

LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA CON BASE EN COMPETENCIAS: DOCENCIA Y EVALUACIÓN

Josefina Balbo
Universidad Experimental del Táchira
Josefinabalbo@hotmail.com
Douglas Barboza
Universidad de Los Andes – Táchira
douglasbarbozafernandez@hotmail.com
Fecha de recepción: 26 de Marzo de 2012
Aprobado: 02 de julio de 2012

RESUMEN

La reforma educativa iniciada en Bolonia a partir de 1999 le dio preeminencia a la educación con base en competencias, cuya expansión exige de la Universidad un nuevo rol del docente y la pertinencia de los contenidos y de la evaluación, especialmente para responder a las demandas sociales y mejorar competitivamente la calidad de vida. Las competencias implican el procesamiento y manejo del conocimiento, destrezas y habilidades para alcanzar la formación integral del hombre que espera el campo laboral, por ello al educador le corresponde ser parte del proceso educativo de calidad. Esto significa que la educación no puede seguir atada a los esquemas tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje, pues se trata del compromiso de los docentes de formar profesionales idóneos para ejercer con competencia y responsabilidad los compromisos de su disciplina. Por ello se hace necesario cambiar el modelo pedagógico universitario en el sentido de educar con base en competencias y no en meros objetivos curriculares, correspondiendo al educador alcanzar el perfil del docente competente para considerarlo apto en su nuevo rol, incluyendo el oficio como experto en evaluación. La calidad universitaria de la docencia depende, con alto grado de determinación, pues su actividad evaluadora marca el genuino éxito o fracaso de la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras Clave: Educación Universitaria, Competencias, Docencia, Evaluación

UNIVERSITY EDUCATION BASED ON COMPETENCIES: TEACHING AND ASSESSMENT

ABSTRACT

The educational reform started in Bologna from 1999 gave prominence to education based on competencies, whose expansion of the University requires a new role of the teacher and the relevance of the content and the assessment, especially to answer to social demands and improvement the quality of life competitively. Competences involved processing and management of the knowledge, competences and abilities to achieve the integral formation of the man kind who hopes the labor field, therefore the educator deserves to be part of the educational process of quality. This means that education can no longer tied to traditional schemes of teaching and learning, it is the commitment of teachers form suitable professionals to perform with competence and responsibility commitments of their discipline. Therefore it is necessary to change the University pedagogical model in the sense of teaching based on competencies and not on mere curricular objectives, corresponding to the educator reach profile of competent teachers consider it suitable in his/her new role, including the craft as an expert in assessment. The University quality of teaching depends, with a high degree of determination, because its assessment activity marks the genuine success or failure of the teaching and learning process.

Key words: University education, competencies, teaching, assessment.

La mayoría de las sociedades modernas, desarrolladas y en vías de desarrollo, asumieron el reto de formar las nuevas generaciones para incorporarlas al mercado laboral competitivo. Para lograrlo asumen la educación como el eje central de la formación de las competencias que exige la realidad, pues se parte de la idea de que las instituciones universitarias no pueden desvincular su visión y misión del mundo que las circunda. En este proceso el docente proyecta estrategias de enseñanza que pone en práctica frente a los problemas que el estudiante debe aprender a solucionar en situaciones particulares. Por tanto, se abandona la educación por objetivos y se implementa un nuevo sistema basado en competencias en el que la evaluación funge con el propósito de formar y acreditar al futuro profesional para que desempeñe una actividad productiva en la sociedad.

La educación basada en competencias

La universidad como institución social dirige su voluntad, estrategias y esfuerzos organizacionales a la consecución de los fines que expresan su visión, misión, objetivos y metas; lo cual se sustenta en idearios o teorías generadoras de principios, así como en orientaciones y criterios que le dan su razón de ser y valoran los resultados de los esfuerzos como manifestación de compromiso y responsabilidad social de sus actores.

En este sentido, Tobón, Rial Sánchez, Carretero y García (2006) plantean que para lograr la vinculación universidad-sociedad, los docentes deben asegurar que los conocimientos generados en el aula de clase sean transferidos a contextos concretos en los que ocurren las prácticas de los alumnos. Se trata de la educación basada en competencias y generada por la comunidad europea a través de la Declaración de Bolonia de 1999 que fue firmada por los Ministros de Educación de varios países de Europa, dándose inicio a un proceso de convergencia, cuyos objetivos se concretaron en facilitar el intercambio de titulados y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales con el fin de mejorar su calidad y competitividad a través de mayor transparencia y el aprendizaje en el que el centro es el estudiante, y cuantificado a través de los créditos.

