

Competencias: un reto en la formación de profesionales

Competence: a challenge in the training of professional

Isabel Hernández Arteaga¹

Bárbara Laid Ojeda Cortés²

Resumen

En la tarea de edificar cultura, la universidad se encuentra en transición, enfrentada al reto de formar profesionales en la perspectiva de una sociedad global, donde debe cumplir la misión de madurar las competencias del estudiante a partir de conceptos integradores de saber-hacer-ser-vivir en comunidad como alternativa válida para responder a la articulación entre educación y sociedad que demanda procesos de enseñanza-aprendizaje flexibles, pertinentes y de calidad. Ello es un reto, igualmente, para el docente universitario, quien se ve abocado a reinventar su desempeño en el aula y fuera de ella, para orientar al estudiante de modo que resuelva, de una manera eficaz y autónoma, situaciones complejas de la vida profesional en contextos determinados.

Palabras clave: competencias, enseñanza-aprendizaje, evaluación, formación profesional.

Abstract

Along the culture improvement task, Universities are found in an evolving process and also are faced up to a professionalization challenge on a global society perspective, wherein a maturing competence process on student skills has to be accomplished through integrating concepts such as knowing by doing as well as being and living in a community. This process springs as an alternative for representing the interaction between education and society that at the same time requires flexible and pertinent teaching and learning processes guaranteed by quality. This is also a challenge for teachers at universities who have to deal with a new paradigm about how to start over a new fulfillment in the room settlement which let students to figure out complex situations in an effective and autonomous way in a specific context.

Keywords: competences, formation, professional, learning, testing.

Introducción

En la tarea de edificar un futuro común, las universidades tienen un reto frente a la cultura de globalización, donde la formación de profesionales se sitúa hoy, según lo advierte Delors (1999, p.13), en la perspectiva de una sociedad mundial, en el núcleo del desarrollo de personas y comunidades, donde "la educación tiene la misión de permitir a todos, sin excepción hacer fructificar sus talentos y capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal".

La tendencia globalizante y la responsabilidad social de la universidad le imponen a ésta el desafío de formar a profesionales competentes,

evidenciado en procesos académicos, investigativos y de extensión como parte de la formación integral de la persona, en busca de conseguir una educación superior de calidad y el impacto en los distintos sectores sociales, bajo la lente de las competencias; que en este marco surgen como alternativa para responder a las demandas sociales de modelos educativos pertinentes y de calidad.

Según Umaña:

Una de las mayores exigencias está en La búsqueda de articulación entre educación y sociedad, en particular con el ámbito laboral, cuya finalidad sería que los estudiantes obtengan una formación acorde con los requerimientos sociales, y que a su vez promueva una participación más efectiva en el sector productivo (Umaña, 2008, p.3)

¹ Directora de Investigaciones de la Universidad Cooperativa de Colombia, Pasto. Coordinadora de la Red Universitaria de Investigaciones de Nariño. Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación. Miembro del Grupo de Investigación en Pedagogía GIDEP. Correo electrónico: isabernandez@yahoo.com

² Docente de la Universidad de Nariño y de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Pasto. Doctoranda en Ciencias de la Educación, Asesora pedagógica y miembro del Grupo de Investigación GIDEP. Correo electrónico: barbara8081@hotmail.com

Recibido 26 de mayo de 2009 **Aceptado** 25 de agosto de 2009

Cabe señalar que el universitario está atravesado por relaciones de mercado, que estipulan la dinámica interna de la institución. Sin embargo, ella responde a su esencia misma con la generación del saber y la formación de profesionales. Así, la universidad asume que es parte de la sociedad del conocimiento; como tal, su quehacer está encaminado a propiciar una formación pertinente. La sociedad, por su parte, cuestiona el rol de la universidad, a la que le asigna la responsabilidad de abrir espacios de aprendizaje para crear nuevo conocimiento.

Salinas (2006, p. 1) sugiere que la universidad se encuentra en transición: "los cambios en la producción, la tecnología, la información y la comercialización del conocimiento; demanda sistemas de enseñanza-aprendizaje flexibles y accesibles a los que pueda incorporarse cualquier ciudadano a lo largo de la vida".

El modelo de formación profesional vigente en la universidad, así lo reconoce Mora (2004), responde a necesidades de una sociedad y un mercado laboral que están desapareciendo. El contexto al que debe dar respuesta la educación superior está cambiando, y, por tanto, es necesario modificar el modelo de formación profesional, con el fin de responder favorablemente a los requerimientos del contexto. En el plano global se configura un discurso académico, alimentado por discusiones sobre indicadores y valoración de resultados, que reclaman de la universidad compromiso y ajuste curricular hacia un mercado laboral imprevisible e impredecible, donde las competencias no pueden confundirse con habilidades y destrezas, las cuales, por ser mecánicas, son incapaces de afrontar la incertidumbre y la complejidad de la vida contemporánea.

Siguiendo el pensamiento de Gimeno (2008), se reafirma que hay un reto para el docente universitario, quien se ve abocado a reinventar su desempeño en el aula y fuera de ella comprendiendo que la responsabilidad es compartida, que su trabajo eficaz es en equipo e interdisciplinario, a partir de proyectos en todos los campos, y que en ello está la mejor garantía de formación en competencias.

Tal concepto es aceptado en el campo de la educación, donde encontró terreno abonado

para su expansión en medio de opiniones favorables y detractoras, según se asocia a una u otra corriente pedagógica. Pero los académicos saben por experiencia que las simples ideas no transforman los procesos educativos; sin embargo, existen razones consistentes en las dos posiciones. Los conceptos favorables llevan a plantear que la entrada de las "competencias" a la universidad puede contribuir de manera eficaz en la perspectiva de una formación integral, en equidad y para toda la vida.

¿Qué se entiende por competencia?

El tema que interesa para fines del presente trabajo es el concepto de competencia, término que en el campo educativo ha generado una amplia gama de criterios respecto a su interpretación, que ha presentado significados diversos, y en ocasiones, abstractos, en algunas elaboraciones teóricas.

Refiere Bautista-Cerro (2006) que las competencias son un tema de actualidad en el debate educativo, pero aún carecen de un campo semántico preciso, razón por la cual este aún es un término polisémico. Las competencias se definen:

- En relación con un contexto determinado
- En función de una acción
- A partir del conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que, integralmente y de manera armónica, posibilitan el dominio de saberes
- En la proyección de ser evaluadas en procesos de experiencias específicas

Considerando lo planteado por Rodríguez (2005), las definiciones sobre competencias impulsan un cambio de cultura, para actuar con eficacia en contextos cambiantes, donde el trabajo en equipo, la creatividad, la innovación y el aprendizaje son los grandes desafíos.

Las competencias, tanto en lo laboral como en lo educativo, tienen diferentes acepciones: según Posada (2004), laboralmente las competencias caracterizan el desempeño en situaciones de prácticas específicas que, por supuesto,

involucran un conjunto de capacidades y habilidades personales y sociales, necesarias para el trabajo en equipo. En el campo educativo, se entiende por competencia aquella capacidad que sólo puede ser demostrada en situaciones de evaluación educativa. Para Maldonado (2006), el concepto de competencias surge desde las visiones de trabajo y educación como una opción de vida; ligadas a dicho concepto, aparecen teorías metodológicas y currículos orientados a responder requerimientos de la sociedad.

