

Omnia Año 22, No. 2 (mayo-agosto, 2016) pp. 37 - 49
Universidad del Zulia. ISSN: 1315-8856
Depósito legal pp 199502ZU2628

Evaluación de competencias docentes en el desarrollo de la práctica pedagógica

Liliana Canquiz y María Maldonado***

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la validación del modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias docentes (M-DECA) con un grupo de estudiantes, cursantes de la Práctica Profesional II, de la Licenciatura en Educación Integral de la Universidad Católica Cecilio Acosta (UNICA) en Venezuela, quienes vivieron su proceso formativo con su docente asignada. A tal efecto, se diseñó una secuencia didáctica bajo el modelo M-DECA, orientado hacia la planificación instruccional para el desarrollo de aprendizajes significativos, como parte del proceso de inducción previo a la incorporación de los mismos a las instituciones educativas, centros de aplicación de las Prácticas Profesionales para la Docencia. El desarrollo de la secuencia didáctica permitió contextualizar el modelo en el marco de una institución educativa venezolana e identificar debilidades y fortalezas de la formación previa de los estudiantes, para de esta forma orientarlos hacia criterios de calidad impulsados por el desarrollo de competencias docentes.

Palabras clave: Competencias docentes, M-DECA, secuencia didáctica, prácticas profesionales.

Evaluation of Teaching Skills in the Development of Pedagogical Practice

Abstract

This article presents the results of model validation Development and Evaluation of Teachers Skills (M-DECA) with a group of students, trainees of Professional Practice II, of the degree in Integral Education of the Catholic University Cecilio Acosta (UNICA) in Venezuela, who lived their learning process with their as-

* Licda. en Educación, Mag. en Planificación Educativa. Dra. en ciencias Humanas docente investigadora de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. lcanquiz@gmail.com.

** Licda. en Educación. Candidata a Mg. En Educación mención currículo. Docente de la Universidad Cecilio Acosta (UNICA). mariamaldonado1969@hotmail.com

signed teacher. To this end, a didactic sequence under the M-DECA model oriented instructional development planning meaningful learning, as part of the process prior induction incorporating them to educational institutions, application centers designed the Professional Practices for Teaching. The development of the teaching sequence allowed contextualize the model as part of a Venezuelan educational institution and identify weaknesses and strengths of the previous formation of the students, to thereby direct them towards quality criteria driven by the development of teaching skills.

Key words: Teaching skills, M-DECA, teaching sequence, professional practices.

Descripción del escenario de indagación

En el marco del Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (M-DECA) el cual tuvo su origen en el año 2009, en la Universidad de Chihuahua, México, se inicia la Red para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (REDECA), en el cual participaron varias Universidades latinoamericanas. El mismo en su construcción ha atravesado por diversos momentos de trabajo, que han implicado la realización de un amplio proceso de investigación, cuyo diseño incluyó la revisión teórica y metodológica sobre formación de profesores, competencias, docencia por competencias y evaluación de competencias docentes.

Para la socialización y aplicación del M-DECA se desarrolló un programa de formación de profesores que permitió valorar como M-DECA funciona en experiencias formativas en diferentes niveles educativos y a partir de su valoración modificar algunos aspectos y reorientar acciones, ajuste necesario para su refinamiento y mejor comprensión de los docentes.

El M-DECA parte del concepto de formación permanente del profesor, entendida como la necesidad de los profesores de formarse para mejorar e innovar su práctica. Es así como los sustentos del M-DECA se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- Modelo pedagógico y tipología de actividades capaz de desarrollar secuencias de aprendizaje y estrategias de prácticas reflexivas.
- Dialogo reflexivo y el portafolio docente que van permeando la propuesta de formación mediante el trabajo en triadas, con rotación de roles a asumir.
- Paradigma basado en la indagación articulado con el modelo y las estrategias orientadas a aprender con otros.
- Concepción del profesor como un practicante reflexivo.

