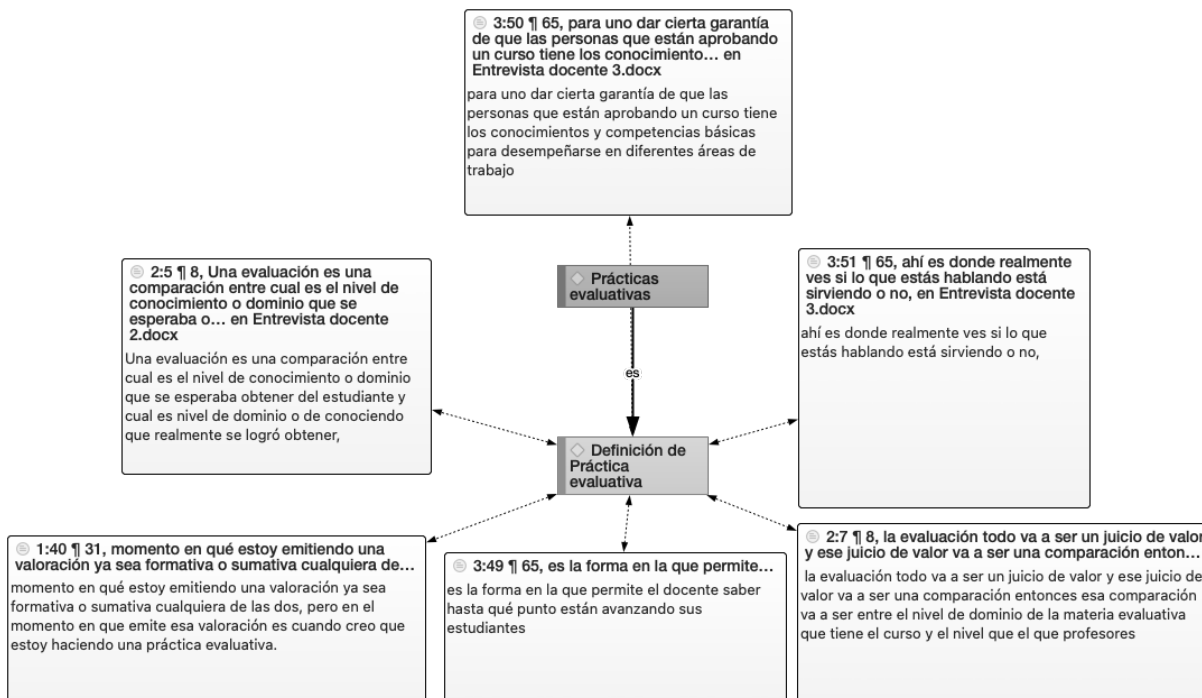
Fuente: programa de curso XP-0474 Gestión de la logística en el sector público.

Se recapitula entonces cómo son las prácticas evaluativas desde la mirada y relato docente señalando que:

1. Son una emisión de juicio de valorativo, ya sea formativa o sumativa,
2. Le permite a la persona docente saber el avance de conocimiento adquirido por el estudiantado, y da la rigurosidad de la evaluación.
3. Cumple la función de garantizar ante la sociedad que la persona estudiante cuenta con las y competencias básicas para desempeñarse en diferentes áreas de trabajo.

Con el fin de fundamentar esta interpretación de los relatos se expone a continuación mediante la Figura 51, la interrelación de la opinión docente.

Figura 51. Definiciones prácticas evaluativas

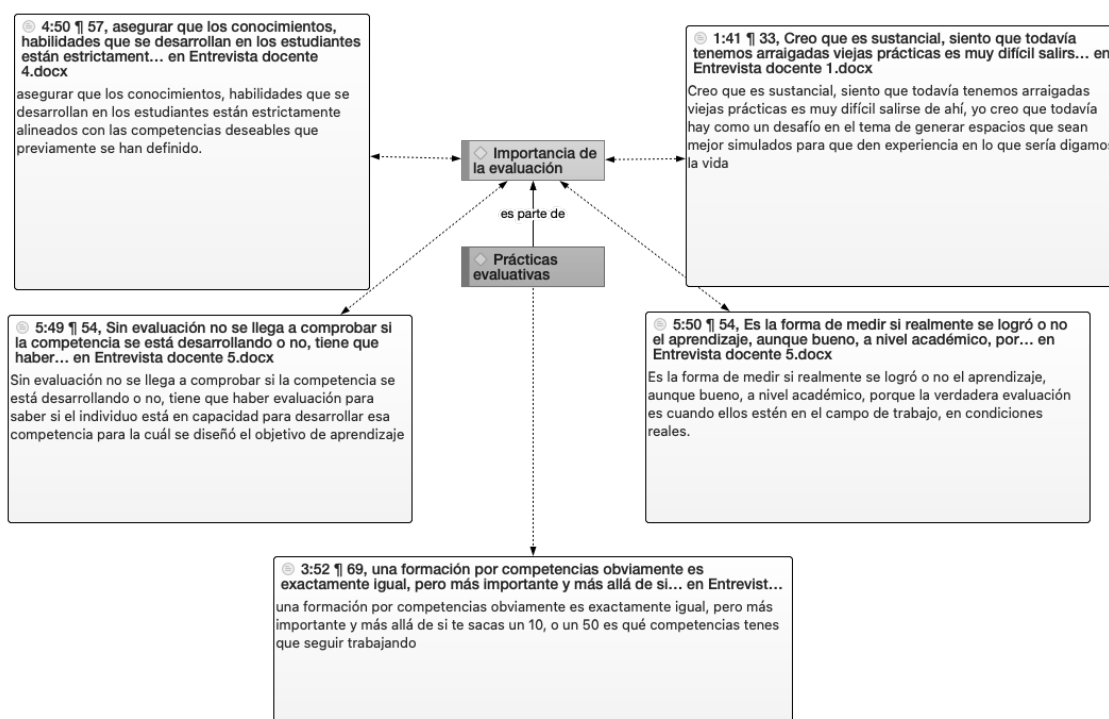


Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos docentes, 2021.

Una vez que se ha conocido como son las prácticas evaluativas desde los relatos teóricos del programa de los cursos y del profesorado, se les consultó por: ¿Cuál es la importancia de la evaluación en un proceso de formación por competencias?

Los argumentos expresados en la Figura 51 dan cuenta que la totalidad de personas docentes han avanzado en la concepción de una evaluación por competencias y su importancia para contribuir al desarrollo del perfil profesional deseado. Sin embargo, de los programas del curso y de lo observado en las sesiones no se ha previsto un sistema de evaluación por competencias o saberes.

Figura 52: Importancia de la evaluación en un proceso de formación por competencias



Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos docentes, 2021.

Tal y como se explicó en el apartado 6.3 el proceso evaluativo está cimentado en los objetivos de aprendizaje. Aunado a que, los objetivos de aprendizaje tienen mayor predisposición para aportar conocimiento especializado según sea la temática de cada curso y, no necesariamente contemplan las cinco competencias base y las siete competencias particulares, así como los cuarenta y ocho saberes que conforman el perfil profesional a nivel de bachillerato. Dicha información puede ser corroborada mediante la Tabla 40.

En este punto, hay que tener plena conciencia que los cursos no trabajan la totalidad de las competencias y saberes, sin embargo, el proceso evaluativo tal cual está planificado actualmente, no aporta insumos para conocer de qué manera son contempladas las competencias y saberes.

Esto muestra, que hay una disociación entre procesos de formación tal cual lo desarrolla el cuerpo docente con las concepciones pedagógicas, didácticas y curriculares definidas por la EAP en su plan de estudios, por lo tanto, se concluye

que las prácticas evaluativas aún tienen influencia con el modelo tradicional de formación.

Tabla 42. Objetivos de aprendizaje por curso estudiado

Curso	Objetivo de aprendizaje asociados.
XP-0467-Diseño de programas y proyectos públicos	<p>0A1: Definir la lógica de intervención de programas y proyectos dentro del ámbito de la gestión pública mediante el análisis de necesidades sociales y el establecimiento del ciclo del programa o proyecto.</p> <p>0A2: Realizar los estudios de prefactibilidad y factibilidad mediante las diferentes técnicas y herramientas que hacen parte de ellos, contribuyendo al desarrollo de soluciones a problemas sociales de la manera más acertada posible.</p>
XP-0468 Finanzas y presupuestos públicos	<p>0A1: Comprender las justificaciones de la intervención de la Hacienda Pública en la Economía y los efectos económicos, sociales y políticos que genera.</p> <p>0A2: Conocer las características de las fuentes de financiamiento, Gasto Público, e Inversión, de acuerdo a los diferentes clasificadores de ingresos y egresos.</p> <p>0A3: Formular, ejecutar, controlar y evaluar un presupuesto público de acuerdo con la normativa legal y administrativa aplicable al proceso presupuestario, al financiamiento, inversión y gasto público</p> <p>0A4: Comprender la integración entre la formulación de planes nacionales y operativos y el presupuesto como herramienta de gestión para el logro de resultados.</p>
XP-0474 Gestión de la logística en el sector público	<p>0A1: Comprender el rol estratégico de la Gestión de la Logística en la optimización de los procesos de las cadenas de creación de valor público en las instituciones y servicios proveídos mediante la administración pública.</p> <p>0A2: Conocer las principales funciones de la gestión logística, estudiando y aplicando las principales técnicas y herramientas para el mejoramiento de la productividad y gestión para resultados considerando modelos de previsión, tipos y horizontes temporales en casos de servicios públicos.</p> <p>0A3: Aplicar los diferentes modelos y técnicas de gestión de inventarios, distribución y planificación agregada para mejorar la eficiencia, eficacia y calidad en la prestación de los servicios públicos, bajo un enfoque integral de análisis.</p> <p>0A4: Aplicar herramientas e instrumentos que permitan mejorar la eficiencia y la eficacia de las cadenas de logística en organizaciones de servicios públicos con énfasis en las principales herramientas y técnicas de automatización.</p>
XP-0475 Análisis prospectivo	<p>0A1: Conocer los fundamentos teóricos, las experiencias prácticas y las principales herramientas metodológicas desarrolladas para el análisis prospectivo a nivel internacional.</p> <p>0A2: Comprender las diferencias de enfoque de los métodos prospectivos, y sus posibilidades de aplicación a sistemas sectoriales para el desarrollo nacional.</p>

	<p>OA3: Aplicar la prospectiva estratégica a los desafíos de desarrollo del país y de la estructura de la administración pública para mejorar su gestión.</p> <p>OA4: Articular la utilización de la prospectiva como instrumento de soporte a la gestión y las políticas públicas para el desarrollo sustentable.</p>
XP-0477 Evaluación en la gestión pública.	<p>OA1: Comprender los objetivos de la evaluación social y económica en el ciclo de las políticas, programas y proyectos públicos.</p> <p>OA2: Diseñar y formular procesos evaluativos para programas y proyectos en la gestión pública.</p> <p>OA3: Diseñar sistemas de monitoreo y evaluación que permita tomar decisiones formativas y sumativas en la formulación y ejecución de programas y proyectos.</p> <p>OA4: Comunica asertivamente los hallazgos, resultados y conclusiones generados en los procesos de evaluación.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de los cursos estudiados, 2021.

Es por este motivo, que llama la atención los siguientes relatos, en los cuales la persona docente considera que la evaluación por competencias se convierte en un mecanismo para retroalimentar el desempeño alcanzado por el estudiantado. Tal y como se muestra a continuación:

Si en una evaluación sumativa de un curso formal que no sea por competencias es importante decirle al estudiante qué mejorar y cómo, y que vos como profesor sepas reforzar, pues un estudio por competencias, o una formación por competencias obviamente es exactamente igual, pero más importante y más allá de si te sacas un 10, o un 50 es qué competencias tenés que seguir trabajando, tenés que desarrollar, como profesor tenés que darle énfasis, entonces ver si ha existido alguna del proceso de enseñanza que los estudiantes no captaron, o de casos específicos, a veces hay grupos diferentes, hay grupos muy avanzados y que uno les llega muy fácilmente y otros que cuesta un poco más. (Docente 3)

Digamos que debe estar enfocado en asegurar que los conocimientos y habilidades que se desarrollan en los estudiantes están estrictamente alineados con las competencias deseables que previamente se han definido. Entonces digamos que la evaluación cobra un papel importantísimo no solamente para medir el saber hacer, sino también el saber ser de los estudiantes. (Docente 4)

Sin evaluación no se llega a comprobar si la competencia se está desarrollando o no, tiene que haber evaluación para saber si el individuo está en capacidad para desarrollar esa competencia para la cual se diseñó el objetivo de aprendizaje, o finalmente lo que pretendía hacerse con el curso. Es la forma de medir si realmente se logró o no el aprendizaje, aunque bueno, a nivel académico, porque la verdadera evaluación es cuando ellos estén en el campo de trabajo, en condiciones reales. (Docente 5)

Por otra parte, se rescata del siguiente relato que la práctica evaluativa deberá trascender de manera significativa las pruebas tradicionales, las cuales, se reconoce que aportan información relevante sobre las competencias cognitivas, pero no contribuyen de la misma manera en determinar el logro en aquellas competencias donde el estudiantado debe poner en práctica competencias procedimentales y actitudinales con un nivel de dificultad similar al que enfrentarían en el mundo laboral.