En el mismo sentido, hay definiciones de competencia que guardan conexión entre ellas; al respecto se pueden mencionar: Perrenoud (2004), quien la entiende como la capacidad de movilizar recursos cognitivos, para hacer frente a una situación dada. Zabalza (2003), por su parte, la concibe como un constructo molar, con el que es posible referirse al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el sujeto requiere para desarrollar una actividad. Similarmente, Bunk (1994), desde un punto de vista laboral, considera que una persona es competente si posee conocimientos, destrezas y aptitudes para desempeñarse en una situación determinada.

En el contexto de educación superior, la definición más usada fue planteada por Jurado y Torrado (2000), quienes la conceptualizan como el saber hacer en contexto, que involucra un manejo apropiado de conocimientos aplicados de manera oportuna y efectiva en una situación determinada. Las ventajas de esta definición se basan en la investigación realizada por Bernal y Giraldo (s. f.): primero, el carácter general del concepto; segundo, la inclusión de los aspectos cognitivos, las acciones que los sujetos desarrollan; tercero, el reconocimiento de la aplicación del concepto en diversos contextos. Para Posada (2004), el saber hacer requiere la integración compleja de conocimiento, afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento, expresada en el desempeño de tipo teórico, práctico o teórico-práctico.

La característica básica del saber hacer en contexto es la transferencia del ámbito de los conocimientos al de lo real: si esa condición no se cumple, lo más probable es que se incurra en un maquillaje del currículo, donde los espacios

académicos por objetivos se presentan siguiendo la formalidad de un proceso por competencias, de manera superficial, pero en la práctica los escenarios siguen siendo teóricos y desfasados de la realidad. Se revela así, según la apreciación de Gómez (2004):

Un saber hacer en contexto, implica el reconocimiento de una multicausalidad e interdependencia de factores sociales, institucionales, biológicos y cognitivos irreductibles entre sí, en permanente tensión, susceptibles de entenderse sólo mediante una metodología que involucre perspectivas múltiples, opuestos a cualquier determinismo, capaces de coordinarse entre sí.

Prosiguiendo en esta línea, Tobón (2006) precisa la competencia como un concepto que integra saber, saber-hacer y saber-ser:

- El saber, como conocimiento teórico o proposicional, derivado de la internalización de afirmaciones empíricas o lógicas sobre el mundo.
- El saber-hacer, como conocimiento práctico o desarrollo de habilidades y destrezas para actuar en el contexto real.
- El saber-ser, como conocimiento experiencial, denominado saber del saber estar, del conjunto de normas, valores, actitudes y circunstancias que permiten interactuar coherentemente en la sociedad.

En la experiencia del proyecto Tuning, del proceso de Convergencia Europea, González y Wagenaar (2003, p. 77) piensan las competencias como "aquello que se espera que los graduados conozcan, comprendan y hagan". Estos autores proponen para la formación universitaria competencias genéricas (transversales) y específicas (profesionales).

El proyecto Tuning-América Latina (2007, p. 35) percibe que el término competencia no es simple, sino conlleva la noción de producción y transmisión del conocimiento, relación entre educación y sociedad, misión y valores del sistema educativo, prácticas de enseñanza, evaluación y proceso de aprendizaje. En este marco, Wattfiez, Quiñónez y Gamarra (2007) la definen como:

Las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamenta en un saber profundo, no solo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo.

DeSeCo (2005, p. 74) —Proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), encargado de definir y seleccionar las competencias esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad— es referencia necesaria en esta reflexión. Aboga por un modelo holístico y apuesta por una conceptualización científicamente plausible y pragmáticamente relevante. Define la competencia como la “habilidad para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado, mediante la movilización de prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos cognitivos y no cognitivos”.

En el mismo proyecto, Rychen y Salganik (2006) la definen como la habilidad para encontrar de modo satisfactorio respuestas ante demandas complejas en un particular contexto. Tanto la capacidad como la acción efectiva, implican movilización de conocimiento, habilidades cognitivas y prácticas, así como componentes sociales y de comportamiento no cognoscitivo, como actitud, motivación, emoción y valores.

En Colombia el Plan Nacional Decenal de Educación-Visión 2019 (Colombia, 2006) propone un sistema educativo articulado al desarrollo de competencias, a las que define como:

Un saber-hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, o también como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones diferentes de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad, así como de sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas.

Lo que busca este plan es el desarrollo de un conjunto de competencias cuya complejidad prolifera a medida que se tienen mayores niveles de educación. Ellas implican la totalidad de las áreas del currículo y del conocimiento, pero generalmente se desarrollan y evidencian a través del trabajo práctico y concreto. El fin es su transferencia a distintos ámbitos del campo de la vida.

Clave para la reforma educativa por competencias

Esta clave se encuentra fundamentalmente en la creación y consolidación de cultura, por parte de una comunidad académica que busca calidad en la formación de profesionales integrales. Por esta razón, el éxito de una reforma educativa en la universidad no está en ajustar el currículo a los lineamientos que impone la moda educativa del momento, ni adecuar planes de estudio asignaturistas a la nueva estructura. La clave radica en un cambio de mentalidad de la comunidad universitaria, que rompa con los modelos tradicionales, caracterizados por disociar el conocimiento en disciplinas, y que decida optar por modelos que requieran trabajo interdisciplinario y propuestas curriculares flexibles.

Los conocidos currículos —que, contrariamente a su conceptualización teórica, parcelan el conocimiento y, por tanto, el aprendizaje del estudiante, y caracterizados por establecer estructuras rígidas que encasillan el saber en campos, áreas, disciplinas, unidades, temas, subtemas y lecciones— obstaculizan la formación integral del profesional y el entramado cultural. La clave al respecto se encuentra en una reforma curricular consciente, pertinente y coherente con las necesidades de la sociedad en la que se implementa. Una reforma orientada por competencias requiere una planificación del proceso centrada en el aprendizaje del estudiante; al decir de Yániz (2006, p. 20), “la planificación tiene como referencia el aprendizaje deseado y organiza elementos necesarios para adquirir competencias que conforman un perfil previamente establecido”.

En este punto se considera clave la tarea de los administradores académicos cuando se ocupan del acompañamiento oportuno del aprendizaje de los estudiantes, del logro de las competencias deseadas, del proceso y resultados de evaluación, del desempeño profesional, del seguimiento al desempeño y al impacto de dichos profesionales en la sociedad y, por último, a su formación permanente. Esa es toda una razón para hacer hincapié en el cambio de mentalidad de la comunidad académica, pero, principalmente, en este nivel, pues desde allí se dan las directrices y se formulan las políticas que orientan la

formación de profesionales, de acuerdo con la filosofía que identifica a cada institución.

Desde el propio ámbito universitario, la Red Europea para Garantizar la Calidad en la Educación Superior (ENQA) (2005) señala que la clave depende de una mejora técnica en la planificación integral de las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión; en esa mejora debe estar situado como eje el aprendizaje de los estudiantes.

Igualmente, es clave que la dependencia del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje mude hacia emprendimiento, iniciativa, autonomía, creatividad y una mayor cuota de responsabilidad de su aprendizaje, proyectado a ser sujeto activo en la formación, comprometido con su proyecto de vida. Se infiere, entonces, que de un enfoque centrado en la enseñanza del docente la universidad debe migrar a otro, centrado en el aprendizaje de los estudiantes, que supone nuevos roles para el docente, quien adquiere el papel de orientador del aprendizaje para el logro de competencias definidas.

En tal sentido, Bolívar y Domingo (2004, p. 20) anota:

Sin dejar de ser transmisor de conocimiento, este papel se dirige a mayores niveles de tutoría, de apoyo y motivación para adquirir el conocimiento y habilidades, a la comprensión y capacidad para aplicar ese conocimiento, a la selección crítica de materiales y fuentes, organización de situaciones de aprendizaje, etcétera, con relación al perfil que se desea obtener.