En tal sentido y en el contexto de este modelo surge la experiencia de formación de competencias docentes a desarrollarse en una Universidad local, donde se ofrece la carrera de Educación Integral y en la cual participamos como investigadoras miembros de la RED. La misma se describe a continuación.

La Práctica Profesional II para la docencia tiene un carácter interdisciplinario e integrador de los diferentes conocimientos desarrollados en las unidades curriculares anteriores a la misma, encargadas de promover el desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes propias del ejercicio de la profesión docente. En tal sentido, constituye el área de aplicación para integrar las competencias desarrolladas en los ámbitos de la formación general, pedagógica y especializada en correspondencia con el perfil del egresado de la Escuela de Educación.

Igualmente representa una oportunidad para ejercitar de manera sistemática, progresiva y reflexiva el hacer docente desde el aula de clase, así como aplicar los conocimientos previos, consolidar e integrar las competencias docentes y comprometerse con la profesión.

Desde esta perspectiva la lógica de aprender haciendo se hace presente de manera efectiva en la Práctica Profesional y en los actores que le dan organicidad al currículo en las instituciones colaboradoras, las cuales representan los centros de aplicación, en sintonía con los nuevos modelos educativos orientados hacia el desarrollo de competencias docentes, partiendo del análisis de la práctica desde la reflexión o como una reflexión en la acción (Schön, 1992).

En el desarrollo y la aplicación de esta secuencia didáctica participaron 15 estudiantes de la Práctica Profesional II, de la carrera de Educación Integral de la Universidad Católica Cecilio Acosta (UNICA), ubicada en el 7mo semestre del plan de estudio, por lo que a este nivel, deben haber iniciado el desarrollo de algunas competencias relacionadas con la planificación y evaluación de los aprendizajes, entre otros.

Estas prácticas docentes tienen la finalidad de ofrecer una formación, con énfasis en el hacer en el aula, integrando ámbitos de la formación general, pedagógica y especializada, a ser desempeñados en una institución educativa con su respectivo acompañamiento docente, propiciando el desarrollo de aptitudes que conllevan a la movilización de la conciencia de manera pertinente y creativa sobre los esquemas de percepción, evaluación, y razonamiento (Perrenoud, 2007).

Al respecto, se diseñó la secuencia didáctica basada en situaciones complejas y específicas como un primer escenario de intervención, con el objeto de generar procesos reflexivos entre los estudiantes participantes, acerca de su hacer docente (Roegiers, 2010).

La secuencia contempló como objeto de estudio el análisis de los elementos de la planificación para la elaboración de diseños instruccionales en la Práctica Profesional II. Las competencias a abordar durante la secuencia son las que a continuación se enuncian:

Competencias

- Investiga permanentemente sobre la acción educativa.
- Diseña situaciones de enseñanza y aprendizaje basadas en el enfoque de la planificación por procesos

- Desarrolla metodologías para facilitar el aprendizaje en los niveles de educación primaria, media y las diferentes modalidades del Sistema Educativo Venezolano.

En cuanto a las **intenciones formativas**, se pretende que el participante, diseñe situaciones de enseñanza-aprendizaje innovadoras, que den respuesta a las necesidades de instrucción de los niños a ser atendidos en los centros de aplicación. En tal sentido,

- Diseña unidades o planes de clase bajo el enfoque constructivista, evidenciándose el desarrollo de cada uno de los elementos que conforman la planificación didáctica.

