



COMPETENCIAS DIRECTIVAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

ELVIA MARVEYA VILLALOBOS TORRES

Maestra en Educación Familiar, Universidad Panamericana, México

RESUMEN

En una institución educativa, las competencias directivas del docente universitario se constituyen, ante todo, por la integración y coordinación de las competencias personales; éstas representan una integración y una coordinación del *savoir-faire*, conocimientos y cualidades personales.

La visión del docente debe implicar su papel como directivo del grupo de estudiantes a su cargo. De él depende, en gran medida, la formación de jóvenes para que, con base en un perfil de egreso de las diversas áreas del conocimiento de las instituciones de educación superior (IES), sean personas competentes que colaboren en la mejora social. Sin esta visión del docente-líder, docente-director, difícilmente se alcanzarán los resultados que requiere la educación superior mexicana para continuar con el perfeccionamiento de cada persona y de la sociedad.

Palabras clave: competencias genéricas; competencias específicas; competencias estratégicas; competencias intratérgicas y personales; construcción de aprendizajes significativos; formación universitaria y desarrollo profesional; gobierno de clase; docente universitario; instituciones de educación superior.

ABSTRACT

The university faculty member directive competences in an educative institution are constituted by the integration and the coordination of the personal competences, which represent a personal integration and coordination of *savoir-faire*, knowledge and personal qualities.

The faculty member vision must consider the role of director of the student group that is in charge, as the formation of young people depends on him. The formation must be based in a profile of diverse areas of knowledge at the university, in order to make the students, competent individuals who collaborate with the social improvement of a country. Without this vision the educational leader or the educational director will not reach the results that Mexico requires to continue with the progress of each person and its society.

Key words: generic competitions; specific competitions; strategic competitions; personal competitions; significative apprenticeship construction; university formation; professional developement; class government; university teacher; higher education institutions.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo busca identificar las competencias directivas del docente universitario que propician la construcción de aprendizajes significativos en sus estudiantes, en un contexto global en donde se ha impuesto la inserción de las competencias en el ámbito académico.

El término *competencia*, qué duda cabe, está de moda. Sin embargo, es muy posible que su significado más profundo todavía no haya sido sistematizado de manera pertinente del todo en el medio universitario, y eso con independencia de que sea éste un concepto de muy amplia circulación social en la actualidad, tanto en el ámbito académico como laboral.

Por lo anteriormente expuesto, en un primer momento se hará referencia al concepto de competencia así como a sus antecedentes. En un segundo momento, se analizarán las *competencias básicas* del docente universitario, definiendo las implicaciones de sus acciones directivas. Terminaremos con una propuesta sobre las *competencias genéricas, específicas, estratégicas, intratécnicas y personales* que el docente universitario requiere mostrar con destreza, y el significado que éstas tienen en su práctica educativa.

I. ANTECEDENTES DE LAS COMPETENCIAS

El análisis de las competencias en la vida universitaria, ha significado una respuesta al cuestionamiento planteado

por la sociedad sobre cuáles capacidades reales poseen los egresados de las IES para desempeñar su profesión eficiente y eficazmente, pues muchas veces es endeble la vinculación entre los conocimientos y las habilidades aprendidas en la universidad, y las necesidades reales del mundo laboral. Generalmente, el énfasis de los estudios universitarios se ha encauzado a la adquisición de conocimientos teóricos sin considerar también su aplicación práctica para el ejercicio profesional.

En esencia, una competencia es una *aptitud*, una *capacidad* que, aunada a la adquisición de conocimientos, la generación de actitudes y el desarrollo de habilidades, se pone en práctica con destreza y, por ende, se es «competente» en la tarea que se realiza. La evaluación de competencias se lleva a cabo por medio de las *evidencias* presentadas en un *portafolio*.