Hasta hoy, en el modelo tradicional, la universidad y el docente son garantes de las competencias profesionales. Análoga a ello es la apreciación de Mora (2004), cuando afirma que "la universidad tradicional, no sólo da habilitación académica sino también profesional; contrario sucede en el mundo anglosajón, donde la habilitación para el ejercicio profesional la otorgan los gremios profesionales". Esta tendencia toma forma en la cultura empresarial y en el campo laboral y es un hecho relevante, que exigirá una auténtica revolución en la estructura universitaria.

La clave del modelo hace énfasis en el aprender a aprender. El conocimiento establece los fundamentos básicos y las competencias

necesarias en el ejercicio profesional, el que requiere, igualmente, un proceso de aprendizaje permanente. En un mundo de gran velocidad manan nuevas realidades, teorías, prácticas y saberes, de manera que la clave está en guiar la formación en el sentido apropiado.

La clave está en analizar el concepto de competencia desde dos perspectivas: una de ellas es que teóricamente se la concibe como una estructura cognoscitiva que facilita conductas específicas. Según la otra, la competencia operativamente cubre un extenso campo de habilidades para accionar en situaciones que tienen cierto grado de complicación; supone, entonces, conocimiento, actitud, pensamiento metacognoscitivo y estratégico. Al respecto complementan Bolívar y Domingo (2004) cuando dicen que las competencias tienen un componente mental de pensamiento representacional y otro conductual mediante el componente de actuación.

Una cultura educativa basada en competencias

Todo cambio requiere un desprenderse de algo para optar por otro algo. En el campo educativo, históricamente se puede notar que esta transición lleva tiempo, mientras se crea y consolida una nueva cultura. Hace ya varias décadas se pretende abandonar el método tradicional, centrado en la labor del docente, en la clase presencial de puertas cerradas a la problemática del entorno, con metodologías de un discurso magistral disciplinar que propicia lo individual y memorístico, sin abordar una formación integral del profesional. Pero aún hoy la universidad, presionada por requerimientos de distintos sectores sociales, reflexiona sobre el salto que debe dar hacia el aprendizaje centrado en el estudiante.

En el ambiente académico universitario se viene construyendo un tejido con argumentos serios, que consideran la implementación de competencias como un avance en los modelos existentes y su incidencia interesante en la formación de profesionales. Argumentos como estos quedan resumidos en las siguientes ideas,

extraídas de Zabala et al. (2007). Según este autor, las competencias:

1. Son respuesta a limitaciones de la enseñanza tradicional
2. Son actuación eficiente en contexto determinado
3. Implican conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes
4. Los fines de la educación en competencias son el pleno desarrollo de la persona
5. Abarcan lo social, lo personal y lo profesional
6. Su aprendizaje es siempre funcional
7. Enseñarlas comporta partir de situaciones y problemas reales
8. Las disciplinas no son suficientes para aprender
9. El área común: respuesta a la enseñanza de competencias
10. Los métodos de enseñanza deben tener un enfoque globalizador
11. Evaluar competencias es evaluar procesos de resolución de situaciones-problema

El uso de competencias en la formación de profesionales resulta de la necesidad de dejar atrás modelos que no permiten fluidez en la transferencia teórica y práctica en el desempeño de los profesionales. Esta nueva corriente no objeta el modelo existente: reconoce sus aciertos y propone que el conocimiento se adecue al sistema social. Rodríguez (2005, p. 2) presenta la tesis:

Un profesional no es competente con el dominio del saber hacer, sino con el saber, el saber hacer y el saber ser en entornos cambiantes; saberes que permiten desempeñar su profesión con competitividad. Las competencias son una oportunidad para pasar del énfasis exagerado en la teoría y la memorización, a los saberes orientados a desempeños útiles a la sociedad.

A partir de este postulado, las competencias identifican lo que necesita un profesional integralmente para intervenir de manera eficaz en la solución de situaciones que enfrenta en los ámbitos de la vida diaria, aplicando

interrelacionadamente actitudes, procedimientos y conceptos. Conviene aclarar que competencia y conocimiento se complementan, tal como lo afirman Zabala (2007, p. 14): "cualquier actuación competente implica el uso de conocimientos, interrelacionados con habilidades y actitudes". Las competencias se concretan en la relación dialéctica sujeto-contexto que implica reconocer la situación, que puede ser real o simulada. Como señala Wagensberg (1998, p. 141), "jugar es ir eligiendo entre lo posible. Ganar es una buena elección".

La globalización visiona a la persona como creadora de soluciones concretas en un contexto real. Mintzberg (1998) analiza que los conocimientos, habilidades y actitudes, como comportamientos de las personas, constituyen las competencias, las cuales deben adquirir, desarrollar, poseer y poner en práctica los profesionales en el mundo actual. Así mismo, insinúa que contar con un talento humano competente es una ventaja para la competitividad sostenible en la empresa del siglo XXI. Ser competente, entonces, es realizar acciones exitosas eligiendo la praxis correcta en una situación planteada por el contexto.

Es claro que el concepto de competencia rechaza de plano la disyunción entre lo cognoscitivo y lo emocional: ella exige una visión indivisible del ser. La relación entre competencias intelectuales y socioafectivas es de interés de la psicología: por ejemplo, Goleman (1999) sostiene que el ser humano tiene dos mentes: una que piensa y otra que siente; las dos forman la integralidad de la mente humana.

Lo primordial de las competencias es el carácter funcional en cualquier circunstancia, que contribuye al desarrollo integral de la personalidad, razón por la cual en la formación de profesionales deben definirse sus finalidades teniendo en cuenta que un currículo basado en competencias se caracteriza porque los resultados del aprendizaje pueden ser aplicados en acontecimientos concretos; esto exige que la formación por competencias englobe los ámbitos social, interpersonal, personal y profesional, y optar por el pleno desarrollo.

Se comprende que el aprendizaje en esta lógica es un proceso que implica un alto nivel de sentido significativo y funcionalidad, tanto en su integralidad como en sus componentes procedimentales, actitudinales y conceptuales.

Conviene, sin embargo, advertir que para actuar efectivamente se requieren múltiples y complejas competencias, compuestas por conocimientos, actitudes y habilidades, con un grado diferenciado de soporte científico de una disciplina definida o de un grupo interdisciplinar. De aquí que la formación profesional no puede circunscribirse a los saberes científicos: es pertinente hacerlo con una fundamentación de globalidad, que tenga en cuenta el carácter metadisciplinar en una diversidad de componentes. La universidad tiene interés metodológico para orientar el aprendizaje de competencias, aun en construcción, bajo condiciones generales, pero con la seguridad de que este proceso es desde una visión globalizante.

Por otra parte, tal proceso reconoce la necesidad de docentes de mente abierta, para posibilitar los cambios culturales que demanda el enfoque. Sin duda alguna, en la formación de profesionales es posible saber el logro de la competencia deseada en el desempeño profesional, pero solamente en situaciones reales. Sin embargo, en el proceso algunos logros no se vivencian en contextos con esta característica, por lo que es necesaria la simulación. Estos procesos requieren ser vistos, analizados e implementados desde una nueva cultura.

Interdisciplinariedad: base de una formación por competencias

Pensar el enfoque de competencias en la formación de profesionales desde su aplicabilidad, desempeño y resultados esperados es una labor de la educación superior que exige humanidad, otredad, ética y compromiso. Humanidad y otredad, porque en estas dos posturas de vida implícitamente aflora un sinnúmero de cualidades y valores imprescindibles en el proceso pedagógico, que implica un encuentro incierto entre docente y estudiante, sujetos que se exponen y se donan

el uno al otro, en un imaginario de respeto y confianza, entrecruzando palabras, gestos y signos que invitan a la interacción desde, para y por el género humano.