Seguidamente se estructuró un dispositivo de formación, siguiendo la metodología M-DECA, con su respectiva situación problema, confrontando a los alumnos bajo un proceso de acción-reflexión, a través de las siguientes interrogantes generadoras:

1. ¿Qué actitudes debo poseer como futuro docente para favorecer la promoción del aprendizaje significativo en mis estudiantes?
2. ¿De qué manera puedes contribuir a minimizar las actitudes de negación y conformismo de los docentes, como consecuencia de la resistencia al cambio?
3. ¿Cómo implementaría los lineamientos curriculares del sistema educativo bolivariano y los nuevos enfoques pedagógicos en mi praxis pedagógica?
4. ¿Cómo puedo emplear los elementos de la planificación didáctica para transformar las actividades rutinarias y descontextualizadas de los docentes?
5. ¿Cómo integraría de manera efectiva la participación de la comunidad en los procesos socio- pedagógicos de la escuela?

Seguidamente se planificaron actividades de aprendizaje, orientadas por los postulados del modelo M-DECA partiendo de la reflexión individual, el diálogo reflexivo y la puesta en común, a través de la socialización con los participantes. Cabe destacar, que se conformaron triadas desempeñando los diferentes roles de presentador, facilitador y observador, cada uno con tareas a cumplir.

La movilización de los saberes en este proyecto, responde a una estrategia didáctica asumida por M-DECA, llamada diálogo reflexivo, la cual permea todo el proceso de formación, en el sentido, de que todas y cada una de las actividades planificadas se corresponden con esta estrategia.

Del dispositivo surgieron actividades de aprendizaje con sus correspondientes recursos de apoyo y evidencias de desempeño, basadas en la concepción amplia de la competencia en concordancia con las diferentes actividades planificadas y criterios de evaluación.

Entre las estrategias de evaluación se solicitó la elaboración de secuencias didácticas por parte de los participantes, y se evaluó por medio de una rúbrica. Así mismo, construyeron el portafolio, considerando el

proceso de elaboración de manera reflexiva, vivencial, crítica e innovadora de su praxis educativa; y por último, la autoevaluación.

Las investigadoras que condujeron el dispositivo de formación, se valieron de grabaciones en video, diarios de clase, registro fotográfico, ficha por participante, además de los instrumentos de evaluación como rubrica, listas de cotejo, portafolio, entre otros para el registro de las observaciones del proceso y la evaluación de las evidencias de desempeño.

Referentes teóricos de la experiencia

En cuanto a los referentes teóricos, el desarrollo del proyecto formativo y la secuencia didáctica se basaron en los estudios de Schön (1992) sobre la enseñanza reflexiva, la Pedagogía de la Integración, cuyo principal representante es X. Roegiers (2010) y competencias docentes basados en los estudios de Guzmán y Marín (2013a), Canquiz (2010) entre los más resaltantes.

Existe una tendencia muy marcada acerca de la concepción del docente desde la práctica reflexiva, incluyendo el trabajo colaborativo, cooperativo y el diálogo desde la acción.

La reflexión según Schön (1992) es un proceso de encuadre, exploración y estructuración de problemas dentro de un contexto profesional determinado. En tal sentido, tal y como lo manifiesta Díaz Barriga (2006), la enseñanza reflexiva atiende el desarrollo pleno de las capacidades de las personas en lo cognitivo, afectivo, moral y social. Igualmente promueve el desarrollo de capacidades que permiten un análisis crítico de los contenidos curriculares como de las situaciones prácticas; privilegia los procesos de construcción reflexiva del conocimiento y presta atención a la comprensión de los intereses, valores y contradicciones en los contenidos y las prácticas de enseñanza.

En tal sentido, el dispositivo de formación, diseñado para el desarrollo de esta experiencia investigativa, se basó fundamentalmente en el diálogo reflexivo como punto de partida para el trabajo entre los participantes, lo que permitió iniciar desde su reflexión individual para luego socializarla con el resto del grupo. Tomando en cuenta, el proceso autorreflexivo y crítico que emprendió el docente para construir la secuencia.

Pedagogía de la integración

Roegiers (2010) constructor de este nuevo enfoque, sustenta su propuesta desde el principio de la integración, entendiéndola como un proceso propio e individual de cada estudiante, a través del cual se le invita a utilizar los saberes adquiridos y a movilizarlos para enfrentar situaciones complejas. Por lo tanto, bajo este enfoque los estudiantes son evaluados en torno al desarrollo de esas situaciones complejas.