Desde el Informe Delors (1996) y la declaración de la UNESCO (1998), se menciona la importancia de las competencias adquiridas, particularmente en el transcurso de la vida profesional, y cómo pueden ser reconocidas en las empresas y en el sistema educativo. Ambos documentos señalan que es plausible que en todas partes del mundo se reconozcan las competencias adquiridas más allá de los títulos otorgados por las IES –sin desestimar éstos– e incluso los documentos sugieren reconocer competencias sin previa titulación.

El enfoque de competencias¹ se ha utilizado, con mayor intensidad en el

1. El concepto de «competencia» es polisémico; encontramos tantas definiciones como personas e instituciones existen, pues no se ha llegado a un común acuerdo. Lo mismo acaece con el enfoque y los usos que se hacen de lo que se ha llamado «enfoque de competencias». Desde una perspectiva académica, la competencia es una aptitud, una capacidad, y con base en la adquisición de conocimientos, la generación de actitudes positivas y el desarrollo de habilidades desarrolladas, se educa una persona capaz de realizar diversidad de tareas con destreza. Para confrontar otras definiciones: Vid. THIGHT, M., Key concepts in adult education and training., p. 120; AZPEITIA, M., Curriculum y competencias., p. 176, y MONSERRATE, C., Metacompetencias.

ámbito laboral, en casi todos los países. Así, se tiene el Sistema Nacional de Cualificaciones en España; CONOCER (Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral), en México; el Programa Nacional de Formación y Certificación de Competencias, en Argentina; el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), en Colombia, y el Programa Piloto de Certificación de Competencias Laborales, en Chile. Sin embargo, en lo referente a profesiones que exigen una formación universitaria, el avance es menor.

En América Latina y el Caribe, diversas instituciones incorporan el enfoque de competencias para el diseño curricular o para el diseño de cursos específicos. Algunas experiencias se relatan en el proyecto «Evaluación de competencias de egresados universitarios», cuyos resultados fueron editados por el Centro Inter-universitario de Desarrollo (CINDA).

En la Unión Europea, la declaración de Bolonia (1999), motivó el desarrollo del Proyecto Tuning, que reunió a gran número de universidades para utilizar el enfoque de competencias en la búsqueda de referentes comunes que sirvieran como puntos de convergencia y de entendimiento en la construcción del espacio común de educación superior europeo. Este proyecto propone un enfoque y una metodología para el diseño curricular de programas académicos basados en competencias, permitiendo una gran congruencia entre los resultados de aprendizaje esperados y los medios para lograrlos. En el reporte de la primera fase se pueden consultar las *competencias genéricas y específicas* a las que llegó ese grupo de universidades.

La situación de la mayoría de las universidades en América Latina, refleja la práctica de elaborar el perfil del

egresado o los objetivos del programa en términos muy amplios, basándose en la tradición académica del lugar. Cuando se pretende evaluar o reconocer los estudios realizados, es común referirse al inventario de las materias cursadas y no al saber (conocimientos), saber hacer, saber ser y saber actuar que se espera alcance un alumno después de cursar un programa de estudios. La identificación de estos saberes y su expresión en términos observables —base para el diseño de las evaluaciones— es, en muchos casos, una tarea pendiente. Una de las principales razones para ello es la diferencia de opiniones en el ámbito académico sobre la pertinencia del uso y enfoque de competencias; un enfoque limitado si no se consideran los objetivos completos para la formación universitaria de los alumnos.

El reto del reconocimiento de los estudios realizados y de las competencias adquiridas, generadas y desarrolladas —tanto por la educación formal, como no formal—, es un asunto que rebasa las prácticas institucionales y la política local de cualquier país sobre las estructuras curriculares; es más un asunto de acuerdos supranacionales y regionales, relacionado con problemas de información sobre los estudios, las evidencias sobre los resultados de la formación y las alternativas de evaluación de su calidad.