Así lo asumen Bárcena y Melich (2000): al hablar de pedagogía se remiten a la concepción de morada, recibimiento, acercamiento y responsabilidad que se adjudica hacia el otro; en sí, es estar en capacidad de dar respuesta al otro con la intención de humanizar, crear cultura y atraer al mundo de la vida. Desde esta postura, las competencias no son abstractas ni idealizaciones; no alcanzan al ser perfecto y acabado, no son sólo refuerzos, capacidades y finalidades en sí mismas: son componentes que hacen parte de la vida del ser humano; por consiguiente, necesitan ser estudiadas desde diferentes ópticas, para evitar caer en sesgos y concepciones desfasadas, que pueden formar a un ser mecánico, autómatas, sin conciencia individual ni colectiva.

En busca de procurar la coherencia entre teoría y práctica, es prudente adentrarse en las clases de competencias, estudiadas y propuestas en su momento por diferentes autores y, a la vez, evitar la repetición del imaginario de parcelación, división, y fragmentación respondiendo a la invitación que hace Morin (2000) al tener en cuenta que:

El ser humano es a la vez físico, biológico, Psíquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana, la que está completamente desintegrada en la educación a través de disciplinas, y es la que ha imposibilitado aprehender, eso que significa ser humano. Es necesario restaurarla, de tal manera que cada uno desde donde esté, tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común con todos los demás humanos.

Lo multidimensional del ser humano, entendido como la unidad compleja, desde el vértice de Morin, es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo y racional; cada una de esas dimensiones, a su vez, en interrelación permanente con las demás. Desafortunadamente, la condición de formación profesional por disciplinas parceló al ser, al saber y al hacer, y así se perdieron

las aptitudes naturales para contextualizar el conocimiento. La práctica arraigada de fragmentación y especialización genera el debilitamiento del sentido de responsabilidad y solidaridad. Esta concepción, a inicios del nuevo milenio, impulsa a pensar en la educación por competencias, desde la multidimensionalidad del ser humano.

Por lo tanto, la formación de profesionales desde el saber se advierte hoy a partir de la interdisciplinariedad, un nivel de integración donde la colaboración recíproca de diferentes disciplinas conlleva un verdadero intercambio y, por consiguiente, un enriquecimiento solidario de las disciplinas. Sin embargo, la experiencia de Galaty (2006) en la Universidad de Wisconsin-Green Bay, es que el trabajo interdisciplinar se ve frustrado y desaprovechado, debido a la organización administrativa y académica del currículo y, también, por la formación de docentes. Aboga este autor por una enseñanza e investigación interdisciplinarias, como base para construir un modelo de universidad capaz de hacer frente a los retos que la sociedad le plantea.

El trabajo interdisciplinar demanda trabajo en equipo, una práctica que dinamiza, entre otros valores, la solidaridad y la cooperación; esta última, sin precedentes, gracias a la tecnología, que posibilita el desplome de todo tipo de fronteras.

El mundo propone la innovación para responder a requerimientos de la globalidad y la apertura de límites. Igualmente, la universidad, desde diferentes horizontes geográficos e ideológicos, propone discursos que avizoran un foco común: la formación integral inherente al mundo académico, para cuyo desarrollo se plantea una formación profesional por competencias; es decir, en integración disciplinar, que permita un proceso de enseñanza-aprendizaje organizado en unidades, áreas y estructuras globales, con metodologías compartidas por varias disciplinas, que incentive en la comunidad valores como cooperación, solidaridad, flexibilidad, confianza y paciencia y contribuya a cultivar un pensamiento divergente.

Competencias y proceso enseñanza-aprendizaje

De acuerdo con el enfoque de competencias, el proceso enseñanza-aprendizaje es constructivo antes que reproductivo; es, a su vez, un proceso social, cultural e interpersonal, visión que se construye en la historia de la Educación Basada en Normas de Competencias (EBNC), utilizada desde los años 30 en Estados Unidos, y en su expresión más reciente, durante los años 80 del siglo XX, cuando se constituye en alternativa para formar a profesionales que den respuesta a un entorno social globalizado.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998, pp. 68-69) se determinó que en un contexto económico globalizante, caracterizado por cambios en la producción, basados en el saber y sus aplicaciones, así como en la información, deben fortalecerse los vínculos entre educación superior, mundo del trabajo y sociedad, mediados todos ellos por una formación profesional basada en competencias, para el desempeño eficiente en espacios sociales y organizacionales del ejercicio profesional. Al respecto, la organización trazó lineamientos que imprimen un mayor compromiso al proceso de formación de profesionales: combinar estudio y trabajo, intercambiar personal entre el mundo del trabajo y la universidad, para así integrar la teoría a la experiencia laboral real, adaptar planes de estudio y prácticas profesionales, y crear y evaluar estrategias de aprendizaje.

En tal sentido, la renovación del proceso enseñanza-aprendizaje en la universidad es un reto y una oportunidad institucional; en especial, en lo referente a métodos con alto nivel de actividad del estudiante, integración de contenidos disciplinares en áreas de interés común y nuevas formas de evaluación y retroalimentación permanente; todo ello, en el marco de la interacción docente-estudiante, relación que determina menos clases presenciales, más trabajo en equipo, más responsabilidad en el aprendizaje autónomo, mayor compromiso con la comunidad, la región y la sociedad. Tal tendencia exige la ruptura en el paradigma cultural de directivos, docentes, estudiantes y comunidad universitaria en general.

El proceso enseñanza-aprendizaje en la formación de profesionales bajo este enfoque es un proceso situado, que hace parte y es producto de la propia actividad formativa, el contexto y la cultura donde se desarrolla y utiliza. Una metodología basada en la solución de problemas se considera adecuada para aprender competencias, pues busca combinar conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones reales o cercanas a la realidad. Este enfoque en el proceso de aprendizaje constituye un conjunto de herramientas conceptuales y metodológicas para gestionar y asegurar la calidad del aprendizaje del estudiante.

La presentación del Seminario Internacional CIEB 2009 señala experiencias que muestran las contribuciones en la superación de diversos problemas de la educación tradicional, como la falta de pertinencia de los procesos educativos respecto a los retos del contexto, el poco énfasis en la formación de la idoneidad, la ausencia de estrategias para desarrollar creatividad y el poco apoyo a la autorrealización de los estudiantes.

La educación superior ha de buscar la interdisciplinariedad y la transversalidad en la formación de profesionales teniendo como bases la articulación de estrategias pedagógicas, la práctica investigativa, el pensamiento complejo y las formas de evaluación como mediadores en el proceso de aprendizaje del estudiante. En la enseñanza-aprendizaje por competencias habrá preguntas que exigirán respuestas, y ello exigirá que haya actitud investigativa. Según Posada (1997), dicha actitud debe ser concebida como una manera vivencial y práctica de conocer, que motiva la capacidad de duda, de búsqueda, de reflexión permanente y sistemática de fenómenos y situaciones; y es ahí cuando cobran pertinencia los contenidos que se aprenden. En tal sentido, el proceso enseñanza-aprendizaje precisa:

- Competencias concretas y verificables
- Logro de las competencias propuestas
- Orientación al desarrollo y evaluación individual de cada competencia
- Evaluación de conocimientos, habilidades, actitudes y desempeños como evidencia

- Progreso individual en el aprendizaje
- Participación docente-estudiante en la planeación y desarrollo de estrategias de aprendizaje
- Trabajo en equipo para estimular el espíritu cooperativo y solidario
- Retroalimentación de experiencias de aprendizaje
- Utilización de diversidad de recursos

Según estudios de Vitery (2008), los factores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje son:

- Actitud: disposición motivacional, afectiva, cognitiva y comportamental en una acción
- Aptitud intelectual: determina la potencia de aprender y la capacidad de pensar y saber
- Aptitud procedimental: capacidad para actuar y hacer; tiene relación con métodos, técnicas y estrategias en el desempeño
- Contenidos: a mayor nivel de coherencia entre ellos, mayor comprensión

Rol del estudiante

Radica en que sea consciente de su responsabilidad en la construcción del proyecto de vida personal, categoría propia del pensamiento y la acción en la actualidad. Rodríguez y Gallego (1999) se refieren al proyecto como el resultado de relacionar categorías del pasado con acciones del presente, para preparar el futuro. Un proyecto de vida es intencionalidad cuando se hacen explícitos los deseos e intenciones, es desarrollo al manifestar el deseo de crecer en determinado sentido, es acción al establecer actividades para alcanzar metas y es conciencia al reflexionar sobre sí mismo.