En pocas palabras, el estudiante debe ser capaz de transferir sus saberes y sus aprendizajes al contexto; debe integrar sus conocimientos,

y utilizarlos de forma concreta en situaciones de la vida cotidiana, por lo que el docente debe presentarle situaciones complejas o situaciones de integración, invitándolos a resolver, y aplicando de manera constructiva sus saberes. Este es el rol principal del docente bajo este modelo.

Ahora bien, que significan situaciones complejas o situaciones de integración?. Una situación compleja, es entonces, lo que permite poner en práctica aprendizajes, comprobar que el alumno ha adquirido los nuevos conocimientos y que sabe utilizarlos de nuevo no solo en una, sino en diversas situaciones.

Competencias docentes

Esta manera de integrar el conocimiento lo vemos reflejado en el desarrollo de las competencias docentes. La misma se sirve del conocimiento, las habilidades, los valores y las actitudes; moviliza los saberes, las cualidades, los atributos personales para enfrentar situaciones variadas, dentro de lo humano y socialmente aceptable y valioso. Es un desempeño racional y razonado para responder a las demandas sociales que se le plantean a la profesión y a las personas como ciudadanos y como integrantes de la comunidad. Esto significa que los saberes disciplinares, así como la experiencia y las prácticas académicas, pasan a ser recursos para crear, inventar o adaptar soluciones a situaciones que plantea la realidad en que se desenvuelve el profesional. Por ende, el currículo debe disponer de espacios y tiempo para el desarrollo de esas prácticas que ejerciten al estudiante en el desempeño de esas competencias, en la movilización armónica de sus saberes, capacidades y habilidades.

Un buen docente a criterio de Cano (2012), desarrolla esquemas de acción más reflexión personal en forma contextualizada, aplicados con criterios y sensibilidad. Por lo tanto, las competencias son entendidas como un conjunto de conceptos, procedimientos, y actitudes combinados e integrados para dar respuestas eficientes o tomar decisiones en forma contextualizada.

Es decir, lo importante no es acumular conocimientos, sino integrarlos de forma pertinente en cada contexto. Es así como Marín y Guzmán (2012) definen la competencia como una aptitud o capacidad para movilizar un conjunto de recursos cognitivos y hacer frente a situaciones problema, como elementos que puedan comprometerlos en su traslado a prácticas educativas y procesos de evaluación. En tal sentido, las competencias docentes son aplicables al saber reflexionar, valorar, organizar, seleccionar e integrar lo que puede ser mejor y que se sistematiza en su acción pedagógica. Visto así, la competencia es adaptable, transferible; supone la capacidad de aprender en forma permanente, de innovar, de comunicar, comprendiendo las diversas circunstancias de su acción, bajo un proceso permanente de reflexión y construcción (Canquiz, 2010).

En el M-DECA (Guzmán y Marín, 2013b) se proponen siete competencias docentes a desarrollar y evaluar para el trabajo docente por competencias. A saber:

- Desarrolla su formación continua
- Realiza procesos de transposición didáctica
- Diseña su docencia mediante dispositivos de formación y evaluación de competencias.
- Gestiona la progresión de la adquisición de competencias.
- Coordina la interacción pedagógica.
- Aplica formas de comunicación educativa adecuadas.
- Valora el logro de las competencias.

Estas competencias deben estar en sintonía con las competencias profesionales, en el sentido de favorecer el logro de las últimas. Por lo tanto, el docente debe ser competente, y debe gestionar el desarrollo de estas competencias en sus estudiantes, llegando a generar procesos de reflexión-acción e integración en sus proyectos formativos.

Zabala y Arnau (2008) citado por Marín y Guzmán (2012), destacan que una docencia por competencias requiere partir de situaciones problemas y emplear formas de enseñanza que permitan dar respuesta a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real.

