



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN DE
PROFESORES DE LA FACULTAD DE MEDICINA VETERINARIA Y
ZOOTECNIA, DE LA UNAM.**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
CRISTIANA ELIZABETH CABRERA AGUILAR

DIRECTORA DE TESIS:
DRA. JUDITH PÉREZ CASTRO
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

Ciudad Universitaria, Ciudad de México, Noviembre, 2018.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Agradecimientos	6
Introducción	9
Capítulo 1.	
El enfoque por competencias en el nivel de educación superior	22
1.1 La universidad y el enfoque por competencias en el marco de la sociedad del conocimiento	22
1.2 Antecedentes y fundamentos de la educación basada en competencias	31
1.3 Definición, características y tipos de competencias	35
1.4 Modelo educativo basado en competencias	40
1.5 La experiencia internacional y la perspectiva de organismos internacionales respecto a las competencias	47
1.6 El enfoque por competencias en México	50
1.7 Principales críticas, alcances y limitaciones del enfoque basado en competencias en la educación superior	53
Capítulo 2.	
Las competencias docentes para la educación superior	57
2.1 La figura del maestro en la historia de la educación	61
2.2 El papel del docente en la formación universitaria	70
2.3 Competencias docentes del profesor universitario	85
2.3.1 Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje	98
2.3.2 Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares	99
2.3.3 Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (Competencia comunicativa)	100
2.3.4 Manejar las nuevas tecnologías	102
2.3.5 Diseñar la metodología y organizar las actividades	103
2.3.6 Comunicarse-relacionarse con los alumnos	106
2.3.7 Tutorizar	107
2.3.8 Evaluar	109
2.3.9 Reflexionar e investigar sobre la enseñanza	111
2.3.10 Identificarse con la institución y trabajar en equipo	113
2.4 Formación del profesor universitario para el desarrollo de competencias docentes	115

Capítulo 3.

Estado del conocimiento sobre competencias en educación	125
3.1 Investigaciones fundacionales del enfoque por competencias	126
3.2 Panorama general de la producción sobre las competencias en educación	132
3.3 Investigaciones sobre el enfoque por competencias en educación a nivel internacional	136
3.3.1 Educación basada en competencias a nivel internacional	141
3.3.2 Competencias docentes a nivel internacional	148
3.3.3 Competencias en educación superior a nivel internacional	152
3.3.4 Evaluación de competencias a nivel internacional	157
3.4 Investigaciones sobre el enfoque por competencias en educación en México	161
3.4.1 Educación basada en competencias en México	167
3.4.2 Competencias docentes en México	172
3.4.3 Competencias en educación superior en México	177
3.4.4 Evaluación de competencias en México	181
3.5 Análisis y consideraciones generales del enfoque por competencias en educación	186
3.5.1 Las tendencias y hallazgos	186
3.5.2 Los aportes y avances	194
3.5.3 Las ausencias y deficiencias	198

Capítulo 4.

Resultados de la investigación sobre las competencias de los docentes universitarios en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ), de la UNAM.	205
4.1 Aspectos metodológicos de la investigación	207
4.1.1 La construcción del estudio de caso	208
4.1.2 La técnica y el instrumento de investigación	210
4.1.3 Los sujetos de la investigación	212
4.2 Resultados y análisis de la investigación cualitativa	216
4.2.1 Antecedentes formativos del docente	217
4.2.2 Integración al campo laboral	223
4.2.3 Competencias de los profesores de la FMVZ y su relación con la práctica docente	228
4.2.3.1 Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje	232
4.2.3.2 Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares	237
4.2.3.3 Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (Competencia comunicativa)	240

4.2.3.4	Manejar las nuevas tecnologías	243
4.2.3.5	Diseñar la metodología y organizar las actividades	246
4.2.3.6	Comunicarse-relacionarse con los alumnos	250
4.2.3.7	Tutorizar	252
4.2.3.8	Evaluar	254
4.2.3.9	Reflexionar e investigar sobre la enseñanza	258
4.2.3.10	Identificarse con la institución y trabajar en equipo	260
4.2.4	Consideraciones sobre el modelo basado en competencias	262
4.2.5	Valoración de la práctica docente	265
4.3	Consideraciones generales sobre los resultados de las entrevistas realizadas a los profesores de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ), de la UNAM	267
	Conclusiones	275
	Bibliografía	293
	Anexos	
Anexo 1.	Referencias de las producciones revisadas para el estado del conocimiento sobre competencias en educación, en los últimos 16 años	309
Anexo 2.	Guion de entrevista a docentes de la FMVZ, de la UNAM	340
Anexo 3.	Categorías de las preguntas que componen el guion de entrevista a docentes de la FMVZ, de la UNAM	344

ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICAS

CUADROS

Cuadro 1. Concepto de competencias a lo largo del tiempo	33
Cuadro 2. Definiciones de competencias	35
Cuadro 3. Tipos de competencias	39
Cuadro 4. Definiciones sobre docente, maestro o profesor	65
Cuadro 5. Indicadores de la Excelencia Docente Universitaria	78
Cuadro 6. Categorías de las competencias	93
Cuadro 7. Elementos de las competencias docentes según varios autores	95
Cuadro 8. Competencias genéricas clasificadas por categoría	145

FIGURAS

Figura 1. La idea de las competencias	86
---------------------------------------	----

TABLAS

Tabla 1. Libros editados a nivel nacional e internacional en los últimos 16 años	132
Tabla 2. Artículos de revistas especializadas a nivel nacional e internacional en los últimos 16 años	135
Tabla 3. Libros editados a nivel internacional en los últimos 16 años	137
Tabla 4. Artículos de revistas especializadas a nivel internacional en los últimos 16 años	140
Tabla 5. Libros editados en México en los últimos 16 años	164
Tabla 6. Artículos de revistas especializadas a nivel nacional en los últimos 16 años	166
Tabla 7. Trabajos realizados sobre las competencias a partir de experiencias o casos específicos en escuelas, facultades e instituciones educativas.	192

GRÁFICAS

Gráfica 1. Libros asignados por eje temático y editados a nivel nacional internacional en los últimos 16 años	134
Gráfica 2. Artículos de revistas especializadas, asignados por eje temático, a nivel nacional e internacional en los últimos 16 años	135
Gráfica 3. Libros asignados por eje temático y editados a nivel internacional en los últimos 16 años	138
Gráfica 4. Artículos de revistas especializadas, asignados por eje temático y editados a nivel internacional en los últimos 16 años	140

Gráfica 5. Libros asignados por eje temático y editados a nivel nacional en los últimos 16 años	165
Gráfica 6. Artículos de revistas especializadas sobre competencias en educación, asignados por eje temático y editados en México en los últimos 16 años	166
Gráfica 7. Cifras de libros sobre competencias en educación editados en México	188
Gráfica 8. Tamaño de la muestra de profesores	212
Gráfica 9. Número de participantes por departamento	213
Gráfica 10. Años que los profesores llevan de servicio docente	214

AGRADECIMIENTOS

Agradezco y dedico este trabajo a...

Dios

Mi padre, a quien le agradezco la vida, lo que soy y todo lo que tengo, a él que con amor cuida de mí y me llena de bendiciones, alegrías y muchas satisfacciones.

mis padres

Fe Aguilar Borrego y Héctor Cabrera Salgado, los más grandes amores de mi vida, a ellos les agradezco su amor infinito e incondicional, sus enseñanzas, su paciencia, la forma en la que con amor e inteligencia han guiado mis pasos y la manera en la que me han enseñado a ver la vida; sin ataduras y con la certeza de que sólo yo soy dueña de ella.

mi hermano

Héctor Cabrera Aguilar (Mac), le agradezco su amistad, el cariño que me tiene, su increíble compañía, sus risas contagiosas, lo mucho que me cuida, todos los viajes y aventuras que he tenido a su lado. Él es mi mejor amigo, el ser humano al que más admiro, me siento muy orgullosa de él y de lo inteligente que es mi pequeñín especial.

mi tutora

Dra. Judith Pérez Castro, a ella le dedico este trabajo, es a ella a quien le debo mucho, sin su guía no sería esto posible. Le agradezco sus enseñanzas, su acompañamiento, su paciencia y cada uno de los sabios consejos que me ha brindado. La admiro por su inteligencia, su dedicación, constancia, fortaleza, persistencia, disciplina y entrega. Me siento muy afortunada de haberla tenido como tutora, se ha convertido en el mejor ejemplo porque le he aprendido tanto, ha sido mi mejor maestra y el más grande apoyo que he tenido en mi vida académica.

los integrantes de mi Comité tutorial

En especial, le agradezco y dedico este trabajo al Dr. Mario Rueda Beltrán por haber dejado una gran huella en mi vida académica, por ser un gran amigo, por todo su apoyo y por cada uno de sus consejos. Es una fortuna que llegara a mi vida, me siento dichosa de conocerlo y muy contenta de haberlo tenido de profesor. Estoy inmensamente agradecida por las oportunidades y el apoyo que me ha brindado, le agradezco el que haya creído en mí, espero nunca defraudarlo.

Al Dr. Roberto Pérez Benítez le agradezco su pasión por enseñar, la calidez que tiene para tratar a cada uno de sus alumnos, su sencillez y calidad como mentor. Es un gusto haber encontrado un profesor que se preocupa por reconocer nuevos modelos educativos y por tener la inquietud de querer revisarlos con sus

alumnos, así como lo hizo conmigo y mis compañeras cuando analizamos los alcances y limitantes del enfoque basado en competencias.

A la Dra. Gabriela de la Cruz y al Dr. Juan Manuel Piña les agradezco la lectura de este trabajo, así como las puntuales observaciones realizadas al mismo. También reconozco lo atinadas que fueron sus recomendaciones y comentarios, gracias por su empatía y por las atenciones brindadas.

mis profesores de la maestría

A todos y cada uno de los profesores con los que tomé los seminarios en la maestría, les agradezco su tiempo, sus enseñanzas, sus anécdotas y el repertorio de saberes y ejemplos brindados sin recelo.

mis hermanas, familiares y amigos

Agradezco a Fe, Gaby, Miriam y Mariana por su cariño y apoyo, han sido un gran ejemplo, cada una ocupa un espacio importante en mi vida, siento un amor incondicional y profundo por cada una. De forma afectuosa les doy las gracias a Aarón David, a Felipe de Jesús y a Fecita por tanta ternura y por ser el amor más puro que existe en mi vida, los amo.

A Erika García, mi mejor amiga y mi querida hermana, le agradezco de todo corazón por estar conmigo, desde hace 20 años, en las buenas y en las malas, en las penas y alegrías, y en los momentos más importantes de mi vida, la quiero muchísimo y le agradezco todas las aventuras y las largas pláticas de ayuda mutua.

Arlen y Rosy

Les agradezco toda su asesoría y paciencia, ha sido un gusto que formaran parte de mi vida académica, para mí representan personas que, durante mis estudios, iluminaron y guiaron mi camino con sus afectuosas atenciones, con sus cordiales asesorías y que, con templanza y siempre con una sonrisa en el rostro, me brindaron todo su apoyo.

los profesores de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ)

En mención especial, agradezco infinitamente a la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ), de la UNAM, por todas las facilidades proporcionadas para realizar el presente trabajo investigativo y porque en su momento me dio la oportunidad de trabajar en esta hermosa e inigualable Facultad. Específicamente, agradezco a cada uno de los profesores de la FMVZ, por las entrevistas realizadas, por darme la oportunidad de conocerlos, de poder platicar con ellos y por todo lo que me compartieron; sus anécdotas, su tiempo, su disposición y la información tan valiosa sobre sus competencias como docentes de la FMVZ. Fue un gusto haber conversado con cada uno de ellos, quedó totalmente satisfecha de la apertura que tuvieron conmigo y de su gran apoyo en la búsqueda del saber, además, reconozco que no fue fácil para muchos de ellos compartir acerca de su vida profesional y su práctica diaria como docentes universitarios, por ello y con mayor razón, esta tesis fue escrita para

ellos y gracias a ellos, así que una forma de retribuir todo el apoyo brindado es dedicándoles esta tesis.

Agradezco a la MVZ. María de Jesús Tron y a la Lic. Ángela Cárdenas por todo el apoyo que me brindaron para realizar este trabajo de investigación, por haberme ayudado a conseguir las entrevistas con los docentes de esta Facultad, sin su mediación hubiese sido muy complicado que los docentes aceptarían conversar conmigo y que tuviesen la confianza de proporcionar información tan valiosa sobre su quehacer docente, ha sido un privilegio contar la disposición y el apoyo de ambas. Asimismo, me siento muy honrada de haber tenido la oportunidad de trabajar a su lado. Les agradezco por enseñarme tanto y por haber sido parte de su equipo de trabajo.

la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Doy gracias a Dios y a la vida por dejarme volver a mi segunda casa, a mi querida universidad, a la que le debo tanto; mi formación, la profesional que ahora soy y todo el entusiasmo contagiado por buscar la excelencia en todo lo que hago. Mi corazón se llena de gozo por pertenecer a la mejor universidad del mundo y palpita incontrolable cuando escucha: “¡GOYA! ¡GOYA! ¡CACHUN, CACHUN! ¡RA, RA! ¡CACHUN, CACHUN! ¡RA, RA! ¡GOYA! ¡UNIVERSIDAD!”

A.M.G.D.

INTRODUCCIÓN

México, igual que otros países, se ha visto obligado a repensar los procesos educativos en el contexto de los cambios producidos en lo económico, el trabajo científico y tecnológico, así como en los problemas sociales que han surgido en los últimos años. Inicialmente, las competencias en la educación se introducen en los años sesenta con el fin de “vincular el sector productivo con la escuela, especialmente con los niveles profesional y la preparación para el empleo” (Andrade, 2008: 53). No obstante, a finales del siglo pasado, este enfoque se incorpora primeramente en la educación superior y más tarde, a través de una serie de reformas, se introducen al currículum de la educación preescolar (2004), de secundaria (2006), de primaria (2008) y de la media superior (2009) (Moreno, 2009).

Específicamente, las instituciones de educación superior se han visto en la necesidad de replantear sus modelos educativos y curriculares; algunas han adoptado el enfoque por competencias para formar a sus estudiantes y de este modo identificar aquellas que puedan dar cuenta del grado de conocimiento experto (específico) del profesional universitario (Díaz-Barriga, 2006).

Esto ha planteado diversos retos para los docentes universitarios ya que, precisamente, una de sus funciones es formar profesionales. Además, las instituciones de educación superior han buscado promover en sus estudiantes una formación integral que brinde herramientas necesarias para un desarrollo profesional, eficiente y de buenos resultados. Esto ha traído consigo un amplio debate sobre el futuro de la educación superior, lo que también ha generado propuestas que marcan una visión distinta sobre su función social (Barrón, 2009).

Lo anterior ha implicado un cambio de paradigma en la formación y práctica docente, ya que para desarrollar las competencias se requiere de la innovación y del uso de estrategias variadas que estén vinculadas, entre otras cosas, con el desarrollo de los campos del conocimiento, con las necesidades propias del ejercicio docente y con la realidad del estudiante.

Como señala Roberto Carneiro (2006), el profesor de educación superior se ha visto en la necesidad de desarrollar su profesión a partir de la movilización de determinadas competencias, es decir, en estos tiempos, el docente

universitario enseña mientras aprende, orienta mientras colabora, desarrolla mientras investiga, lidera mientras participa, utiliza aptitudes críticas mientras las expande constantemente, crea futuro mientras actúa en el presente. Mientras el profesor siga realizando su práctica docente seguirá formándose de manera permanente como persona y profesional de la educación.