El reto para las IES, además de la formación de sus alumnos, es el reconocimiento social de los aprendizajes logrados con la finalidad de continuar con los estudios o bien incorporarse al mundo laboral. El perfil de egreso es un elemento básico sobre el cual deben plantearse las evidencias de aprendizaje y su evaluación, porque en él se expresa la respuesta de las IES a las necesidades sociales, al mercado laboral y a la formación requerida para

ejercer una ciudadanía responsable. Este aspecto dependerá estrictamente de las competencias directivas del docente universitario, quien mediará el aprendizaje de los estudiantes por medio de las evidencias académicas que sean capaces de demostrar.

Comúnmente, bajo el enfoque de competencias, el *perfil de egreso* se entiende como un conjunto articulado de competencias académicas y profesionales que se supone permitirán un desempeño exitoso (pertinente, eficaz y eficiente) de los egresados en la atención y resolución de los problemas más comunes en el campo de su profesión. El perfil se caracteriza por los conocimientos adquiridos, las actitudes generadas y las habilidades desarrolladas, todo ello basado en una formación científica. Así, ellos serán capaces de observar, reflexionar y buscar una mejora permanente en lo personal y social. El enfoque curricular basado en competencias (ECBC)² se ha extendido en las IES.

Expresar el perfil de egreso en términos de competencias profesionales, brinda la posibilidad de utilizar un lenguaje que puede ser compartido no sólo por las IES nacionales y regionales, sino también por otros interesados (los empleadores, los gobiernos y la sociedad en general), así como el formular la evaluación de la calidad de los aprendizajes a partir de la medición de resultados múltiples, que permitan evidenciar los niveles de desempeño alcanzados por los egresados, en tareas y actividades significativas del ejercicio profesional.

II. COMPETENCIAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

El nudo gordiano del tema planteado, inicia cuando se construyen los perfiles de egreso de las diversas profesiones de los universitarios al interior de las IES, lo cual exige cuestionarse: ¿Cómo saber con certeza las competencias que el docente universitario debe desarrollar con destreza? ¿Cuál es el idóneo de los paradigmas en las diversas propuestas de competencias? ¿Cuáles son auténticamente las competencias directivas del docente universitario? Y enseguida, ¿cómo desarrollarlas en el aula, con la finalidad de generar ambientes de aprendizaje, amables, agradables y formativos?

Otro cuestionamiento pertinente es: ¿Qué sentimiento genera el docente universitario ante las exigencias profesionales que conlleva la docencia universitaria? Innegablemente que le causan malestar y ansiedad, porque tal vez las intuye pero no sabe con precisión cómo realizarlas.

El docente universitario se encuentra en una posición que le exige reflexionar, además de los contenidos académicos, los procesos didácticos y pedagógicos que implica la docencia universitaria.

Con base en lo expuesto en los antecedentes de las competencias, la propuesta de un ECBC cuenta con la intervención de diversas áreas de conocimiento y de especialización, IES, agencias de acreditación y certificación de la calidad educativa³, en la tarea de generar los paradigmas de las competencias básicas, genéricas y específicas

2. Vid. «Formación por competencias», en DIDAC.

3. La calidad educativa se entiende como la mejora continua de los procesos pedagógicos en el aula, así como en la constante búsqueda del perfeccionamiento de todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Vid. ISAACS, D., *Cómo evaluar los centros educativos.*, p. 34; VELASCO, *La participación de los profesores en la gestión de calidad de la educación.*, p. 33.

de las diversas profesiones: ingenierías, derecho, pedagogía, entre otras.

La OCDE, en su documento de 2002, acerca del mejoramiento en la calidad del profesorado, menciona que una pieza clave para alcanzar la calidad educativa es elevar la calidad docente con miras a promover el desarrollo del aprendizaje de los alumnos. Tal organización considera que la calidad docente se basa en características observables y no observables⁴.

Para la docencia universitaria, las competencias *académicas* se dirigen al dominio de los contenidos educativos de los saberes a enseñar, y las *pedagógicas*, son aquéllas referidas al dominio del proceso de enseñanza-aprendizaje con fundamentos didácticos, antropológicos y éticos. Éstas se consideran en una competencia integradora, propuesta aquí como *competencias directivas del docente universitario*, entendidas como las capacidades académicas y pedagógico-didácticas que el docente debe haber desarrollado para un correcto gobierno de clase.