Esto es precisamente una de las debilidades de los currículos universitarios, ya que no confrontan al estudiante con situaciones complejas que le permitan la integración de sus saberes. Existen pocos espacios académicos para esta tarea.

El uso de situaciones problemas integradoras y complejas se convierte entonces en una estrategia viable de realizar, que atiende el desarrollo de competencias de manera crítica y reflexiva. Por tal motivo el docente debe enfocar su docencia hacia estrategias y dispositivos de formación, que permitan la movilización de los recursos cognitivos del estudiante para encontrar las mejores soluciones o las más pertinentes a las situaciones planteadas, permitiendo la autorregulación de su aprendizaje.

Es necesario, definir las estrategias más adecuadas para el desarrollo de las competencias. Ya no hace falta el discurso retórico acerca de su definición e implicaciones de su uso; hace falta acción, implementación del enfoque. Y el uso de situaciones de integración, es una estrategia excelente y válida que en esta experiencia de investigación arrojó excelentes resultados.

Resultados

La secuencia didáctica como parte del proyecto formativo, permitió ofrecerle al estudiante una guía para su aprendizaje, partiendo del andamio cognitivo, ya existente en él y del facilitado con la experiencia.

Las actividades de los estudiantes implicaron procesos reflexivos y productos generados a partir del trabajo en triadas. Por lo tanto, la evaluación fue pensada y desarrollada de esta manera, siempre brindando acompañamiento de parte del docente presentador, y del resto de los miembros de la triada, observador y facilitador.

Considerando el enfoque de la evaluación de competencias, se propusieron evidencias de desempeño a partir de las cuales se movilizaron operaciones cognitivas complejas, que dieron paso a generar su compromiso como futuro docente (reflexión individual), informe grupal acerca de la situación problema, construcción de mapas conceptuales, cartografía conceptual, elaboración del portafolio y la secuencia didáctica elaborada por los estudiantes para su posterior validación en el aula.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la aplicación de la secuencia "Elementos de la planificación didáctica para el desarrollo de un aprendizaje significativo" basada en la tipología de los dispositivos de formación para el desarrollo de competencias académicas M-DECA, haciendo mención especial a la fase de intervención en el aula.

Desarrollo de la fase de Intervención

Fase de Inducción

En un primer momento se realizó la indagación de conocimientos previos en donde se hicieron evidentes las debilidades en cuanto a la planificación. Los estudiantes expresaron que por diversos factores, no se sentían preparados para planificar secuencias didácticas e insertarse en las escuelas que servirían de centros de aplicación; manifestaron y demostraron tener muchas carencias en cuanto a los saberes previos y competencias que ya debían tener desarrolladas. Ante esta situación se modificó el cronograma y la estrategia de trabajo, en el sentido de abordar y atender las debilidades diagnosticadas a través de la realización de un taller de planificación didáctica el cual, vale decir no estaba establecida en el cronograma original. En el mismo se abordaron los diferentes elementos de la planificación, a fin de consolidar los referentes teóricos y metodológicos necesarios para el desarrollo de toda la secuencia didáctica a posteriori y su intervención en los centros de aplicación.

Fase de desarrollo de la secuencia

Una vez realizado el taller de planificación didáctica, se dio inicio al dispositivo de formación con la presentación de la situación problema, para de esta manera favorecer las actividades de aprendizaje orientadas por los postulados del modelo M-DECA referidos al diálogo reflexivo, integración de saberes y trabajo colaborativo. Cabe destacar, que se conformaron triadas en las que cada una fueron desempeñando los diferentes roles de presentador, facilitador y observador.

Todo el trabajo se desarrolló acorde a las intenciones formativas y las competencias declaradas en el perfil profesional de la Licenciatura de Educación Integral. De la misma se derivaron actividades de aprendizaje con sus correspondientes recursos de apoyo y evidencias de desempeño, basadas en la concepción amplia de la competencia en concordancia con las diferentes actividades planificadas y criterios de evaluación.