El enfoque curricular basado en competencias no es nuevo. De hecho, este término tiene sus orígenes en los países industrializados, entre los años sesenta y setenta, del siglo pasado. El uso de las competencias en educación se inició en 1986 en el Reino Unido y, posteriormente, se implementó en países como Australia, Nueva Zelanda, Francia, Alemania, Estados Unidos y Canadá.

Para David McClelland (1973), las competencias brindan mejores elementos para predecir la probabilidad del éxito laboral de un estudiante, más que su inteligencia en abstracto. Para él, el logro de buenas calificaciones durante los cursos universitarios no era un buen indicador de su competencia, por ello, sostenía que las pruebas de inteligencia y de aptitud no determinaban la relación entre sus resultados con el éxito o fracaso profesional, ni con el establecimiento de metas. Este psicólogo estadounidense analizó los distintos factores que podrían intervenir en el desempeño laboral y los definió como competencias, entendiendo por ellas un conjunto de conocimientos, capacidades, actitudes y habilidades que pueden irse integrando, ser compartidos por diferentes campos profesionales, así como intervenir en la adecuada ejecución de una labor en específico.

Desde los años 90, algunos organismos e instancias internacionales han impulsado el desarrollo de este enfoque en los diferentes niveles educativos, tal es el caso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) quien ha sido una de las principales promotoras del Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias). La Unión Europea, por su parte, propuso en el año 2000 el Proyecto Tunning, con el objeto de allanar el camino para el Proceso de Bolonia y construir una metodología común para el diseño, desarrollo y evaluación de los programas entre los países firmantes. Desde el 2003, este proyecto se ha extendido a América Latina (Beneitone et al., 2007). En ambos casos, las competencias constituyen el eje en torno al cual se organizan e implementan los planes de estudio.

A través de este enfoque, el estudiante desarrolla las competencias por medio de la teoría, la práctica, la dedicación, el esfuerzo, la constancia, la perseverancia, la sistematización, planificación y gestión de sus tiempos, pero, sobre todo, a partir de su compromiso por aprender, que surge de su propia necesidad y de dar respuesta a determinadas problemáticas que ha de enfrentar en el transcurso de su vida.

Por su parte Philippe Perrenoud (2004) sostiene que las competencias representan la “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (2004: 8). Para este autor, este concepto se genera desde las capacidades cognitivas, socioafectivas y físicas, sin embargo, aclara que las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, más bien el resultado de la integración de estos recursos, que permite la movilización de una persona para que actúe de forma eficaz y eficiente ante las demandas de un determinado contexto.

Después del análisis que Antoni Zabala (2007) realiza respecto al uso del término “competencia”, confirma que éste se presenta como una “alternativa a unos modelos formativos que, tanto en el mundo del trabajo como de la escuela, son insuficientes para dar respuesta a las necesidades laborales y a los problemas que depara la vida” (2007: 31). Para este autor, la “competencia” ha de consistir “...en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales” (2007: 31).

Para Manuel Fernández-Cruz y José Gijón (2012), la reflexión sobre un enfoque curricular basado en competencias está conectada con las reformas educativas que los diversos países han implementado. De esta manera, la mayoría de las propuestas pedagógicas, que actualmente se han instaurado, han promovido el enfoque curricular o formativo basado en competencias, tanto en la formación inicial y continua de profesionales, es decir, en la formación académica; en algunos de sus niveles, áreas, materias y contextos, incluida la profesión docente.

Al principio, este enfoque se adoptó como una moda y, posteriormente, como una exigencia burocrática (Fernández-Cruz y Gijón, 2012). Sin embargo, a la fecha no se ha visualizado el verdadero impacto que ha tenido la

implementación de este enfoque curricular, ni la forma en la que ayuda a mejorar la calidad de los procesos formativos.

Al respecto, Miguel Ángel Zabalza (2013) sitúa a las competencias en el contexto de la renovación de los enfoques formativos actualmente vigentes. Además, establece que la universidad se encuentra en un proceso de intenso debate sobre la estructura de sus estudios y enfoques formativos, a fin de que éstos se adecuen a las condiciones y demandas que plantea la sociedad del conocimiento y que además dé respuesta a cuestionamientos que los estudiantes presentan respecto a la utilidad de lo que estudian y aprenden.

En este sentido, Sergio Tobón (2014) manifiesta que “toda universidad [...] debe afrontar los cambios y ofrecer soluciones a los problemas contemporáneos y del futuro próximo de modo que se posibilite el tránsito hacia una nueva sociedad que tenga como base el desarrollo y la autorrealización del ser humano en comunidad” (2014: 7).

Como podemos observar, las competencias se han convertido en un paradigma que está presente en los discursos políticos y educativos, respecto a esta nueva forma en la que se espera se formen a los estudiantes, en la cual no sólo adquieran conocimientos, sino que además desarrollen competencias que les permitan mejorar su ejercicio profesional, así como sus habilidades para enfrentar los retos de la vida.

Específicamente, con respecto a las competencias docentes en educación superior, este enfoque le demanda al profesorado la adquisición de nuevos conocimientos y la actualización de las capacidades requeridas para guiar a los estudiantes hacia la construcción de aprendizajes, pero sobre todo hacia el desarrollo de sus competencias genéricas y profesionales.

Para que los docentes puedan atender estas exigencias, logren encarar este nuevo enfoque formativo y puedan integrar estas competencias en el conjunto de elementos curriculares, es decir, en su enseñanza, planeación, objetivos, contenidos, metodología y en sus procesos de evaluación deberán “diversificar sus roles en función de las necesidades de aprendizaje y de los ambientes en los que se propiciará” (Barrón, 2009: 78), pero para ello es necesario que, en primera instancia, se les provea de herramientas útiles como guías de apoyo, así como de una formación basada en este enfoque, es decir, una formación respecto a: 1) la forma en la que habrán de concebirlo, 2) las dificultades a las que se

enfrentarán al implementarlo, 3) los principios didácticos de este enfoque para guiar su intervención como docentes, 4) la forma en la que se relaciona este modelo con las finalidades de la enseñanza superior y 5) los ejes organizativos que permiten el desarrollo del enfoque curricular basado en competencias en la educación superior (Fernández-Cruz y Gijón, 2012).

Ahora bien, las competencias docentes se caracterizan porque son complejas, ya que “combinan habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas; así como una reflexión y análisis sobre los contextos que las condicionan y que van más allá del aula” (Barrón, 2009: 78). Para Patricia Frola (2008), un docente ha de manifestar sus competencias a partir de la forma en la que conduce a sus alumnos hacia el aprendizaje, no basta con que domine los contenidos, a él le corresponde asumir el diseño de situaciones de aprendizaje basadas en competencias y con miras al logro de los perfiles de egreso.

En este contexto, la formación docente ha cobrado una gran relevancia, pues se espera que, si el profesor posee determinadas competencias, podrá ayudar a sus estudiantes a desarrollarlas. De este modo, como parte de nuestra investigación nos preguntamos: ¿Cuáles son las competencias docentes que, desde la perspectiva de los profesores de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ), son pertinentes para hacer frente a los retos que les plantea el enfoque por competencias?

Las preguntas específicas que guiaron este proceso de investigación fueron:

- ¿Qué competencias docentes reconocen los profesores de la FMVZ necesarias para su práctica docente?
- ¿Cuáles son las necesidades de formación y actualización que el profesorado universitario de esta Facultad ha determinado importantes de fortalecer para trabajar con el enfoque por competencias?
- ¿Cuáles son los retos o desafíos que el enfoque por competencias les plantea a los profesores de la FMVZ a lo largo de su función docente?
- ¿En qué medida impacta la reflexión sobre la forma en la que los profesores de esta Facultad estructuran, construyen y se apropian de acciones determinadas para la reconstrucción de la práctica docente del profesor de la FMVZ?

La hipótesis general que construimos y proponemos en este trabajo de investigación, para dar respuesta a esta serie de cuestionamientos, es que el perfil profesional de los docentes de la FMVZ, de la UNAM, junto con las características de su formación, así como de la misma institución de educación superior en la que laboran, habrán de incidir en las competencias docentes que tengan para desarrollar su práctica cotidiana. Especialmente, consideramos que el hecho de que estos profesores provengan de un campo ajeno al de la enseñanza y la educación, puede traer como resultado que sus conocimientos y habilidades docentes se remitan, en muchas ocasiones, a sus experiencias acumuladas durante su propia formación como estudiantes, mismas que han ido adoptando y adaptando de acuerdo con sus condiciones y necesidades actuales. Por ello, resulta indispensable conocer no sólo las competencias que ellos consideran pertinentes y necesarias para su práctica docente, sino además resulta apropiado acercarnos a los procesos de formación por los que han transitado para llevar a cabo sus tareas docentes.

En este sentido, la diversidad de las condiciones sociales y personales de los docentes, así como de la propia Facultad, y de las concepciones pedagógicas que tienen los docentes o que han ido construyendo a lo largo de su vida estudiantil y profesional influye, de alguna manera, en la forma en la que se apropian, desarrollan e implementan sus competencias docentes en su práctica cotidiana.

De ahí que, el objetivo general de este trabajo de investigación es analizar las competencias docentes que los profesores han ido construyendo sobre su propia práctica y la importancia que les atribuyen para solventar los retos que les plantea el modelo educativo que se implementa en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ).

Los objetivos particulares son:

- Conocer, desde la perspectiva de los profesores, las competencias que les permiten desarrollar su función docente.
- Indagar sobre las necesidades de formación y actualización que el enfoque por competencias les plantea a los docentes.
- Identificar los desafíos o problemáticas que los profesores enfrentan en su ejercicio docente cotidiano para cumplir con lo que les plantea el enfoque por competencias.

Es decir, para nosotros no sólo es importante conocer las competencias que les permitirían a los profesores desarrollar eficientemente su trabajo y atender las exigencias que les plantea el Plan de estudios de esta Facultad, sino también las vías de formación que ellos mismos juzgan como necesarias, así como las dificultades a las que se han enfrentado a lo largo de este proceso de formación para el desarrollo de sus competencias docentes. Específicamente, quisimos conocer y comprender los significados, sentidos y experiencias que los propios profesores construyen empírica y teóricamente acerca de su práctica docente, el modelo educativo en el que se sustenta la carrera de Medicina Veterinaria y Zootecnia y las competencias que ponen en juego frente a las exigencias que les plantea el modelo basado en competencias. Además, el analizar y comprender la construcción simbólica de la formación y el desarrollo de competencias docentes, trajo consigo procesos de reflexión sobre la forma en que ellos construyen su trabajo cotidianamente, sobre el valor que le dan a su práctica y sobre el sentido de su labor como profesionales de la medicina veterinaria.

Cabe señalar que, desde el 2006, la FMVZ ha intentado introducir el modelo por competencias para atender a los cambios que se han dado no sólo en el contexto nacional e internacional, sino también para cumplir con las recomendaciones y acreditaciones que otorgan la Organización Mundial de Sanidad Animal (OIE por sus siglas en inglés), el Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia (CONEVET) y el *American Veterinary Medical Association* (AVMA). Con ello, se ha buscado brindar a los estudiantes: “Conocimientos, habilidades, valores, actitudes, aptitudes y comportamientos necesarios para asumir responsablemente la salud y el bienestar de los animales en el contexto de las expectativas sociales siempre cambiantes” (AVMA, 2009: s/p), además de ampliar los diferentes ámbitos de competencia de la medicina veterinaria y la zootecnia y facilitar la inserción de los egresados en los mercados laborales a nivel nacional e internacional (Plan de Desarrollo de la FMVZ, 2012).

Para lograrlo, la Facultad, a través del "Programa Permanente de Evaluación y Adecuación del Plan de Estudios", trazó el objetivo de “Contar en la licenciatura con un plan de estudios flexible y actual, que satisfaga las necesidades de los alumnos, del mercado laboral y de los cambios del entorno,

sin descuidar los conocimientos indispensables para todo médico veterinario zootecnista” (UNAM, 2005: 5).

La reestructuración del Plan de estudios 1993 al Plan de estudios 2006 tuvo la intención de apegarse a una serie de demandas que promovieran (UNAM, 2005):

1. una **sólida formación básica** en los estudiantes
2. la **pertinencia** de las asignaturas obligatorias
3. una **consistente formación práctica**
4. la **flexibilidad curricular**
5. una **seriación** que no limitará la trayectoria escolar de los estudiantes.
6. la **capacidad de adaptación de los futuros profesionales** ante nuevas oportunidades y demandas de la sociedad, y
7. la **responsabilidad social** para atender problemáticas relacionadas con la salud pública, el bienestar animal, el manejo responsable de los recursos naturales, el impacto ambiental de la producción animal y el desarrollo rural sustentable.

De esta manera, para cumplir con los propósitos de la investigación, recurrimos al paradigma cualitativo, puesto que intentamos recuperar el significado de la formación docente y la perspectiva que tienen los profesores de esta Facultad, en relación con el modelo basado en competencias. Como estrategia metodológica utilizamos el estudio de caso para comprender a profundidad la situación en la que se encuentra la FMVZ, así como sus consideraciones respecto a las competencias. También, conviene señalar que, buscamos tomar como punto de partida la inquietud que los docentes han mostrado respecto al enfoque basado en competencias, ya que son profesionales que en su mayoría provienen de campos ajenos a la educación o la pedagogía, lo que como veremos en los resultados, en muchas ocasiones ha significado una inversión de esfuerzos y recursos importante para su trabajo diario.

Para ello, realizamos entrevistas a profundidad a una muestra de 21 profesores de esta Facultad, la cual definimos utilizando como técnica el muestreo de redes o bola de nieve (Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997). En estas entrevistas abarcamos las siguientes dimensiones: 1) Antecedentes formativos del docente, 2) Integración al campo laboral, 3) Competencias de los profesores

de la FMVZ y su relación con la práctica docente, 4) Consideraciones sobre el modelo basado en competencias y 5) Valoración y representación sobre la práctica docente.

La perspectiva teórica en la que nos sustentamos es el enfoque por competencias que, desde el constructivismo, proponen autores como Miguel Ángel Zabalza (2014), César Coll (2009) y Fernández-Cruz y José Gijón (2012), que las competencias se aborden desde una perspectiva constructivista, sociocultural y situada. Esta perspectiva teórica se distingue porque se le concede una especial importancia al contexto de adquisición y uso de la competencia. Desde esta perspectiva se define el trabajo tanto del estudiante como del profesor a partir de su participación en determinadas prácticas de naturaleza sociocultural. Es decir, la participación que lleven a cabo será eficaz al momento de responder a determinados criterios y de movilizar recursos de naturaleza muy diversa, que pueden ser internos (aptitudes, capacidades, conocimientos, motivaciones, habilidades, destrezas, hábitos, actitudes, valores, entre otros) como externos (materiales, artefactos técnicos y simbólicos, ayudas de otras personas, entre otros).