Posteriormente, surge el proyecto ALFA Tuning – América Latina, en un contexto de intensa reflexión sobre educación superior tanto a nivel regional como internacional. Para ese entonces Tuning había sido una experiencia exclusiva de Europa, pero durante la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de

Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC), en la ciudad de Córdoba (España) durante el mes de octubre de 2002, los representantes de América Latina que participaron en el encuentro, luego de escuchar la presentación de los resultados de la primera fase del Tuning, comparten la inquietud de pensar un proyecto similar para su región. A partir de ese momento comenzó a prepararse el proyecto que luego fue presentado por un grupo de universidades europeas y latinoamericanas a la Comisión Europea a finales de octubre de 2003.

González y Wagenaar (2008) señalan los siguientes postulados del proyecto: contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles en una forma articulada en toda América Latina, desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las cuatro áreas temáticas que incluye el proyecto; facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas, crear redes capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo, desarrollar e intercambiar información relativa al desarrollo de los currículos en las áreas seleccionadas y crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área, promoviendo el reconocimiento y la integración latinoamericana de titulaciones.

De esta forma se introduce el término competencia en la educación universitaria, en la cual el proceso educativo se centra en el estudiante. Bogoya (2000) la conceptualiza como actuación, idoneidad, flexibilidad y variabilidad, pues trata de desempeñar tareas relativamente nuevas y distintas a las de la rutina desarrolladas en las clases o planteadas en un marco profesional global.

Tobón y otros (2006) conciben las competencias como procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos y la integración de diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y resolver problemas con sentido de reto, motivación, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo.

El mismo autor señala que las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo que determina como debe ser el tipo de persona

a formar, el proceso instructivo, la concepción curricular y el tipo de estrategias didácticas a implementar. Por el contrario, afirma que son un enfoque porque solo se focalizan en específicos aspectos conductuales y metodológicos de la educación y la gestión del talento humano.

Gallego (2000) se refiere a las competencias como las metas a alcanzar en procesos pedagógicos asumidos en su integralidad, y las clasifica en:

Básicas: Son las fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Constituyen la base sobre la cual se forman los demás tipos de competencia, se forman en la educación básica y media, posibilitan analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana, y constituyen un eje central en el procesamiento de la información, entre las que destacan: competencia comunicativa, competencia matemática, competencia de autogestión del proyecto ético de vida, manejo de las tecnologías de la información y comunicación, afrontamiento del cambio y liderazgo.

Genéricas: Son las comunes a varias ocupaciones y se caracterizan por aumentar las posibilidades de empleabilidad, favorecer la conservación del empleo, permitir la adaptación en diferentes entornos laborales y su evaluación es rigurosa. Algunos ejemplos de competencias genéricas son: emprendimiento, gestión de recursos, gestión de información, comprensión sistémica, resolución de problemas y planificación del trabajo.

Específicas: Son aquellas propias de una determinada ocupación y se caracterizan porque tienen alto grado de especialización.

Tomando como base la concepción compleja de las competencias, el proceso de desempeño idóneo requiere de la integración del saber ser con el saber conocer y saber hacer, lo cual es fundamental para el desarrollo del currículo. En este sentido, la UNESCO (1990) señala como importante formar personas con conocimientos teóricos, prácticos y valorativos-actitudinales en todos los niveles educativos. Posteriormente, el informe Delors (1996) agrega el saber convivir para lo integra dentro del saber ser, y a su vez cada uno de ellos integran y articulan los procesos cognoscitivos, instrumentos y estrategias.

En el saber ser se describe el desempeño humano ante un problema o actividad, y en el mismo intervienen procesos como la sensibilización, cooperación, apertura mental, interés, querer y sentido de reto, los cuales son esenciales para que una persona sea idónea en determinada ocupación.

En el saber conocer el énfasis debe colocarse en la formación de habilidades y estrategias para que las personas aprendan a procesar y a manejar dicho conocimiento sin necesidad de memorizarlo, mediante procesos de indagación sistemática, análisis crítico, clasificación y aplicación de la información.