Por otra parte, el estudiante universitario debe desarrollar la actitud de aprender a aprender, a partir de sus propios intereses, de conocerse a sí mismo, a su entorno, a la comunidad y a la sociedad de la que forma parte. Debe desarrollar su espíritu innovador y creativo, para dar respuestas eficaces ante situaciones

que le presenta la realidad del mundo en su diversidad. Debe estar dispuesto a los cambios en las tendencias que impone la globalidad, con mente abierta para enfrentar su devenir en relación con la historia.

El proceso dinámico de enseñanza-aprendizaje le exige al estudiante ser practicante de principios cooperativos y solidarios en el trabajo de equipo desarrollando autonomía intelectual y responsabilidad individual y social. En el aprendizaje, la tendencia es en grupo, para fortalecer interrelaciones en el debate y la discusión. Las circunstancias le demandan mejoras en sus niveles de autoestima y espontaneidad, para la libre participación, para fortalecer la argumentación, la comunicación y la expresión socioafectiva.

Rol del docente

La incidencia de las competencias en el campo educativo, además de modificar la práctica pedagógica del docente, cambia la percepción que él tiene de sí mismo: pasa de ser cuidador celoso del conocimiento a tomar el rol de orientador de procesos. No será el poseedor del saber, sino el guía de la formación profesional. Su labor se centra en la tutoría y asesoría en procesos de aprendizaje del aula y en un constante acompañamiento al trabajo independiente. La retroalimentación es permanente, lo que requiere cercanía y contacto con los estudiantes a su cargo. Su rol está dado por:

- Para Fuentes, González y Raposo (2006, p. 200), el principal rol es "comprender la complejidad de los procesos educativos, particularmente del proceso enseñanza-aprendizaje".
- Ser un facilitador del aprendizaje autónomo
- Motivación permanente para el estudiante
- Ser consciente de las necesidades de aprendizaje del estudiante en contexto
- Despertar en los estudiantes el espíritu crítico y reflexivo, creador e innovador
- Fomentar la investigación y abre espacios para el conocimiento de la realidad
- Incentivar la solidaridad y la cooperación mediante el trabajo de equipo

- Incrementar la productividad académica e investigativa del estudiante
- Provocar interés en formas de aprendizaje, antes que en contenidos temáticos
- Potenciar el rendimiento académico en el marco de una formación integral
- Trabajar sobre procesos, no sobre contenidos

Ser docente universitario es tomar en serio la tarea de orientar la formación profesional de los estudiantes, labor para la cual requiere ampliar su perspectiva en el conocimiento de nuevos enfoques de enseñanza, con mayor proyección para aportar a la historia misma de la docencia teniendo como referente que enseñanza e investigación son inherentes a la academia: ellas, en su relación, construyen puentes entre saber y hacer. Si el fin último de la enseñanza es hacer posible el aprendizaje de los estudiantes, para que este se logre el docente debe ser competente pedagógica y profesionalmente en su disciplina, a partir de procesos de investigación.

Trabajo por proyectos o problemas, camino válido en la formación de profesionales

Las metodologías consideradas como los caminos válidos en la formación profesional por competencias son:

Trabajo por proyectos

Metodología en la cual, con base en una situación problémica, se desarrollan procesos de aprendizaje y estructuración del conocimiento, vinculados al mundo exterior, a la cotidianidad y al contexto. Comúnmente se trabaja en proyectos de aula, proyectos de área, proyectos interdisciplinarios y proyectos de investigación, entre otros.

Resolución de problemas

Esta estrategia pedagógica se posiciona en la universidad, incluye una diversidad de problemas y asume el proceso de cognición como una construcción y una práctica social en contexto. Desde la perspectiva de Díaz Barriga (2003) se

puntualiza que aprender y hacer son acciones inseparables, por lo cual el estudiante debe aprender en el contexto apropiado.

Clases de competencias en la formación profesional

Reconociendo la validez de las clasificaciones que sobre competencias presentan las corrientes de pensamiento, es preciso profundizar en categorías que recogen el sentido formativo de éstas, y considerar, al mismo tiempo, que las competencias del ser humano se construyen a partir de procesos y, por tanto, son mucho más que simples conceptos. En la universidad, refieren Hernández y López (2002), se identifican versiones complementarias teniendo en cuenta el ¿saber qué? y el ¿saber cómo?; el primero, desde lo académico, proporciona dominio de la disciplina, y el segundo, desde lo operativo, reproduce el interés que tiene la sociedad en el desempeño de profesionales.

Actualmente existe interés educativo y empresarial en clasificar las competencias; cada uno, desde su óptica: para la universidad, en la formación profesional es importante ser parte del debate y participe de esta construcción.

Competencias: clasificación UNESCO-1995

Delors (1999) en el Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI se refiere a las competencias integrales u holísticas en la relación entre lo teórico y lo práctico, o, lo que es lo mismo, entre atributos y tareas que se realizan en una situación y en contextos determinados. Recomienda agruparlas según los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser, así:

- Competencias cognoscitivas: sintetizadas en aprender a conocer y aprender a comprender.
- Competencias técnicas: aprender a hacer; relación con lo práctico, lo técnico y lo científico.

- Competencias formativas: aprender a ser y a convivir; relacionadas con valores y actitudes profesionales, sociales y filosóficas.

Competencias básicas, genéricas y específicas

Diversos autores clasifican las competencias con estas categorías. Cabe al respecto destacar los estudios realizados por Mertens (1996), Tobón (2006), Vargas (1999) y el proyecto Tuning-América Latina 2004-2007, todos los cuales concuerdan en que ésta es la más extendida y manejada en educación:

- *Competencias básicas*: claves para vivir en comunidad, son el fundamento sobre el cual se construyen aprendizajes a lo largo de la vida. Se adquieren en los niveles básico y medio. Permiten el ingreso a la formación profesional y, por ende, al desenvolvimiento de la persona en cualquier ámbito laboral; determinan el procesamiento y el manejo adecuado de información y comunicación. Se denominan así por constituir la base de la formación de las demás competencias; posibilitan procesos de:
 - Interpretación: conformación de un campo semántico a la simbología.
 - Argumentación: comprende las acciones que buscan dar razón o explicación sobre una situación teórica o práctica.
 - Proposición: plantea la generación de juicios valorativos y propuestas en la solución de problemas de todo tipo.

Los expertos académicos relacionan entre estas competencias las habilidades comunicativas, matemáticas, intrapersonales e interpersonales y las competencias ciudadanas.