Específicamente, el trabajo por competencias desde esta perspectiva constructiva, sociocultural y situada, tendrá como elementos indispensables: 1) la definición de actividades y prácticas socioculturales concretas, 2) la definición de indicadores o criterios de valoración del desempeño eficaz en esas actividades y 3) la precisión de los recursos internos y externos de movilización que el alumno puede adquirir o desarrollar en el entorno escolar y en el caso del profesor en el campo laboral (Coll, 2009; Fernández-Cruz y José Gijón, 2012).

Es preciso que aclaremos que, para dar seguimiento a un currículum de nivel superior, los estudiantes deben poseer un nivel mínimo de competencias curriculares básicas y habilidades sociales y vocacionales que promuevan su éxito académico. Para garantizar el logro de las competencias curriculares básicas en los estudiantes, es necesario que los profesores y la propia institución formativa introduzcan cambios de naturaleza curricular y organizativa (Fernández-Cruz y José Gijón, 2012; Rial, 2000). En el caso de los profesores se requiere el desarrollo de competencias docentes que combinen “habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las

prácticas pedagógicas; así como una reflexión y análisis sobre los contextos que las condicionan y que van más allá del aula” (Barrón, 2009: 78).

Según Oscar Mas-Torelló (2011), son numerosos los listados de competencias del perfil docente, debido a la diversidad y heterogeneidad de contextos en los que se desarrolla la función del profesor, así como por la diversidad tipológica de estos profesionales y por los cambios que se han presentado en el mundo, en la sociedad y en la propia escuela, han surgido una serie de mutaciones a la figura del docente de educación superior, lo cual ha provocado que en la actualidad se manifiesten diferentes tipos de maestros cuyos requerimientos los conlleva a una formación específica y al desarrollo de distintas capacidades que den respuesta a la época en la que se transita.

En este panorama, el profesor actual se ha visto en la necesidad de renovar sus estilos de aprendizaje y de enseñanza, esto con el fin de estar a la vanguardia y de atender a las especificidades de un nuevo modelo educativo basado en competencias, que ha sido implementado para dar respuesta a los cambios y a las exigencias de las nuevas sociedades.

Así, el presente trabajo ha quedado estructurado en cinco capítulos. En el primero de ellos, describimos el contexto en el que se introduce el enfoque por competencias en el nivel de educación superior. Específicamente, presentamos el marco teórico en el que se sitúa el enfoque basado en competencias, establecemos las concepciones, definiciones y características de una enseñanza basada en competencias. Además, presentamos los tipos de competencias en educación, así como las acciones y cambios que se han de implementar en una práctica educativa que pretende estar articulada con este modelo.

Como ya hemos mencionado, las competencias se han convertido en un paradigma que está presente en los discursos políticos y educativos, respecto a esta nueva forma en la que se espera que los estudiantes no sólo adquieran conocimientos, sino que desarrollen las habilidades y la idoneidad para su ejercicio profesional y el desarrollo de su propia vida.

En este primer capítulo, analizamos igualmente las perspectivas nacional e internacional que se han elaborado respecto al tema. De ahí que, revisemos los planteamientos históricos y pedagógicos en las que se basa enfoque, en especial en la educación superior, así como sus alcances y limitaciones.

En el segundo capítulo, analizamos específicamente las competencias docentes que distintos autores proponen desde una perspectiva y un enfoque constructivista. Asimismo, buscamos reconocer las diferentes competencias que un profesor o profesora moviliza dentro del contexto universitario, para identificar la manera en la que integran sus saberes y recursos durante la reflexión, resolución de problemáticas, tomas de decisiones y el manejo de situaciones que se le pueden presentar en su quehacer cotidiano.

La revisión de diferentes perspectivas nos permitió darnos cuenta que la mayoría de los autores coinciden en señalar que el desarrollo de competencias contribuyen en la profesionalización del docente, ya que promueven en ellos distintas capacidades como ser buenos investigadores, con actitudes y valores éticos; el dominio de cuestiones didácticas y pedagógicas para una buena enseñanza; y el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos, la atención y motivación de los estudiantes, así como el reconocimiento de diversas formas de aprendizaje, entre otras cosas (Zabala y Arnau, 2007).

El estado del conocimiento lo presentamos en el tercer capítulo. Aquí, exponemos las principales aportaciones desarrolladas sobre las competencias en educación desde el año 2000 a la fecha. La búsqueda, recopilación, selección, revisión y análisis de investigaciones que hemos detectado, nos permitió sustentar el desarrollo de este trabajo, tanto en la parte teórica como empírica.

Este estado del conocimiento representó un trabajo de indagación y análisis exhaustivo de diferentes recursos bibliográficos como libros, artículos en revistas especializadas y otros estudios realizados sobre el tema como tesis de grado, ponencias y reportes de investigación.

Este tercer capítulo se dividió en cinco apartados; 1) breve discusión de los trabajos, en el que incluimos autores clásicos sobre el tema de las competencias en educación, 2) panorama general de la producción, 3) contribuciones realizadas desde el año 2000 al 2016 a nivel internacional, 4) contribuciones realizadas desde el año 2000 al 2016 a nivel nacional y 5) consideraciones generales sobre este enfoque.

En el capítulo cuatro presentamos los resultados de la investigación. Éste representa la culminación de todo este estudio exploratorio-descriptivo en el que intentamos recuperar lo que los docentes piensan de su práctica, en función del modelo por competencias. Asimismo, presentamos las necesidades de formación

y actualización que los profesores juzgan necesarias tanto en su campo disciplinario, como en los ámbitos de la didáctica y la pedagogía.

El capítulo se estructuró en tres grandes apartados. En el primero, describimos los aspectos metodológicos de la investigación; en el segundo apartado, exponemos los resultados y su análisis, el cual se realizó con base en las siguientes dimensiones: 1) Antecedentes formativos del docente, 2) Integración al campo laboral, 3) Competencias de los profesores de la FMVZ y su relación con la práctica docente, 4) Consideraciones sobre el modelo basado en competencias y 5) Valoración y representación sobre la práctica docente. En la tercera y última parte del capítulo, hacemos una serie de consideraciones respecto de los resultados alcanzados, a través de las cuales trazamos ciertas líneas de acción que podrían promover el desarrollo de competencias docentes.

Finalmente, se incluyen las conclusiones de la investigación en las que tratamos de explicar que tanto logramos responder a la pregunta general de este estudio exploratorio y cómo es que con este trabajo logramos percatarnos sobre las necesidades formativas y de actualización que los docentes de la FMVZ requieren para desarrollar sus competencias, tanto en el campo disciplinario, como en los ámbitos de la didáctica y la pedagogía. Como parte del análisis de los resultados pudimos distinguir la mayoría de los profesores coincide en que las competencias docentes conllevan numerosas acciones y esfuerzos por parte de ellos, como: formar integralmente a los jóvenes, es decir, tener interés por su desarrollo personal, social y profesional; motivar y transmitir el entusiasmo a través del esfuerzo, la apertura, la empatía y el interés de sus estudiantes; utilizar recursos y materiales que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y la realimentación.

Asimismo, logramos distinguir que: a) Para nuestros sujetos de estudio, las competencias docentes no sólo han sido planteadas con el fin de contar con un perfil del profesor universitario, sino que han servido de guía para la formación y el desarrollo profesional, b) Para nuestros sujetos de estudio, las competencias relacionadas con la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la selección de los contenidos disciplinares, el diseño de la metodología y las actividades, así como las tutorías son las más relevantes para su práctica docente. Es decir, se destacan elementos tanto de la medicina veterinaria como específicos de la docencia, c) Los profesores de la Facultad están conscientes de

la importancia de su formación y su actualización, no sólo en el contexto de lo que les exige el nuevo modelo basado en competencias, sino de manera más amplia de lo que necesitan para desarrollar su trabajo docente y, por último, d) El proceso de incorporación que siguieron nuestros sujetos de estudio a la docencia fue diverso y no siempre se planteó como una meta a lograr, sin embargo, la presencia de figuras de referencia, en especial de sus profesores de la licenciatura, ocupó un lugar fundamental no la decisión de ser docentes, sino en la formas que inicialmente adoptaron para desarrollar su función.

Capítulo 1.

El enfoque por competencias en el nivel de educación superior

El propósito de este capítulo es presentar el marco teórico de referencia en el que se sitúa el enfoque basado en competencias a nivel superior, así como una reflexión teórica conceptual sobre la formación basada en competencias. A partir de una revisión sobre el tema, se establecen las concepciones, definiciones, características y tipos de competencias en educación, las premisas históricas y pedagógicas en las que se basa el Modelo Educativo Basado en Competencias en la educación superior y las principales críticas, alcances y limitaciones de este enfoque.

En este primer capítulo, se analiza la experiencia, la perspectiva y los enfoques de carácter nacional, internacional y de organismos internacionales respecto a los planteamientos sobre las competencias en educación superior.

1.1 La universidad y el enfoque por competencias en el marco de la sociedad del conocimiento

Hoy en día, el enfoque por competencias se ha convertido en una orientación para la gestión en la educación superior, tanto en procesos de formación como de investigación y extensión. No hay duda de que las competencias se han convertido en un paradigma que está presente en los discursos políticos y educativos, respecto a esta nueva forma en la que se espera se formen a los estudiantes, en la cual no sólo adquieran conocimientos, sino que además desarrollen competencias que les permita mejorar su preparación para el ejercicio profesional, así como su formación para enfrentar los retos de la vida.

Debido a las inagotables transformaciones producidas en los procesos económicos y financieros, al acelerado cambio de conocimientos, a la provisionalidad de saberes, al desarrollo científico, a las utilidades de todo un nuevo potencial tecnológico, a la aparición de distintas problemáticas tanto sociales como culturales, a las nuevas formas de comunicación, trabajo, comercio, educación y aprendizaje y, en sí, a las reestructuraciones socio-

culturales dadas en el mundo globalizado del siglo XXI pero sobre todo en el contexto de la *sociedad del conocimiento*¹, surge la necesidad de concebir un nuevo proceso educativo. Por ello, la educación basada en competencias (EBC), surge como una nueva orientación educativa que pretende transformar a las universidades, darle otro significado a los procesos educativos, buscar la calidad pero sobre todo dar respuesta a esta *sociedad del conocimiento*, por lo tanto representa una alternativa con la que la educación superior puede “atender la formación de individuos que se ajusten a circunstancias y problemas cambiantes de manera variada y efectiva” (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011: 243).

El desarrollo de los saberes y conocimientos se determinan como el fundamento de la economía moderna y como ese modo de producción en el que las personas dejan de ser recursos humanos para, más bien, poseer recursos que, de cierta forma, ayudarán a alcanzar el desarrollo de toda sociedad. Dentro de esta *sociedad del conocimiento*, noción utilizada por primera vez en 1969 por Peter Drucker, el conocimiento no es restringido, más bien está al alcance de todos, esto significa que no existe una centralización de la información, ésta se desplaza muy rápido por los medios, de ahí que Peter Drucker (2003) establezca que la *sociedad del conocimiento* es una sociedad de gran movilidad. Y es en

¹ La *sociedad del conocimiento* ha reemplazado a la *sociedad industrial*, la cual sustituyó en su momento a la *sociedad agrícola* (García-López, Jover y Escámez, 2010). La noción de *sociedad del conocimiento* resalta las nuevas formas de producir conocimiento, actualmente vivimos en la era del conocimiento y de la información que es aplicada a las esferas de la producción, la cual ha revolucionado las condiciones de la sociedad, política, economía, comunicación y forma de vivir, “el conocimiento y la información se han convertido en la base de los procesos productivos” (Tedesco, 2000: 71). La noción de *sociedad de la información* se basa en los progresos tecnológicos pero el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas, y es que justamente, uno de los principales causantes del crecimiento, además de los factores capital y trabajo, ha sido el conocimiento. Un elemento central de las *sociedades del conocimiento* es la “capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano” (UNESCO, 2005: 29). Asimismo, el concepto *sociedad del conocimiento* refiere a las transformaciones en las áreas sociales, tecnológicas y económicas estrechamente relacionadas con las TIC, en el ámbito de planificación de la educación, formación, organización (gestión de conocimiento) y trabajo (Krüger, 2006). Hoy en día, existe una fuerte necesidad de adquirir la habilidad de comprender un sinfín de información con la que se construyan aprendizajes, de forma rápida, que conlleven a la formación de competencias necesarias para el óptimo desenvolvimiento de la persona en cualquier ámbito de su vida, según José Luis Bernal y Joan Teixidó (2012), la descripción de este escenario alude a la *sociedad del conocimiento*. Cabe señalar que, la *sociedad del conocimiento* no consiste solamente en obtener información, sino en percatarse de la importancia del capital humano, de la energía de talentos humanos y de la potencialidad de la inteligencia humana (García-López et al., 2010).

esta *sociedad del conocimiento* que la escuela, además de contribuir a esa movilidad, debe cumplir con ciertas características como la de motivar para aprender y no para que el alumno se dedique, únicamente, a escuchar al docente. En esta *sociedad del conocimiento* se espera que la educación esté centrada en el aprendizaje y no en la enseñanza, siendo el alumno quien regule su propio aprendizaje, con el fin de que éste alcance una formación integral, en la que él sea quien construya su aprendizaje, resuelva problemas que se le presenten, no sólo en la vida profesional sino personal, esté en constante búsqueda de nuevos conocimientos, dispuesto a seguir estudiando y a estar en una continua formación.

Vivimos en una época en la que el conocimiento aplicado a las esferas de la producción, de la distribución y de la gestión está revolucionando las condiciones de la economía, el comercio, las bases de la política, la comunicación cultural mundial y la forma de vida y de consumo de las personas. Este nuevo ciclo ha sido denominado *sociedad del conocimiento*, debido a que el conocimiento es el que ahora dirige la economía global que está surgiendo. Sus principales características son la economía dirigida por conocimientos globales, la comunicación como directiva, el aprendizaje como fuente de un atributo sostenido y competitivo y el conocimiento compartido contra el atesoramiento del conocimiento.

Para Manuel Castells (1999: 47) “la generación, el procesamiento y la transmisión de información se convierten en las fuentes fundamentales de productividad y poder”, el impedimento para poder llegar al conocimiento es una forma de discriminación y en la actualidad lo que se espera es que todos los integrantes de una sociedad posean nuevas competencias, sean reflexivos, autónomos, creativos, innovadores, flexibles y exitosos, así es que la aspiración que se tiene es que todo el conocimiento, como nuevo recurso económico, esté al alcance de cada uno de los integrantes de una sociedad; puesto que los logros o fracasos personales se convierten en logros o fracasos sociales.

La *sociedad del conocimiento* enmarca las transformaciones de la ruptura de la etapa de las sociedades industriales hacia una *sociedad de conocimiento*. En un estudio realizado por Daniel Bell (1976) sobre la *sociedad post-*

*industrial*², se pronuncia la transición a una economía que produce el conocimiento teórico, el cual se ha convertido en la fuente principal de innovación, para que así la sociedad esté orientada hacia el progreso tecnológico y la evaluación de la tecnología, y que además se caracterice por la creación de una nueva tecnología intelectual como base de los procesos de decisión.

En este nuevo escenario tecnológico y social, las instituciones educativas han resentido las presiones de los cambios y transformaciones relacionados con la *modernidad tecnológica* (Pérez, 2000). Es un hecho que, a pesar de los esfuerzos de las instituciones por incorporar las nuevas tecnologías, los sistemas técnicos difícilmente llegan a ser incorporados y si lo son su influencia hasta la fecha ha sido superficial.