El saber hacer por su parte es el de la actuación en la realidad de forma sistemática y reflexiva, buscando la consecución de metas de acuerdo con determinados criterios. Consiste en saber actuar con respecto a la realización de una actividad o la solución de un problema, teniendo en cuenta la comprensión del contexto y con base en la planeación.

A pesar de sus bondades que representa la formación de un ser integral, Tobón (2005) aclara que aunque este enfoque ha realizado numerosos aportes al ámbito educativo, debe usarse con precaución a los efectos de no caer en los extremos del reduccionismo y las miradas parcializadoras que tradicionalmente tienen las instituciones educativas. En este orden, menciona una serie de advertencias a aquellos que decidan asumir el enfoque, y por importancia a continuación se refieren.

El autor precisa que debe evitarse caer nuevamente en el optimismo pedagógico de los años 60 y 70, ni direccionar la educación solo para la formación de recursos humanos, tendencia vigente durante los años 50 y 60, pues se hace cada vez más frecuente formar un ciudadano competente, con lo cual se llega al reduccionismo. En tal virtud, las competencias requieren abordarse desde el desarrollo humano integral, considerándose el campo laboral solamente como una de las múltiples dimensiones que lo conforman.

Así las cosas, las competencias implican pasar de categorías generales profesionales a tributos específicos en cada trabajador, con el consiguiente peligro de caer en la administración de competencias y no de personas integrales, lo cual evidencia el riesgo de llegar a una fragmentación del trabajo y aislar el proceso de autorrealización de las personas.

El énfasis en atributos individuales propicia la rivalización entre los trabajadores y la misma empresa que asuma la competencia, ya el fin termina como el propósito de sobresalir por encima de otro. Ante esta realidad se requiere estar prevenido, pues se trata de una tendencia nefasta que exige asumir el quehacer laboral en el marco de procesos integrales y sistémicos, donde se sostenga la visión de la parte y del todo.

Las competencias constituyen un enfoque para orientar los procesos educativos y no son la panacea de los problemas escolares ni investigativos, por lo que debe observarse con espíritu crítico y flexible, lejos de todos los fundamentalismos, ya que puede ser posible que, con el paso de los años, este enfoque pierda su vigencia y validez.

Es importante reconocer el aporte de las competencias en la orientación de los procesos del aprendizaje y de la enseñanza, pero debe prevenirse la tendencia actual de asumir todas las actividades y procesos de las instituciones educativas bajo este único aspecto, ya que tal situación constituye una mirada fragmentaria y reduccionista del acto educativo.

Granes (2000) señala que como una limitación del enfoque de competencias el hecho de que su utilización sea única y no se combine con otro u otras. Asimismo, considera que su entrada en el campo de la evaluación del aprendizaje en la educación, adquiriendo connotaciones privilegiadas en su uso, lo cual trae como efecto el empobrecimiento de la filosofía de la educación, pues la evaluación solo es uno de los múltiples procesos que componen el acto formativo.

Por otra parte, se considera necesario que la formación de competencias se asiente en el pensamiento complejo, donde todos los elementos involucrados en la comunidad educativa aprendan a relacionar la información entre sí y con otras fuentes de datos, acorde al contexto y en procura de superar la fragmentación de la realidad.

Finalmente, Granes (2000) agrega que la formación basada en competencias corre el riesgo de que todo nuevo conocimiento, valor o destreza que en un momento determinado tome el carácter de valioso para la sociedad, se convierta en una nueva competencia. Por lo tanto, pasa a ser una nueva demanda para docentes y estudiantes, lo cual puede promover un colapso en el sistema, ya que en la actualidad el currículo de todos los niveles educativos se encuentra sobrecargado de una gran cantidad de contenidos e información.

El docente en la educación basada en competencias

La moderna sociedad del conocimiento está creando exigentes condiciones de competitividad profesional. No es suficiente un título universitario para la incorporación de las nuevas generaciones a la activa y productiva actividad socioeconómica de los nuevos tiempos, pues titularse en una de las áreas del saber no garantiza desempeños exitosos, ni la eficacia o la efectividad laboral de las

generaciones de relevo. En efecto, el modelo tecnificado de desarrollo es multidisciplinario y comprende todos los sectores o ámbitos del quehacer humano, convirtiéndose en un proceso en expansión envolvente que reclama recursos humanos especializados o con la capacidad de asumir creativamente los oficios para no caer en percances o retardos propios de la incompetencia.