El docente universitario requiere del gobierno de clase; su misión exige que demuestre un directorado capaz de guiar y mediar el aprendizaje de sus estudiantes en el área cognitiva, además de generar actitudes positivas y favorables, con la finalidad de que sus estudiantes desarrollen habilidades de orden superior. *El docente experto es responsable de formar estudiantes expertos*.

Esta exigencia en México está sin resolver, es una tarea pendiente porque desde las políticas educativas nacionales no se ha instrumentado la exigencia, por parte del sector educativo, de una

formación para la profesionalización de la docencia universitaria.

Después de analizar bibliografía alusiva a competencias, son varias las propuestas que existen como las básicas para el docente, entre ellas están (ver cuadro).

III. ACCIÓN DIRECTIVA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

El docente universitario como guía y mediador en el logro de aprendizajes significativos, desarrolla una acción directiva que requiere concienciar para cumplir con su cometido.

La competencia educativa es la capacidad para emplear determinados conocimientos, así como generar actitudes positivas y favorables, y desarrollar habilidades al afrontar una situación problemática o lograr un propósito definido con pleno uso de la reflexión.

Asimismo, la competencia profesional del docente universitario es la capacidad para realizar una actividad o tarea profesional determinada. Ello implica poner en acción, armónicamente, diversos conocimientos (saber), actitudes y valores que guíen la toma de decisiones y la acción en el gobierno de clase (saber ser), así como las habilidades –tanto de orden intelectual como motrices– en el manejo de los recursos didácticos (saber hacer).

Las competencias de los docentes universitarios constituyen la permanencia y solidez del servicio formativo y profesional que debiera brindar cualquier programa en las IES. Como se mencionó anteriormente, el concepto de competencia requiere ser entendido como el resultado, la aptitud, la capacidad de la persona para desarrollarse

4. OCDE, Teacher demand and supply: improving teaching quality and addressing teacher shortages. pp. 79-85.

COMPETENCIAS BÁSICAS DEL DOCENTE

SPENCER, 1987	De logro y acción. De ayuda y servicio. De influencia. Gerenciales. Cognoscitivas. De eficacia personal.												
SCRIBEN, 1998	Conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza. Planeación y organización de la enseñanza. Comunicación. Organización de la clase. Eficacia en la instrucción. Evaluación. Profesionalidad. Otros servicios individualizados al plantel y a la comunidad.												
ANGULO, 1999	Competencias cognitivas. Competencias de actuación. Competencias de consecuencias (referidas a los cambios producidos en el estudiante). Competencias afectivas. Competencias de exploración (adquiridas en situaciones no necesariamente educativas).												
MORIN EDGAR, 1999	Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión. Los principios de un conocimiento pertinente. Enseñar la condición humana. Enseñar la identidad terrenal. Enfrentar las incertidumbres. Enseñar la comprensión. La ética del género humano.												
LEVY LEBoyer, COMPETENCIAS UNIVERSALES, 2003	Presentación oral. Comunicación, análisis de problemas. Planificación y delegación y control, sensibilidad, tenacidad, negociación. Sentido común. Creatividad, decisión, apertura.												
ZABALZA, 2003	Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinarios. Competencia comunicativa: ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas. Manejar las nuevas tecnologías. Diseñar la metodología y organizar las actividades. Comunicarse-relacionarse con los estudiantes. Tutorizar. Evaluar. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. Identificarse con la institución. Trabajar en equipo.												
PERRENOUD, 2004	Organizar y animar situaciones de aprendizaje. Gestionar la progresión de los aprendizajes. Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación. Implicar al alumnado en sus aprendizajes y su trabajo. Trabajar en equipo. Participar en la gestión de la escuela. Informar e implicar a los padres. Utilizar las nuevas tecnologías. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. Gestionar la propia formación continua.												
AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y LA ACREDITACIÓN (ANECA), 2004	Competencias transversales de las funciones docentes. Competencias instrumentales personales, sistémicas.												
PROGRAMA 2001-2006 DEL SECTOR EDUCATIVO	Autoaprendizaje. Trabajo en equipo. Resolución de problemas. Comunicación correcta y persuasiva. Capacidad de autocrítica. Dominio de tecnología y de información avanzada. Responsabilidad y solidaridad. Ética profesional.												

con pertinencia y, en específico, en lo referente a la creación directiva del docente universitario, en su función de gobierno de clase y como director en el espacio áulico con destreza.