Las personas viven en un entorno cada vez más determinado por las nuevas tecnologías. Ante esto, la enseñanza ya no es la misma, fuera de la escuela la producción y circulación de saberes y conocimientos es abundante, éstos se han multiplicado, expandido y difundido, provocando que en el siglo XXI se tenga un acceso ilimitado a los saberes, conocimientos, información proporcionada a través de documentos de cualquier lugar del mundo, esto gracias al *internet*.

José Manuel Pérez (2000: 42) establece que “las escuelas y universidades ya no son los únicos centros de racionalidad y del progreso científico o social, ni los únicos que controlan la distribución del saber social”. En el contexto del desarrollo de las tecnologías, de la *sociedad de la información*, la escuela ya no es ese lugar privilegiado o casi sagrado que guarda, administra y transmite el conocimiento y la educación.

En este mismo contexto, el papel del profesor también se encuentra en crisis y sometido a nuevas exigencias y requerimientos, que sin duda alguna no son fáciles de asumir. El profesor ya no es considerado el poseedor de sabiduría,

² El concepto de *sociedad post-industrial* refiere al estado de un sistema político, económico y social que da respuesta a una etapa de desarrollo posterior al proceso de industrialización (Revolución Industrial) y “remite en primer lugar a cambios en la *estructura social*, a la manera como está siendo transformada la economía y remodelado el sistema de empleo, y a las nuevas relaciones entre la teoría y la actividad empírica, en particular entre la ciencia y la tecnología” (Bell, 1976: 8). La *sociedad post-industrial* describe el cambio de una economía basada en la industria y en la producción de mercancías a otra basada en los servicios, la información y el conocimiento (transiciones en el sector económico) y centra el crecimiento teórico como una fuente de innovación y formulación política de la sociedad (reestructuraciones de la sociedad). En este contexto, las revoluciones tecnológicas han dado lugar a cambios que han provocado en las sociedades avances en su desarrollo económico y social.

habilidades y conocimientos, éstos pueden estar al alcance del alumno, quien hasta puede poner en tela de juicio el saber y el conocimiento del profesor; en la actualidad es muy común que en el transcurso de la clase el alumno consulte en *internet*, a través de su teléfono celular, *tablet*, *ipad*, etcétera, el tema, aspecto o asunto revisado y sea él quien confirme o, en su caso, refute lo expuesto por el profesor. Está claro que hoy en día, el alumno puede explorar, de forma autónoma, información, conocimientos y distintos saberes, a través de un variado número de medios.

Rocío Amador Bautista (2008: 45) explica que “las sociedades del conocimiento contribuyen al bienestar de las personas y de las comunidades, y toman en consideración las dimensiones sociales, éticas y políticas”. Así es que, para estar en la *sociedad del conocimiento*, se deben realizar los cambios que sean necesarios para poder crear una sociedad diferente de la actual y uno de esos cambios importantes se debe llevar a cabo dentro de nuestras organizaciones escolares.

El conocimiento es considerado, en sí mismo, un producto valioso y objeto de transacciones comerciales. Al respecto se ha de aclarar que, en las universidades, las condiciones imperantes en dicha época han sido rebasadas y, por ende, las instituciones educativas que siguen trabajando bajo el modelo de antaño no están preparadas para responder cabalmente a las necesidades de un mundo como el actual.

La escuela, ante estas transformaciones, ha presentado dificultades en intentar explicar, con coherencia, el orden social en los cambios curriculares, tal vez por la falta de noción sobre los cambios, la desorientación sobre las exigencias del entorno y el desconocimiento de las demandas del estudiante. De ahí que se presenten conflictos en el desplazamiento de un currículo tradicional, que no siempre cumple con las exigencias de esta nueva sociedad, a un currículo que convierta las enseñanzas en algo que el alumno utilice de forma práctica y fuera del aula.

Miguel Ángel Zabalza (2013) sitúa a las competencias en el contexto de la renovación de los enfoques formativos actualmente vigentes. Además, establece que la universidad³ se encuentra en un proceso de intenso debate sobre la

³ En el libro “*El concepto de universidad*”, Jaime Castrejón Díez (1982: 129) establece que “para muchos la universidad es una forma de lograr el cambio social”, este autor considera

estructura de sus estudios y enfoques formativos, a fin de que éstos se adecuen a las condiciones y demandas que plantea la *sociedad del conocimiento* y que además dé respuesta a cuestionamientos que los estudiantes presentan respecto a la utilidad de lo que estudian y aprenden. Al respecto, Sergio Tobón (2014: 7)

que ésta tiene que vivir en medio del cambio y tiene que modificarse ella misma para que el cambio social no la haga obsoleta. La universidad, en el transcurso de los años y por su naturaleza, ha ejercido gran influencia y ha tenido que servir en medio de la política y en medio de la lucha de ideas. De esta manera, la universidad se ha ido transformado desde que se fundó en la Edad Media, como institución que congregaba pequeñas comunidades de profesores y alumnos, hasta nuestros días, como organización compleja que realiza diversas funciones (docencia, investigación y extensión) y en la que convergen numerosos grupos de personas con distintos intereses.

La universidad tiene sus orígenes en la cultura Griega, Romana y Árabe, sin embargo, en la Europa medieval surge como institución formalmente organizada y “aparece primero como una asociación de maestros e intelectuales que se reúnen con la intención de dedicarse a la enseñanza” (Castrejón, 1982:101).

La universidad, tal y como hoy en día la conocemos, aparece en los siglos XII y XIII en la mayor parte de los centros urbanos de Europa (Castrejón, 1982). Desde su creación hasta el siglo XIX, las universidades formaban intelectuales, profesionales cultos y eruditos, personas ilustradas, líderes en política, artes, ciencia y en la vida social. Posterior a este siglo, las instituciones universitarias tendieron a formar cierto tipo de profesionales que al egresar se convertían en expertos que contaban con ciertas competencias para el desempeño y ejercicio de su profesión dentro de un campo o área de conocimiento específico, pero sin contar con otros elementos de la cultura. Después de la segunda guerra mundial Frente al mundo del trabajo y la realidad social, algunas universidades, a nivel internacional, toman una nueva dirección; la de las competencias, concepto utilizado en los años sesenta por David McClelland para identificar las variables que permitieran explicar el desempeño de los estudiantes con el fin de poder determinar el éxito de éste en el trabajo (Esteban y Menjívar, 2011).

Las universidades de Bolonia (gobernada por los estudiantes que contrataban a los profesores), París (gobernada por el gremio de profesores) y Salerno (no contaba con una estructura organizativa) constituyen el prototipo de universidades medievales que tuvieron fuerte influencia en el resto de Europa, en especial en Inglaterra, país en el que se tomó el modelo de la Universidad de París en las prestigiadas universidades de Oxford y Cambridge. La Universidad de Salamanca tomó como modelo el sistema de gobierno estudiantil del prototipo de la Universidad de Bolonia, ejerció “una mayor influencia en la educación superior del Nuevo Mundo” (Castrejón, 1982: 111) y sirvió de modelo a las universidades de América Latina. En México, en el siglo XVI, surgieron dos universidades: la de Michoacán y la de México, en éstas la enseñanza se organizaba por cátedras; jurisprudencia y medicina fueron las primeras cátedras que no eran de carácter religioso.

En primera instancia, la formación universitaria fue concebida como un proceso encaminado al desarrollo intelectual y cultural, a la acumulación de conocimientos, como objetivo principal de aprendizaje, más que al dominio de funciones profesionales específicas, con la excepción de profesiones tradicionales como medicina, ingeniería, derecho, entre otras (Zabalza, 2013).

La idea de universidad se ha transformado; de un reducido número de universidades en las que pocos jóvenes lograban acceder a mundo bullicioso y sobrepoblado de jóvenes que asisten a una de muchas instituciones en las que se ofrecen una gran variedad de carreras (Brunner, 1990) y de un lugar en el que se enseñaba el conocimiento universal y que se limitaba a la docencia a un lugar en el que a través de la investigación se avanza en el desarrollo de nuevos conocimientos que se extienden por medio de la enseñanza y del entrenamiento de conocimientos y habilidades y difunden en publicaciones académicas. Este es el escenario de la universidad que actualmente conocemos y que da cuenta de una organización un tanto compleja, grande, plural e indefinida.

manifiesta que “Toda universidad [...] debe afrontar los cambios y ofrecer soluciones a los problemas contemporáneos y del futuro próximo de modo que se posibilite el tránsito hacia una nueva sociedad que tenga como base el desarrollo y la autorrealización del ser humano en comunidad”.

Existe una creciente preocupación por la preparación con la que llegan los estudiantes al campo laboral, se ha cuestionado la utilidad de los conocimientos adquiridos durante los años de estudio, por la rapidez en la que este conocimiento puede desactualizarse, se pone en duda el provecho de los aprendizajes memorísticos y netamente teóricos. La *sociedad del conocimiento*, en la era de la globalización, requiere profesionales que se adapten a cambios y a la movilidad laboral, que se desplacen de acuerdo con los requerimientos y que trabajen con éxito en cualquier lugar y situación.

Uno de los objetivos de la educación universitaria es la de formar profesionales competentes y ciudadanos responsables de los problemas de su sociedad y al servicio de la ciudadanía, de esta forma, la tarea del docente universitario no puede seguir siendo la ser un especialista en un área que dé cuenta del estado de conocimiento de sus alumnos y de creer que con ello se lleva a cabo un acto educativo, dejando atrás los compromisos éticos y políticos (Bolívar, 2005).

Las tareas académicas de las instituciones de educación superior son: la formación de profesionales con pensamiento crítico, la búsqueda de la verdad a través de la investigación y la extensión y la difusión del conocimiento y la cultura. Todas estas tareas están orientadas a las necesidades económicas, al desarrollo personal, profesional y social, y al respeto de la diversidad y la humanidad de otro (Bolívar, 2005).

Para Antonio Bolívar (2005: 3) “una *formación integral* de los profesionales –por parte de la universidad– debiera incluir, al menos, tres grandes componentes: a) conocimientos especializados del campo en cuestión, b) habilidades técnicas de actuación y c) un marco de conducta en la actuación profesional”. Ser profesional no implica sólo poseer conocimientos, habilidades y técnicas específicas para resolver determinados problemas, además de tener ese conjunto de competencias, debe emplear esos conocimientos, habilidades y técnicas con un sentido ético y social.

Ahora bien, es importante aclarar que al tratar de desarrollar competencias en los estudiantes no se está renunciando, en ningún momento, a transmitir conocimientos, estos pueden reducirse y en algunos casos ampliarse, pero nunca habrán de descartarse.

El que la universidad adopte la formación por competencias no implica que su actividad cambie o que la misma universidad misma se convierta en una “academia que prepara para el empleo” (Zabalza, 2013), realmente esto que se ha mencionado representa un debate general sobre la formación basada en competencias, un debate en el que no sólo se plantean cambios en la forma de organizar una institución, de realizar acciones directivas, sino que además se habrán de rediseñar el papel de ciertos actores, tales como el de los docentes.

En este debate, el enfoque de competencias ha sido implementado en algunas universidades, tal es el caso de las universidades Autónoma de Baja California y de Guadalajara (Moreno, 2009), instituciones de educación superior que han diseñado y puesto en marcha un currículo que han denominado flexible o semiflexible, con un dispositivo o componente en competencias. Aunque, también es cierto que, desde el campo académico universitario, el enfoque por competencias, ha recibido diversas críticas referidas a la falta de claridad, a la incompreensión del concepto y de sus aportaciones y a sus alcances directamente observables.

Ahora bien, aunque efectivamente se pueden encontrar un sinnúmero de críticas respecto al enfoque basado en competencias, en la era del conocimiento las instituciones educativas podrán encontrar en las competencias una alternativa que promueva el desarrollo integral de los estudiantes y a la vez se dé respuesta a las exigencias del mundo actual. Para ello las instituciones educativas universitarias necesitarán asumir una serie de compromisos que den como resultado la innovación y la transformación o redefinición de sus políticas, de sus programas, orientaciones, currículos y capacidades de gestión.

El mundo ha cambiado y el conocimiento que adquiere un individuo, cambia cada cinco años (Argudín, 2005). Lejos ha quedado la época en que los egresados de las universidades concluían sus estudios y estaban “preparados para la vida”. La Era del Conocimiento nos demanda mucho más que eso y una de las respuestas que se ha generado a esta problemática es la llamada Educación Basada en Competencias.

El movimiento en pro del desarrollo de competencias en los estudiantes universitarios surgió a finales de la década de los 60 y principios de los 70. En esa época, un profesor de Psicología de Harvard, David McClelland, se percató que los exámenes o pruebas que se aplicaban en las universidades no podían predecir el futuro éxito o fracaso profesional del sustentante (Adams, 1996, citado por Brundrett, 2000). McClelland se empezó a preguntar por qué ocurría esto y trató de encontrar las variables que le permitirían predecir el futuro profesional de los jóvenes universitarios. Fue en ese momento, que el psicólogo estadounidense fundó la firma consultora “McBer”, con el objetivo de encontrar lo que hacía competente a un trabajador. En otras palabras, intentaba encontrar los factores o competencias que podían ser determinantes en la adecuada ejecución de una labor, para lo cual elaboró la llamada “Evaluación de Competencia Laboral”.

Tratando de poner en contexto la revolución que significó el trabajo de McClelland pensemos cómo un maestro “tradicional” enseñaba (o sigue enseñando) las “virtudes del buen gerente” a los alumnos de Administración. Lo más probable es que el maestro les diera textos teóricos sobre el liderazgo que un gerente debe tener sobre su equipo, sobre la importancia de la motivación en el logro de las metas, etc. Es más, quizá podrían hacer discusiones sobre los tópicos y los docentes más “abiertos”, incluso, les pedirían hacer simulaciones de los ambientes de trabajo. Pero ¿esas actividades harían que los alumnos, en el momento que egresaran, fueran gerentes competentes? Tal vez las posibilidades serían bajas. Ahora bien, ¿por qué no? Porque la lista de Boyatzis incluía competencias que rara vez son enseñadas en el aula; como el autocontrol o el pensamiento analítico (Carriel, Ruiz, Ruiz y Suazo, 2004). Entonces podemos empezar a vislumbrar el cambio de rumbo que significa la educación basada en competencias. Si nos apegamos al caso que hemos venido explicando, un maestro de Administración que quisiera promover buenos gerentes en “potencia” tendría que diseñar actividades que sometieran al alumno a niveles de stress similares a los que se viven en el ámbito laboral, con el objeto de que el estudiante pudiera ir moldeando su autocontrol.

Es necesario enfatizar que el siguiente análisis histórico, aunque esté centrado en las universidades, impacta la realidad de todos los niveles educativos; ya que como veremos más adelante, la educación basada en

competencias se empezó a implementar en las instituciones de Educación Superior, para luego influir el currículum de escuelas que van desde el preescolar hasta el bachillerato.

En los siguientes dos apartados se realizará un seguimiento respecto de los orígenes del concepto de competencias y sobre la construcción conceptual que distintos autores han expuesto, con el fin de manifestar, analizar y reflexionar las orientaciones que han permitido una reestructuración en los procesos de diseño curricular, planeación didáctica y evaluación en las universidades.