En cuanto a la actividad de aprendizaje denominada diálogos reflexivos, los mismos como estrategia innovadora promueven la formación de los profesores mediante la organización de triadas, en el seno de la cual los participantes reflexionan sobre los problemas afines que enfrentan referidos a su práctica docente. En nuestro caso, al estudiante se le consultó luego de una lectura, acerca de su compromiso como docente, y ante unas preguntas generadoras, sus respuestas se enfocaron hacia lo siguiente:

“Yo como futuro docente me comprometo a no cometer los mismos errores que observamos en las instituciones. Es necesario buscar, investigar e indagar para mejorar mi conocimiento, buscar nuevas técnicas, estrategias y métodos para facilitar el aprendizaje a mis estudiantes...” (Estudiante A)

“mi compromiso como docente no es solo con los niños, sino también conmigo misma, para ser una docente que deje huellas, compartir mis conocimientos y brindarles la oportunidad a los niños de compartir y aportar los suyos. Quiero ser innovadora, capaz de motivar día a día utilizando nuevas estrategias y métodos de aprendizaje, realizar nuevos proyectos, contribuyendo a resolver inquietudes o dudas que los niños posean...” (Estudiante B)

Solo se muestran dos de los compromisos que los estudiantes socializaron en plenaria, a manera de ejemplo. Todos muestran la firme intención de ser diferentes, de cumplir su labor con un alto sentido de compromiso y vocación, de dejar huellas en sus estudiantes.

Conscientes de su responsabilidad como futuros docentes, manifestaron que son necesarios los cambios en las instituciones educativas, a nivel de infraestructura, procesos pedagógicos, participación de la comunidad, entre otros. Y muy especialmente, a nivel del docente como facilitador de un proceso que debe conllevar al aprendizaje significativo de sus estudiantes para la construcción de una mejor sociedad y un mejor país.

En cuanto al desarrollo de la secuencia, ya a nivel de la autoevaluación, los estudiantes consideraron que la misma, les daba la oportunidad de aprender nuevos elementos que son de gran ayuda para su hacer pedagógico y profesional. De igual manera, reflexionaron en cuanto a la praxis pedagógica del docente en ejercicio, quienes no están dispuestos a cambiar ni a incorporar nuevos aprendizajes y mucho menos a cuestionarse a sí mismos. Esto les sirvió de referente para generar su propia reflexión acerca de lo que no les gustaría ser como futuros docentes.

La secuencia les llevo a descubrir que en realidad les falta mucho por aprender y todos en su mayoría pensaban que lo estaban haciendo bien, cuando en realidad no era así, que tienen que ir más allá. Uno de los aspectos que presenta la secuencia que más les gusto fue el diálogo reflexivo realizado entre los integrantes de la triada y luego la socialización del mismo, puesto que les permitió obtener diferentes visiones entrelazadas sobre una misma situación.

Expresaron su motivación a investigar, expandir sus conocimientos, enriquecerlos, a la vez que expresaron la necesidad de mantener actividades de esta naturaleza que estuvieran referidas al trabajo colaborativo y la reflexión permanente sobre su hacer docente.

Igualmente, manifestaron la necesidad de fundamentar su formación y acción pedagógica, a través del fortalecimiento de su andamio cognitivo.

Evidenciaron la importancia de ser investigadores, innovadores y creativos, aprender nuevas herramientas para propiciar en los estudiantes el aprendizaje significativo. Resaltaron que las secuencias didácticas según este modelo, debían estar presentes en otras asignaturas, pues les brindaba la oportunidad de aprender nuevas estrategias, conceptos y sobre todo el poder construir con sus pares el conocimiento, la importancia de escuchar al otro y reflexionar desde la acción.