Creo que es sustancial, siento que todavía tenemos arraigadas viejas prácticas es muy difícil salirse de ahí, yo creo que todavía hay como un desafío en el tema de generar espacios que sean mejor simulados para que den experiencia en lo que sería digamos la vida real dónde lo vayan a hacer siento que este cursos se acerca y se esmera bastante por llegar ahí, pero probablemente todavía hay deficiencias y en términos de evaluación también porque al final bueno existe una rúbrica, existe componentes que de alguna manera pueden romper un poquito el molde para mí sería perfecto si ellos [el estudiantado] hacen un proyecto de verdad y que se implemente. (Docente 1)

Lo expresado por esta persona docente, motiva a repensar la planificación de las prácticas evaluativas implementadas en la carrera de Administración Pública para que estas tengan mayor relación con el modelo curricular que promueve la EAP, que favorezcan la obtención de información cualitativa y cuantitativa, que permita evidenciar el progreso alcanzado por el estudiantado a lo largo de su vida académica y que tengan como finalidad una evaluación formativa y formadora. La pertinencia y relevancia del relato anterior es respaldada por Coll y Remesal (2009)

como se cita en Chávez y Jaramillo (2014), en el tanto, sugieren pensar en la evaluación como un proceso complejo que el cual se deben ofrecer espacios de participación en los cuales el estudiantado tenga un en un rol protagónico.

Para la investigadora, esto significa que las prácticas evaluativas deben ser planificadas e implementadas teniendo como punto de partida qué se espera que aprenda el estudiantado y para qué le va a servir ese aprendizaje en el ámbito profesional y laboral.

Con este apartado queda claro que debe existir una mayor articulación entre la metodología de aprendizaje y la evaluación; esta última entendida como la suma de los instrumentos de evaluación, su implementación, la entrega y revisión de los resultados, de manera que, se garantice una correspondencia entre lo que se explica en el aula y la forma en la que es evaluado el estudiantado.

6.6.4. Prácticas evaluativas desde la perspectiva estudiante

Para concluir con este apartado se le consultó al estudiantado ¿Cuál es el procedimiento para evaluar los aprendizajes? Para ello, las personas estudiantes establecieron la diferenciación entre aquellos cursos que utilizan herramientas didácticas y evaluativas más prácticas y aquellos que se centran en la recuperación del conocimiento desde lo teórico.

Tabla 43. Proceso para evaluar los aprendizajes desde la visión estudiante

Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5
Un ejemplo es un curso que tenga que ver con proyectos entonces el aprendizaje se mediría con el producto final. Con la entrega del producto final significa que la persona estudiante sí logro aprender algo en el curso.	Depende del curso, ejemplos en un curso de finanzas prácticamente todo fue teórico y todas las semanas teníamos que hacer exposiciones de algún tema, entonces de esos cursos casi no se puedo aprender mucho y no se	Uno siente un mayor aprendizaje cuando se hacen trabajos de manera práctica no tan teóricos, porque la teoría va a estar ahí, hay que actualizarse, pero... [no termina la idea] en cambio el hecho de podamos poner en	Hay cursos que son muy teóricos y hay otros que son muy prácticos. Hay cursos que cuando uno hace el trabajo final realmente uno siente que no ha podido absorber tan bien los conocimientos porque tal vez no estaba tan relacionado con lo que se estaba viendo,	Va más enfocado en los que son las exposiciones finales, que se realizan en casi todos los cursos, en estas exposiciones finales por lo general es donde se ven a nivel general todos los conocimientos que se han adquirido, es

	le sacó tanto provecho y siento que sí era algo importante.	práctica todos esos conocimientos que hemos ido adquiriendo nos vamos dando cuenta que ya sabemos hacer "X" producto o sabemos cómo analizar ciertas cosas. Entonces esa es la mejor manera siento yo de ver que va avanzando uno en el aprendizaje.	ejemplo si estamos usando programas para el manejo de datos y se hacen trabajos teóricos y lo que realmente importaba en el curso era el manejo de ciertas herramientas y programas.	un producto más específico.
--	---	--	--	-----------------------------

Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos del estudiantado.

El estudiantado además señala que en ocasiones el profesorado por hacer alguna práctica evaluativa "creativa" se desvía del objetivo del curso y del objeto a evaluar. En definitiva, la separación que existe entre la teoría y la práctica pone en evidencia un desequilibrio en el proceso de planificación e implementación de las prácticas evaluativas. En este sentido, Corvalán y Hawes (2006), destacan la importancia de integrar conocimientos, procedimientos y actitudes, de manera que la persona estudiante tenga plena conciencia de cuál dimensión del saber se les está fortaleciendo. Aunado a que, estos autores consideran que la competencia puede ser definida a partir de la ejecución de acciones concretas. Dicho argumento, mantiene relación con lo expuesto por el estudiantado al señalar que adquieren mayor conocimiento cuando combinan elementos cognitivos, operacionales y actitudinales en la resolución de casos prácticos.

Este mismo planteamiento es reforzado por Tejada y Navío (2005) al concluir que:

Las competencias sólo son definibles en la acción. En la línea de lo apuntado anteriormente, las competencias no son reducibles ni al saber, ni al saber-hacer, por tanto, no son asimilables a lo adquirido en formación. Poseer unas capacidades no significa ser competente. Es decir, la competencia no reside

en los recursos (capacidades) sino en la movilización misma de los recursos. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos. Saber, además, no es poseer, es utilizar. (p. 3)

Ahora bien, como resultado se encontró, que el estudiantado hace referencia al desarrollo de productos y no se hace referencia al desarrollo de las competencias o saberes que aporta cada curso. Lo cual motiva a repensar las estrategias didácticas y metodológicas con las que la persona docente contextualiza y discute el modelo curricular por competencias en el espacio de aula. Cabe destacar que, en el apartado 6.2 sobre la definición de competencias que da el estudiantado, no se logró obtener una definición que brinde indicios que están comprendiendo las características de la formación bajo un modelo curricular por competencias como el que ofrece la EAP.

Por otro lado, se percibe que, en el proceso de mediación didáctica, no todas las actividades contribuyen con el desarrollo de las prácticas evaluativas y, por ende, al desarrollo de las competencias y saberes desde una perspectiva integral, debido a es visible una ruptura entre la teoría y la práctica, según lo señalado por el estudiantado. Por tanto, podrían estarse generando una desvinculación entre el conocimiento y la realidad, entre lo que se dice el cuerpo docente y lo que se espera que haga el estudiantado.

En este contexto, la EAP, desde el plan de estudios 2018, ha promovido un modelo de formación por competencias a partir de una figura del profesorado como facilitadores del aprendizaje sustentados en tres modelos didácticos: el primero, es el modelo activo situado, cuyo propósito consiste en devolverle la colaboración y autonomía al estudiantado, el segundo, es el aprendizaje para el dominio, en este la persona docente adapta las instrucciones y los productos formativos para lograr que el estudiantado logre maximizar el dominio de las competencias; el tercer modelo es el colaborativo, en este modelo, docentes y estudiantes son protagonistas de la acción transformadora del proceso de formación. Cuyo propósito podría no estarse cumplimiento debido a que no todos los cursos analizados aportan espacios para promover la colaboración y autonomía del estudiantado durante el proceso de formación.

Por tanto, desde la perspectiva estudiantil, las prácticas evaluativas de la carrera de administración pública, en las tres líneas formativas analizadas, requieren de una mayor adecuación para responder con las expectativas de las personas estudiantes, las necesidades del mercado laboral y en la formación de un perfil profesional según el compromiso adquirido por la EAP.

Se concluye entonces que el modelo curricular por competencias, desde el proceso de enseñanza y aprendizaje debe responder a la realidad en la cual se desenvuelve el estudiantado, así como también se espera que, le permita construir conocimiento a partir de experiencias previas, una participación y responsable, con el objetivo de lograr nuevos aprendizajes y más significativos.

En palabras de Corvalán y Hawes (2006):

Esto significa que el despliegue de la competencia no solo depende del individuo que la demuestra sino también del medio y de los recursos disponibles para una ejecución valiosa, dentro del marco de expectativas generadas por un ambiente socio- cultural determinado. (p. 5)

En el entendido que los nuevos perfiles profesionales deben responder a diversos contextos y necesidades sociales e incluso a nivel organizacional se requieren perfiles particulares y específicos que asuman los nuevos retos laborales.

Al finalizar este apartado se espera ofrecer una aproximación de como son las prácticas evaluativas utilizadas desde la perspectiva docente y estudiante. El entramado de información que aquí se expone espera servir como punto de partida para futuras líneas de investigación y como insumo para la EAP para revisar el proceso de evaluación con el modelo curricular que promueve la unidad académica.

Producto de la reflexión a lo largo de esta investigación se sistematizan algunos elementos clave a manera de conclusiones y recomendaciones para los actores que intervienen en el proceso de gestión e implementación del plan de estudios de la carrera de Administración Pública y que tienen incidencia para la toma de decisiones.

Capítulo VII: Conclusiones y Recomendaciones

7.1. Conclusiones

La presente investigación tuvo por motivación dar respuesta al objetivo general, el cual se definió para analizar las prácticas evaluativas de la carrera de Administración Pública de la Universidad de Costa Rica bajo el modelo curricular por competencias, propiamente, en cinco cursos que forman parte de las siguientes líneas de formación académica: a) economía, finanzas públicas y datos cuantitativos, b) programas y proyectos públicos y c) procesos administrativos públicos. Estos cursos se imparten el VI y VIII ciclo, correspondientes al tercer y cuarto año de la carrera.

Para dar una respuesta integral a este objetivo, se propuso en primera instancia conocer cómo define el profesorado de Administración Pública la formación por competencias, además se identificaron los criterios e instrumentos que se utilizan para evaluar las competencias, así como también se procuró determinar la forma en que se verifica el logro de las competencias en las tres líneas

de formación anteriormente indicadas. Una vez que se ha analizado e interpretado esta información, la cual resulta básica, se procedió a examinar cómo son las prácticas evaluativas del profesorado de la carrera de Administración Pública, valoradas desde el modelo curricular que promueve la EAP.

Es importante mencionar que la información fue recogida durante los meses de setiembre, octubre, noviembre y diciembre del 2021, mediante revisión documental entrevistas a personas expertas, observación no participante, grupo focal y entrevistas a docentes de los cinco cursos. Por lo que, los resultados son válidos para responder a las interrogantes planteadas para esta investigación y no pretenden generalizar el comportamiento del cuerpo docente de la Escuela de Administración Pública en cuanto al proceso de planificación y aplicación de las prácticas evaluativas.

Por tanto, el presente apartado tiene el propósito de exponer las principales conclusiones obtenidas en cada apartado y que permiten concretizar las respuestas dadas a cada pregunta y objetivo planteados para esta investigación.

7.1.1. Conclusiones sobre la construcción sociohistórica del currículo de la carrera de Administración Pública bajo el modelo por competencias

La Escuela de Administración Pública a partir del primer proceso de actualización del plan de estudios 2010 y su reforma en el 2018 ha realizado cambios significativos y valiosos para el proceso de formación. Es a partir de la revisión documental y de las entrevistas con personas expertas y responsable de la gestión e implementación del plan de estudios bajo el modelo curricular por competencias, que se conoce los principales hitos que motivaron a esta unidad académica para desencadenar el proceso para el cambio curricular de su plan de estudios, mismos que se sintetizan a continuación:

1. El principal proceso histórico y social que promueve el cambio del plan de estudios de la carrera de Administración Pública se circunscribe al primer proceso de acreditación ante el SINAES, que responde a una decisión clara y expresa de la directora M. Cubillo. Es a partir de esta necesidad que se hace visible que: el objeto de la carrera no estaba delimitado, que el proceso de formación se centraba en que el estudiantado replicará en el lugar de

trabajo los conocimientos teóricos, por ende, que las personas empleadoras no tenían claridad del perfil profesional. Para lo cual, surge como respuesta:

- a. Se delimita el objeto de estudio de la carrera, cuyo propósito fue el de establecer las bases teórico-conceptuales que orientarían el proceso de enseñanza de la Administración Pública, así como la definición de los espacios de acción para el ejercicio de la profesión en tres dimensiones: las dinámicas de lo político, las dinámicas administrativas y las dinámicas organizacionales.
- b. El perfil profesional en Administración Pública se alinea al “saber hacer” esencial de la carrera, por lo que se incluye en los cursos el uso de herramientas, estrategias didácticas y metodológicas que trascienden la mera repetición de procedimientos y que motivan la formación integral del estudiantado. Esto debido a que las personas empleadoras calificaban que las prácticas profesionales estaban enfocadas desde el quehacer teórico.