Para Páez y Ramos (s/f) tanto a la educación como a la formación se les da carácter competitivo y se les reclama genuina calidad, lo cual trae como consecuencia el emprendimiento de la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según las autoras se requiere “un mayor acercamiento de los sectores educativo y productivo, a fin de detectar necesidades, corregir deficiencias y alcanzar la debida pertinencia de los egresados” (p. 3).

Señalan Guzmán y Marín (2011) que corresponde a la educación reconstruir el significado del concepto de competencia de tal manera que su mensaje sea contextualmente ajustado al área académica y no darle la concepción empresarial o laboral que ha tenido. Asimismo, debe asumir el compromiso de formar ciudadanos y ciudadanas profesionales competentes, es decir que en el desempeño de sus labores apliquen los conocimientos, habilidades y actitudes pertinentes. En este orden, el profesional debe cumplir los compromisos de su disciplina con capacidad para entender o comprender el conocimiento (saber), desarrollar las habilidades y destrezas cognitivas y motrices (saber hacer), así como tener dominio de las relaciones interpersonales y desenvolverse con equilibrio emocional (saber ser o convivir) (Trillo, 2005).

Tales cambios paradigmáticos son logrables en la medida que la práctica educativa modifique sustancialmente el modelo pedagógico de la educación por objetivos del subsistema universitario, pues a éste corresponde la formación de los profesionales competentes. En tal sentido, el docente universitario en la educación con base en las competencias no es el que instruye sobre las propuestas o consideraciones de una teoría, domina cantidades de temas u opina sobre los resultados de los estudios científicos ajenos o propios, sino un agente formador dotado de conocimientos y habilidades para desarrollar aquellas actividades relacionadas con las competencias que enseña (Zabalza, 2003).

El docente formador de competencias es definido por Guzmán y Marín (2011) como:

un intelectual capaz de adherirse a la gestión de un proyecto institucional y curricular; en función de ese compromiso institucional, diseña su docencia,

planificando su acción de manera crítica y creativa para ponerla en práctica de manera eficaz al enfrentar situaciones-problema de docencia concretas, así mismo, es una persona que reflexiona durante la acción para reajustarla a su práctica educativa, gestionando así la progresión de los aprendizajes de sus alumnos y reflexionando posteriormente sobre la acción para evaluar el proceso y refinarlo (p. 155).

El rol del docente consiste en llevar a la práctica pedagógica los recursos y estrategias para lograr la integración, análisis y solución de problemas de tal manera que el aprendizaje no sea circunstancial o temporal (Gutiérrez y Castañeda, 2001). Los conocimientos y habilidades como saber teórico deben responder a situaciones específicas de la práctica para resolver situaciones problemáticas en concreto, a los efectos de que el saber hacer se torne en actividad con correspondencia a la competencia aprendida, pero susceptible de revisión y evaluación para su replanteamiento teórico y subsiguientes prácticas.

En tal virtud, el ejercicio de la docencia en la educación basada en competencias exige la aptitud de desarrollar tanto la capacidad docente como las competencias profesionales. Para Guzmán y Marín (2011) la competencia docente es la capacidad profesional para desempeñarse en los contextos sociales cotidianos relacionados con la práctica de su profesión. Entre tanto, las competencias docentes están comprendidas por las diversas y complejas interacciones socioeducativas de las actividades del día a día y que son materializadas en el desempeño docente; es decir, constituyen las “funciones y acciones propias de prácticas docentes específicas, del quehacer cotidiano del docente que, para efectos prácticos de entendimiento, corresponden a la organización y ejercicio del trabajo escolar” (p. 156).

Considera Galvis (2007) que actualmente el profesor necesita responder a múltiples interrogantes que diariamente afronta ante la nueva realidad educativa, lo cual conlleva el replanteamiento de las actividades de enseñanza. Se deduce de su postura sobre las competencias del docente que cada uno debe seleccionar y aplicar las estrategias más idóneas, teniendo presente que las mismas dependerán del grupo y el contexto social específico, así como de sus conocimientos, valores, actitudes y destrezas. Por tanto, el desempeño hermético y uniforme en el tiempo no responde ni llena las expectativas de la educación basada en competencias, ya que necesariamente el docente libremente abre espacios con su creatividad e innovaciones.