Por último, cabe desatacar la disposición mostrada por los estudiantes a participar en cada una de las actividades programadas, y sistematizada en su autoevaluación final.

Igualmente el docente presentador, condujo el proceso facilitando la experiencia de manera significativa, por lo que también se autoevaluó al final de la secuencia, considerando las competencias docentes del Modelo M-DECA.

A continuación parte de su autoevaluación:

“...considero que esta metodología basada en situaciones problema, situadas y auténticas, en las cuales el estudiante puede intervenir, activa la motivación, despliega los saberes adquiridos y oportunidades para realizar alternativas de solución en los diferentes escenarios presentados.”

“Una de las estrategias adoptadas por este modelo que más me gusto desarrollar fueron los diálogos reflexivos que permitieron tener diferentes visiones de una misma problemática, convirtiéndonos en artífices de construcción del conocimiento, basados en el trabajo colaborativo”.

“Después de realizada esta experiencia pedagógica, me llevo a cambiar mi forma de planificar las clases, desarrollar actividades, en general cambiar la forma de llevar mi práctica docente.”

De esta manera, se evidencia que luego de la experiencia de validación de la secuencia didáctica estructurada bajo la metodología del mo-

delo M-DECA, se destaca que a partir de la reflexión, del trabajo colaborativo y cooperativo, del diálogo en la acción, del análisis de la práctica docente, y del cuestionamiento permanente sobre lo que se sabe y lo que todavía se tiene que aprender, es posible emprender el desarrollo de las competencias docentes. Por lo que representa la construcción de un aprendizaje significativo, que motiva a docentes en formación a movilizar saberes anteriores y construir conocimientos compartidos en situaciones complejas.

El reto se plantea al cambiar el modelo y la formación docente hacia modelos menos directivos y más constructivos, sustentados en la práctica reflexiva y en la integración de situaciones complejas y significativas.

Reflexiones de cierre

El espacio educativo es un proceso complejo que presenta una multiplicidad de escenarios, relaciones subjetivas, integración de aprendizajes y acciones relevantes que definen la intervención docente en el aula. Una de estas acciones es la reflexión personal del profesor, la toma de conciencia del cambio, transformación e innovación de la práctica pedagógica.

El enfoque por competencia concibe al ser humano en su integralidad y evolución, dentro de una multiplicidad de dimensiones interdependientes con un modo complejo de pensar y cuya autorrealización, se da interactuando con los demás y el contexto.

Por tal motivo, la evaluación de las competencias a nivel universitario está repleta de exigencias y su aplicación rebasa los límites de las prácticas pedagógicas que por muchos años se han venido cumpliendo en las universidades. Evaluar competencias profesionales exige ceder espacios para que se auto-valore el estudiante, se aplique la co-evaluación y en particular tener confianza en la apreciación de los actores que intervienen en la formación del profesional, como por ejemplo, las personas con las que interactúa el estudiante en organismos y centros de práctica profesional y/o pasantía. Esto conduce a los docentes a estar conscientes de su papel como formadores integrales.

De la misma forma, exige trascender el ámbito teórico y desarrollar el enfoque de aprender en el desempeño y la solución de problemas; garantizando el trabajo intencional, integrado e instruccional de todas las competencias seleccionadas con actuaciones identificables en los indicadores de logro o evidencias de desempeño.

Una secuencia didáctica desde las competencias se caracteriza por ser un eje integrador, dinamizador y valorador integral de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, que posibilita conocer el grado de competencia desarrollada por el estudiante, su crecimiento personal desde el proyecto ético de vida, considerando el contexto y sus saberes previos, sus necesidades, fortalezas y aspectos por mejorar. Los estudiantes en la medida en que participan en la construcción de sus propios aprendizajes,

movilizan sus recursos cognitivos, es decir, desarrollan las competencias, convirtiendo este proceso en significativo y duradero.