7.1.2. Conclusiones sobre la definición de competencia según los relatos de las personas docentes

En cuanto al primer objetivo específico: *“Determinar la definición del profesorado de Administración Pública sobre la formación por competencias y su relación con las prácticas evaluativas”*, se plantean las siguientes conclusiones:

1. A pesar de que las competencias son un concepto polisémico, los referentes teóricos consultados para esta investigación señalan que su desarrollo supone la combinación y movilización de saberes (cognitivos, procedimentales y actitudinales) para la resolución de problemáticas auténticas y que responden a un contexto particular. De aquí, que el concepto de competencia definido por el cuerpo docente mantiene una lógica positiva respecto a lo que plantea la teoría y la EAP, en el tanto, se concibe que las competencias se desarrollan en espacios educativos que aporten un ambiente participativo e integrador, en el cual, convergen necesidades sociales con las expectativas del desempeño profesional. Sin embargo, de la definición dada por el cuerpo docente se halló una deficiencia conceptual,

pues la totalidad de personas docentes asocian una competencia con una habilidad.

Es importante recordar que, según la teoría y la definición propia adoptada para esta investigación, las competencias se definen como el conjunto o integración de destrezas, actitudes y conocimientos que se movilizan para resolver una determinada situación mediante la cual pueda ser inferido el desempeño, sea este en un ámbito académico o profesional. Mas, sin embargo, una habilidad no se constituye en una competencia por sí misma.

Aunado a la definición dada por el profesorado entrevistado de la EAP, este análisis fue complementado con la definición de competencia dada por el estudiantado, para lo cual se concluye que:

2. En la misma línea de los relatos docentes y en la definición dada por el estudiantado, se hace referencia a una competencia como al fortalecimiento de habilidades y conocimientos, dejando por fuera la integración e interrelación de destrezas, actitudes y conocimientos. Con el agravante que la pregunta debió ser replanteada para lograr obtener esta respuesta. En este punto, resulta fundamental recordar que las personas estudiantes cursaban el cuarto año de la carrera. Aunado a esto, de las respuestas dadas no se percibió una apropiación ni del concepto de competencia ni del modelo curricular que promueve la EAP, así como tampoco lograron vincular las respuestas con las características esenciales que persigue la Escuela, dentro de las más importantes se destaca: “formar profesionales que sean agentes activos de cambio dentro del entramado organizacional, cuya generación de valor público”. (Comisión revisora, 2017, p. 49)

7.1.3. Conclusiones sobre criterios e instrumentos utilizados por el cuerpo docente de la carrera de Administración Pública para el proceso de evaluación

En cuanto al segundo objetivo específico: *“Identificar los criterios e instrumentos que utiliza el profesorado de la carrera de Administración Pública para evaluar las competencias”*, se concluye que:

1. La relación entre criterios e instrumentos de evaluación debe ser estrecha, ya que, sin una definición clara de los criterios de evaluación, la selección y

construcción de los instrumentos carecería de fundamentación, en el tanto, no hay claridad de qué cómo y para qué se debería evaluar. En el caso de las personas docentes de la EAP, a pesar de que, reconocen las competencias como un elemento fundamental para la planificación de los criterios e instrumentos de evaluación, se validó en el programa del curso y en el entorno virtual, propiamente de las prácticas evaluativas que pudieron ser consultadas, que el proceso de evaluación actualmente está planificado en función de los objetivos de aprendizaje, por ende, se precisa más la verificación del aprendizaje, la apropiación de los contenidos y la asignación de nota, para demostrar el nivel o grado de conocimiento con el que sale estudiantado una vez aprobado el curso. Razón por la cual se concluye que los criterios e instrumentos de evaluación de los cursos analizados no presentan una fuerte vinculación con el modelo curricular que promueve la EAP.

2. Por otra parte, del plan de estudios se desprende la idea que, bajo el modelo curricular por competencias, el perfil de salida de la persona estudiante en Administración Pública se traduce en un conjunto articulado de competencias que se le permitirán una mejor integración de saberes para para gestionar las dinámicas organizacionales, administrativas y políticas de lo público para la generación de valor público y bienestar general, sin embargo, a partir del proceso actual de evaluación, el estudiantado no recibe ningún tipo de realimentación sobre el nivel de logro de competencias alcanzado.
3. En cuanto a los instrumentos de evaluación utilizados, si bien, el cuerpo docente ha hecho esfuerzos por utilizar: diseño de proyectos, simulación de ejercicio de evaluación de proyectos y resolución de casos, se concluye que prevalece el uso de instrumentos como pruebas cortas y exámenes. En este sentido, la teoría sugiere que las competencias se demuestran mediante la ejecución de acciones o ejecuciones concretas, dicha idea se ha complementado con el análisis que éstas acciones prácticas deberán ser simulaciones que acerquen al estudiantado a dinámicas sociales y laborales reales, por lo que se esperaría que los instrumentos de evaluación estén más

alineados a la resolución práctica de retos que simulan las problemáticas reales de la institucionalidad pública. Aunado a que, tal y como se demostró en el apartado 6.3 no se obtuvo evidencia suficiente para determinar de qué manera los criterios e instrumentos de evaluación incluyen las competencias en el proceso de evaluación.

7.1.4. Conclusiones sobre logro de las competencias en tres líneas de formación para la carrera de Administración Pública

En cuanto al tercer objetivo específico: *“Determinar la forma en que el profesorado de la carrera de Administración Pública verifica el logro de las competencias en tres líneas de formación”*, se presentan las siguientes conclusiones:

1. A nivel de plan de estudios, fue posible identificar la estructura que propone la EAP para organizar el proceso de evaluación, la cual se sustenta a partir de la desagregación de competencias en saberes. Sin embargo, en dicha estrategia no se contempla la verificación del logro como elemento fundamental para promover espacios de reflexión y mejora del proceso de formación entre docentes y estudiantes.
2. Desde la perspectiva docente se presentan algunos problemas para lograr una verdadera integración de la evaluación y de la verificación del logro de las competencias y saberes en el proceso de formación. Por un lado, la EAP establece que las competencias son desagregadas en saberes con el propósito de generar procesos evaluativos más concretos, sin embargo, ninguno de los relatos docentes hizo referencia a los saberes, aun cuando son la base para la evaluación. Por consiguiente, este efecto se ve reflejado en las prácticas evaluativas y más concretamente en las rúbricas consultadas, en las cuales es posible observar que la evaluación está enfocada en la aprehensión de contenidos y en la asignación de una nota.
3. Desde los relatos del estudiantado se percibe que el profesorado de la carrera de Administración Pública no está verificando el logro de las competencias, por ende, la persona estudiante no está recibiendo información sobre el progreso alcanzado. Esto se debe a que la evaluación está más enfocada a los contenidos y objetivos de aprendizaje.

7.1.5. Conclusiones sobre las prácticas evaluativas del profesorado de la carrera de Administración Pública, valoradas desde el modelo curricular por competencias definido en el plan de estudios

En cuanto al cuarto objetivo específico: “Examinar las prácticas evaluativas del profesorado de la carrera de Administración Pública, por medio del modelo curricular por competencias definido en el plan de estudios, es posible concluir que:

1. Desde la proyección teórica y conceptual del plan de estudios de la carrera, se hace referencia al proceso de evaluación general, sin puntualizar el proceso de planificación e implementación de las prácticas evaluativas. Sin embargo, del posicionamiento adoptado por la EAP, se infiere que la práctica evaluativa es percibida como una herramienta o mecanismo mediante el cual la persona docente regula el nivel de conocimiento que ha adquirido el estudiantado en un determinado contenido. Por ende, se convierte también en un medio, que le posibilita al estudiantado la integración y aplicación de conocimientos teóricos y prácticos para la resolución de problemas centrados en la institucionalidad pública, pero que no están aportando información significativa para verificar el logro de las competencias durante el proceso de formación.
2. Desde la visión docente, la práctica evaluativa es un proceso mediante el cual el profesorado emite un juicio valorativo. Sin embargo, esta valoración está más enfocada en asignar una nota que acredita al estudiantado como aprobado o reprobado. Tampoco se hace referencia de qué manera se realimenta o socializa esta información con las personas estudiantes. Se visualiza de manera muy positiva que el cuerpo docente considera que las prácticas evaluativas permiten garantizar ante la sociedad que la persona estudiante cuenta con las competencias mínimas para desempeñarse en un determinado espacio laboral. Sin embargo, se recuerda que las competencias no son contempladas a nivel de criterios, instrumentos ni en el proceso de realimentación. Por lo tanto, se reconoce que estas prácticas aportan al desarrollo de las competencias cognitivas, pero no contribuyen de la misma manera con las competencias procedimentales y actitudinales.

Al analizar estos resultados, se constata la existencia de un vacío respecto a cómo se verifica el logro de las competencias e inclusive dónde ha de desarrollarse dicha competencia y a través de qué acciones concretas debería ser demostrada.

De este modo, se reconoce que la EAP ha logrado calar en el pensamiento de las personas docentes, puesto que pueden describir y reconocen las principales características que diferencian este modelo curricular de otros modelos de corte más tradicional, así como también logran identificar algunos de los componentes que integran una competencia. Además, se muestran receptivos ante el cambio curricular propuesto por la unidad académica. En esta línea, se destaca que la totalidad de docentes han colaborado de manera activa para la implementación del plan de estudios 2010 y en la reforma del plan de estudios 2018.

Sin embargo, las prácticas evaluativas vistas desde el modelo curricular por competencias propuesto por la EAP requieren ser revisadas desde los siguientes factores los cuales surgen de la interrelación y análisis de los resultados:

1. No se obtuvo información contundente que permita afirmar que las prácticas didácticas, metodológicas y evaluativas están favoreciendo que el estudiantado asuma un rol de autogestión y de autorregulación de su propio aprendizaje. De lo observado en las sesiones y el entorno virtual, el proceso de formación presenta características relacionadas con estrategias de estímulo-respuesta. El estudiantado atiende las solicitudes prácticas asignadas por el profesorado y a manera de realimentación, se hace una verificación verbal de los resultados. Por tanto, a este nivel de interacción se circunscribe la participación del estudiantado.
2. Resultó evidente la ausencia de criterios e instrumentos, tanto en el plan de estudios como en el programa de los cursos que permitan constatar el grado o nivel de desarrollo de la competencia adquirida por parte del estudiante.
3. No se logró identificar espacios que brinden la oportunidad de reflexión y realimentación entre docentes y estudiantes, sobre el progreso de las competencias, con excepción de las reuniones de seguimiento de los grupos de trabajo.

4. En esta misma línea, se presume que la ausencia de espacios de socialización docentes y estudiantes, podría estar incidiendo para que el estudiantado no logre demostrar una adecuada apropiación de lo que implica un proceso de formación por competencias.
5. El nivel de competencias y saberes se constituye más en una información para la estructuración teórica y formal requerida por la EAP del programa del curso, que en ser insumo y guía para la planificación del proceso de formación. Un programa de formación por competencias como lo sugiere la teoría requiere de la integración de todos sus elementos y de un gran énfasis para lograr la evaluación del desempeño estudiantil, así como de los contenidos propuestos.

8.1. Recomendaciones

El presente apartado tiene el propósito de presentar un conjunto de recomendaciones, las cuales están dirigidas principalmente a las personas que gestionan e implementan el plan de estudios de la carrera en Administración Pública de la Universidad de Costa Rica, y que además cuentan con la injerencia política y el nivel de toma de decisiones para mejorar la calidad del proceso de formación, así como también se exponen algunas recomendaciones para personas docentes.

8.1.1. A la Dirección de la Escuela de Administración Pública de la Universidad de Costa Rica

1. Construir participativamente con el cuerpo docente un proceso para la construcción de las prácticas evaluativas, de manera que, responda en primera instancia al modelo curricular propuesto por la EAP y además para que tenga relación con la estructura lógica en la que está fundamentado el proceso de evaluación, para lo cual, se sugieren los siguientes pasos:
 - a. Revisar la correspondencia entre: objetivos de aprendizaje, competencias (base y particulares) y saberes definidos para las unidades de aprendizaje.
 - b. Para cada competencia y sus respectivos saberes, definir los criterios de evaluación que permitirían definir el logro de las competencias,

para reconocer con exactitud los conocimientos, actitudes y destrezas que integran una competencia y que, por ende, deben ser evaluación para demostrar su logro.

- c. Propiciar espacios de interacción docente para la selección y construcción de los instrumentos de evaluación, de manera que, puedan ser discutidos y adaptados a las necesidades de formación de la carrera y las respectivas cátedras.
 - d. Diseño de una escala o nivel de logro (escalonado o jerárquico) de las competencias, esto con el fin de promover juicios valorativos fundamentados e imparciales, así como para que el estudiantado cuente con la información suficiente de cuál es el nivel de progreso esperado a lo largo del curso.
 - e. Realimentar al estudiantado sobre el nivel de logro alcanzado en las competencias (nivel de dominio alcanzado) con insumos suficiente para que pueda reconocer los aspectos fuertes y aquellos por mejorar. Con el propósito de promover un proceso de formación más reflexivo, crítico y autorregulado.
2. Aprovechar el siguiente proceso de autoevaluación de la carrera para ampliar y validar competencias, saberes y objetivos de aprendizaje, en cuanto al desempeño real que están teniendo las personas graduadas y el desempeño que esperan las personas empleadoras, de tal manera que se dé una mayor vinculación entre el proceso de formación y el accionar profesional.
 3. Crea el Plan de Evaluación de la carrera como parte del proceso de la gestión académica del plan de estudios, el cual deberá incluir dos componentes:
 - a. Construcción de las prácticas evaluativas.
 - b. Plan de desarrollo docente para el mejoramiento de sus capacidades para la evaluación de competencias.