1.2 Antecedentes y fundamentos de la educación basada en competencias

A partir de un contexto histórico la concepción de competencia se extendió, en primera instancia, en países industrializados, a fin de cubrir la necesidad de formar personas que respondieran a los cambios tecnológicos, organizacionales y principalmente a la demanda de un nuevo mercado laboral. Cabe mencionar que dicha aplicación se asoció al mejoramiento de los sistemas de educación con el objetivo de lograr un mayor equilibrio entre las necesidades de las personas, las empresas y la sociedad en general.

Sergio Tobón (2010), expone que las competencias surgieron en el campo laboral, durante la década de los años setenta y ochenta por las demandas específicas de la empresa, respecto a la formación de las personas con base en destrezas para el mercado de trabajo, lo que trajo consigo la articulación de políticas educativas encaminadas a la calidad.

La aplicación del sistema y enfoque de competencias en el Reino Unido se inició en 1986, después se implementó en países como Australia, Nueva Zelanda, Francia, Alemania, Estados Unidos y Canadá. El concepto de competencias en México comenzó a emplearse en la década de los 90's; por lo que se puede decir que el tema de competencias, en nuestro país, es relativamente reciente.

La aplicación del enfoque de competencias laborales en nuestro país fue asumida e impulsada por el Gobierno Federal, al percibir la necesidad de modernizar el sistema de formación y capacitación en el país, debido a los cambios registrados en la economía mundial y su relación con el mercado laboral. El 2 de agosto de 1995, el gobierno instauró el CONOCER, Consejo

Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (Fraustro, 2000), entidad paraestatal del gobierno federal mexicano, sectorizada por la Secretaría de Educación Pública, y encargada de promover, coordinar y consolidar en México un Sistema Nacional de Competencias que contribuya a la competitividad económica, al desarrollo educativo y al crecimiento social, a través del establecimiento de un sistema de certificación de las capacidades o competencias laborales de las personas, que tenía como fin el impulsar su desarrollo con base en estándares de calidad del desempeño y el otorgar un reconocimiento oficial con validez a nivel nacional (CONOCER, 2011).

La Ley General de Educación en su artículo 45 señalaba que la Secretaría de Educación Pública “conjuntamente con las autoridades federales competentes, establecerá un régimen de certificación, aplicable en toda la República, referido en la formación para el trabajo conforme al cual sea posible ir acreditando conocimientos, habilidades y destrezas” (Diario Oficial de la Federación, 1995).

La educación basada en competencias se origina de una corriente de pensamiento social contemporáneo que hace referencia a la articulación entre el sistema educativo y el productivo para lograr la correlación entre la capacitación de la mano de obra y las necesidades de la empresa, ya que para ser competitivas requieren de trabajadores con conocimientos, habilidades y destrezas que les permitan conservarse en el mercado de trabajo y a desenvolverse en forma competente en los actuales procesos productivos (Mertens, 1996).

Como se puede observar, la noción de competencia no es una novedad ni un término reciente, sin embargo no se le puede concebir únicamente como un mecanismo puramente técnico, mecánico y eficiente al servicio del campo empresarial. Las competencias como aquellos indicadores de conductas, comportamientos y quehaceres observables se abren a otras áreas; el concepto trasciende las fronteras y se aloja en el campo educativo.

En torno al concepto de competencias se presenta, a continuación, un cuadro de los diferentes referentes históricos, que fue elaborado a partir de la línea del tiempo sintética que Sergio Tobón (2013) realiza para exponer los principales antecedentes históricos del concepto de competencias. Esta línea del

tiempo comienza con las civilizaciones antiguas y concluye con la década del 2000.

Cuadro 1. Concepto de competencias a lo largo del tiempo

Etapa	Principales antecedentes históricos
Civilizaciones antiguas	<ul style="list-style-type: none"> • Mesopotamia con el Código de Hammurabi (1792-1750 a.C). El rey competente, Hammurabi, estableció decisiones de justicia que llevaran al país a la verdad y al orden. • Antigua Grecia con el uso de un concepto que tenía semejanza al de competencia, el cual es <i>ikanótis</i> que significa la habilidad de conseguir algo. • Platón incluía el concepto de competencia en uno de sus diálogos: <i>Lysis</i> (Sobre la amistad), en el caso de Aristóteles, él planteaba implícitamente el concepto de competencia, al hablar de <i>potencia y acto</i>.
Siglo XVI	<ul style="list-style-type: none"> • El término de competencias ya existía en varios idiomas, como en el latín (<i>competens</i>), francés, holandés e inglés (<i>competence</i> o <i>competency</i>), dicho concepto representaba la capacidad general para realizar una actividad o resolver un problema en un curso o materia.
Década de 1960	<ul style="list-style-type: none"> • El concepto de competencias se emplea por primera vez de una forma académica, con Chomsky a través del estudio de la lingüística.
Década de 1970	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de los estudios de McClelland, en el año de 1973, referente a los desempeños que presentan aquellos trabajadores exitosos respecto a los trabajadores menos exitosos, así como el establecimiento de las estrategias más pertinentes para la selección de personal; se inicia la estructuración académica del concepto de competencias. • Educación a través del movimiento, <i>Competency-Based Education and Training</i> (CBET), implicó un tratamiento sobre las competencias al buscar mejorar la preparación de los docentes y generar estrategias que tratarán de alinear la educación con cuestiones sociales y económicas.
Década de 1980	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de proyectos encaminados a mejorar la cualificación, acreditación y el desempeño de los trabajadores en distintos países como Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, Australia, España y Francia.
Década de 1990	<ul style="list-style-type: none"> • Se comienza a implementar aplicaciones rigurosas y sistemáticas del enfoque de competencias en distintos países y en instituciones educativas, en las que se empiezan a generar modelos basados en competencias que implicaban cambios en el currículo, la didáctica y la evaluación en los diferentes niveles educativos.
Década de 2000	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de las competencias en las políticas educativas internacionales. Un ejemplo ello es el Proyecto Tuning en Europa y el proyecto de la OCDE, denominado De Se Co (DeSeCo). • Además se realizan distintos estudios y se promueve nuevos desarrollos teóricos y metodológicos sobre la formación basada en competencias.

Fuente: Elaboración propia con base en la revisión y análisis de libros y artículos, tales como, Irigoyen, J. (2011) Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 243-266 y Tobón, S. (2013), *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECO Ediciones, 4ª Edición.

Existen dos perspectivas o ámbitos que inician formalmente con el estudio y la comprensión de las competencias; la lingüística y el mundo laboral-organizacional, revisado este último al principio del presente apartado.

La lingüística ha hecho interesantes aportaciones a las ciencias de la educación. Ferdinand de Saussure, padre de la lingüística moderna, sentó las bases para comprender el lenguaje como un sistema-estructura que trasciende de elementos independientes y aislados.

En la competencia lingüística, propuesta por Noam Chomsky, creador de la *gramática generativa transformacional*, se describen los procesos mentales que conforman la competencia del hablante, cuenta con aportaciones teóricas el concepto de competencia lingüística: *competence*; refiere a la capacidad del sujeto sobre ejecutar la lengua, de cómo adquiere y se apropia del lenguaje y cómo lo emplea para comunicarse. Según este autor, todos tenemos la posibilidad de pensar-actuar (competencia-desempeño), de aprender la lengua materna, de hablar de acuerdo con el contexto en el que se ubica y de perfeccionar esa lengua para poderse entender con los demás (Tobón, 2013).

El concepto de competencia empleado en la lingüística por Chomsky define una nueva forma de pensar el desarrollo lingüístico y el desempeño de las personas en la lengua. La competencia lingüística se plantea como un conocimiento universal que todo ser humano posee, a través del conocimiento sobre las reglas o principios abstractos que regulan el sistema lingüístico (Chomsky, 1970).

Chomsky define la competencia como las “capacidades y disposición para la actuación e interpretación y, por lo tanto, como actividades cognoscitivas abiertas al futuro y a lo inesperado [...] aclara que las competencias pueden ser cognoscitivas, afectivas, intencionales y comportamentales” (Garduño, 2008: 77).

La orientación que se ha seguido, referente a las competencias, para la educación del trabajo es la de McClelland, quien planteó, en su artículo publicado hace más de 40 años, que para predecir el éxito de la vida era preferible evaluar por competencias, refiriéndose exactamente a las habilidades de comunicación, a la fijación de metas y, como buen psicólogo, al desarrollo del yo. Una de las argumentaciones de este autor era que si una persona obtenía buenas calificaciones no significaba que realmente fuera más competente.

1.3 Definición, características y tipos de competencias

Después de una revisión exhaustiva sobre qué son y cómo se definen las competencias, podemos inferir que, en primer lugar, existen diversas concepciones, definiciones, nociones y perspectivas que se tienen para abordarlas. En realidad, podríamos decir que no existe un solo uso de este concepto ni tampoco una exclusiva y única definición. Partiendo de esta idea, a continuación, enlistamos una serie de definiciones dadas por distintos autores sobre competencias.

Cuadro 2. Definiciones de competencias

AUTOR	DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS
Levy-Leboyer, C. (1997: 13)	“Repertorios de comportamientos que algunas personas manejan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada”.
Bogoya, D. (2000: 11)	“Actuación idónea que emerge de una tarea concreta, en un contexto, con sentido. Se trata entonces de un conocimiento asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes”.
Torrado, M. (2000: 49)	La competencia, además de ser un saber hacer, es un hacer sabiendo, soportado en múltiples conocimientos que vamos adquiriendo en el transcurso de la vida; es la utilización flexible e inteligente de los conocimientos que poseemos lo que nos hace competentes frente a tareas específicas. En otras palabras, quien es competente lo es para una actividad determinada.
Comellas, María Jesús (2002: 19)	Aquella habilidad que permite la ejecución correcta de una tarea, lo que implica tanto la posesión de ciertos conocimientos como la práctica en la resolución de tareas, por lo que se dice que una persona es competente cuando es capaz de “saber, saber hacer y saber estar” mediante un conjunto de comportamientos (cognitivos, psicomotores y afectivos) que le permiten ejercer eficazmente una actividad considerada generalmente como compleja.
Vasco, C. E. (2003: 37)	Una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron.
Perrenoud, Philippe (2004: 36)	Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.
Rueda, Mario (2009: 3)	El concepto de competencia involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizand o recursos psicosociales (incluidas las destrezas y actitudes) en un contexto particular.
Tobón, Sergio (2006: 5)	Procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad.

Villa, Aurelio y Poblete, Manuel (2007: 23-24)	El buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores.
Marchesi, A. (2007: 36)	Según este autor, una competencia se define en términos de unidades y se desarrolla en estándares. Él define a las competencias como “los principios que impulsan el trabajo de enseñar, las metas capaces de dinamizar y de orientar su trabajo, la forma de relacionarse con los demás”.
Zabala, Antoni y Arnau, Laia (2007: 31 y 43)	La capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada. Es la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

- a) Durante la revisión de las definiciones sobre el término de competencia, que distintos autores plantean, encontramos que el término demuestra un carácter polisémico y sólo algunas de las referencias, que hemos revisado, presentan un mismo significado y una interpretación un tanto parecida.
- b) Consideramos que las definiciones, que se presentan en este apartado, muestran ciertas similitudes y coinciden en que las competencias representan las características y capacidades permanentes de las personas; conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y, en sí, un cúmulo de aprendizajes que han adquirido a lo largo de su vida, a través de una educación formal e informal, de la experiencia personal, obtenida en la vida cotidiana, en la escuela, en la casa y hasta en la calle.
- c) Al revisar estas definiciones, podemos observar que las competencias se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea, actividad o trabajo.
- d) En las definiciones se establece que las competencias se demuestran cuando están relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad, con la solución eficaz de ciertas situaciones y con la capacidad de responder exitosamente a demandas complejas.
- e) Las competencias no podrían serlo sino estuvieran en conjunto, es decir no se puede ser competente si sólo se cuenta con los conocimientos o con las habilidades. No porque una persona posea los conocimientos significa que sea competente, eso no es observable; hasta el momento en el que desempeña una acción y en la que pone en práctica esos conocimientos para después obtener los resultados correctos que permitan llevar a cabo una actividad de forma adecuada.
- f) Para ser competente se requiere de los conocimientos, saberes, habilidades, destrezas, capacidades, actitudes, aptitudes, valores, en fin, de un conjunto de requisitos, recursos, elementos, condiciones que se han aprendido y aplicado, así como de un conjunto de cualidades o potencialidades que permiten el desarrollo de acciones y actividades de forma eficiente y eficaz, que posibiliten un desempeño exitoso.
- g) En conclusión, una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizandoo un equipamiento doble de recursos; personales y de redes. Saber actuar de forma pertinente supone ser capaz de realizar un conjunto de actividades según ciertos criterios deseables.

Fuente: Elaboración propia con base en la revisión y análisis de distintas definiciones consultadas en distintas fuentes.

A partir de esta revisión podemos destacar lo siguiente:

- a) En todas las definiciones se establecen claramente conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que las personas deben tener para realizar una actividad, cual sea que ésta sea, de una manera efectiva, eficiente y eficaz que traiga consigo resultados exitosos y que cumplan con ciertos requerimientos de calidad.
- b) Ahora bien, el concepto de competencias se puede usar de diversas formas y es por ello que en muchas ocasiones encontramos que la misma definición es ocupada en distintos ámbitos; en lo laboral, en lo educativo, en lo lingüístico, etcétera. Debido a que, las competencias se determinan a partir de procesos en los cuales las personas realizan actividades o resuelven problemas de la vida cotidiana, escolares, académicos, profesionales, del contexto laboral-profesional, entre otros.
- c) Algunos rasgos que caracterizan el enfoque de competencias, es que éste surge originalmente en el ámbito del trabajo, empero, desde su aparición ha evolucionado significativamente de tal forma que su significado se ha tornado complejo, polisémico y ambiguo.
- d) Su comprensión debe hacerse en función del enfoque o aproximación teórica-epistemológica y desde luego desde el marco político e ideológico.
- e) La forma en la que los autores describen a las competencias demuestra que éstas son capacidades complejas que se poseen en distintos grados de integración y su dominio se manifiesta a partir de una gran variedad de situaciones y en los distintos ámbitos de la vida personal, social y laboral de las personas.

Las competencias para Sergio Tobón (2006) son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad. Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la

construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas. Dicha definición implica:

- 1) La referencia a procesos, considerados como aquellas acciones con un inicio y un fin identificables, que cumplen con determinados propósitos o demandas del contexto, por lo que las competencias no son estáticas, sino dinámicas, dadas las características y demandas del ámbito de desempeño;
- 2) Lo complejo, entendido como el carácter multidimensional y evolutivo de situaciones problema “inciertas”, dado la dinámica del avance en lo disciplinar, lo tecnológico y de problemas sociales del grupo de referencia;
- 3) El desempeño, esto es, el ejercicio de las habilidades en la situación problema, susceptibles a la observación y cualificación;
- 4) Lo idóneo, esto es, la adecuación del desempeño a la resolución de la situación problema en función de los criterios de eficacia, eficiencia y pertinencia, según sea el caso;
- 5) El contexto, referido al campo disciplinar, profesional, social y cultural, el cual denota el sentido funcional de significación, y que a juicio de los autores del presente manuscrito, define los criterios de logro o adecuación según sea el caso (científico, profesional);
- 6) Lo responsable, como la capacidad de prever los efectos, las consecuencias y los posibles errores del desempeño, lo que implica un ejercicio ético.