Para finalizar, se pueden resumir en cinco las implicaciones principales de la evaluación de las competencias en los currículos universitarios:

- Diseñar la formación universitaria como un proyecto.
- Garantizar el trabajo intencional de todas las competencias recogidas en el perfil académico-profesional con actuaciones identificables.
- Definir las competencias incluidas en cada proyecto, haciéndolas comprensibles para todos los implicados.
- Promover metodologías que favorezcan el aprendizaje activo, diálogo reflexivo y acerquen a la realidad profesional y social a la formación académica.
- Utilizar procedimientos y recursos para la evaluación válidos, en el sentido de que sean pertinentes y coherentes a los saberes movilizados o recursos cognitivos facilitados durante el proyecto de formación.

En cuanto a la evaluación en sí misma, si no hay un trabajo compartido y participativo de carácter reflexivo que logre consenso entre los profesores, sobre qué competencias deben adquirir los estudiantes y qué debe evidenciarse como logro, no se podrá concretar un proceso de evaluación pedagógicamente válido. Ese es el reto, vincular el hacer didáctico de los profesores con el ejercicio profesional de los futuros egresados, precisar qué manifestaciones necesitamos para decidir que los estudiantes se han apropiado de las competencias deseables y sincerar los perfiles académico-profesionales y sus respectivas competencias.

El trabajo por competencias constituye un desafío pedagógico para los educadores, su abordaje depende del compromiso de las instituciones formadoras de profesionales, pero su éxito y proyección está en manos de los docentes y estudiantes universitarios que en forma consciente se involucren en su desarrollo, porque las competencias no dependen sólo de las capacidades, los conocimientos y habilidades, sino que se conjugan con los afectos; lo volitivo, la motivación, el interés y la responsabilidad de quien se esté formando, además de las estrategias que utilizemos para su desarrollo.

Para finalizar podemos concluir, que la experiencia vivida a través de la secuencia didáctica, fue valiosa en el sentido de que logramos despertar la actitud reflexiva de los docentes en formación y conducirlos a la construcción de su propio aprendizaje, además de ser una estrategia viable a ser desarrollada en los proyectos formativos a nivel de educación superior, por lo que se sugiere continuar con las investigaciones al respecto y validar en diferentes espacios y contextos.

Referencias bibliográficas

- Ávila Mineira; Canquiz, Liliana; Maldonado Maria; Matheus Milagros (2014). **Elementos de la planificación didáctica para el desarrollo de un aprendizaje significativo**. Material mimeografiado.
- Cano Elena (2012). **Conceptualización y evaluación de competencias docentes**. En Cisneros y otros (2012) Evaluación de Competencias Docentes En La Educación Superior. México, Juan Pablos Editor.
- Canquiz, Liliana (2010). **Evaluación de competencias profesionales en los currículos universitarios**. En Investigación en Ciencias Humanas. Universidad del Zulia Vol.1
- Díaz Barriga Frida (2006). **Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida**. México. McGraw Hill
- Guzmán, Isabel y Marín, Rigoberto (2013a). **Intervenir e investigar en el aula: un modelo para la formación por competencias**. México: Universidad Autónoma de Chihuahua. Mimeografiado
- _____ (2013b). **Proyectos Formativos para el desarrollo de competencias**. México: Universidad Autónoma de Chihuahua. Mimeografiado.
- Marín, Rigoberto y Guzmán, Isabel (2012). **Formación-Evaluación una propuesta para el desarrollo y evaluación de competencias docentes**. En Cisneros y otros (2012) Evaluación de Competencias Docentes En La Educación Superior. México: Juan Pablos Editor.
- Perrenoud, Phillipe (2007). **Diez nuevas competencias para enseñar**. Cuarta edición. Barcelona Graó. España
- Roegiers, Xavier (2010). **Una Pedagogía de la Integración: competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schön, Donald (1993). **La formación de profesionales reflexivos hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales**. Madrid. Paidós/MEC.