8.1.2. A la Coordinación Académica de la carrera de Administración Pública

1. Ejecutar el plan de evaluación de la carrera de tal manera que exista relación de las prácticas evaluativas dentro de los cursos de una línea de formación

académica y que haya relación de las prácticas evaluativas entre las siete líneas de formación que conforman el plan de estudios.

2. Tomando en cuenta el contexto político de Costa Rica en el momento de finalizar este trabajo la investigadora se toma la licencia de profundizar en uno de los hitos legislativos que marcan el cierre de una administración presidencial y la siguiente por sus consecuencias en la Administración Pública en cuanto a la gestión del talento humano. Por lo tanto, se recomienda que se dé un seguimiento al proceso de implementación de la Ley Marco de Empleo Público (Asamblea Legislativa, 2022), la cual fue publicada el 8 de marzo de 2022, entrando en vigor doce meses después, a efectos de tomarla como una referencia para los procesos de revisión de la formación por competencias, la evaluación de las competencias y las prácticas evaluativas a utilizar en los cursos. En particular y para el interés de esta investigación, se destacan los siguientes elementos que la normativa establece:

- a. El proceso de gestión de desarrollo (ascenso y aprendizaje continuo) regido por la excelencia de los servicios de la persona servidora pública y sus competencias; y la gestión del empleo, la gestión del rendimiento, la gestión de la compensación y la gestión del desarrollo se fundamentan en el mérito, la capacidad y las competencias de las personas postulantes y de las personas servidoras públicas (art. 4. del capítulo I de Disposiciones Generales),
- b. Las administraciones activas del sector público y sus oficinas, los departamentos, las áreas, las direcciones, las unidades o las denominaciones homólogas de gestión de recursos humanos tienen la responsabilidad de elaborar y aplicar las pruebas de conocimientos, competencias y psicométricas, para efectos de los procesos de reclutamiento y selección de personal, efectuar los concursos internos y externos por oposición y méritos, los cuales deberán cumplir siempre al menos con los estándares que establezca la Dirección General de Servicio Civil (art. 9 del capítulo II de Gobernanza del empleo público).

- c. Los planes de empleo público deberán contemplar, entre otros elementos, el análisis de las disponibilidades y necesidades de las personas servidoras públicas, tanto desde el punto de vista del número de personas servidoras públicas, como de los perfiles profesionales y no profesionales, sus niveles de cualificación e idoneidad y sus competencias (art. 11 del capítulo III de Planificación del empleo público),
- d. Los procesos de reclutamiento y selección tendrán carácter abierto con base en el mérito y las competencias de las personas, acorde con los principios de idoneidad comprobada, igualdad y transparencia; las pruebas para personas postulantes profesionales consistirán en la comprobación de los conocimientos, de la capacidad analítica y de las competencias necesarias para el puesto; y los sistemas selectivos de personas servidoras públicas de nuevo ingreso serán los de oposición y concurso de oposición que deberán incluir, en todo caso, una o varias pruebas para determinar la capacidad y/o las competencias de las personas postulantes (art. 15 del capítulo V de Gestión del empleo).

8.1.3. Al cuerpo docente de la carrera de Administración Pública

1. Participar activamente del plan de desarrollo para mantener un conocimiento actualizado de cómo se deben evaluar competencias y saberes de manera específica en los cursos que les corresponde.
2. Adecuar los criterios e instrumentos de evaluación utilizados en sus cursos para que respondan a los objetivos, competencias y saberes, desde todas sus dimensiones y no solamente a los objetivos de aprendizaje.
3. Implementar espacios de realimentación individual y presencial con el estudiantado con el fin de que se posibilite un intercambio horizontal sobre el nivel logro de las competencias alcanzadas en los cursos.

4. Utilizar prácticas evaluativas más mayor preponderancia a la resolución de casos y diseño de proyectos que estén vinculados con problemáticas reales de la Administración Pública.

8.2. Realimentación y devolución de los resultados a la Escuela de Administración Pública

A continuación, se expone el proceso que se propone realizar la investigadora para la devolución e interpretación colaborativa de los resultados con las personas que tengan incidencia en la toma de decisiones para el mejoramiento del plan de estudios de la carrera de Administración Pública.

Es importante recordar que la persona que ocupa el puesto de la Coordinación Académica de la carrera de Administración Pública desde el 2014 a la actualidad formó parte de la investigación por lo que los resultados ya han sido ampliamente socializados y discutidos, por lo que se le solicitó coordinar los siguientes espacios:

1. Sesión para socializar resultados con la comisión de docencia.
2. Sesión de trabajo para colaborar con el diseño del plan de evaluación de la carrera.

Referencias

- Abarca, A., Alpízar, F., Rojas, C., y Sibaja, G. (2012). Técnicas cualitativas de investigación. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Asamblea Constituyente. (1949). Constitución Política de la República de Costa Rica. Recuperado el 30 de agosto de 2020 de
- Asamblea Legislativa. (2022). Ley Marco de Empleo Público. Recuperado el 16 de abril de 2022 de
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final - Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de:
- Bicocca, R. M. (2017). Análisis crítico-filosófico de las potencialidades educativas de la enseñanza basada en competencias. *Educación y Educadores*, 20(2), 267-281. DOI: 10.5294/edu.2017.20.2.6
- Blanco, A. (2016). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. España: Narcea, S.A.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos* (México, D.F.), 24(67), 135-156. Recuperado en 30 de agosto de 2020, de
- Camacho, S. (2017). *Prácticas evaluativas basadas en el enfoque por competencias de varias especialidades de la educación técnica costarricense*. (Tesis de Maestría). De la base de datos del SIBDI
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (3), 1-16. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712875011>
- Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, 33(132). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2011.132.24903>

- Carrión, C. (2001). *Valores y Principios para Evaluar la Educación*. Paidós Iberica Ediciones S A.
- Cascante, C. (1995). *Proyecto docente de didáctica general*. Universidad de Oviedo. España.
- Casillas, S., Cabezas, M., y Serrate, S. (2017). Evaluación de competencias: Retos en la Formación Práctica de los Pedagogos, *Meta: Avaliação*, 9 (25), 90-109
Recuperado de:
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación, S.A
- Coloma, C., y Tafur, R. (1999). *El constructivismo y sus implicancias en educación*. Vol. VIII. No 16. Recuperado de:
- Comisión del Plan de Estudios de la Escuela de Administración Pública. (2010). *Proyecto de reestructuración curricular basado en competencias para el diplomado bachillerato y licenciatura en administración pública*. Escuela de Administración Pública. Universidad de Costa Rica.
- Comisión revisora permanente del plan de estudios (2017). *Propuesta de plan de estudios para el diplomado, bachillerato y licenciatura en Administración Pública*, 2018. Escuela de Administración Pública. Universidad de Costa Rica.
- Conejero, E. (2014). *Valor Público: Una aproximación Conceptual*. 3C Empresa. Volumen 3, N° 1, 30-41.
- Cornejo, M., Mendoza, F., y Rojas, R. (2008). *La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico*. *Psykhé* (Santiago), 17(1), 29-39.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- Corvalán, O., y Hawes, G. (2006). *Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca*, Chile.
- Chávez, J., y Jaramillo, C. (2014). *El estudio de las prácticas educativas y su relevancia para el análisis de procesos de formación en docencia universitaria*. *Calidad en la educación*, (41), 161-176.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000200007>

- De Alba A. (1991). Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVIII (111),7-36. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211102>
- Ducci, M. (1997). El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional, en: *Formación basada en competencia laboral*, Montevideo, Cinterfor/OIT, 1997.
- Escalante, E. (2013). La perspectiva ricoeuriana y el análisis de las narrativas. *Fundamentos en Humanidades*, XIV(27),175-192. [fecha de Consulta 9 de agosto de 2020]. ISSN: 1515-4467. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=184/18440029009>
- Escobar, M. (2005). Las Competencias Laborales: ¿La estrategia laboral para la competitividad de las organizaciones? *Estudios Gerenciales*, 21(96), 31-55. Retrieved May 16, 2021, Recuperado de: .
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*:, v. 9, n. 1, p. 11-43. Recuperado de:
- Espinel, B., y Zapata, E. (2008). La evaluación del aprendizaje bajo el enfoque de competencias: un reto para la educación superior. *Prospectiva*, 6 (2), 25-30. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=496250974005>
- Fenger, M., y Homburg, V. (2011). The Studio Approach in Public Administration Teaching: Bridging Coherence and Practice into Currículo *Journal of Public Affairs Education*, 17(3), 385-405. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/23036140>
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 8, Nº. 1, 2010, 34 págs.
- Fernandez, R. (2013). El profesor en la sociedad de la información y la comunicación: nuevas necesidades en la formación del profesorado. Recuperado: y

- Fernández, J. (2018). Valor público, gobernanza y tercera vía. *Convergencia Revista De Ciencias Sociales*, , 175-193. doi:10.29101/crcs.v25i78.10373
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (24).
- Ganga, F., González., A., y Velásquez, C. (2015). Enfoque por competencias en la educación superior: algunos fundamentos teóricos y empíricos. Recuperado de:
- García, B., Piñero M., Pinto T., y Carrillo., A. (2009). Evaluación y gerencia participativa de los aprendizajes en el aula. Una mirada en la práctica evaluativa en el tiempo. *Revista Educación*, 33(2). Recuperado el 29 de junio 2019, de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44012058003>
- García, J, Guzmán, A, y Murillo, G. (2014). Evaluación de competencias y módulos en un currículo innovador: El caso de la licenciatura en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con TIC de la Universidad de Costa Rica. *Perfiles educativos*, 36(143), 67-85. Recuperado en 16 de mayo de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100005&lng=es&tlng=es.
- García, J. (2006). La historia de una vida: un relato interpretante-interpretado en la construcción del conocimiento. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 44, 43-48. Recuperado de:
- García, M.J. (2009). “El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario”. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*. N. 16 ISSN 1133-0473, pp. 11-28. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10045/13540>
- Giadrosic, J., Torres, C., y Sandoval, P. (2016). Evaluación de aprendizajes a través del uso de simuladores de atención comercial en el marco de la adopción de un modelo de formación por competencias la experiencia de una carrera de nivel superior técnico profesional. *Foro educacional*. (26), 115-139. DOI: <https://doi.org/10.29344/07180772.26.601>
- Gómez, I. (2005). Competencias profesionales: una propuesta de evaluación para las facultades de ciencias administrativas. *Educación y Educadores*,8, 45-66. Recuperado de:

- González, A. (2011). Evaluación para la mejora de los centros docentes. Wolters Kluwer España, S.A.
- González, G. (2002). Marcos de la organización conceptual más compleja del. Revista Ibero Americana de Educación. Revista Iberoamericana de Educación, 29. Recuperado de:
- González, J. y Wagenaar, R. (2003) (Eds.). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final- Fase I. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de:
- González, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. Revista de Psicodidáctica, (4),5-39. Recuperado el 16 de mayo de 2021, en:
- Guerrero, S., Chaparro, M., y García, A. (2017). Evaluación por competencias en salud: revisión de literatura. Educación y Educadores, 20(2), 211-225. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.3>
- Gurdián, A. (2010). El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa. San José, Costa Rica: Editorial UCR.
- Hamui, A., y Varela., M (2013). La técnica de grupos focales. Investigación en Educación Médica, 2(5),55-60. Recuperado el 6 de septiembre de 2020 en:
- Hawes, G. (2005). Evaluación de competencias en la educación superior. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional-Proyecto Mecesup Tal 0101.Universidad de Talca. Recuperado de:
- Herrero, R., González, I., y Marín, V (2015). Formación centrada en competencias estudiantiles en educación superior. Revista de Ciencias Sociales (Ve), XXI (4),461-478. Recuperado el 16 de mayo de 2021, en:
- Ibarra, S., Rodríguez, M., y Gómez, M. (2010). La planificación basada en competencias en los másteres oficiales: un reto para el profesorado universitario. RELIEVE, 16, (1) 1-15. http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_6.htm
- Irigoyen, J., Jiménez, M., y Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. Revista mexicana de investigación educativa, 16(48), 243-266. Recuperado en 14 de septiembre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-

66662011000100011&lng=es&tlng=es.

Izcara, S. (2009). La praxis de la investigación cualitativa, guía para elaborar tesis.

México: Universidad Autónoma de Tamaulipas. México. Recuperado de:

Jurado de los Santos, P. (2016). Evaluación en Educación Superior. Análisis centrado en las tareas del estudiante. Recuperado de:

Landín, M y Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.011>

León, A., Risco del Valle, E., y Alarcón, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la educación superior*, 43(172), 123-144. Recuperado en 05 de mayo de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000400007&lng=es&tlng=es.