Por ello Galvis (2007) estudia el perfil docente basado en competencias, especialmente porque a la actividad educadora le da una concepción integradora al grupo de competencias que capacitan a quien media en los procesos de enseñanza y aprendizaje para cumplir con las responsabilidades y funciones propias de su profesión. En tal sentido, algunas de las competencias que tipifican el perfil de un docente según la autora son las siguientes: intelectuales, sociales, Inter e intrapersonales que a su vez se subdividen en productivas y específicas, y las profesionales. Las primeras se refieren al conocer, las segundas al convivir, las terceras al ser y las cuartas al hacer.

Así tenemos que el conocer se relaciona con el dominio de conocimientos y destrezas o contenidos conceptuales, datos y hechos. El hacer implica cumplir los parámetros de los procedimientos idóneos conforme a cada caso, para lo cual se requieren habilidades especiales con el fin de manejar las técnicas apropiadas. El ser comporta las interrelaciones personales en las que prevalece la solidaridad, colaboración, comprensión y contribución al bien común del grupo humano, es decir actuar responsablemente según las normas, los estándares actitudinales y valores reconocidos. Por último, convivir es incorporarse o participar activamente en la organización y toma de decisiones, así como aceptar y cumplir compromisos, para ello es necesario que entable comunicaciones fluidas con los otros actores con el fin de colaborar sin reticencias.

Por ello en la educación con base en competencias se considera la docencia universitaria como la capacidad de desempeñar la competencia de carácter teórica-práctica relacionada con la enseñanza de conocimientos y habilidades que resuelven problemas concretos. Se trata pues de competencias profesionales relacionadas con el ejercicio de la docencia universitaria, entre la cuales Zabalza (2003) incluye las siguientes: planificar el proceso enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa), manejar de las nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades, comunicarse-relacionarse con los alumnos, tutorizar y evaluar.

Con la competencia planificadora el docente diseña un proyecto o plan de trabajo educativo para desarrollar acciones a partir de sus conocimientos, experiencias e ideas. Esta capacidad la desarrolla el docente según el contexto, los contenidos y los alumnos, sin mediación de programaciones previamente elaboradas

por instancias ajenas a la realidad de los participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con la planificación se preestablecen los fines según el o los procesos que se proponen ejecutar y de esa manera no incurrir en improvisaciones e imprecisiones.

La competencia de selección y preparación de contenidos son concebidos como dos momentos integrados en el carácter científico y didáctico de la planificación. Para Zabalza (2003) “el manejo adecuado de los contenidos científicos presenta retos incluso a los profesores cuya solvencia científica está fuera de toda duda” (p. 77-78). En tal sentido, en los contenidos seleccionados condensan la esencia y trascendencia de cada disciplina, por lo que deben presentarse y desarrollarse didácticamente de forma secuencial sin alterar o modificar intempestivamente su estructuración, de lo contrario se modifica tanto la relación como el orden proyectado. El orden en cuestión se circunscribe a la presentación sin complejidades de los contenidos siguiendo alguna modalidad de secuenciación como la convergente o especial, pero tal circunstancia no significa que las interconexiones por razones de interdisciplinariedad o multidisciplinariedad sean omitidas.

La capacidad comunicativa está relacionada con la construcción del mensaje didáctico a partir de sus conocimientos e ideas. El mensaje se codifica o recodifica si la autoría intelectual es del docente o la cita con el fin de dirigirlo a los estudiantes con la expectativa de que lo descodifique y transforme significativamente, lo cual dependerá de la calidad del canal de transmisión y la capacidad receptora y procesadora del destinatario. En todo caso, la buena comunicación del docente es aquella que cumple su cometido porque el alumno lo recibe y entiende sin ninguna dificultad, aunque Zabalza (2003) considera que debe redundar usando códigos diferentes para el mismo mensaje sin obviar la intencionalidad de despertar interés y pasión entre sus discípulos por los contenidos.