La propuesta busca ofrecer un nuevo orden de las competencias directivas, en el nivel de las competencias básicas, dado el contexto actual, caracterizado por: el cambio acelerado (presente en las IES y que ha irrumpido como una revolución silenciosa); la constante innovación tecnológica; la incertidumbre ante las exigencias de acreditación y certificación en los procesos de evaluación institucional de las IES; el riesgo que generan las nuevas economías globalizadas; el surgimiento de una educación emergente que exige vivir tanto en lo local como en lo global; asimismo, el tardío ingreso a la cultura de la evaluación y de la calidad educativa, entre otras características. La propuesta sobre las competencias directivas del docente universitario en las IES, tiene como asidero el valor permanente que el docente posee como persona en su estilo único e irreplicable de enseñanza, con sus capacidades y limitaciones propias, a pesar de los nuevos nombres para las viejas prácticas en cuanto a métodos educativos⁵.

En un primer momento es necesario preguntarse cuál es la aportación que la educación basada en competencias realiza al campo de la formación docente. Históricamente, la formación docente en México se ha desarrollado de forma absolutamente técnica. Es decir, como instrumentación didáctica aplicada a las modas de los nombres⁶,

para dar paso a un segundo momento de formalización de la docencia que, por sus características, tiene situaciones inéditas y reclama la formación de habilidades multifuncionales, a partir de los conocimientos básicos de las implicaciones de la docencia. El enfoque por competencias, en este caso, posee la responsabilidad de clarificar su aportación a esta perspectiva.

Una realidad en los procesos de formación de conocimientos específicos de la docencia se manifiesta en que, para realizar aprendizajes complejos, se requiere que con antelación se hayan adquirido aprendizajes más simples. Aristóteles afirmó: sólo el que comprende bien lo puede explicar. «Lo que se busca en cada cosa es el elemento que le es propio»⁷.

La tarea del docente universitario es excelsa en el sentido de que su acción es eminentemente directiva; se orienta al perfeccionamiento de la persona humana de sus estudiantes: guía, orienta, dirige un proyecto personal de vida de cada uno de sus discentes. La acción directiva del docente universitario está guiada por la conquista de la voluntad de todos sus estudiantes. Asimismo, su acción educativa la orienta al reconocimiento de las capacidades de sus educandos⁸; establece los objetivos que guían el fin valioso de su acción educativa; selecciona y organiza los contenidos educativos que serán el medio para la formación integral de los estudiantes, por medio de la motivación y colaboración de cada uno para sacar lo mejor de sí; elige las estrategias didácticas adecuadas, y las guía y de-

5. Vid. VILLALOBOS PÉREZ-CORTÉS, Marveya, Nuevos nombres para viejas prácticas. Métodos didácticos.

6. Producto del racionalismo técnico, empírico analítico.

7. Las fallas de los mecanismos de atribución por parte de los educadores generan las ansiedades de no pertenencia y amenaza de ser excluido o marginado. La didactogenia estudia las patologías generadas por la mala enseñanza que ofrece el docente universitario al descuidar su acción como director del aula.