- *Competencias genéricas o transversales*: son comunes y ejercidas en diferentes campos profesionales y ocupacionales; se relacionan con los comportamientos y actitudes; con ellas se pretende que el futuro profesional cuente con herramientas que le permitan identificar y analizar los problemas de diferente índole, llevar a la práctica posibles soluciones y evaluar las estrategias y resultados obtenidos en dicho proceso.

El conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Permiten que los ciudadanos contribuyan activamente a la convivencia pacífica, participen responsablemente y respeten y valoren la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad.

- **Competencias específicas:** relacionadas con los aspectos técnicos de cada profesión, no son fácilmente transferibles a otros campos de desempeño; determinadas y ejercitadas en un campo definido profesionalmente, se refieren a habilidades, destrezas, capacidades, actitudes y aptitudes propias, presentes en el conocer, el ser y el hacer. Dependen del perfil del profesional que se pretende formar, sin desconocer los procesos económicos, sociales, culturales y políticos que se gestan a escala local, nacional e internacional. Se caracterizan por tener un alto grado de exclusivismo técnico en la profesión, lo que determina aspectos diferenciales y genera identidad de las distintas profesiones.

Este tipo de competencias, según entiende Rodríguez (2005), deben potenciar desempeños competitivos, flexibles, creativos e innovadores y, además, preparar al ser humano para la profesión, la sociedad, la familia, así como para el trabajo, pero no exclusivamente para éste. Este autor señala que en la actualidad el profesional tiene una alta probabilidad de asumir distintos desempeños laborales a lo largo de su vida, cargos, ocupaciones y labores complejas en las que debe ser competitivo. El desafío para la universidad es, como lo expresan Dilts y Epstein (1997), pasar de una competencia inconsciente a una competencia consciente; es decir, pasar de saber hacer sin saber cómo se hace a saber hacer y saber cómo se hace.

Con estos elementos, a los que se agregan las competencias básicas y genéricas, indispensables para la formación integral del profesional, Puig y Hartz (s. f.) definen la competencia profesional como un conjunto interrelacionado de conocimientos, valores, habilidades y actitudes que hacen posibles desempeños flexibles, creativos y competitivos en un campo profesional específico,

e impulsan el mejoramiento continuo del ser, del saber y del hacer.

Para finalizar de una manera integral la clasificación de competencias, es conveniente recordar la siguiente tesis: un profesional no es competente con el dominio del saber hacer, sino con el saber, el saber hacer y el saber ser en constante desarrollo y en contextos variables.

Evaluación-valoración

Es el aspecto que reviste mayor complejidad en la formación por competencias. Su implementación obliga a una reforma sustancial del sistema educativo, pues implica pasar de una evaluación por logros o resultados a una evaluación por procesos, en la que intervienen el contexto, el grado de motivación, los sistemas simbólicos y el desarrollo cognoscitivo. La evaluación por competencias involucra el seguimiento a la integralidad del proceso de aprendizaje, desde la motivación hasta la realización de la acción y sus resultados.

El objetivo de la enseñanza en la formación de profesionales no está en transmitir conocimientos como información, sino, ante todo, en inducir al estudiante al desarrollo de competencias. Rychen y Salganik (2006) argumentan que la naturaleza compleja de las competencias y su inseparabilidad del contexto tienen implicaciones en la valoración de éstas, porque las competencias no se miden directamente, sino que se infieren a partir del rendimiento observado, y destinado a satisfacer una demanda en una serie de escenarios.

Competencias y procesos de evaluación

Tocar el punto de evaluación en la universidad es tocar un punto problemático, pero, a la vez, estratégico para cambiar las prácticas docentes, que se traduce normalmente en valorar el aprendizaje de los estudiantes, hecho que contribuye paralelamente a la calidad de la enseñanza, a mejorar la educación y a acreditar en la sociedad el desempeño de los egresados. Esta revisión se centra en la evaluación del aprendizaje desde su dimensión formativa, mecanismo necesario para comprobar que los estudiantes poseen las competencias básicas,

genéricas y profesionales para el correcto ejercicio de la profesión en la que se forman. En cuanto a esta idea, López (2007) propone una secuencia del proceso:

- Determinar competencias según perfil profesional, en sintonía: saber, hacer y ser
- Determinar criterios y evidencias de evaluación precisos
- Establecer niveles de logro para cada competencia
- Definir tareas coherentes con el desarrollo de las competencias propuestas
- Planificar procedimientos e instrumentos de evaluación apropiados
- Valorar información para tomar decisiones y orientar la retroalimentación necesaria

La evaluación, instancia permanente en el proceso educativo, advierte Bixio (2007), otorga información útil para que el docente revise sus propias estrategias didácticas y de aprendizaje de los estudiantes; además, observa este autor que los docentes deben estar interesados en mejorar su práctica de evaluación, pues los resultados en la formación de profesionales dependerán de cómo se evalúen los procesos en la solución de situaciones problema concretas del contexto. La acción del docente universitario implica el proceso enseñanza-aprendizaje ajustado a un modelo pedagógico coherente con las tendencias de la educación, ajustadas, a su vez, a las necesidades y requerimientos de la sociedad.

Cabe señalar que cuando el docente evalúa y valora sólo lo que el estudiante hace reduce a lo más superficial su capacidad de aprender, y, por tanto, su competencia cognitiva. Si sólo da por sabido lo que el estudiante puede hacer, ni los espacios académicos, ni el contexto, ni los recursos disponibles para ese control son satisfactorios, porque, según refiere Álvarez (2008), las competencias tienen un carácter complejo, global, y su aplicación no responde a un patrón fijo, pero requiere procesos lógicos para su aplicación.

Implicaciones

La evaluación por competencias apuesta por estrategias que trascienden el acostumbrado examen escrito u oral, de tipo teórico y memorístico; según anota Gonczi (2001), el sistema de competencias hizo posible que a los estudiantes se les reconocieran y valoraran sus calificaciones sobre la base de lo que podían demostrar cuando estuvieran listos para comprobar que eran competentes. Es entonces cuando se piensa que la evaluación tradicional ha de ceder el paso a una estrategia de evaluación formativa.

Villardón (2006), haciendo referencia al concepto de competencia que supone conocimiento, pensamiento metacognitivo y estratégico, relaciona algunas implicaciones para la evaluación; entre ellas, cita que las competencias:

- Suponen actitudes, conocimientos y habilidades; entonces, la evaluación debe dirigirse a estos tres tipos de adquisiciones, no limitarse a pruebas orales o escritas.
- Suponen movilizar un conjunto de recursos para resolver una situación determinada; en consecuencia, la evaluación debe contemplar dicha movilización.
- Se demuestran en la acción; por lo tanto, la evaluación no precisa pruebas teóricas, sino situaciones que permitan actuar.
- Se desarrollan a lo largo de la vida, en un proceso de aprendizaje; igualmente, la evaluación en su dimensión formativa precisa retroalimentación y orientación.

Esta evaluación ha de ser variada, con evidencias para valorar el grado de aprendizaje del estudiante. McDonald, Boyd, Francisco y Gonczi (2000) complementan esta idea al afirmar que los enfoques integrales de evaluación deben combinar conocimiento, entendimiento, solución de problemas, habilidades técnicas, actitudes y ética en la evaluación. Al ser integral u holística, la evaluación se caracteriza por estar orientada a problemas, ser interdisciplinaria, cubrir grupos de competencias, exigir

habilidades analíticas y ajustar la teoría con la práctica.