En cuanto a las tecnologías no puede ignorarse el avance y penetración que actualmente ejercen en los procesos de transmisión de información, aunque no cumplen la función pedagógica que en el aula se desarrolla con la enseñanza promovida por el docente. Por ello Zabalza (2003), al calificarlas de fuente de contenidos, las valora como un recurso didáctico para el profesor y de aprendizaje cuando las usan los estudiantes, y su pertinencia educativa tiene lugar si son implementadas didácticamente por el docente. Refiere el autor que el dominio de las

nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) debe “ser una de las competencias básicas del profesor universitario” (p. 96), de tal manera que su incorporación e interacción en las redes evite quedar en la zaga de la información multimedia disponible entre sus alumnos.

La competencia de diseñar la metodología y organizar las actividades incluye las capacidades de organizar los espacios de las clases, y seleccionar tanto el método como las actividades instructivas. Desde la perspectiva ecológica y su relación con los procesos de aprendizaje el uso, disposición y diversidad de los espacios tradicionales y no convencionales retoma importancia por su aporte significativo en la formación del alumno. Establecidos los lugares de aprendizaje, el docente concibe el método sin darle exclusividad a la estrategia de la explicación heredada de la edad media, ya que lo recomendable es la variedad de las clases magistrales, así como los trabajos individuales y grupales. Luego, para la selección y desarrollo de tareas, lo recomendable es evitar las monotonías y reiteración de las mismas actividades que no incentivan ni motivan las expectativas de los participantes en el encuentro, pues al final pueden presentar dificultades para dejar evidencias de las competencias cognitivas desempeñadas.

Sobre la competencia del docente para comunicarse y relacionarse con sus alumnos, considera Zabalza (2003) que transversa las otras competencias porque siempre estará presente como elemento de interrelación en los encuentros formativos del docente y los estudiantes, en el que el primero produce y emite un mensaje con el fin de que el segundo lo reciba y transforme con connotaciones cognitivas, conductuales y espirituales. A tales efectos, deben realizarse varias actividades en múltiples encuentros en los que el estudiante de manera individual o en grupos no masivos entable relaciones académicas activas y participativas. Corresponde al docente ejercer un liderazgo equilibrado y ecuánime para lograr altos niveles de libre iniciativa estudiantil en un ambiente comprensivo, afectivo y solidario; pero teniendo en cuenta que no puede permitir que la cohesión y autoridad de resquebraje.

En cuanto a la competencia tutorial, Zabalza (2003) la identifica como la capacidad de guiar el desarrollo personal y formación del estudiante. La actividad tutorial del docente contiene la orientación con fines formativos académicos y personales, por lo que no es meramente supervisora del cumplimiento o productos de los alumnos. Entonces, tutorear es la competencia de “ponerse a disposición de

los estudiantes para ayudarles en aquello que soliciten” (p. 130), tanto para guiar, apoyar y orientar sobre los materiales didácticos, el programa y los trabajos realizados, como con el apoyo profesional cuando tienen problemas o dificultades con los estudios. Asimismo, con las clases e intercambio cercano entre el docente-tutor y el tutoriado hay que eliminar los obstáculos comunicativos y la frialdad de las distancias generadas por las aulas sobrepobladas, prevaleciendo siempre el profesionalismo y la responsabilidad docente sobre los aspectos secundarios aunque sin obviarlos.

Finalmente, la competencia de evaluar es uno de los componentes con mayor incidencia sobre el desenvolvimiento de los estudiantes, ya que para Zabalza (2003) sus efectos pueden ser de carácter objetivos u subjetivos con repercusiones en el rendimiento y prosecución escolar. Para hablar de una docencia de calidad en la educación universitaria se debe tener en cuenta que la evaluación cumple las funciones de formación y acreditación para el desempeño de una profesión, por lo que “la evaluación constituye un mecanismo necesario para constatar que los estudiantes poseen las competencias básicas precisas para el correcto ejercicio de la profesión que aspiran a ejercer” (Zabalza, 2003: 148).

Indica Pimienta (2008) que “si el currículo está propuesto con base en competencias, entonces la evaluación deberá dirigirse hacia ellas” (p. 25). Esta posición se fundamenta en el hecho de que el docente desarrolla sus estrategias educativas con el fin de que el estudiante logre competencias específicas, y sería un despropósito evaluar lo que no está debidamente planificado según la programación para cada carrera profesional, pues en la educación basada en competencias son importantes tanto el o los procesos como los resultados.