8. Con base en competencias pedagógicas, competencias técnico-profesionales, competencias para la superación personal y competencias para realizar investigación pura y aplicada.

sarrolla con una acción educativa que busca la mejora de la persona. El docente universitario observa, reflexiona y mejora la realidad del aula a través de la selección de los recursos didácticos adecuados y dirigidos al desarrollo de todos los canales cognitivos de los estudiantes. Su acción se fundamenta en actividades de aprendizaje que propician el desarrollo de las habilidades intelectuales de orden superior de sus alumnos. La acción directiva del docente universitario se realiza en un lugar didáctico adecuado y él la guía con base en un tiempo didáctico, con un inicio y un término respetuoso a la persona de los educandos.

IV. COMPETENCIAS DIRECTIVAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Las competencias directivas del docente se vinculan de manera directa y en primera instancia, con las competencias personales –el ser de la persona del docente– manifiestas en sus competencias intrapersonales e interpersonales. La vocación del docente es un llamado a ofrecer lo mejor de sí mismo en todas sus clases y para cada estudiante.

En un segundo momento, las competencias directivas del docente exigen las competencias académicas que ha generado a partir de su formación universitaria; éstas se refieren al saber adquirido en su área de conocimiento específico, así como el dominio de reflexión e intervención de sus saberes.

En un tercer momento, requieren las competencias propias del desarrollo profesional y las competencias pedagógico-didácticas que le permitirán desarrollar y aplicar sus intervenciones de clase.

Un docente que auténticamente es directivo en el aula, necesita en esencia de vocación, de formación universitaria en el máximo nivel y de un desarrollo profesional por medio de una educación continua.

Las competencias básicas del directorado del docente universitario radican en una competencia integradora, manifiesta en el liderazgo situacional con dimensión humana en el aula, aprovechando la situación concreta y la coyuntura que se le ofrece.

Todo docente universitario está llamado a ser un auténtico director, un líder del proceso de enseñanza⁹ y de aprendizaje en el aula. La primera nota constitutiva del docente con liderazgo en el aula es la congruencia de vida, manifiesta en una lucha continua por lograrla.

Las competencias directivas básicas se integran en la capacidad para realizar la actividad y la relación docente con tono humano. Las competencias genéricas y específicas que se proponen se clasificarán en el cuadro de la siguiente página.

El docente universitario sólo desarrollará sus capacidades intelectuales, técnicas y morales a partir de llevar a la práctica su capacidad integradora, aprendiendo a potenciar sus conocimientos, actitudes y habilidades adquiridas, descubriendo las competencias profesionales desarrolladas de sus estudiantes, contando con estrategias útiles que les proporcionarán a sus estudiantes una ventaja competitiva en el mercado laboral y descubriendo oportunidades de desarrollo para ellos, lo cual le permitirá orientarlos con mayor asertividad.

9. Con base en competencias pedagógicas, competencias técnico-profesionales, competencias para la superación personal y competencias para realizar investigación pura y aplicada.

COMPETENCIAS DIRECTIVAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Competencias estratégicas	Competencias intratégicas	Competencias de eficiencia personal
<ul style="list-style-type: none"> - Visión internacional y nacional. - Visión institucional. - Negociación para establecer vínculos con los ámbitos de profesionales: colegios, asociaciones, federaciones y confederaciones de escuelas e institutos educativos. - Orientación a la acción educativa con enfoque ético y tono humano. - Concebir a la universidad como la conciencia crítica de la sociedad. - Resolución de problemas sociales. - Aplicación de los principios didácticos. - Red de relaciones afectivas. - Gestión de los conocimientos. - Participación en eventos internacionales y nacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer un buen testimonio de vida: congruencia de vida. - Capacidad para desarrollar diagnósticos que representen las necesidades de la realidad educativa. - Capacidad para realizar la planeación prospectiva e interactiva. - Ser capaz de lograr la realización de lo planeado con base en el diagnóstico. - Capacidad para evaluar a sus estudiantes de forma integral. - Capacidad para diseñar programas de estudio con base en la instrumentación didáctica. - Ser director y guía de la dinámica del grupo, centrado en los estudiantes y en la tarea. - Desarrollar las habilidades de comunicación con destreza y asertividad. - Capacidad para ser un auténtico «coach» con sus estudiantes (<i>coaching</i>). - Capacidad para desarrollar las técnicas de motivación y animación del aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tono humano: Trato amable y agradable. Mantener el estilo y nunca perderlo ante la adversidad. Ofrecer respeto hacia la singularidad de cada estudiante. - Dominio metodológico: Construcción de ambientes de aprendizaje. Relación pedagógica. Adecuación de estrategias de aprendizaje. - Sensibilidad para detectar la multiplicidad de intereses: Educación dialógica. Conciencia de la colectividad. Detección de los estilos de aprendizaje de los estudiantes. - Generar una educación problematizadora: Aplicar la pregunta generadora. Creatividad didáctica. Compromiso social. - Entender a un estudiante: Orientar personalmente al alumno. Empatizar con los estudiantes. Potenciar las capacidades de los alumnos. - Alteridad: Aceptación de sí mismo para centrarse en la tarea y en el grupo. Animar a conformar una red de relaciones favorables con el grupo. Comprender los esfuerzos de cada estudiante.