López, V. (2009). Evaluación formativa y comparativa en educación superior.

Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Madrid. Narcea.

Recuperado

de:

<http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/0423.%20Evaluación%20formativa%20y%20compartida%20en%20educación%20superior.%20Propuestas%20tecnicas%2C%20instrumentos%20y%20experiencias.pdf>.

Manríquez, L. (2012). ¿Evaluación en competencias? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 353-366. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100022>.

Martínez, L. (2014). Currículo y vinculación: Una relación socioeducativa aplazada para la formación profesional. *Sinéctica*, (43), 01-21. Recuperado de .

Medina, A. y Salvador, F. (2002). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.

Medrano, A. y Cortes, A. (2002). Hacia una comprensión de los ámbitos de desarrollo personal desde el enfoque narrativo. *Revista Española de Pedagogía*, 523-541. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/>

- Míguez, M. I. (2012). Metodologías y evaluación en los títulos de grado: estudio de caso de la materia teoría y práctica de las relaciones públicas. *Vivat Academia*, (117E), 901-918. <https://doi.org/10.15178/va.2011.117E.901-918>
- Moore, M. (2013). *Recognizing public value*. Harvard University Press.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1),147-164. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321886008>
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (39), 1-20.
- Muñoz-Cantero, J., Martínez-Clares, P., y Martínez-Juárez, M. (2008). Formación basada en competencias en educación sanitaria: aproximaciones a enfoques y modelos de competencia. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 14(2),1-23. Recuperado de:
- Naciones Unidas (2010). *Objetivos de desarrollo del milenio. El progreso de América Latina y el Caribe hacia los objetivos de desarrollo del milenio. Desafíos para lograrlos con igualdad*. Santiago Chile. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2977-progreso-america-latina-caribe-objetivos-desarrollo-milenio-desafio-lograrlos>.
- Navío, A. (2005) *Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional*. *Revista de educación (Madrid)*, 337 p. 213-234. Recuperado de: .
- Olmos, S. (2010). Diseño del proceso de evaluación de los estudiantes universitarios españoles: ¿responde a una evaluación por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior? *Revista Iberoamericana De Educación*, 53(1), 1-13.
- Oszlak, O. (2022). Trends of Public Management Reform in Latin America. *International Journal of Public Administration*, 1-11.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México, SEP. Recuperado de:
- Pérez, A. F., Méndez, C. J., Pérez, P. P. A., & Yris, H. M. (2018). Los Criterios de Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior. *Perspectivas Docentes*, 28(63).

- Prieto, C. (2017). Estudio del perfil profesional en Sistemas de Información, Bibliotecología y Archivística de la Universidad de La Salle. Recuperado de: https://ciencia.lasalle.edu.co/sistemas_informacion_documentacion/135
- Ramírez., S, Cid, L., Castillo., H, Marín., M, González., D, y Medina., R. (2014). Implementación y evaluación de un curso de estadística basado en competencias. *Scientia Et Technica*, 19(4),392-401. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84933912006>
- Ríos, D. y Herrera, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa*. v. 43, n. 4, pp. 1073-1086. .
- Rodríguez, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, 145-165. Recuperado de:
- Santacruz, S. E. (2017). Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 459-483.
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la educación*. D.F: México. McGraw-Hill. Interamericana.
- Stiefel, B. M. (2008). *Competencias básicas: hacia un nuevo paradigma*. España: narcea.
- Taylor, S y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós. Recuperado de:
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. 56 (pp. 20-30). Recuperado de: http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Competencias%20profesionales_TejadaFernandez.pdf.
- Tejada J., Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 37(2), 1-16.
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco

- y estrategia. *EducaciónXX1*. 15, N° 2. pp. 17-40. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.125>
- Tierno, J., Iranzo, P., y Barrios, Ch. (2013). El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-141
- Tobón, S. (2008) *Formación Basada en Competencias*. Colombia, Ecoe Ediciones.
- Toruño, C. (2015). Lineamientos curriculares, desde una pedagogía crítica, para la selección y organización de los contenidos en los programas de estudio del Ministerio de Educación Pública. 1-23. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44738605020.pdf>
- Toro, S. (2017). Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 4(11(1), 459-483. Recuperado a partir de <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/576>
- Trujillo, J. (2014) El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10(5),307-322. Recuperado de:
- Tuning América Latina (2004-2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Recuperado de:
- Valverde, J., Revuela, F., y Fernández M. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 60, pp. 51-62 (1022-6508) - OEI/CAEU
- Vega, A. (2015). Experiencia de la definición de competencias en la Escuela de Administración Pública. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, Volumen 15 Número 3. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20981>
- Villardón, M. L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57–76. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153>
- Zabala, A., y Arnau, L. (2009). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: GRAÓ, de IRIF, S.L. Recuperado de:

<http://www.cca.org.mx/ps/profesores/cursos/depeem/apoyos/m1/Zabala%2011%20ideas%20clave.pdf>

Anexos

Anexo 1. Guía para el análisis documental

Dimensión	Criterios	Documentos del plan de estudios de la EAP Resoluciones de la Vicerrectoría de Docencia y documentos con orientaciones del CEA	Hallazgos de la investigadora	Contrastación de la información
Dimensión social amplia	Se analizan los aspectos culturales, políticos, sociales e ideológicos que influyeron para que la EAP innovara el modelo curricular tradicional a un modelo basado en un enfoque por competencias.			
Dimensión institucional	Se analiza la síntesis de elementos culturales, institucionales, valores y creencias que caracterizan la dinámica particular de la EAP dentro del contexto Universitario.			
Dimensión didáctica	Se analiza la relación docente-estudiante durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.			
Dimensiones particulares y específicas				
Se analizan las prácticas evaluativas utilizadas por el cuerpo docente que imparten los cursos de las líneas de formación seleccionadas y su alineación con el modelo curricular que promueve la Escuela.				

Anexo 2. Guía para desarrollar la entrevista a las personas docentes

Buenas tardes estimado (a) docente, quisiera agradecerle el tiempo que ha dedicado para esta entrevista. La información que suministre será utilizada única y exclusivamente para fines académicos, propiamente para el trabajo de investigación de TFG “Análisis de las prácticas evaluativas bajo el modelo curricular por competencias de la carrera de Administración Pública de la Universidad de Costa Rica para el año 2021” de la Maestría en evaluación educativa de la UCR.

Con el fin de agilizar el proceso de consulta le voy a pedir su autorización para grabarlo /a.

1. ¿Qué es una competencia en la carrera de Administración Pública?
2. ¿Qué significa que la carrera de Administración Pública esté bajo el modelo curricular por competencias?
3. ¿Cuáles son las competencias esenciales para una persona profesional en Administración Pública?
4. ¿Qué tipos de conocimientos o habilidades posee que le permiten ejercer su rol formador en la carrera de Administración enmarcada en el modelo por competencias?
5. ¿Cuál es el tipo de acompañamiento que la Escuela de Administración Pública le ha brindado para implementar una formación por competencias?
6. ¿En qué se basa para definir los criterios de evaluación?
7. ¿Cómo le comunica al estudiantado la forma en la que será evaluado?
8. ¿En qué momento aplica la evaluación?
9. ¿Qué modalidades de evaluación utiliza?
10. ¿De qué manera y cuándo realizará la devolución de los resultados?
11. ¿Cuáles medios, técnicas o instrumentos utilizan para evaluar?
12. ¿Cuál es el proceso que utiliza para la construcción de los instrumentos de evaluación?
13. ¿Cómo comprueba el desarrollo o fortalecimiento de una competencia en el estudiantado?
14. ¿De qué manera el estudiantado recibe realimentación sobre el nivel de logro alcanzado de una competencia?
15. ¿Cómo define una práctica evaluativa?
16. ¿Cuál es la importancia de la evaluación en un proceso de formación por competencias?

Gracias, favor indicarme si desea que le envíe la transcripción de la entrevista

Anexo 3. Guía para desarrollar la entrevista a las personas expertas de la Unidad Académica

Buenas tardes estimado (a) experta (director, Coordinador Académico), quisiera agradecerle el tiempo que ha dedicado para esta entrevista. La información que suministre será utilizada única y exclusivamente para fines académicos, propiamente para el trabajo de investigación de TFG “Análisis de las prácticas evaluativas bajo el modelo curricular por competencias de la carrera de Administración Pública de la Universidad de Costa Rica para el año 2021” de la Maestría en evaluación educativa de la UCR.

Con el fin de agilizar el proceso de consulta le voy a pedir su autorización para grabarlo /a.

1. ¿Cómo define la formación por competencias?
2. ¿Qué es una competencia?
3. ¿Cuáles son las competencias esenciales para una persona profesional en Administración Pública?
4. Con la implementación del enfoque por competencias en la carrera de Administración Pública ¿Qué es lo que cambia de la educación tradicional?
5. ¿Qué tipo de acompañamiento se le da al cuerpo docente para implementar una formación por competencias?
6. ¿Cuál o cuáles modelos pedagógicos caracteriza el proceso de enseñanza y aprendizaje de la carrera de Administración Pública?
7. ¿Cómo son los procesos evaluativos de una competencia?
8. ¿La EAP cuenta con algún documento que oriente a las personas docentes para la planificación de las prácticas evaluativas?
9. ¿Cuáles instrumentos utiliza el cuerpo docente para evaluar?
10. ¿Cómo comprueba la Escuela el desarrollo o fortalecimiento de una competencia en el estudiantado?
11. ¿Cómo define la EAP una práctica evaluativa en un proceso de formación por competencias?

12. ¿Los resultados obtenidos de las prácticas evaluativas son utilizados por la EAP para la toma de decisiones?

Gracias, favor indicarme si desea que le envíe la transcripción de la entrevista

Anexo 4. Guía para desarrollar la entrevista a la persona experta del CEA

Buenas tardes estimado (a) experto (CEA), quisiera agradecerle el tiempo que ha dedicado para esta entrevista. La información que suministre será utilizada única y exclusivamente para fines académicos, propiamente para el trabajo de investigación de TFG “Análisis de las prácticas evaluativas bajo el modelo curricular por competencias de la carrera de Administración Pública de la Universidad de Costa Rica para el año 2021” de la Maestría en evaluación educativa de la UCR.

Con el fin de agilizar el proceso de consulta le voy a pedir su autorización para grabarlo /a.

1. ¿Cómo se diseñó el proceso de construcción del plan de estudios bajo el enfoque por competencias?
2. ¿Cómo se diseñó la manera en que se evaluarían las competencias?
3. ¿Qué tipo de instrumentos de evaluación se previeron utilizar en los cursos?
4. ¿Cómo comprueba el CEA que el plan de estudios por competencias de la EAP desarrolla o fortalece las competencias esperadas en el estudiantado?
5. ¿Qué prácticas evaluativas se previeron utilizar en los cursos?

Gracias, favor indicarme si desea que le envíe la transcripción de la entrevista

Anexo 5. Guía de observación no participante

Curso:

Día: Hora:

Docente:

Número de estudiantes:

Aspectos por observar

Elementos a observar	Hallazgos de la investigadora	Contrastación de la información
La forma en la que la persona docente imparte las lecciones		
El nivel de participación del estudiantado durante las lecciones		
Los instrumentos que la persona docente utiliza para el desarrollo de la clase.		
Si aplica alguna práctica evaluativa		

Anexo 6. Guía para desarrollar el grupo focal

Buenas tardes estimados (as) estudiantes, quisiera agradecerles el tiempo que ha dedicado para esta entrevista. La información que suministre será utilizada única y exclusivamente para fines académicos, propiamente para el trabajo de investigación de TFG “Análisis de las prácticas evaluativas bajo el modelo curricular por competencias de la carrera de Administración Pública de la Universidad de Costa Rica para el año 2021” de la Maestría en evaluación educativa de la UCR.

Con el fin de agilizar el proceso de consulta les voy a pedir su autorización para grabarlos/as.

1. ¿Cómo define la formación por competencias?
2. ¿Qué es una competencia en Administración Pública?
3. ¿Cuáles son las competencias esenciales para una persona profesional en Administración Pública?
4. ¿Con qué frecuencia el cuerpo docente le brinda realimentación sobre el resultado de las prácticas evaluativas?
5. ¿De qué manera el docente realiza la devolución de las prácticas evaluativas?
6. ¿De qué manera les comunica el cuerpo docente como serán evaluados?
7. ¿Cuáles instrumentos utilizan las personas docentes para evaluar?
8. ¿Cuál es el procedimiento que realiza el cuerpo docente para brindar realimentación sobre el nivel de logro alcanzado de una competencia?
9. ¿Cuál es el procedimiento para evaluar los aprendizajes?

Gracias, favor indicarme si desea que le envíe la transcripción de la entrevista

Anexo 7. Matrices para validación por personas externa y expertas en evaluación de instrumentos de recolección de información

Instrucciones:
 En el siguiente documento se presenta una **guía para el análisis documental** que será utilizada como parte de los instrumentos para recoger la información del contexto educativo en el que se ubica la Escuela de Administración Pública y su posicionamiento en cuanto a las prácticas evaluativas que se espera utilice el cuerpo docente en tres líneas de formación académica.
 La información recopilada será de gran valor para la realización del estudio, por lo que solicitamos su valioso apoyo para la realimentación del instrumento. Su colaboración será confidencial y la información será utilizada con fines académicos para la investigación: Análisis de las prácticas evaluativas bajo el modelo curricular por competencias de la carrera de Administración Pública de la Universidad de Costa Rica para el año 2021.