Las acepciones que se presentan sobre las competencias revisadas desde la educación superior son diversas, para Jimeno Sacristán (2008: 16), “...existe una larga tradición, de planteamientos y de realización de experiencias educativas que utilizan el concepto de competencias para denominar los objetivos de los programas educativo, entender y desarrollar el currículum, dirigir la enseñanza, organizar las actividades del aprendizaje de los alumnos y alumnas y enfocar la evaluación del alumnado. Representa una forma de identificar aprendizajes sustantivos funcionales, útiles y eficaces”.

Cuadro 3. Tipos de competencias

AUTOR	TIPOS DE COMPETENCIAS	ANÁLISIS Y REFLEXIÓN
<p>Delors, Jacques (1996: 95)</p>	<p>Para definir las competencias de los estudiantes, según Jacques Delors, la educación habrá de estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, “...aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores”.</p>	<p>Según Jacques Delors (1996), estas competencias en el transcurso de la vida de las personas se convertirán en los pilares del conocimiento y, de cierta forma, después de analizar los otros tipos de competencia establecidos por los autores presentados en este apartado, nos damos cuenta que las competencias manifestadas por Delors son el fundamento de la formación integral del estudiante.</p>
<p>Mejía, W. (2007: 6)</p>	<p>Existen innumerables competencias; genéricas (para la vida, básicas, clave, cognitivas, emocionales, intelectuales, prácticas, transversales, sociales, ciudadanas, etcétera), específicas (propias de cada asignatura curricular, científicas, digitales, lingüística, comunicativa, etcétera) y las competencias propias de diversas labores profesionales (propias a la profesión y función como las competencias docentes). En el ambiente educativo es necesario el dominio de ciertas competencias fundamentales.</p>	<p>La combinación de conocimientos, destrezas, aptitudes, actitudes, habilidades manuales y capacidades cognitivas posibilitan no sólo la competencia profesional sino la competencia para la vida, en este sentido y de acuerdo a los autores enlistados en este apartado, la forma de incluir</p>
<p>Villa, Aurelio y Poblete, Manuel (2007: 24)</p>	<p>Las 35 competencias, establecidas por estos autores como “...útiles y valiosas en el desempeño profesional” (Villa y Poblete, 2007: 24), se clasifican en tres grandes categorías: las instrumentales (pensamiento analítico, sistémico, crítico, creativo, reflexivo, lógico, analógico, práctico, deliberativo, colegiado, gestión del tiempo, resolución de problemas, toma de decisiones, orientación al aprendizaje, planificación, uso de las tic, gestión de bases de datos, comunicación verbal, escrita y en lengua extranjera), las interpersonales (automotivación, diversidad e interculturalidad, adaptación al entorno, sentido ético, comunicación interpersonal, trabajo en equipo, tratamiento de conflictos y negociación) y las sistémicas (creatividad, espíritu emprendedor, innovación, gestión por objetivos, gestión de proyectos, orientación a la calidad, al logro y liderazgo).</p>	<p>destrezas en manipular ideas y el entorno en el que se desenvuelve, adquirir habilidad artesanal, destreza físicas, comprensión cognitiva, habilidad lingüística, logros académicos, capacidad, habilidad o destreza en expresar los propios sentimientos y emociones de una forma adecuada en la que acepte los sentimientos de los demás, colabore y se relacione con los otros, actúe con generosidad y comprensión hacia los demás, combine la imaginación, sensibilidad y habilidad de relacionar y conjugar las partes de un todo y planifique cambios que introduzcan mejoras en los sistemas para que diseñe nuevos sistemas.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en la revisión y análisis de distintas definiciones consultadas en distintas fuentes.

1.4 Modelo educativo basado en competencias

El advenimiento de la llamada *sociedad del conocimiento*, el mundo globalizado, los avances vertiginosos de la ciencia y la tecnología y el impacto de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), así como los cambios de valores y culturales a nivel individual, familiar y social, han determinado la conformación de un nuevo entorno educacional. En este sentido, los sistemas educativos para adaptarse o responder a las necesidades de este dinamismo, han pugnado por la conformación de un nuevo paradigma de la enseñanza y el aprendizaje.

Al respecto, José Manuel Pérez (2000: 52) explica algunos de los retos de la educación, que configuran la agenda de trabajo, ante esta nueva *sociedad de la información y del conocimiento*:

- Las escuelas deben abrirse a nuevas fuentes de conocimiento (de forma crítica y lucida). Además, es indispensable estar en permanente contacto con las fuentes de información y de conocimiento.
- Convertir a las escuelas en espacios de exploración, de descubrimiento y de invención; que sean productoras activas de conocimiento y que respondan al entorno, a la cantidad creciente de información y a las necesidades de la sociedad. Habrá que comprender y asimilar lo aprendido de tal manera que pueda ser adaptado a situaciones nuevas y rápidamente cambiantes.
- Obligar a la comunidad entera a participar en la educación. La educación es un compromiso social, que a todos nos compete. La sociedad del conocimiento implica una sociedad del aprendizaje, en la cual la educación asume un papel protagónico para la transformación social con equidad, justicia social y pluralidad (Banco Mundial, 2003).
- Potenciar el tipo de alfabetización propio de la sociedad de la información, esto es introducir al alumno, que habrá de participar en el campo laboral y social y de cubrir las exigencias impuestas en nuestro tiempo, al uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Todo esfuerzo educativos se debe centrar cada vez más en el individuo que aprende.
- Crear nuevas comunidades educativas, tanto virtuales como presenciales, a partir de las escuelas actuales, que trasciendan espacios y limitaciones y

que además desarrollen nuevas formas para la convivencia, la producción y la difusión del saber.

- Modificar los espacios, la organización y los horarios educativos, no se puede recurrir al aula, en el horario de siempre y con la misma clasificación de los alumnos.
- Renovar tecnológicamente a la escuela, no puede estar atrasada. Contar con tecnología que permita al alumno la habilidad a través de la práctica y el uso de ésta.
- Redefinir el rol del profesor, su papel no será más el de transmisor único de conocimiento, será ahora el facilitador que guíe y apoye al alumno en su proceso de aprendizaje, a partir de la creación de entornos e instrumentos educativos que ellos promuevan, a fin de ser un mediador entre el conocimiento y el alumno.
- Redefinir el rol del Estado en la educación, deberá ceder autonomía curricular, de gestión y organización a las escuelas, así como mejorar la inversión en educación y de luchar contra la segregación.
- La educación debe concebirse dentro de un contexto más amplio, aceptar que la educación debe ser continua y a lo largo de la vida, estableciendo un sistema educativo flexible en el que el individuo pueda ser capaz de manejar el conocimiento, actualizarlo y de seleccionarlo de forma apropiada para usarlo, de acuerdo a sus necesidades y en un contexto determinado.
- Por último, la institución educativa debe procurar ser útil a la comunidad a la que sirve, debe participar en la vida de su entorno, tratando de resolver problemas que se presenten.

Tal como lo apunta Coll (2008), en los últimos años el enfoque en competencias ha irrumpido fuertemente en la educación, tornándose gradualmente en una perspectiva dominante en el marco de las recientes reformas curriculares de los diferentes niveles educativos, desde la educación básica hasta la superior.

Se aprecia fundamentalmente dos aproximaciones claramente diferentes; una vinculada al paradigma conductista y a la concreción de las competencias como listado de tareas y una visión de competencia como prescripción abierta

articulada con una concepción socioconstructivista según la cual las competencias parten de situaciones problemáticas auténticas (Díaz Barriga, Padilla y Morán (2009). Se erige actualmente como una tendencia vinculada con la innovación y la mejora de los procesos escolares (Coll, 2008; Díaz Barriga, 2006), con las consecuentes críticas y controversias que este tipo de discurso suele provocar (Díaz Barriga, 2006; Escudero, 2008).

- El enfoque por competencias y aún más, una teoría de las competencias se encuentra en construcción (Díaz Barriga, op.cit., Jonnaert, et al, 2007; Pérez Gómez, 2008)

- Representa el marco metodológico más viable para la formación básica y superior en la *sociedad del conocimiento*.

Bajo estos antecedentes y este marco referencial, resulta oportuno analizar el término competencia, para diferenciarlo de otras nociones y con ello establecer claramente el campo semántico al que hacemos referencia. En este sentido algunos términos como capacidad, atributo, habilidad, destreza, competencia se usan a veces el uno por el otro y tienen cierto grado de coincidencia en los significados. Todos se relacionan con la persona y con lo que ésta es capaz de lograr. Pero tienen también significados más específicos.

Enfoques educativos y propuestas curriculares existentes, que a la fecha operan en un gran número de instituciones educativas, pretenden ser reemplazados por un currículo basado en competencias. Esto debido a que en una era cargada de tantos cambios, que aunque efectivamente es la era del conocimiento, es una etapa en la que se están viviendo numerosas, profundas y rápidas transformaciones.

En la década de 1960 se inicia la aplicación académica del concepto de competencias. El enfoque por competencias comienza a ponerse en práctica en todos los niveles educativos a partir de 1990 pero es hasta el año 2000 que las competencias se convierten en una política pública que a nivel mundial cobra un impacto y una fuerte trascendencia, provocando cambios en el ámbito educativo a través de teorías como el constructivismo, el aprendizaje significativo, la metacognición, el aprendizaje histórico, entre otras (Tobón, 2013).

Actualmente, las competencias están siendo adoptadas por los docentes como un nuevo modelo para el diseño del currículo, la formación y el desarrollo

profesional. De ahí que se encuentren términos tales como “aprendizaje y currículo basado en competencias” (Moreno, 2009).

El motivo por el cual el enfoque de competencias se introduce en la educación superior, es porque éste contribuye en la mejora de la calidad, ya que aporta elementos, a través de las competencias, que permiten superar deficiencias importantes de la educación superior tradicional, tales como el énfasis en la mera transmisión de conocimientos, la escasa pertinencia de las carreras frente al contexto disciplinar, social, investigativo y profesional-laboral, el escaso trabajo interdisciplinario de los docentes, el empleo de evaluaciones autoritarias, rígidas y sin pertinencia alguna, entre otras (Tobón, 2006).

Ginés (2004), en su artículo “La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento” comenta que, aunque la universidad como tal surgió en la Edad Media, no fue sino hasta el siglo XIX, en plena Era Moderna, que se fueron configurando los tres modelos universitarios que imperan en muchas de las instituciones de Educación Superior actuales:

- El Modelo Alemán, cuyo objetivo era que los estudiantes adquirieran una amplia cultura sobre diversos temas, que tuvieran una investigación científica que los sustentara, independientemente de si éstos tenían un uso en el ámbito laboral. La premisa de este modelo era que las personas con un amplio dominio de conocimientos científicos, los aportarían al desarrollo del país en diversas facetas.
- El Modelo Francés, el cual surgió para responder a las demandas del Imperio Napoleónico cuyo crecimiento demandaba profesionistas en muchos rubros. Por lo tanto, la universidad estaba al servicio de las necesidades del Estado y preparaba a los burócratas que el gobierno necesitaba.
- El Modelo Anglosajón combinaba algunas de las características de los dos anteriores, pero dándoles ciertos elementos distintivos. Al igual que el Modelo Alemán, pretendía dotar a los estudiantes de un conocimiento amplio sobre diversos temas, pero a diferencia de éste, no promovía la investigación. Asimismo, los estudiantes que concluyeran sus estudios podían terminar trabajando para el Estado, al igual que en el Modelo Francés. Pero lo anterior, no significaba que

también había una gran posibilidad de que los jóvenes trabajaran para la iniciativa privada. Además, a diferencia de los otros dos modelos, el Modelo Anglosajón fue desarrollado por instituciones privadas y su administración no estaba en manos del Estado.

Poco a poco, estos modelos se fueron combinando; en la actualidad, podemos encontrar en nuestros sistemas universitarios rastros de cada uno. Sin embargo, a pesar de sus diferencias, un rasgo característico de estos tres modelos de universidad era la premisa de que los estudiantes se preparaban para ejercer profesiones que no sufrían grandes cambios con el paso del tiempo. Es decir, era un pensamiento común el hecho de que un egresado de una carrera obtenía una licencia (de ahí, la palabra licenciado) para ejercer una profesión de por vida.

Si nos ubicamos en el siglo XIX y en la importancia que las élites (como las universitarias) le daban a la ciencia exacta, podemos entender que se pretendía transmitir a las nuevas generaciones los principios inamovibles que el genio humano había logrado “arrancarle” a la naturaleza. La enseñanza de leyes era importante, pero no sólo en las Ciencias Naturales. Esa tendencia, también era un anhelo de los estudiosos del mundo social.

Una vez que se ha comprendido el origen de nuestras universidades actuales, nos percatamos cómo sus estructuras y fundamentos han sido rebasados.

Pasar de enseñar contenidos a enseñar con un énfasis en desarrollo de competencias no es una tarea fácil. Ello lleva a abandonar costumbres de unos pocos o de muchos años, a perder la predominancia que da el papel de docente que sabe, que tiene la información (y el poder), que de una u otra manera se considera el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, para pasar a ser un acompañante de alumnas y alumnos en su proceso de aprender, un guía, un motivador, un cuestionador, un realimentador, un testigo, un proponente de criterios de evaluación y de autoevaluación, un desarrollador de competencias.

Planificar por competencias debe conducir a responderse preguntas como estas: ¿en qué condiciones un(a) estudiante puede actuar con determinada(s) competencia(s)? ¿Qué situaciones se prestan mejor para ello? ¿Qué contextos puedo diseñar para propiciar un desempeño competente? El énfasis, entonces,

debe cambiarse de la preparación y dosificación de los contenidos de la asignatura (sin dejarlos de lado) al diseño de actividades y de situaciones en que las y los estudiantes pongan en juego la(s) competencia(s) que están aprendiendo.

El diseño de situaciones debe ir más allá de repetir lo enseñado y rebasar los muros de la escuela. La planificación por competencias debe permitir y propiciar el ingreso de la vida cotidiana en el aula de clase, pues en distintas realidades es donde se ponen en juego las competencias, cuando entra en escena lo imprevisto, lo novedoso, lo inesperado y se generan oportunidades para desempeños competentes.

Un elemento importante al planificar por competencias es tener en cuenta que las situaciones no suelen ser exclusivamente disciplinares, sino interdisciplinares. En la respuesta a ellas se pone en actuación un bagaje de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, procedimientos, etc., que supera los conocimientos descontextualizados, por importantes que ellos sean cuando se los mira de manera aislada.

Enseñar por competencias implica, además de especificar y definir los contenidos y las competencias que van a enseñarse, establecer las situaciones en que se van a desarrollar.

El reto de enseñar por competencias estriba, por lo tanto, en el diseño y ejecución de situaciones de aprendizaje en las cuales los estudiantes, ante diferentes contextos y niveles de dificultad, ponen en juego la competencia que están aprendiendo. El papel de los contenidos, entonces, es de medio: debe servir para aproximarse a las actividades, a las acciones que ponen en situación una competencia, que la contextualizan.