CONCLUSIONES

Las IES tienen como tarea fundamental la formación integral de los estudiantes desde una educación basada en competencias.

El profesor, en su tarea docente y como educador, realiza una tarea directiva en el aula. Ello le lleva a esforzarse para desarrollar competencias directivas, las cuales le permitirán una mejor colaboración con sus estudiantes.

Las competencias directivas del docente universitario son, pues, el puente entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas, en este caso la cualidad directiva del docente. Dichas competencias directivas-docentes deben ser observables en situaciones reales de trabajo, en el desempeño cotidiano. Para ello, se sugiere elaborar previamente un análisis de puesto basado en las competencias esperadas de manera objetiva y precisa. Las competencias se construyen por medio de la experiencia pensada y vivida del docente, así como por la significación que él construya en su práctica educativa.

Lo que ninguna definición del concepto «competencia», ni del propio proceso de su desarrollo, incluye explícitamente es la referida a la base

humana y hoy, en medio de un mundo globalizado y tecnológico, lo más emergente es la persona humana, como centro de cualquier actividad del proceso educativo. La evolución científica y de las nuevas tecnologías de información y comunicación, los cambios económico-financieros, así como la aparición de las distintas problemáticas socioculturales que circunscriben al mundo, obligan a repensar el modelo educativo actual y retomar a la persona del docente universitario como eje central en el cual se desarrollan las competencias.

Las competencias se enfocan en el estudiante como experto en la resolución de problemas que afronta en su entorno, como un constructor de significados en su proceso de aprendizaje. Para ello, el docente, como director en el aula, requiere enseñar al estudiante a pensar por sí mismo, desarrollando un pensamiento crítico y creativo con miras a colaborar con responsabilidad personal y social.

El docente y el discente, son la base esencial para la generación de competencias enfocadas a superar las expectativas planteadas en los perfiles de egreso. Cumplir con este perfil centrado en las competencias de la persona, será el verdadero motor que ayude a elevar la calidad y el perfeccionamiento de las instituciones de educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLES, M. Desempeño por competencias. Evaluación de 360°. Argentina: Granica, 2006.
- AZPEITIA, M. (compiladora)., Currículum y competencias. México: Santillana, 2006.
- CARDONA, P. Cómo desarrollar las competencias de liderazgo. Barcelona: IESE, 2005.
- DÍAZ BARRIGA, A.; CASTILLO, G.; RIVERA, A.; AGUIRRE, M. E. y LATAPÍ., P. Perfiles educativos, tercera época, volumen XXVIII, número 111. México: UNAM, 2006.
- ISAACS, D. Cómo evaluar los centros educativos. Pamplona: EUNSA, 1977.
- GUITTON, J. Aprender a vivir y a pensar. Madrid: Ediciones Encuentro, 2006.
- LÉVY-LABOYER, C. Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas. Barcelona: Gestión 2000, 2003.
- MONSERRETE, C. Metacompetencias. España: Lid, 2006.
- MORIN, E. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: Unesco, 1999. 108 p.
- OCDE. Teacher demand and supply: improving teaching quality and addressing teacher shortages. EDU/WKP, 2002.
- PERRENOUD, P. Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó, 2004. 168 p.
- QUINTANILLA, J.; SÁNCHEZ-RUNDE, C. y CARDONA, P., Competencias en la dirección de personas: un análisis desde la alta dirección. Madrid: Pearson-Prentice Hall, 2004.
- THIGHT, M. Key concepts in adult education and training. Gran Bretaña: Routledge, 1996.
- SALVADOR, F.; RODRÍGUEZ, J. L. y BOLÍVAR, A. Diccionario enciclopédico de didáctica., volúmenes I y II. Málaga: Aljibe, 2004.
- VILLALOBOS PÉREZ-CORTÉS, Marveya. Nuevos nombres para viejas prácticas. Métodos didácticos. México: Minos, 2006. 47 p.
- VELASCO, J. La participación de los profesores en la gestión de calidad de la educación. Pamplona: EUNSA, 2000.
- ZABALZA, M. Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. España: Narcea, 2003. 253 p.