Dimensión	Criterios	Documentos del plan de estudios de la EAP Resoluciones de la Vicerrectoría de Docencia y documentos con orientaciones del (CEA)	Hallazgos de la investigadora	Contrastación de la información
Dimensión social amplia	Se analizarán los aspectos culturales, políticos, sociales e ideológicos que influyeron para que la Escuela de Administración Pública innovara el modelo curricular tradicional a un modelo basado en un enfoque por			
Dimensión institucional	Se analizará la síntesis de elementos culturales, institucionales, valores y creencias que caracterizan la dinámica particular de la Escuela de Administración Pública dentro del contexto Universitario.			
Dimensión didáctica	Se analizará la relación docente-estudiante durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.			
Dimensiones particulares y específicas				
Se analizarán las prácticas evaluativas utilizadas por el cuerpo docente que imparten los cursos de las líneas de formación seleccionadas y su alineación con el modelo curricular que promueve la Escuela.				
Otros aspectos a evaluar:				
La secuencia de las preguntas es lógica	Sí	No		
Sugerencias de mejora en la secuencia lógica de las preguntas:				
Instrumento validado por:				
Correo:				
Teléfono:				
Firma				

Instrucciones:													
En el siguiente documento se presenta una guía para desarrollar la entrevista a la persona experta del Centro de Evaluación Académica de la Universidad de Costa Rica (CEA) que será utilizada como parte de los instrumentos para recoger la información de las personas que participaron de la asesoría pedagógica para la construcción del plan de estudios de la carrera de Administración Pública bajo el modelo curricular por competencias. La información recopilada será de gran valor para la realización del estudio, por lo que solicitamos su valioso apoyo para la realimentación del instrumento. Su colaboración será confidencial y la información será utilizada con fines académicos para la investigación: Análisis de las prácticas evaluativas bajo el modelo curricular por competencias de la carrera de Administración Pública de la Universidad de Costa Rica para el año 2021.													
Instrumento de validación													
Categoría de análisis	Pregunta a evaluar	Claridad			Observaciones	Relevancia			Observaciones	Coherencia			Observaciones
		La pregunta se comprende fácilmente en su forma sintáctica y semántica.				La pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluida.				La pregunta tiene relación lógica con el tema de investigación.			
		1	2	3		1	2	3		1	2	3	
		La pregunta no es clara	Se requiere alguna modificación para algunos términos de la pregunta	La pregunta es clara, tiene semántica y sintaxis adecuada		La pregunta puede ser eliminada, sin que se vea afectada la recolección de la información.	La pregunta es relativamente importante.	La pregunta es muy relevante y debe ser incluida.		La pregunta no tiene relación con el tema de investigación.	La pregunta tiene una relación moderada con el tema de investigación.	La pregunta se encuentra completamente relacionada con el tema de investigación.	
Formación por competencias en la educación superior.	¿Cómo se diseñó el proceso de construcción del plan de estudios bajo el enfoque por competencias?												
Planificación de las prácticas evaluativas por competencias.	¿Cómo se diseñó la manera en que se evaluarían las competencias?												
Instrumentos de evaluación por competencia	¿Qué tipo de instrumentos de evaluación se previeron utilizar en los cursos?												
Logro de las competencias	¿Cómo comprueba el CEA que el plan de estudios por competencias de la EAP desarrolla o fortalece las competencias esperadas en el estudiantado?												
Práctica evaluativa por competencias	¿Qué prácticas evaluativas se previeron utilizar en los cursos?												
Otros aspectos a evaluar:													
La secuencia de las preguntas es lógica		Sí	No										
Sugerencias de mejora en la secuencia lógica de las preguntas:													
Instrumento validado por:													
Correo:													
Teléfono:													
Firma													

Instrucciones:		
En el siguiente documento se presenta una guía de observación no participante que será utilizada en los cursos que formarán parte de tres líneas de formación académica para dar respuesta de cuáles prácticas evaluativas en tres líneas de formación son pertinentes con el diseño curricular por competencias de la carrera de Administración Pública.		
La información recopilada será de gran valor para la realización del estudio, por lo que solicitamos su valioso <u>apoyo</u> para la realimentación del instrumento. Su colaboración será confidencial y la información será utilizada con fines académicos para la investigación: Análisis de las prácticas evaluativas bajo el modelo curricular por competencias de la carrera de Administración Pública de la Universidad de Costa Rica para el año 2021.		
Elementos para observar	Hallazgos de la investigadora	Contrastación de la información
Pertinencia de las prácticas evaluativas con las competencias del curso		
La forma en que la persona docente explica y aplica el instrumento de evaluación		
El nivel de participación del estudiantado durante las lecciones		
Los instrumentos que la persona docente utiliza para aplicar las prácticas evaluativas.		
Modalidad de la evaluación utilizada		
Estrategias de realimentación para la devolución de las prácticas evaluativas		
Otros aspectos a evaluar:		
La secuencia de las preguntas es lógica	Sí	X
Sugerencias de mejora en la secuencia lógica de las preguntas:		
Instrumento validado por:		
Correo:		
Teléfono:		
Firma		

Anexo 8. Lista de Códigos usados en Atlas Ti

Reporte de ATLAS.ti

Tesis: prácticas evaluativas

Códigos

Informe creado por Arllery Rivera on 22 may. 2022

• Características modelo curricular por competencias

Creado: 4/1/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 7/1/22 por Arllery Rivera

Utilizados en documentos:

📄 1 Entrevista docente 1.docx 📄 2 Entrevista docente 2.docx 📄 3 Entrevista docente 3.docx 📄 4 Entrevista docente 4.docx 📄 5 Entrevista docente 5.docx

• Cómo comprueba el desarrollo de una competencia

Creado: 6/1/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 7/1/22 por Arllery Rivera

Utilizados en documentos:

📄 1 Entrevista docente 1.docx 📄 2 Entrevista docente 2.docx 📄 3 Entrevista docente 3.docx 📄 4 Entrevista docente 4.docx

• Competencias esenciales AP

Creado: 4/1/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 6/1/22 por Arllery Rivera

Utilizados en documentos:

📄 1 Entrevista docente 1.docx 📄 3 Entrevista docente 3.docx 📄 4 Entrevista docente 4.docx 📄 5 Entrevista docente 5.docx

○ Competencias esenciales AP para el estudiantado

Creado: 8/1/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 8/1/22 por Arllery Rivera

Utilizados en documentos:

📄 6 Grupo focal-I parte.docx

• Conocimientos o habilidades posee la persona docente

Creado: 4/1/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 6/1/22 por Arllery Rivera

Utilizados en documentos:

📄 1 Entrevista docente 1.docx 📄 3 Entrevista docente 3.docx 📄 4 Entrevista docente 4.docx 📄 5 Entrevista docente 5.docx

• Criterios de evaluación

Creado: 4/1/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 7/1/22 por Arllery Rivera

Utilizados en documentos:

📄 1 Entrevista docente 1.docx 📄 2 Entrevista docente 2.docx 📄 3 Entrevista docente 3.docx 📄 4 Entrevista docente 4.docx 📄 5 Entrevista docente 5.docx

● **Definición de competencia**

Creado: 4/1/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 5/1/22 por Arllery Rivera

Utilizados en documentos:

📄 1 Entrevista docente 1.docx 📄 2 Entrevista docente 2.docx 📄 3 Entrevista docente 3.docx 📄 4 Entrevista docente 4.docx 📄 5 Entrevista docente 5.docx

○ **Definición de competencia para el estudiantado**

Creado: 8/1/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 8/1/22 por Arllery Rivera

Utilizados en documentos:

📄 6 Grupo focal-I parte.docx

● **Definición de Práctica evaluativa**

Creado: 4/1/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 7/1/22 por Arllery Rivera

Utilizados en documentos:

📄 1 Entrevista docente 1.docx 📄 2 Entrevista docente 2.docx 📄 3 Entrevista docente 3.docx

○ **Devolución de las prácticas evaluativas (estudiantes)**

Creado: 4/2/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 4/2/22 por Arllery Rivera

Utilizados en documentos:

📄 7 Grupo focal-II parte.docx

● **Devolución de los resultados**

Creado: 6/1/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 18/1/22 por Arllery Rivera

Utilizados en documentos:

📄 1 Entrevista docente 1.docx 📄 3 Entrevista docente 3.docx 📄 4 Entrevista docente 4.docx 📄 5 Entrevista docente 5.docx 📄 6 Grupo focal-I parte.docx

○ **Docente 1**

Creado: 4/1/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 4/1/22 por Arllery Rivera

Utilizados en documentos:

📄 1 Entrevista docente 1.docx 📄 2 Entrevista docente 2.docx

- **Docente 2**

Creado: 4/1/22 por Arlley Rivera, **Modificado:** 4/1/22 por Arlley Rivera

Utilizados en documentos:

 2 Entrevista docente 2.docx

- **Docente 3**

Creado: 4/1/22 por Arlley Rivera, **Modificado:** 4/1/22 por Arlley Rivera

Utilizados en documentos:

 3 Entrevista docente 3.docx  6 Grupo focal-I parte.docx

- **Docente 4**

Creado: 4/1/22 por Arlley Rivera, **Modificado:** 4/1/22 por Arlley Rivera

Utilizados en documentos:

 2 Entrevista docente 2.docx  4 Entrevista docente 4.docx

- **Docente 5**

Creado: 4/1/22 por Arlley Rivera, **Modificado:** 4/1/22 por Arlley Rivera


Utilizados en documentos:

 5 Entrevista docente 5.docx  6 Grupo focal-I parte.docx

- **Ejemplos de prácticas evaluativas**

Creado: 4/1/22 por Arlley Rivera, **Modificado:** 7/1/22 por Arlley Rivera





Utilizados en documentos:

 2 Entrevista docente 2.docx

- **Estudiante 1**

Creado: 8/1/22 por Arlley Rivera, **Modificado:** 8/1/22 por Arlley Rivera





Utilizados en documentos:

 1 Entrevista docente 1.docx  6 Grupo focal-I parte.docx  7 Grupo focal-II parte.docx  8 Grupo focal-II3 parte.docx

- **Estudiante 2**

Creado: 8/1/22 por Arlley Rivera, **Modificado:** 8/1/22 por Arlley Rivera





Utilizados en documentos:

 2 Entrevista docente 2.docx  6 Grupo focal-I parte.docx  7 Grupo focal-II parte.docx  8 Grupo focal-II3 parte.docx

- **Estudiante 3**

Creado: 8/1/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 8/1/22 por Arllery Rivera



Utilizados en documentos:

 3 Entrevista docente 3.docx  6 Grupo focal-I parte.docx  7 Grupo focal-II parte.docx  8 Grupo focal-II3 parte.docx

○ **Estudiante 4**

Creado: 8/1/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 8/1/22 por Arllery Rivera





Utilizados en documentos:

 4 Entrevista docente 4.docx  6 Grupo focal-I parte.docx  7 Grupo focal-II parte.docx

○ **Estudiante 5**

Creado: 8/1/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 8/1/22 por Arllery Rivera

Utilizados en documentos:

 5 Entrevista docente 5.docx  6 Grupo focal-I parte.docx  7 Grupo focal-II parte.docx  8 Grupo focal-II3 parte.docx

○ **Formación por competencias para el estudiantado**

Creado: 8/1/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 8/1/22 por Arllery Rivera

Utilizados en documentos:

 6 Grupo focal-I parte.docx

● **Frecuencia con la que evalúa**

Creado: 4/1/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 7/1/22 por Arllery Rivera

Utilizados en documentos:

 1 Entrevista docente 1.docx  2 Entrevista docente 2.docx

○ **frecuencia el cuerpo docente le brinda realimentación**

Creado: 4/2/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 4/2/22 por Arllery Rivera





Utilizados en documentos:

 7 Grupo focal-II parte.docx

● **Importancia de la evaluación**

Creado: 6/1/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 7/1/22 por Arllery Rivera

Utilizados en documentos:

 1 Entrevista docente 1.docx  3 Entrevista docente 3.docx  4 Entrevista docente 4.docx  5 Entrevista docente 5.docx

- **Instrumentos de evaluación**

Creado: 4/1/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 7/1/22 por Arllery Rivera

Utilizados en documentos:

📄 1 Entrevista docente 1.docx 📄 2 Entrevista docente 2.docx 📄 3 Entrevista docente 3.docx 📄 4 Entrevista docente 4.docx 📄 5 Entrevista docente 5.docx

- **Instrumentos de evaluación (estudiatas)**

Creado: 4/2/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 4/2/22 por Arllery Rivera

- **Logro de las competencias**

Creado: 4/1/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 7/1/22 por Arllery Rivera

Utilizados en documentos:

📄 1 Entrevista docente 1.docx 📄 2 Entrevista docente 2.docx 📄 3 Entrevista docente 3.docx 📄 4 Entrevista docente 4.docx 📄 5 Entrevista docente 5.docx

- **Modalidad de evaluación**

Creado: 6/1/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 7/1/22 por Arllery Rivera

Utilizados en documentos:

📄 3 Entrevista docente 3.docx

- **Momento en que aplica la evaluación**

Creado: 6/1/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 7/1/22 por Arllery Rivera

Utilizados en documentos:

📄 2 Entrevista docente 2.docx 📄 3 Entrevista docente 3.docx 📄 4 Entrevista docente 4.docx 📄 5 Entrevista docente 5.docx

- **Planificación prácticas evaluativas**

Creado: 4/1/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 7/1/22 por Arllery Rivera

Utilizados en documentos:

📄 1 Entrevista docente 1.docx 📄 2 Entrevista docente 2.docx 📄 3 Entrevista docente 3.docx

- **Prácticas evaluativas**

Creado: 7/1/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 7/1/22 por Arllery Rivera

Utilizados en documentos:

📄 1 Entrevista docente 1.docx 📄 4 Entrevista docente 4.docx 📄 5 Entrevista docente 5.docx

- **Proceso para la construcción de los instrumentos de evaluación**

Creado: 6/1/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 7/1/22 por Arllery Rivera

Utilizados en documentos:

📄 1 Entrevista docente 1.docx 📄 2 Entrevista docente 2.docx 📄 3 Entrevista docente 3.docx 📄 4 Entrevista docente 4.docx 📄 5 Entrevista docente 5.docx

- **Realimentación de las prácticas evaluativas**

Creado: 6/1/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 7/1/22 por Arllery Rivera

Utilizados en documentos:

📄 1 Entrevista docente 1.docx 📄 3 Entrevista docente 3.docx 📄 4 Entrevista docente 4.docx 📄 5 Entrevista docente 5.docx 📄 6 Grupo focal-I parte.docx

- **Realimentación sobre el nivel de logro (docentes)**

Creado: 7/3/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 7/3/22 por Arllery Rivera

Utilizados en documentos:

📄 1 Entrevista docente 1.docx 📄 2 Entrevista docente 2.docx 📄 3 Entrevista docente 3.docx 📄 4 Entrevista docente 4.docx 📄 5 Entrevista docente 5.docx

- **Realimentación sobre el nivel de logro (estudiante)**

Creado: 7/3/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 7/3/22 por Arllery Rivera

Utilizados en documentos:

📄 8 Grupo focal-II3 parte.docx

- **Socialización de los criterios de evaluación (docentes)**

Creado: 6/1/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 28/1/22 por Arllery Rivera

Utilizados en documentos:

📄 1 Entrevista docente 1.docx 📄 3 Entrevista docente 3.docx 📄 4 Entrevista docente 4.docx 📄 5 Entrevista docente 5.docx

- **Socialización de los criterios de evaluación (estudiantes)**

Creado: 4/2/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 4/2/22 por Arllery Rivera

- **Tipo de acompañamiento que le da la EAP**

Creado: 4/1/22 por Arllery Rivera, **Modificado:** 6/1/22 por Arllery Rivera

Utilizados en documentos:

📄 1 Entrevista docente 1.docx 📄 2 Entrevista docente 2.docx 📄 3 Entrevista docente 3.docx 📄 4 Entrevista docente 4.docx 📄 5 Entrevista docente 5.docx

Anexo 9. Propuesta de módulos, áreas de conocimiento y saberes para el plan de estudios 2010

Tabla 44. Propuesta de módulos, áreas de conocimiento y saberes para el plan de estudios 2010

Área de conocimiento	Módulo	Eje temático problematizador	Saberes
Relación Estado-Mercado-Organizaciones públicas y Sociedad.	1. La importancia de la Administración pública como disciplina y acción, para la construcción de la sociedad.	¿Cuál es el papel de la administración pública en la construcción social?	Introducción a la administración pública Estado de Derecho Costarricense. Epistemología de la administración pública
Relación Estado-Mercado-Organizaciones públicas y Sociedad.	2. Importancia de los bienes y servicios públicos	¿Cómo se organiza lo público y los recursos para responder al bienestar general?	Pensamiento administrativo. Metodología de la investigación. Desafíos de la administración pública actual. Dinámica social y organizaciones. Marco jurídico de la administración pública
Conocimientos para el análisis y el entorno organizativo	3. La construcción de la administración pública en el entorno nacional e internacional	¿Dónde y cómo se ha desarrollado la administración pública como profesión y acción?	Introducción a la administración pública. Sociedad y Estado. Marco jurídico de la administración pública. Ética en la función pública.
Conocimientos para el análisis y el entorno organizativo	4. La administración y la planificación de las organizaciones públicas.	¿Cómo se analizan, planifican y administran las organizaciones que tienen fines sociales?	Análisis y diseño organizacional. Relaciones interorganizacionales en la función pública. Aplicaciones informáticas. Análisis de variables macroeconómicas

Área de conocimiento	Módulo	Eje temático problematizador	Saberes
			Administración estratégica Programación y presupuesto Marco jurídico de la administración pública Desafíos de la administración pública actual Análisis de datos cuantitativos y cualitativos
Conocimientos para el análisis y el entorno organizativo	5. Diseño organizativo para la prestación de servicios públicos	¿Cómo se diseñan y producen bienes y servicios que respondan al bienestar común?	Estadística de producción de servicios públicos Derecho Administrativo Especial Derecho de la contratación administrativa Administración financiera Gestión de la logística Análisis y diseño organizacional Gestión de compras Contabilidad
Comprensión de la organización	6. El trabajo colaborativo organizacional para responder al interés público.	¿Cómo coordinan las organizaciones públicas y privadas, nacionales e internacionales para promover acciones de interés público?	Política internacional Administración pública y sistemas políticos Desarrollo nacional y local Relaciones interorganizacionales en la función pública Estado jurídico costarricense Responsabilidad social pública

Área de conocimiento	Módulo	Eje temático problematizador	Saberes
Relación Estado-Mercado-Organizaciones públicas y Sociedad.	7. La construcción del bienestar general desde espacios privados: los recursos y fines públicos.	¿Es posible construir bienestar general fuera del espacio gubernamental?	Construcción ciudadana y derechos humanos Estado de Derecho costarricense Derecho de la contratación administrativa (concesiones) Política internacional Sistemas de control Administración pública y sistemas políticos Los fines de la administración privada Ética en la función pública
Gerencia de lo Público	8. Los recursos públicos como instrumento de construcción social	¿Cómo se gestionan los recursos públicos a través de políticas, programas y proyectos de desarrollo humano sostenible?	Formulación y ejecución de proyectos Análisis de datos cuantitativos y cualitativos Programación y presupuesto Gestión de compras
Comprensión de la organización	9. Los fines sociales en las organizaciones públicas y privadas	¿Cuál es la forma organizativa óptima en que se configuran las organizaciones y los actores sociales para obtener resultados públicamente valorados?	Evaluación organizaciones (indicadores) Desarrollo nacional, regional y local Ética en la función pública
Integración de conocimientos	Módulo de Formación I	Identifico y analizo efectivamente un problema de incidencia pública en el ámbito local	Especialidad Metodología de la investigación

Área de conocimiento	Módulo	Eje temático problematizador	Saberes
Habilidades para la investigación y el desarrollo organizacional.	10. Gestión de servicios públicos	¿Cómo se gestionan servicios públicos?	Administración Estratégica Programación y presupuesto Estadística Sistemas de información Gestión de compras Sistemas de control interno Finanzas nacionales y locales
Habilidades para la investigación y el desarrollo organizacional.	11. Gestión para el desarrollo organizacional y humano.	¿Cómo se gestionan las organizaciones públicas y el talento humano?	Metodología de la investigación Gestión del talento humano Marco jurídico de la administración pública Sistemas de información Sistemas de control
Gerencia de lo público	12. Profesionales en Administración Pública como personas emprendedoras y agentes de cambio	¿Cómo pueden darse respuestas innovadoras, éticas y creativas a problemas específicos de la administración pública?	Gestión de programas y proyectos Desafíos de la administración pública actual Finanzas públicas Resolución de conflictos
Habilidades para la investigación y el desarrollo organizacional.	13. Evaluación e impacto organizacional	¿Cómo se evalúan las organizaciones, programas y proyectos de relevancia pública?	Evaluación de políticas públicas Gestión de programas y proyectos Hacienda pública nacional y local Análisis de datos cuantitativos y cualitativos Análisis de variables macroeconómicas

Área de conocimiento	Módulo	Eje temático problematizador	Saberes
Gerencia de lo público	14. Actores y conflicto	¿Cómo resuelve el conflicto en el espacio público un/ una profesional en administración pública?	Mapeo de actores Resolución de conflictos Sociedad y Estado Administración Pública y sistemas políticos Ética en la función pública Pensamiento complejo
Gerencia de lo público	15. Liderazgo y toma de decisiones	¿Cómo toma decisiones y lidera procesos de cambio un/ una profesional de administración pública?	Liderazgo Análisis de poder Negociación Sociedad y Estado Administración Pública y sistemas políticos Gestión del cambio Procesos de toma de decisiones
Integración de conocimientos	Módulo de Formación II	Analiza y resuelve teórica y prácticamente una necesidad social, a través de la prestación de servicios públicos en el ámbito nacional	Especialidad Metodología de la investigación
Gerencia de lo público	16. Desafíos de la administración pública: análisis aplicado	¿Cómo aplicar los conocimientos aprendidos para analizar una realidad de la administración pública?	Especialidad Metodología de la investigación Prospectiva Formulación y ejecución de políticas públicas Mapeo de actores
Habilidades para la investigación y el desarrollo organizacional.	17. Gestión del conocimiento y la investigación en la sociedad	¿Cómo se logra la gestión y promoción del conocimiento en la organización, la	Sistemas de información Sistemas de control Construcción ciudadana y derechos humanos

Área de conocimiento	Módulo	Eje temático problematizador	Saberes
		sociedad y la disciplina?	Gestión de programas y proyectos de producción de servicios.
Integración de conocimientos	Módulo de formación III	Contribuye con la disciplina a través de un proyecto emprendedor, teniendo la capacidad de sistematizar y publicar como una investigación de relevancia científica en la disciplina.	Especialidad Metodología de la investigación Ética en la función pública

Fuente: Elaboración de la Comisión de Plan de Estudios con base en trabajo colaborativo docente y basado en formato de resolución VD-R-8204-2007, pp. 44-

Anexo 10. Objetivos y acciones de las dimensiones de trabajo de la persona profesional en administración pública

Tabla 45. Objetivos y acciones de las dimensiones de trabajo de la persona profesional en Administración Pública

Dinámicas de lo político
Objetivo 1: Comprender las dinámicas de lo político para la generación de acuerdos entre los actores y movilización de recursos.
<p>Acciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar los modelos de gobernanza y sus implicaciones. <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Explicar la conformación del Estado y su funcionamiento. 1.2 Conocer aspectos teóricos conceptuales sobre modelos de gobernanza. 1.3 Identificar a los actores del contexto. 1.4 Caracterizar la organización de los actores entorno a sus intereses y recursos. 1.5 Comprender las normas y reglas institucionales, de carácter formal y no formal. 1.6 Proponer modelos de gobernanza acordes al contexto de la organización. 1.7 Realizar análisis prospectivos
Objetivo 2: Facilita el desarrollo de modelos de gobernanza que coadyuven a la generación de bienestar general.
<p>Acciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Articular a sus actores y recursos <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Organizar convocatoria de actores. 2.2 Canalizar la información sobre el problema político. 2.3 Recopilar la información sobre el problema político. 2.4 Construir marcos de análisis sobre el problema político. 2.5 Negociar acuerdos. 2.6 Proponer estrategias de implementación de acuerdos.
Dinámicas organizacionales
Objetivo 1: Analizar las organizaciones del sector público y las organizaciones de la economía social en su gestión

Acciones:

1. Comprender la naturaleza de las organizaciones.
2. Comprender las dinámicas intra e inter organizacionales.
3. Diseñar o rediseñar la organización requerida para lograr los propósitos.
4. Articular la gobernanza interna requerida para el logro de los objetivos organizacionales (local, regional, sectorial).
5. Proponer las estructuras de relaciones necesarias entre los actores para la consecución de los objetivos.
6. Evaluar resultados y comportamientos del clima organizacional.

Dinámicas administrativas

Objetivo 1: Diseñar dinámicas administrativas que permitan generar bienestar, de acuerdo con los lineamientos que rigen su accionar.

Acciones:

- 1.1 Identificar las necesidades, demandas y los requerimientos de los actores sociales y del contexto.
- 1.2 Diagnosticar las causas que generan las demandas.
- 1.3 Identificar los mandatos legales y criterios organizacionales.
- 1.4 Diagnosticar las capacidades organizacionales.
- 1.5 Determinar la oferta de bienes y servicios de la organización en concordancia con las demandas identificadas.
- 1.6 Definir la estrategia de gestión administrativa (interna o con otros actores)
- 1.7 Diseñar los procesos organizacionales, considerando la participación de los actores involucrados.
- 1.8 Identificar los requerimientos de recursos humanos, financieros, presupuestarios, de infraestructura, tecnológicos, materiales
- 1.9 Diseñar la estructura operativa, programática o institucional requerida para la producción eficiente y eficaz.