La enseñanza por competencias, tarde o temprano lleva a replantearse el currículo escolar: antes que pensar en qué asignaturas –y contenidos– hay que enseñar o transmitir, lleva a formularse y a responder interrogantes como estos: ¿qué competencias quiere la dirección escolar que cada estudiante desarrolle progresivamente a lo largo y ancho de su paso por la institución educativa? ¿Qué tipo de personas desea que lleguen a ser? ¿Qué anhela que sepan hacer, y hacer bien, con la información con la cual van a entrar en contacto e interacción durante sus años escolares?

En consecuencia, enseñar por competencias debe generar una serie de cambios como: a) tener claro el qué y para qué, b) diseñar situaciones de aprendizaje y desarrollo de competencias y no sólo preparar la información que las y los docentes van a transmitir, c) realizar acciones concretas en las cuales los estudiantes pongan en juego y a prueba lo aprendido, a través de diferentes, variados, entretenidos y desafiantes contextos, d) buscar que el estudiante aprenda a saber hacer para desempeñarse en situaciones distintas, resolver problemas de diverso tipo y nivel de complejidad y movilizar su saber en contextos diferentes para demostrar lo que es capaz de hacer, e) obtener un mayor involucramiento de los estudiantes para que no sean meros receptores pasivos, sino actores y constructores de su propio aprendizaje, f) redefinir lo que se entiende por saber, enseñar y aprender⁴ y g) enfatizar el aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser, así los docentes que enseñan por competencias enseñaran de forma distinta a quienes enseñan contenidos.

Es un hecho que lo que aprenden los estudiantes no suele coincidir con el contenido que aparece en los programas de estudio, debido a factores diferentes. Por eso, suele hablarse del currículo prescrito, el currículo enseñado, el currículo aprendido... y el currículo oculto. Las pruebas censales nacionales y las pruebas muestrales internacionales evidencian esa diferencia, pues frente a una enseñanza de los mismos o casi los mismos temas los resultados muestran una dispersión bastante significativa y preocupante.

Por otro lado, en la evaluación convencional suele existir el elemento sorpresa, de manera que los y las estudiantes para prepararse deben repasar (es decir, verificar la memorización de lo enseñado, en muchos casos). Además, ellas y ellos no suelen conocer sus resultados sino hasta el momento en que reciben las calificaciones, cuyos número o letras “dicen” qué tanto se aprendió de una determinada asignatura en un determinado periodo, a juicio de un(a) docente. En contraposición, en la evaluación por competencias un(a) docente

⁴ Saber ya no será sólo tener información, sino poseerla convertida en conocimiento y en capacidad de usarlo eficientemente.

Enseñar ya no será transmitir y defender información coleccionada durante años, sino formar en el estudiante hábitos de trabajo, maneras de acercarse a la información, procesarla, validarla y crear distancia frente a ella, apoyar el desarrollo de habilidades, actitudes, valores y competencias.

Aprender ya no será solamente memorizar, ni acumular respuestas dadas por otros, sino crear una red de conceptos, adquirir una serie de herramientas para el trabajo mental, manual y social, a fin de ampliar y afirmar valores, y desarrollar competencias.

puede indicar con anterioridad qué va a evaluar y los y las estudiantes podrán preparar y ejercitar sus desempeños para mostrar su competencia en el momento de la evaluación. Como por su misma naturaleza las competencias no son directamente observables, deben inferirse a partir de los desempeños. Y puede decirse que en quienes están aprendiendo las competencias se acercan más a un proceso –hacerse competente– que a un estado –ser competente–. Esta doble situación hace más desafiante la evaluación de competencias. Para evaluar competencias es necesario saber cómo se adquieren o desarrollan. Podría decirse que, en muchos casos, la primera fase es cognitiva, en la cual predomina el saber; en otra fase ese saber se va convirtiendo en un hacer, en el cual los procedimientos (know how) juegan un papel importante. Una fase posterior hace más sistemático el quehacer o ejercicio de la competencia. En este proceso, la acumulación de experiencias frente a diversas situaciones y contextos cumple un papel primordial, que se enriquece con el afrontar exigencias que traen consigo las tareas que se asume. Todo esto contribuye al desarrollo competencial que hay que evaluar.

1.5 La experiencia internacional y la perspectiva de organismos internacionales respecto a las competencias

La calidad de la educación y la formación basada en competencias están en estrecha vinculación con los postulados centrales de la educación del siglo XXI, no sólo en el nivel básico sino en la educación superior (Delors, 1997).

La educación en las dos últimas décadas se ha visto permeada por reformas educativas y cambios suscitados en la sociedad, impulsados por distintos organismos internacionales que han determinado políticas en educación, a través de informes, documentos, declaraciones y diagnósticos, tales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Ejemplo de ello lo podemos observar en el informe: *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1997), en el cual se expresa esa necesidad de reorientar la educación en la sociedad y de conformar un sistema educativo más acorde a nuestra actualidad y en el informe mundial: *Hacia las sociedades del*

conocimiento (UNESCO: 2005) no solo se reconoce la importancia del concepto sociedad del conocimiento, sino que además, los autores de este informe proponen una lista de diez recomendaciones que se visualizan como las bases en que se puede asentar una *sociedad del conocimiento*.

El Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)⁵, creado por la Unión Europea con el objetivo de definir y seleccionar habilidades y competencias claves para el desarrollo y mantenimiento del capital humano dentro de los países miembros y para hacer frente a los múltiples desafíos del mundo de hoy. El Proyecto DeSeCo, de la OCDE, proporciona un marco que puede guiar una extensión, a más largo plazo, de evaluaciones de nuevos dominios de competencias, un ejemplo de ello es el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) ⁶.

Las competencias claves para el Proyecto DeSeCo se clasifican en tres amplias categorías (OCDE: 2003: 4):

1. Los individuos deben ser capaces de usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el entorno, tanto físico como sociocultural (habilidad para usar, de manera interactiva, el lenguaje, los símbolos y los textos, el conocimiento, la información y la tecnología).
2. En un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan ser capaces de comprometerse con otros, y puesto que encontrarán gente que proviene de muy distintos marcos de referencia, es importante que sean capaces de interactuar en grupos heterogéneos (habilidad de relacionarse bien con otras personas, trabajar en equipo y manejar y resolver conflictos).
3. Los individuos necesitan ser capaces de asumir responsabilidad para manejar sus propias vidas, situar sus vidas en contextos sociales más amplios y actuar autónomamente (habilidades de actuar en contextos amplios, generar y realizar planes de vida y proyectos personales, y hacer valer los derechos, intereses, límites y necesidades).

⁵ DeSeCo “Definition and Selection of Competencies”. Ver www.oecd.org/edu/statistics/deseeco y www.deseeco.admin.ch

⁶ PISA “Programme for International Student Assessment”. Ver <http://www.oecd.org/pisa/pisaenepaol.htm>

La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, por sus siglas en inglés) ha adoptado la perspectiva amplia en su propia definición de lo que es un competencia, la cual es: “conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (Argudín, 2005: 12).

Podemos concluir que dependiendo de la perspectiva con la que uno asuma la Educación Basada en Competencias, se podrán determinar los alcances de la aplicación de este modelo educativo en los alumnos. ¿Qué es lo que queremos? ¿Sólo alumnos que sepan cómo hacer sus trabajos y que adquieran competencias procedimentales? Entonces, hagamos uso de la perspectiva estrecha. En cambio, ¿queremos alumnos que sepan hacer su trabajo pero que, al mismo tiempo, tengan una serie de actitudes y comportamientos que los hagan mejores personas y no sólo trabajadores? Si la respuesta es afirmativa, la perspectiva amplia de la Educación Basada en Competencias es lo que estamos buscando. Además, ésta tiene la gran ventaja de adaptarse a todos los niveles educativos y no constreñirse al ámbito universitario.

De todos los textos que abogan por la Educación Basada en Competencias, el escrito por Argudín (2005) parece el más adecuado para expresar los puntos a favor de este modelo educativo. Retomando los puntos más importantes de los primeros tres capítulos del libro de esta autora, podemos señalar que la Educación Basada en Competencias tiene las siguientes ventajas:

a) En primer término, la Educación Basada en Competencias hace frente a una sociedad donde el conocimiento cambia de forma muy rápida. Es decir, si en esta época de transformaciones constantes, el único “tesoro” del estudiante es la información que tiene, la valía de lo que conoce se irá perdiendo con el paso de los años y de una forma acelerada. De lo anterior se deriva que, si el conocimiento se renueva tan rápido, las escuelas tienen que enseñar a los alumnos a aprender a aprender. De esa manera, no importa que la información cambie o sea mucha, el estudiante tendrá la competencia de indagar, sintetizar y valorar los nuevos datos que surjan en su ámbito profesional y personal.

b) También la Educación Basada en Competencias le permite al estudiante identificar el procedimiento utilizado para llevar a cabo las cosas. De esa

manera, el alumno podrá tener un autocontrol sobre los pasos que lleva a cabo para lograr las metas que se proponga.

c) La Educación Basada en Competencias evita la desvinculación de los contenidos escolares y las demandas laborales de la sociedad posmoderna.

d) ¿Cuál es la función de la educación? Que el individuo se integre a la sociedad y que sea transformado bajo las pautas culturales aceptadas. Sin embargo, en el modelo de competencias también se espera que el aprendiz llegue a ocupar un lugar en el sector productivo. Es decir, en una perspectiva amplia de una Educación Basada en Competencias, se pretende generar personas con una buena formación (normas, valores, actitudes, código ético, etc.) y una buena capacitación (conceptos y procedimientos para desempeñar correctamente una función).

1.6 El enfoque por competencias en México

En México las reformas educativas de los últimos años, tanto en los niveles básico y superior intentan responder a las exigencias de las sociedades del conocimiento, así, el escenario educativo nacional se ha visto dominado por un nuevo discurso y nuevos enfoques en la enseñanza y el aprendizaje.

En este marco, la formación docente en nuestro país ha cambiado desde su concepción hasta sus prácticas, cambios que responden a lo que Estevez (1994) entiende como una constatación evidente que los profesionales en la actualidad se deben desempeñar en ámbitos de constante cambio, donde deben asumir roles que en ocasiones son difusos y tiene que resolver en la incertidumbre.

En el marco del debate académico, la Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoce que existen diferentes acepciones del término competencia, en función de los supuestos y paradigmas educativos en que descansan. La perspectiva sociocultural o socioconstructivista de las competencias aboga por una concepción de competencia como prescripción abierta, es decir, como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos. En este caso, se requiere que la persona, al enfrentar la situación y en el lugar mismo, re-construya el conocimiento, proponga una solución o tome decisiones en torno a posibles cursos de acción, y

lo haga de manera reflexiva, teniendo presente aquello que da sustento a su forma de actuar ante ella.

Por lo anterior, una competencia permite identificar, seleccionar, coordinar y movilizar de manera articulada e interrelacionada un conjunto de saberes diversos en el marco de una situación educativa en un contexto específico. Esta caracterización tiene sus fundamentos en el siguiente conjunto de criterios:

Las competencias tienen un carácter holístico e integrado. Se rechaza la pretensión sumativa y mecánica de las concepciones conductistas. Las competencias se componen e integran de manera interactiva con conocimientos explícitos y tácitos, actitudes, valores y emociones, en contextos concretos de actuación de acuerdo con procesos históricos y culturales específicos.

Las competencias se encuentran en permanente desarrollo. Su evaluación auténtica debe ser continua, mediante la elaboración de estrategias que consideren el desarrollo y la mejora como aspectos que integran el desempeño de una competencia.

Las competencias se concretan en diferentes contextos de intervención y evaluación. El desarrollo de las competencias, así como su movilización, debe entenderse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto determinado y para una familia de situaciones o problemas específicos.

Las competencias se integran mediante un proceso permanente de reflexión crítica, fundamentalmente para armonizar las intenciones, expectativas y experiencias a fin de realizar la tarea docente de manera efectiva.

Las competencias varían en su desarrollo y nivel de logro según los grados de complejidad y de dominio. Las competencias asumen valor, significatividad, representatividad y pertinencia según las situaciones específicas, las acciones intencionadas y los recursos cognitivos y materiales disponibles, aspectos que se constituyen y expresan de manera gradual y diferenciada en el proceso formativo del estudiante.

Las competencias operan un cambio en la lógica de la transposición didáctica. Se desarrollan e integran mediante procesos de contextualización y significación con fines pedagógicos para que un saber susceptible de enseñarse se transforme en un saber enseñado en las aulas y, por lo tanto, esté disponible para que sea movilizado por los estudiantes durante su aprendizaje.

Derivado de lo anterior, se entiende como competencia al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir.

En todos los casos el concepto de competencia enfatiza tanto el proceso como los resultados del aprendizaje, es decir, lo que el estudiante o el egresado es capaz de hacer al término de su proceso formativo y en las estrategias que le permiten aprender de manera autónoma en el contexto académico y a lo largo de la vida.

El desarrollo de competencias destaca el abordaje de situaciones y problemas específicos, por lo que una enseñanza por competencias representa la oportunidad para garantizar la pertinencia y utilidad de los aprendizajes escolares, en términos de su trascendencia personal, académica y social. En el contexto de la formación de los futuros maestros, permite consolidar y reorientar las prácticas educativas hacia el logro de aprendizajes significativos de todos los estudiantes, por lo que conduce a la concreción del currículo centrado en el alumno.

En el enfoque basado en competencias la evaluación consiste en un proceso de recolección de evidencias sobre un desempeño competente del estudiante con la intención de construir y emitir juicios de valor a partir de su comparación con un marco de referencia constituido por las competencias, sus unidades o elementos y los criterios de desempeño y en identificar aquellas áreas que requieren ser fortalecidas para alcanzar el nivel de desarrollo requerido, establecido en el perfil y en cada uno de los cursos del plan de estudios. Con base en el planteamiento de que las competencias son expresiones complejas de un individuo, su evaluación se lleva a cabo a partir del cumplimiento de niveles de desempeño elaborados ex profeso.

De esta manera la evaluación basada en competencias implica, entre otros aspectos, que éstas deben ser demostradas, por lo que requieren de la definición de evidencias, así como los criterios de desempeño que permitirán inferir el nivel de logro. Este tipo de evaluación no excluye la verificación del dominio teórico y conceptual que necesariamente sustenta la competencia. En ese

sentido, se requiere una evaluación integral e integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en la acción.

Desde esta perspectiva, la evaluación cumple con dos funciones básicas, la sumativa de acreditación/certificación de los aprendizajes establecidos en el plan de estudios y la formativa, para favorecer el desarrollo y logro de dichos aprendizajes; esto es, el desarrollo de las competencias y de sus elementos. Dicho de otro modo, la función sumativa puede caracterizarse como evaluación de competencias y la evaluación formativa como evaluación para el desarrollo de competencias ya que valora los procesos que permiten retroalimentar al estudiante.

Con base en lo anterior, la evaluación basada en competencias se caracteriza por centrarse en las evidencias de los aprendizajes (definidos en parámetros y en criterios de desempeño) y por ser integral, individualizada y permanente; por lo tanto, no compara diferentes individuos ni utiliza necesariamente escalas de puntuación y se realiza, preferentemente, en situaciones similares a las de la actividad del sujeto que se evalúa.

Para ello, es importante utilizar las propias tareas de aprendizaje como evidencias, ya que permiten una evaluación del proceso de aprendizaje y no sólo de los resultados. Si la evaluación pretende ser integral, habrá de utilizar métodos que permitan demostrar los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores en la resolución de problemas. Requiere, además, seleccionar métodos y estrategias acordes para el tipo de desempeño a evaluar. Por lo anterior, es posible utilizar entrevistas, debates, observación del desempeño, proyectos, casos, problemas, exámenes y portafolios, entre otros.