IRESIE

Banco de datos sobre educación en Iberoamérica (descriptor «Competencias académicas en educación»). La presente relación de bibliohemerografía es un intento de estado del arte del concepto competencia dentro de un entorno educativo:

BISQUERRA ALZINA, Rafael. «Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales». Revista de orientación educacional. Chile, números 33-34, 2004, pp. 31-77.

_____. «Educación emocional y competencias básicas para la vida». Revista de investigación educativa, España, volumen 21, número 1, 2003, pp. 7-43.

FIERRO, Alfredo. «El ciclo del malestar docente». Revista de educación, España, número 294, enero-abril, 1991, pp. 235-243.

FIGUERA, Pilar; DORIO, Imma y FORNER MARTÍNEZ, Ángel. «Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la Universidad». Revista de investigación educativa, España, volumen 21, número 2, 2003, pp. 349-369.

GYSBERS, Norman C. y HENDERSON, Patricia. «The Origin, evolution, and current status of student guidance competencies in the Unites States». Revista española de orientación y psicopedagogía. España, volumen 14, número 1, enero-junio, 2003, pp. 5-16.

HERNÁNDEZ GARIBAY, Jesús; MAGAÑA VARGAS, Héctor; MUÑOZ RIVEROHL, Bernardo Antonio y PINEDA GARCÍA, Aurora. «Guía de orientación profesional ocupacional del Estado de Michoacán: con fundamento en las competencias y los sectores ocupacionales». Revista mexicana de orientación educativa, México, número 0, julio-octubre, 2003, pp. 12-16.

HERRERA MÁRQUEZ, Alma; MURUETA REYES, Marco Eduardo y PARRA CERVANTES, Patricia. «Diseño curricular y evaluación de competencias: una propuesta». Cuadernos de ciencias de la salud y del comportamiento. México, número 3, julio-octubre, 2002, pp. 129-139.

HERRERA MÁRQUEZ, Alma Xóchitl y DIDRIKSSON TAKAYANAGUI, Axel. «La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias». Educación superior y sociedad. Venezuela, volumen 10, número 2, 1999, pp. 29-52.

THIERRY GARCÍA, David René. «El orientador y la formación profesional basada en competencias». Paedagogium. México, volumen 1, número 1, septiembre-octubre, 2000, pp. 19-23.

_____. «Competencia y competitividad en la formación profesional». IPN Ciencia, arte: cultura. México, volumen 2, número 34, noviembre-diciembre, 2000, pp. 18-27.

VALDÉS CUERVO, Ángel Alberto; SÁNCHEZ ESCOBEDO, Pedro Antonio. «Determinación de la competencia escolar y los factores familiares de riesgo de los menores infractores internos en la Escuela de Educación Social del Estado de Yucatán». Educación y ciencia. México, volumen 6, número 12 (26), julio-diciembre, 2002, p. 77-86.