En tal sentido, la evaluación como proceso sistematizado se rige por normas y parámetros que permiten, luego de cumplir las formalidades de la planificación y su ejecución, emitir un juicio de valor al comparar la información disponible o recabada y el marco de referencia establecido (Zabalza, 2003). En todo caso, como actividad humana, evaluar incluye la revisión de las fases desarrolladas para realizar aquellos reajustes necesarios en procura de mejorar y lograr la calidad mediante la formulación e implementación de las subsiguientes planificaciones.

Considera Tobón (2008) que la evaluación en la educación basada en competencias tiene, entre otras, las siguientes características: (a) En lo posible debe fundamentarse en el desempeño de los estudiantes en actividades o problemas

relacionados con el ejercicio de la profesión; (b) Su propósito es ayudar al estudiante para reconocer sus logros y mejorar, por lo que no tiene connotaciones punitivas; (c) Se realiza en diferentes contextos del proceso educativo, tanto presenciales o a distancia como virtuales; (d) Es parte de la programación de la Unidad Curricular, con inclusión de los patrones para evaluar institucionalmente el currículo y la labor del docente; y (e) Mediante los indicadores se decide si el estudiante logró las competencias, y en caso de no lograrlas deben implementarse estrategias para la recuperación o actualización.

En conclusión, las exigencias de los nuevos tiempos pareciera imponerse en cuanto al papel de los profesionales egresados de las universidades, pues las competencias determinan el éxito personal de los universitarios y la efectividad de la producción económica de la sociedad. Esto significa que sentar las bases del progreso sustentable depende de la educación de los individuos, por ello en la capacidad del docente se deposita la confianza de formar nuevas generaciones competentes para afrontar los retos de la vida profesional sin dilaciones. En todo caso, se deben considerar los aspectos ventajosos y desventajosos de esta propuesta, de lo contrario el fin de la formación integral del hombre se puede reducir a las competencias.

En tal sentido, el docente en la educación basada en competencias debe desarrollar su capacidad para lograr que los estudiantes se desempeñen exitosamente en los contextos profesionales de la vida real. Esto significa que la práctica docente incorpora las estrategias metodológicas idóneas con fin de formar los profesionales que satisfagan las expectativas competitivas que la complejidad socioeconómica impone.

La evaluación adquiere connotaciones formativas y de acreditación para dejar constancia de que el egresado universitario está en capacidad de desempeñar competentemente el ejercicio de su profesión. En este sentido, éticamente el docente asume la responsabilidad de certificar institucionalmente que el alumno ha logrado los conocimientos, habilidades y actitudes según las expectativas curriculares para titularse como un profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bogoya, D. (2000). *Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.

- Galvis, R. V. (2007). *De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/172842/articulo5.pdf>. [Consulta: 2012, Abril 16]
- Gallego, M. (2000). Gestión humana basada en competencias. *Revista Universidad EAFIT* 119, 63-71.
- González, J. y Wagenaar, R. (2008). Tuning América Latina: un proyecto de universidades. *Revista Americana de Educación*. No 35. (Vol 6).
- Granes, J. (2000). *Competencias y juegos de lenguaje*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Gutiérrez y Castañeda (2001). Material sobre propuesta teórica de evaluación [Documento en línea]. Disponible: www.imss.gob.mx/SiteCollectionDocuments/.../01/3_147-153.pdf. [Consulta: 2012, Abril 16]
- Guzmán I., I. y Marín U., R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. [Documento en línea]. Disponible: http://www.aufop.com/aufopuploaded_files/articulos/1301588498. [Consulta: 2012, Abril 16]
- Páez, H. y Ramos C., M. (s/f). Evaluación de las competencias profesionales del docente de la maestría en desarrollo Curricular de la Universidad de Carabobo: Opinión de los estudiantes [Documento en línea]. Disponible: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/aa2n192-19-2>. [Consulta: 2012, Abril 16]
- Pimienta P., J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson Educación.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S., Rial Sánchez, A., Carretero, M. A., y García, J. A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tobón T., S. (2008). Una propuesta de modelo de evaluación en base a competencias. En García F., J. A. y Sabán V., C. *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: La enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Editorial Davinci.
- Trillo A., F. (2005). Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista? Colección de Cuadernillos de Actualización [Revista en línea], (3). Disponible: <http://www.unrc.edu.ar/unrcacademicapdfcuadernillo03>. [Consulta: 2012, Abril 18]
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos. La satisfacción las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien (Tailandia).
- Zabala Miguel Ángel (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.