Objetivo 2: Gestionar los procesos, los recursos y las personas a lo interno de una organización para la generación de valor público, dentro del marco de legalidad respectivo.

Acciones:

- 2.1 Planificar las acciones estratégicas para responder a los objetivos establecidos
- 2.2 Diseñar planes, programas y proyectos para alcanzar los objetivos de acuerdo con las acciones estratégicas definidas
- 2.3 Asesorar en los procesos de toma de decisión.
- 2.4 Gestionar y presupuestar los recursos de acuerdo con la planificación establecida
- 2.5 Asignar los recursos de la organización en coherencia con la planificación realizada
- 2.6 Planificar y gestionar el riesgo.
- 2.7 Negociar los condicionamientos necesarios para que la gestión administrativa suceda.
- 2.8 Dirigir las personas y los procesos de la

organización para ejecutar planes, programas y proyectos
 2.9 Controlar los procesos, productos y personas de acuerdo con la planificación realizada.
 2.10 Evaluar los resultados, efectos e impactos de la gestión administrativa e institucional
 2.11 Sistematizar y gestionar el aprendizaje y el conocimiento organizacional para la mejora continua.

Fuente: Adaptación de la propuesta de plan de estudios para el diplomado, bachillerato y licenciatura en Administración Pública, 2018, pp. 44-46.

Anexo 11. Competencias y Saberes del perfil de salida del bachillerato en Administración Pública

Tabla 46. Saberes del perfil de salida del bachillerato en Administración Pública

Código	Tipo de saber	Descripción del saber
SC01	Saber Conocer	Conocimiento amplio de modelos y dinámicas de gobernanza, para la consecución de fines públicos.
SC02	Saber Conocer	Conocimiento amplio de los actores sociales que interactúan en las dinámicas de lo público en Costa Rica, incluyendo los actores públicos, del tercer sector, de la sociedad civil y del mercado, así como las relaciones entre dichos actores.
SC03	Saber Conocer	Conocimiento amplio sobre enfoques y modelos de administración y gestión pública.
SC04	Saber Conocer	Conocimiento amplio del marco normativo, organizativo e institucional del Estado de derecho costarricense.
SC05	Saber Conocer	Conocimiento amplio de modelos de planificación, organización, articulación y coordinación de actores en estrategias de gestión pública.
SC06	Saber Conocer	Conocimiento amplio de estrategias y herramientas de análisis de actores y negociación.

Código	Tipo de saber	Descripción del saber
SC07	Saber Conocer	Conocimiento amplio de teorías administrativas y técnicas de análisis y reorganización administrativa.
SC08	Saber Conocer	Conocimiento amplio de diseño, formulación, gestión y evaluación de proyectos y programas públicos.
SC09	Saber Conocer	Conocimiento sobre teorías, modelos y estrategias de liderazgo.
SC10	Saber Conocer	Conocimientos de teorías y principios de organización del Estado.
SC11	Saber Conocer	Conocimientos de bases conceptuales de política pública y modelos de análisis de política pública.
SC12	Saber Conocer	Conocimientos de teorías del desarrollo y del bienestar.
SC13	Saber Conocer	Conocimientos de derecho público nacional y derecho administrativo.
SC14	Saber Conocer	Conocimientos de teorías y modelos de las organizaciones.
SC15	Saber Conocer	Conocimientos de finanzas públicas y presupuesto público.
SC16	Saber Conocer	Conocimientos de administración financiera y contable.
SC17	Saber Conocer	Conocimientos de modelos de contratación administrativa.
SC18	Saber Conocer	Conocimientos de teorías, modelos y herramientas de gestión del talento humano en el sector público.
SC19	Saber Conocer	Conocimientos de gestión de la logística en el sector público.
SC20	Saber Conocer	Conocimientos de herramientas de análisis prospectivo.
SC21	Saber Conocer	Conocimiento sobre modelos de provisión de servicios públicos y bienes asociados.
SC22	Saber Conocer	Conocimientos de modelos y regímenes de gestión territorial.
SC23	Saber Conocer	Conocimientos de control y administración del riesgo en la gestión pública.
SC24	Saber Conocer	Conocimientos de metodologías de la investigación académicas y aplicadas a la gestión pública.
SC25	Saber Conocer	Conocimientos de estadística descriptiva e inferencial, aplicada a la gestión y administración pública.

Código	Tipo de saber	Descripción del saber
SC26	Saber Conocer	Fundamentos de economía, aplicados a la gestión pública.
SC27	Saber Conocer	Conocimientos de Sistemas de Información y tecnologías de la información y comunicación.
SC28	Saber Conocer	Fundamentos de Psicología, aplicados a la gestión de las organizaciones y del talento humano.
SC29	Saber Conocer	Fundamentos de sociología de la organización.
SC30	Saber Conocer	Fundamentos de ética y valores para el sector público.
SC31	Saber Conocer	Fundamentos de gestión de la cooperación internacional.
SC32	Saber Conocer	Fundamentos de Derechos Humanos
SH01	Saber Hacer	Lidera, coordina y gestiona equipos de trabajo multidisciplinarios.
SH02	Saber Hacer	Analiza el contexto en el que se desenvuelve, con el fin de identificar problemáticas y demandas sociales y administrativas.
SH03	Saber Hacer	Negocia y toma decisiones en contextos socioeconómicos y políticos complejos.
SH04	Saber Hacer	Identifica y facilita modelos de gobernanza contextualizados, viables y sostenibles, para el logro de fines públicos.
SH05	Saber Hacer	Asesora en los procesos de toma de decisión con base en evidencia.
SH06	Saber Hacer	Gestiona las organizaciones con fines públicos en apego al marco de legalidad, el modelo democrático y las buenas prácticas administrativas públicas.
SH07	Saber Hacer	Diseña y/o rediseña organizaciones orientadas al logro de fines públicos y a la resolución de problemas públicos, con miras en la eficiencia y la eficacia.
SH08	Saber Hacer	Planifica, gestiona y presupuesta los recursos de la organización en atención de los fines públicos que esta persigue.
SH09	Saber Hacer	Determina y articula la oferta de bienes y servicios de la organización en concordancia con las demandas públicas a satisfacer.
SH10	Saber Hacer	Formula, ejecuta, controla y evalúa programas y proyectos públicos.
SH11	Saber Hacer	Evalúa los resultados, efectos e impactos de la gestión administrativa e institucional.
SH12	Saber Hacer	Investiga sobre temas relacionados a su gestión, utilizando modelos cuantitativos y

Código	Tipo de saber	Descripción del saber
		cualitativos, así como herramientas tecnológicas.
SH13	Saber Hacer	Emite comunicaciones orales y escritas basadas en evidencias y ajustadas al contexto de su gestión y la normativa que la regula.
SS01	Saber Ser	Es una persona crítica y analítica que aplica los principios éticos y de excelencia a las actividades relacionadas con la función pública, en busca del bienestar general.
SS02	Saber Ser	Es una persona que trabaja en equipo y de forma colaborativa, que reconoce el valor del trabajo interdisciplinario en la resolución de problemas públicos.
SS03	Saber Ser	Es una persona que respeta la diversidad humana independientemente de su etnia, género, ideología, religión, estatus socioeconómico, orientación sexual, nacionalidad, o cualquier otra característica o condición.
SS04	Saber Ser	Es una persona emprendedora y agente de cambio, que es capaz de liderar procesos de mejora en los contextos en los que se desenvuelve.
SS05	Saber Ser	Es una persona que escucha activamente para comprender la intención y el mensaje que se le quiere transmitir, y sabe comunicar de manera clara y oportuna sus criterios y opiniones.
SS06	Saber Ser	Es una persona consciente de las diferencias que existen entre los grupos sociales, así como sus necesidades, y reconoce el valor de la organización y participación ciudadana.
SS07	Saber Ser	Es una persona autocrítica, que desarrolla procesos de actualización y profundización constante en sus conocimientos y habilidades profesionales.

Fuente: Plan de estudios EAP, 2017, pp. 75-76.

Tabla 47. Competencias: Generales y sus niveles. Proyecto Curricular de Administración Pública 2010

Competencia	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
1. Trabaja en equipos con el fin de lograr resultados	Respeto a las personas que le rodean y sabe escucharlas	Identifica el objetivo que tiene el equipo de trabajo	Propone soluciones para alcanzar el

Competencia	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
valorados por los miembros, a la vez que se optimizan las capacidades individuales y se fomenta su desarrollo.			objetivo del equipo de trabajo
2. Gestiona el conocimiento y recursos institucionales, así como el talento humano en busca del desarrollo de la organización, de manera pertinente y adecuada.	Aplica efectivamente procesos y procedimientos administrativos relacionados con el desarrollo del personal.	Diseña e implementa estrategias de adquisición, formación y crecimiento de personal.	Implementa una dinámica sostenible de mejora organizativa, que capitalice el talento humano.
3. Emprende proyectos de innovación en lo público para lograr resultados que contribuyan al bienestar general, los cuales son efectivos.	Asume riesgos, es una persona innovadora, flexible y dinámica. Posee la capacidad de desarrollar el potencial creativo y se orienta hacia el crecimiento y desarrollo personal y profesional.	Identifica oportunidades y organiza los recursos para ponerlas en marcha	Define, ordena y pone en ejecución las diferentes actividades requeridas para el desarrollo de un proyecto.
4. Ejerce el liderazgo en el contexto social y organizacional, que influye positivamente en el desarrollo social y en el logro de resultados definidos, desde	Desarrolla habilidades de lectura situacional para reconocer oportunidades de acción e intervención, hacia el alcance de un objetivo, logro o meta	Reconoce espacios y momentos para "movilizar recursos" de forma oportuna y actuar con "liderazgo situacional"	Articula habilidades y conocimientos en situaciones conducentes a "movilizar y articular recursos" como guía con liderazgo para el logro de metas

Competencia	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
parámetros éticos y propuestas viables que busquen el bienestar.			con valores y éticas.
5. Comunica instrucciones, ideas, conocimientos, recomendaciones y propuestas que buscan transmitir mensajes claros en la dinámica social y organizativa, de forma asertiva, oral y escrita.	Es capaz de comunicarse con otras personas sin ruidos evidentes, tanto en forma oral como escrita	Es reconocido o reconocida en su área de experticia por ser un interlocutor confiable y claro, así como por su habilidad para comprender diferentes situaciones y manejar reuniones.	Escucha, pregunta, expresa en forma efectiva, directa y positiva, respetando a los y las demás. Sabe cuándo y a quién preguntar; escucha y comprende en la dinámica de los grupos y el diseño efectivo de reuniones. Incluye la capacidad de comunicarse por escrito de forma clara, precisa y sintética.
6. Negocia propuestas viables que resuelven los posibles conflictos, a través de acuerdos sostenibles que garantizan el bienestar común.	Define y describe los conceptos y elementos básicos de la negociación como herramienta alternativa en la resolución de conflictos.	Comprende los procesos de una negociación y reconoce sus habilidades y fortalezas para llevarlos a cabo.	Participa de casos y situaciones en las que pone en práctica sus conocimientos sobre negociación y resuelve el conflicto.
7. Actúa en circunstancias de relevancia pública que aseguren respuestas de forma ético-profesional,	Comprende que las instituciones sociales crean, modifican y establecen valores éticos	Aplica los valores éticos en su comportamiento como profesional	Incide construcción de instituciones sociales para modificar el orden ético en beneficio de la sociedad

Competencia	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
cumpliendo con las expectativas y necesidades de las personas interesadas.			
8. Identifica, analiza y resuelve situaciones y problemas organizacionales que permitan obtener los resultados deseados, a través de propuestas viables ética, social, económica, tecnológica y ambientalmente.	Identifica y dimensiona los efectos de los resultados no deseados en la organización	Identificar las causas y las sopesa según su contribución al resultado deseado	Implementa las acciones priorizadas, y valorar su efecto en el resultado
9. Genera conocimientos, soluciones y propuestas para promover la optimización en la prestación de servicios, que son innovadores en la acción pública	Capacidad para aplicar metodología de investigación y utilizar los sistemas de información	Capacidad para gestionar la innovación en administración pública.	Capacidad para gestionar el desarrollo y el cambio organizacionales
10. Lee, analiza y comprende el entorno y el contexto, para construir escenarios y tomar decisiones sobre éstos de forma clara, sistematizada y replicable.	Identifica los componentes y variables del entorno	Analiza el entorno a partir de la correlación de componentes y variables (causas-efectos)	Plantea conclusiones y propuestas a partir de la comprensión del entorno considerando tendencias, escenarios, proyecciones y comportamientos.

Fuente: Elaboración Comisión Plan de Estudios con base en Talleres de Fortalecimiento Docente, 2009, pp. 21-22.