Criterios en la evaluación de competencias

Los siguientes son algunos de los tantos criterios que en relación con la evaluación-valoración puede listar el docente universitario dentro de su experiencia en la formación de profesionales:

- La evaluación juzga y valora los procesos y aprendizajes alcanzados relacionando teoría con práctica, y con la acertada toma de decisiones reales o simuladas
- Implica el diálogo para acuerdos entre estudiantes-docentes sobre las estrategias
- Exige la realización y sustentación claras de los trabajos acordados, sea individualmente o en grupo, y utilizando el conocimiento disponible en diferentes medios, elaborando ideas y aportaciones innovadoras, valiéndose de autores referenciados adecuadamente
- Verifica la asistencia regular a clase o la promoción de actividades alternativas
- Ve por la presentación de exámenes y por que sean contestado sin errores lo básico-fundamental
- Los trabajos de grupo tienen valoración común para todos los integrantes y requieren acompañamiento del docente
- Los proyectos de acción se ajustan a las condiciones particulares de realización y evaluación
- Formulación, desarrollo, presentación y divulgación de los resultados de investigación
- Todo el proceso de aprendizaje debe consignarse en informes permanentes
- Redacción clara y precisa de informes, prácticas, laboratorios, talleres, proyectos e investigaciones
- Publicación de ensayos, revisiones temáticas y resultados de investigación siguiendo lineamientos adecuados
- Sigue de cerca el número y la calidad de las participaciones críticas del alumno en

las actividades de clase, en los grupos de trabajo, seminarios, conversatorios, tutorías, etcétera

- Cooperación, solidaridad y responsabilidad en la participación de grupo
- Comportamiento coherente en cada espacio del proceso de aprendizaje
- Acertada toma de decisiones en situaciones reales o simuladas Un examen es solamente una de tantas formas de evaluar, y, generalmente, no es la más apropiada para valorar resultados de alto nivel.

Estrategias y procedimientos de evaluación-valoración

Estrategias: la evaluación-valoración del aprendizaje debe ser consistente con las competencias fijadas. Ellas van desde los conocidos exámenes escritos hasta un abanico de alternativas novedosas, que pueden ser llevadas a cabo en forma individual o en el trabajo de grupos. Brown y Glasner (2003) se permiten plantear, a través de una amplia reflexión sobre esta temática y valiéndose de interrogantes concretos, que:

- Debe existir suficiente variedad de estrategias de evaluación-valoración, propuestas para cada espacio académico, dependiendo de la creatividad del docente y del grupo de estudiantes.
- El tiempo asignado para la evaluación es un factor determinante en los resultados de ésta; se analizar en cada caso, según el nivel del logro y de los resultados esperados.
- La evaluación-valoración de competencias específicas o profesionales ha de ser lo suficientemente estructurada para abordar situaciones contextualizadas.

Procedimientos: algunos de la evaluación tradicional, como: pruebas objetivas, cuestionarios, escalas de actitudes, exámenes cortos; y otros, más alternativos, en coherencia con la evaluación de competencias. Sobre estos últimos, los estudios realizados por De Miguel (2006) permiten presentar la siguiente relación de procedimientos:

- Pruebas escritas de respuesta corta, de respuesta larga y de desarrollo
- Pruebas orales, individuales o en grupo
- Trabajos escritos y proyectos
- Informes o memorias de actividades
- Pruebas de ejecución de tareas
- Sistemas de autoevaluación: oral, escrita, individual, en grupo
- Coevaluación o evaluación por parte de los compañeros
- Escalas de actitudes para opiniones, valores, habilidades sociales y directivas
- Técnicas de observación: registros, listas
- Portafolio

Las pruebas escritas para valorar el saber son las más comunes. Para que sean útiles en la evaluación de competencias, requieren un conjunto de variables, hechos, asuntos, argumentos, problemas, situaciones reales o simuladas, que permitan inferir el nivel de conocimiento del estudiante a partir de sus respuestas. Pueden ser pruebas objetivas, de respuestas abiertas o tipo ensayo; lo importante es que estén estructuradas de tal forma que impliquen al mismo tiempo teoría y práctica en contexto.

Sobre las pruebas de ejecución, desarrollo o realización, siguiendo el pensamiento de Bolívar y Domingo (2004), se puede agregar que este tipo de procedimientos evaluativo-valorativos, dentro del enfoque de competencias, en lo posible deben simular situaciones reales que el estudiante ha de afrontar en la vida diaria y en su desempeño profesional. El autor sugiere una planeación y organización adecuadas, para obtener resultados confiables. Ellas, generalmente, llevan a resolver casos particulares y problemas concretos, pero lo importante es valorar el saber, el saber hacer, y el saber ser del estudiante durante su realización.

Los trabajos y proyectos permiten al estudiante gestionar de manera autónoma, independiente y responsable, y a su propio ritmo, las posibilidades y oportunidades de aprendizaje. La autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación

requieren la participación directa, consciente y responsable de los estudiantes, tanto en el proceso de aprendizaje como en el proceso de evaluación-valoración. Implican, además, madurez y manejo de juicios de valor sobre los avances en la formación personal y del grupo.

Consideraciones finales

El aporte de las competencias al proceso de formación en la universidad está dado por la formación integral de los profesionales. Por esto, la decisión académica-administrativa de adoptar este enfoque reviste una responsabilidad superlativa, pues no se trata de un simple traslado de una oferta educativa a otra ni, mucho menos, de la adopción de una moda del momento.

Exige la reflexión y el cuestionamiento serio sobre la pertinencia de procesos educativos y la nueva forma de concebir los roles de quienes intervienen: estudiante-contenido, docente-estudiante y estudiante-estudiante; y ello redefine las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Invita a la comunidad educativa a volver la mirada sobre el sujeto de aprendizaje, a visionarlo como un agente transformador de la realidad, y al docente lo emplaza a adecuarse al estudiante.

Cobran relevancia los estilos de aprendizaje del estudiante, y no los contenidos por enseñar; estos no serán producto del interés de administradores académicos ni de un grupo de docentes de un área determinada, sino el producto de lo que los estudiantes necesitan aprender. En la universidad es necesario que el docente ceda al estudiante el tablado, el protagonismo, el discurso, la palabra y el tiempo, para que de la formación centrada en la enseñanza del docente se pase a aquella sustentada en el aprendizaje del estudiante.

La interdisciplinariedad es base de la formación por competencias, una perspectiva pedagógica que lleva a la autonomía personal del estudiante y engloba una visión del mundo desde la complejidad. Implica pasar del discurso retórico a cambios organizativos que suponen otras formas de hacer en la educación superior, a promover el reconocimiento y valoración de la calidad docente-investigador.

La formación de profesionales no puede seguir confinada al aula, primero, para hacer visibles los procesos y resultados de la acción educativa, y segundo, para orientar la formación del ser, del saber y del hacer del estudiante en el contexto real.

Para finalizar esta revisión del proceso de evaluación-valoración, cabe anotar que este ejercicio se complementa y, a la vez, articula los diferentes componentes educativos; por consiguiente, repensar y dimensionar este acapite alimenta el imaginario de que no es una calificación que emite un sujeto a otro, desde la mirada externa, verificativa, impositiva, cuantitativa, porcentual, objetiva e individualista, sino que plantea buscar el equilibrio entre evaluar y valorar, pues reafirma, involucra y parte de concebir de la interacción de los diferentes sujetos que se encuentran en múltiples ambientes, espacios y momentos aprehendiendo, enseñando y valorando; por eso, la valoración es un continuo reflexionar sobre el saber, conocer, hacer, ser y convivir, desde la posibilidad del crecimiento y progreso a escala humana, formativa y profesional.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. (2008). "Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?", en Gimeno Sacristán, J. (comp.), Madrid, Ediciones Morata.
- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós.
- Bautista-Cerro Ruiz, M. J. (2006). "Educación y selección de competencias. UNED. Madrid, España", en *¿Hacia dónde va la educación universitaria americana y europea? Historia, temas y problemas de la Universidad*, Lafuente Guantes, M. I. (coord.), Universidad de León, Centro UNESCO de Castilla y León.
- Bernal, J. y Giraldo, G. M. (s. f.). *El concepto de competencias en Colombia*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo y Universidad Francisco José de Caldas.
- Bixio, C. (2007). *Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos*, Málaga, Mad Editorial.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2004). "Competencias profesionales y crisis de identidad en el profesorado de secundaria en España", en *Revista Perspectiva Educativa*, Instituto de Educación PUCV, núm. 44.
- Brown, S. y Glasner, A. (ed.) (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*, Madrid, Narcea Ediciones.
- Bunk, G. P. (1994). "Teaching Competence in Initial and Continuing Vocational Training in the Federal Republic of Germany", en *Vocational Training European Journal*, 1, pp. 8-14.
- Colombia (2006). Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE)-Visión 2019, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.
- Delors, J. (1999). *La educación o la utopía necesaria. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Ediciones UNESCO.
- De Miguel, M. (dir.) (2006). *Metodología de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Alianza Editorial.
- DeSeCo (2005). "Competencias para la vida. Proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE, José Joaquín Brunner", [en línea], disponible en: <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/dese-co>, recuperado: 13 de marzo de 2009.
- Díaz Barriga, F. (2003). *Enseñanza Situada*, México, Universidad Autónoma de México (UNAM).
- Dilts, R. B. y Epstein, T. A. (1997). *Aprendizaje dinámico con PNL. Programación neurolingüística. Enseñanza/aprendizaje. Técnicas de Estudio*, Barcelona, Editorial Urano.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2005). *Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki, ENQA.
- Fuentes, J.; González, M. y Raposo, M. (2006). "Formación inicial del profesorado y desarrollo de competencias: la visión de los futuros docentes", en: *¿Hacia dónde va la educación universitaria americana y europea? Historia, temas y problemas de la Universidad*, Lafuente, M. I. (coord.), Universidad de León, Centro UNESCO de Castilla y León.
- Galaty, D. (2006). "La educación interdisciplinar. Universidad de Wisconsin-Green Bay", en: *¿Hacia dónde va la educación universitaria americana y europea? Historia, temas y problemas de la Universidad*, Lafuente, M. I. (coord.), Universidad de León, Centro UNESCO de Castilla y León.

- Gimeno Sacristán, J. (comp.). (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Ediciones Morata.
- Goleman, D. (1999). *La inteligencia emocional en la empresa*, Buenos Aires, Javier Vergara Editor, S. A.
- Gómez, J. (2004). "Competencias: problemas conceptuales y cognitivos", en *Diplomado en didáctica universitaria. Evaluación por competencias*, Universidad de Medellín.
- Gonczi, A. (2001). "Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en educación y capacitación basadas en normas de competencias", en Argüelles, A. y Gonczi, A. (2001). *Educación y capacitación basada en normas de competencias: una perspectiva internacional*, México, Limusa.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational Structures in Europe, Informe final. Proyecto Piloto, Fase I*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Hernández, C. A. y López, E. (2002). "Disciplina", en *Serie Calidad de Educación Superior*, núm. 4, Bogotá, ARFO, Editores e Impresores Ltda.
- Jurado, F. y Torrado, M. C. (2000). *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. Taller sobre evaluación de las competencias básicas*, Secretaría de Educación, Universidad Nacional de Colombia.
- López, M. C. (ed.) (2007). *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Maldonado, M. A. (2006). *Las competencias, una opción de vida. Metodología para el diseño curricular*, Bogotá, ECOE Ediciones, Ltda.
- McDonald, R.; Boyd, D.; Francisco, J. y Gonczi, A. (2000, mayo-agosto). "Nuevas perspectivas sobre la evaluación". UNESCO, París, 1995, en *Boletín CINTERFOR-OIT. Competencias laborales en la formación profesional Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, núm. 149.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*, Montevideo, CINTERFOR/OIT.
- Mintzberg, H. (1998). *El proceso estratégico*, Prentice Hall Hispanoamericana, S. A.
- Mora, J. G. (2004, mayo-agosto). "La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento, en Calidad y acreditación universitaria", en *Revista de Educación Iberoamericana*, núm. 35.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Bogotá, Imprenta Nacional.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Grao.
- Posada Álvarez, R. (1997). *La investigación en el aula: una alternativa para el trabajo docente*, Santa Marta, Universidad del Magdalena.
- Posada Álvarez, R. (2004). "Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante" [en línea], en *Revista Iberoamericana de Educación, Principal OEI*, disponible en: www.campus-oie.org/revista/deloslectores, recuperado: 24 de febrero de 2009.
- "Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007. Reflexiones y Perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final, Versión final en español" (2007, abril) [en línea], Universidad de Deusto y Universidad de Groningen, disponible en: <http://tuning.unideusto.org/tuningal>, recuperado: 14 de febrero de 2009.
- Puig, J. y Hartz, B. (s. f.). "Concepto de competencias y modelos de competencias de empleabilidad. Fundamentación de la formación y evaluación por competencias", Texto 3, tomado en *Primer Encuentro Internacional de Educación Superior en Formación por competencias*, Universidad Industrial de Santander (UIS), Vicerrectoría Académica.
- Rodríguez, C. (2005). "Competencias profesionales" [en línea], Medellín, Escuela de Ingeniería de Antioquia-EIA, disponible en: <ftp://ftp.eia.edu.co/Institucional/proyectoinstitucional>, recuperado: 2 de marzo de 2008.
- Rodríguez, M. L. y Gallego, S. (1999). "El proyecto profesional, herramienta de intervención en la función tutorial universitaria", en: *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 10, núm. 17
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (2006). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Salinas, J. (2006). "Flexibilidad en el currículo de la educación superior en el ámbito de las competencias", Conferencia presentada en el II Encuentro Académico, Comisión de Currículo de la Comisión Nacional de Rectores (CONARE), Costa Rica.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias*, Bogotá, ECOE Ediciones, Ltda.
- Umaña Mata, A. (2008). "Reflexiones sobre el diseño curricular por competencias en la Universidad Es-

- tatal a Distancia de Costa Rica", en *Revista Científica de FLEAD-Cognición*, núm. 13, edición especial, II Congreso CREAD Andes y II Encuentro Virtual EDUCAUTP, Loja, Ecuador.
- UNESCO (1998, octubre). "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Conferencia mundial sobre educación superior. París", en: Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN)(1999), Cuadernos ASCUN.
- Vargas, F.; Casanova, F. y Montanaro, L. (1999). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*, Montevideo, CINTERFOR.
- Villardón, L. (2006). "Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de las competencias" [en línea], en *Educatio XXI*, núm. 24, disponible en: www.um.es/educatio, recuperado: 11 de febrero de 2009.
- Vitery, T. (2008). *Educación por competencias. Competencias del nuevo docente*. Material Audiovisual. Presentación.
- Wagensberger, J. (1998). *Ideas para la imaginación impura*, Barcelona, Tusquets.
- Wattiez; Quiñónez y Gamarra (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe Final Proyecto Tuning 2004 – 2007*, Universidad de Deusto, Universidad de Groningen.
- Yániz Álvarez, C. (2006). "Planificar desde competencias para promover el aprendizaje, el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado UNIVE", en *Cuadernos Monográficos del ICE*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- Zabala Vidiella, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*, Barcelona, Grao.