1.7 Principales críticas, alcances y limitaciones del enfoque basado en competencias en la educación superior

La Educación Basada en Competencias (EBC) enfrenta limitaciones teóricas y creencias profundamente arraigadas sobre qué es enseñar, aprender y evaluar. (Irigoyen, 2011). Las competencias resultan importantes por varios factores (Mejía, 2007: 5), el primero de ellos es la relevancia que se le da al aprendizaje más que al de la enseñanza, por ello el protagonista de este proceso educativo sea el que aprende y no el que enseña. El dotar al estudiante de herramientas tan significativas y a la vez tan básicas, como la de lectura y la

escritura, se le da un sentido a lo que se estudia, hay un para qué se aprende y se deja de lado el solo qué se estudia, ese qué solo privilegiaba el contenido y no se detenía en enfocar esos contenidos en el sujeto protagonista del proceso educativo para su desempeño escolar y vital.

Parte de los alcances del enfoque basado en competencias en la educación superior, es que con esta formación basada en competencias se le da un mayor sentido y utilidad social a la educación. Al salir de la universidad el profesional no termina la época escolar con conocimientos teóricos que no encuentra como aplicarlos, al contrario, el profesional termina sus estudios superiores motivado a seguir aprendiendo, cuenta con las bases que le permitan un desarrollo óptimo, resultados positivos y el sentido y el interés de seguir aprendiendo. Tal vez no cuenten con todos los conocimientos habidos y por haber, pero si cuenta con el conocimiento sobre los medios y las herramientas para acceder a ellos. El conocimiento que tienen tal vez cambie, se transforme o llegado su momento sea obsoleto, esto no le impedirá al profesional que lo actualice, lo reflexione o simplemente lo desplace por otro conocimiento que cubre las necesidades del trabajo, empresa o situación. Gracias a la preparación para afrontar diversas tareas (personales, laborales y profesionales) se pueden tener a favor competencias que promuevan un desempeño efectivo en diversas situaciones en la vida de las personas.

Con el enfoque basado en competencias se supera el enfoque tradicional que privilegia la enseñanza y el aprendizaje teórico para acceder al aprendizaje continuo, autónomo, operativo y centrado en elementos de la persona, más que en aspectos externos a ella, como el autodesarrollo, la automotivación, etcétera. Las competencias desplazan la acumulación de la información, por la utilización de lo aprendido, en diversos momentos y contextos, además, promueven la preparación para la vida, ayudan a eliminar la idea de que se aprende para acreditar un examen, aprobar alguna asignatura o pasar un grado para entrar al siguiente. Con la formación basada en competencias se pretende proporcionar al estudiante herramientas con las que resuelva problemas de la realidad (personales, académicos, profesionales, entre otros).

Los efectos de enfoques basados en competencias sobre las prácticas de evaluación son potencialmente muy significativos. Si se adoptan estrategias basadas en problemas u otros modelos mencionados en el apartado anterior,

entonces la evaluación se concentrará mucho más en una diversidad de desempeños. Habrá mayor énfasis en la evaluación de la aplicación y síntesis del conocimiento, así como un esfuerzo por considerar en los dictámenes profesionales la función de otros atributos.

En general, en la evaluación basada en competencias siempre se debe tratar de seleccionar los métodos más directos y pertinentes al desempeño evaluado. Por ejemplo, en medicina, el diagnóstico del paciente requiere una evaluación del desempeño, mientras que la interpretación de un reporte de laboratorio se puede evaluar mediante una prueba escrita y, por consiguiente, relacionar el método de evaluación con el tipo de conducta examinada. Es decir, para evaluar competencias se requiere de una batería de instrumentos que posibiliten la recuperación de información de aquello que se pretende evaluar, no se podría evaluar desempeños y actitudes con un instrumento de opción múltiple o con un simple cuestionario, de hacerlo obtendría los resultados que no eran los esperados.

Un principio general que subraya la validez de las evaluaciones es que entre más limitada sea la base de evidencia para inferir la competencia, será menos generalizable para el desempeño de otras tareas. Por ejemplo, el desempeño en pruebas de lápiz y papel será probablemente una base muy limitada para evaluar la competencia ocupacional en cualquier profesión. Una fuente importante de la tentación de usar la base limitada de evidencia: "una preocupación al evaluar objetivos propicia el remplazo del sustituto o mediciones indirectas de los objetivos reales" (Sadler, 1987:192). Por lo tanto, de acuerdo con este principio general, se recomienda utilizar una combinación de métodos a fin de proporcionar evidencia para inferir la competencia.

Sin embargo, habrá circunstancias en que se evaluará el conocimiento por sí mismo sin relacionarse con un desempeño específico. De lo antes dicho, deber ser evidente el contraste entre evaluación basada en competencias evalúa el desempeño de un individuo a partir de criterios preestablecidos, la evaluación referida a normas se encarga de comparar el desempeño de un individuo con el desempeño del grupo. No obstante, se debe señalar que se puede exagerar en las diferencias entre estas formas de evaluación. La evaluación referida a normas siempre tiene normas implícitas en ella y las normas de la evaluación referidas a evaluación de criterios no se pueden escapar de los supuestos sobre lo que es un

desempeño regular. También es importante señalar que cada enfoque de la evaluación tiene sus propios problemas. Aquéllos que se asocian con la evaluación basada en normas son los problemas de especificación y confiabilidad, cuando se relacionan con sistemas de educación y capacitación a gran escala. Asimismo, surge como problema el tema del costo. No obstante, los métodos que se utilizan para realizar una evaluación basada en normas son similares a los métodos tradicionales. Lo que marca la diferencia es la manera en que se aplican e interceptan.

Capítulo 2.

Las competencias docentes para la educación superior

El presente capítulo gira en torno al interés principal de la tesis que es el análisis de las competencias docentes, es decir, lo que significa ser un profesor o profesora competente dentro del contexto universitario. Desde una perspectiva pedagógica y un enfoque constructivista se reconocen las diferentes competencias docentes que, en función de los supuestos pedagógicos y didácticos en los que se fundamenta la práctica docente, se movilizan e integran saberes y recursos cognitivos para reflexionar, resolver, tomar decisiones y enfrentar diversas situaciones complejas y problemas específicos que se le presentan al docente en distintos escenarios y momentos de su quehacer cotidiano.

En estas líneas, encontraremos que para promover una enseñanza de calidad en la educación superior se requiere de profesores competentes que tengan la capacidad de 1) planificar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, 2) dominar, seleccionar y preparar los contenidos de la disciplina que imparten, 3) ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (comunicar), 4) manejar las Tecnologías de la Información y la Comunicación, 5) diseñar metodologías de trabajo didáctico y organizar las tareas de aprendizaje, 6) relacionarse constructivamente con los alumnos y establecer relaciones interpersonales satisfactorias, 7) dar tutoría y acompañamiento a los estudiantes, 8) evaluar, 9) reflexionar e investigar sobre la enseñanza, así como 10) identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Distintos autores como Miguel Ángel Zabalza (2013), Oscar Más Torrelló (2011), Elena Cano (2005), entre otros, concuerdan que, a su vez estas competencias contribuirán a que los profesores sean buenos investigadores, cuenten con actitudes y valores éticos, dominen cuestiones didácticas y pedagógicas para una buena enseñanza, estén en condiciones de resolver conflictos, afrontar retos, atender y motivar en todo momento a los estudiantes, reconocer sus formas y estilos de aprendizaje y otras cualidades más que un docente universitario ha de desarrollar dentro de su práctica diaria.

Como podemos observar, las competencias docentes se han convertido en un tema emergente a nivel nacional e internacional, esto se debe a la incorporación del concepto de competencia, que se dio a partir de la década de los 90 en el ámbito universitario, como un catalizador de modelos curriculares que dieran respuesta a los cambios exponenciales de todo orden y toda magnitud, como la generación de nuevas demandas de competencias y conocimientos que en el contexto de la globalización y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se impulsan.

Una de las consecuencias que trae consigo los cambios que está sufriendo nuestra sociedad es la crisis del modelo educativo, crisis que trata de mitigarse a partir de la modernización de éste con el fin de responder a los retos que habrán de enfrentar las generaciones futuras. Sin embargo, especialistas en el tema, aseguran que en nuestro país el modelo educativo sigue siendo el tradicional, el cual promueve el aprendizaje de contenidos establecidos en programas generales y, además, está centrado en la enseñanza y en el profesor, más que en el aprendizaje y en el alumno, por esta razón se ha hecho necesaria la búsqueda de alternativas que respondan a las demandas de esta sociedad y que mejoren la calidad de las instituciones educativas. Algunas de estas alternativas son: 1) “optar por rediseños innovadores que propongan nuevas formas de educación, enseñanza, aprendizaje e investigación en el nivel superior” (Barrón, 2009: 77), así como adoptar “un nuevo rol del docente de educación superior, acorde con las demandas de una nueva sociedad globalizada y capaz de apoyar el desarrollo integral del estudiante” (Barrón, 2009: 77).

Para superar los modelos educativos centrados en la adquisición de información se requiere de “la construcción de un nuevo modelo educativo que centre el currículo en el educando, particularmente en el desarrollo de sus competencias” (García-Retana, 2011: 1). Es por ello que, en la actualidad las competencias se han convertido en el eje de los nuevos modelos de educación, ya que éstas se centran en el desempeño, pero no separan el saber del saber hacer (Argudin, 2005).

De ahí que, diversas instituciones de educación superior han adoptado el modelo educativo basado en competencias, el cual persigue la convergencia entre los campos social, afectivo, las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras del individuo (Argudin, 2005). Es decir, en el proceso

educativo, las competencias se construyen en la convergencia de los conocimientos, las habilidades y los valores para lograr una meta que ha sido planificada y que se espera alcanzar, teniendo como resultado el desempeño de la competencia.

De esta manera, las competencias se construyen durante el proceso de aprendizaje y también son el resultado de este mismo. Durante dicho proceso los estudiantes demuestran su capacidad de cuestionar, innovar, ser creativos, manejar sus saberes y generar nuevos conocimientos, de comprenderlos, asumirlos y sociabilizarlos, teniendo bajo control sus interacciones sociales, sus emociones y sentimientos, así como sus actividades con el fin de reconocer, interpretar y aceptar las emociones y sentimientos de los demás (García-Retana, 2011).

El adoptar nuevos modelos educativos, en los que el alumno sea el actor central en el proceso formativo, requiere de una reorganización curricular e involucra a distintos agentes de las instituciones a nivel superior como directivos, administradores, profesores y alumnos, de quienes se requiere compromiso, apertura y una transformación en la forma de pensar para que todos asuman “ una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, basados en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser)” (Barrón, 2009: 77).

En ese sentido, de quien se requiere un mayor compromiso es del docente, debido a que, en este nuevo marco contextual, su papel se redefine dejando de ser un transmisor de conocimientos para convertirse en un gestor de ambientes de aprendizaje (García-Retana, 2011). Esto conlleva al docente a formarse una nueva concepción de realizar su práctica, de adecuar sus clases, de poner a prueba su capacidad de adaptación y de dar constancia de su aptitud, pero sobre todo de su actitud ante lo incierto, lo urgente y lo complejo de formar a estudiantes frente a una sociedad que cada vez plantea más necesidades de uso y manejo de la información.

Para el docente, esto representa un escenario nuevo que aparece en un marco de crisis por los cambios que está sufriendo nuestra sociedad, los cuales traen consigo serias consecuencias tales como el desgaste profesional, también

conocido como síndrome de burnout⁷, en el que se presenta un padecimiento de estrés por factores emocionales e interpersonales que puede ocurrir entre individuos que trabajan con personas y que provoca una serie de problemas relacionados con el manejo de las dificultades de la vida debido a la fatiga crónica, ineficacia y negación de lo ocurrido. Según Carlos López-Elizalde (2004), otras manifestaciones de este síndrome son: a) Agotamiento emocional, que se refiere a la disminución y pérdida de recursos emocionales, b) Despersonalización o deshumanización, consistente en el desarrollo de actitudes negativas, de insensibilidad y de cinismo hacia los receptores de servicio prestado, c) Falta de realización personal, con tendencias a evaluar el propio trabajo de forma negativa, con vivencias de insuficiencia profesional y baja autoestima personal, así como d) Síntomas físicos de estrés, como cansancio y malestar general.

No obstante, para dar respuesta a estos cambios los docentes deberán “diversificar sus roles en función de las necesidades de aprendizaje y de los ambientes en los que se propiciará” (Barrón, 2009: 78), por esta razón es que a los docentes se les demanda una serie de conocimientos, habilidades, principios, aptitudes, actitudes y valores que combinadas comprenden las competencias docentes la cuales se caracterizan por ser complejas. Es así que, en los siguientes apartados presentamos, como primer punto, una breve reseña acerca de la figura del maestro a lo largo de historia de la educación, posteriormente, analizamos el papel que actualmente desempeña el docente en las instituciones universitarias, después, describimos las competencias docentes del profesor universitario en las que distintos autores coinciden y, por último, revisamos los procesos formativos a los que el profesor universitario se enfrenta para el desarrollo de competencias que promuevan la mejora de su práctica docente.

⁷ Este síndrome clínico fue descrito en 1974 por Freudenberg, quien observó que la mayoría de los voluntarios con los que trabajaba sufrían “una progresiva pérdida de energía, hasta llegar al agotamiento, síntomas de ansiedad y de depresión, así como desmotivación en su trabajo y agresividad con los pacientes” (López-Elizalde, 2004: 131). En estas mismas fechas, la psicóloga social Cristina Maslach, durante su estudio de las respuestas emocionales de los profesionales de ayuda, calificó a los afectados de “Sobrecarga emocional” o síndrome de burnout (quemado). Actualmente se considera una enfermedad profesional que requiere de apoyo psicológico o psiquiátrico (López-Elizalde, 2004).

2.1 La figura del maestro en la historia de la educación

A lo largo de la historia de la educación, el papel que ha tenido el maestro en el ámbito escolar ha sido indudablemente y por excelencia un papel protagónico. Desde los tiempos de la cultura griega (siglo V a. C.), la figura del maestro que es fundada por Sócrates, con los primeros profesores conocidos como sofistas se observa la gran responsabilidad de éstos al instruir a los jóvenes y al cobrarles por sus enseñanzas, desde ese entonces, con Platón se vislumbraba lo importante que era para la conservación del Estado el contar con una guía que poseyera el arte de la educación (González-Pérez, 1993).

En la sociedad romana el maestro carecía de reconocimiento y estima, además, no cobraba ningún salario al no tener derecho a éste, en tal caso llegaba a recibir regalos. En el momento en el que empieza a recibir algún pago éste era insuficiente por lo que se veía en la necesidad de alternar la enseñanza con alguna otra actividad remunerada con la cual pudiera subsistir. Más adelante, con los aportes de Marco Fabio Quintiliano (336-323 a. c.) sobre aspectos básicos para la fundamentación magisterial y como primer profesor catedrático, se impone cierto protagonismo a la escuela y se “enaltece el sentido social de la docencia en Roma” (González-Pérez, 1993: 137). De esta manera, la figura del maestro deja de ser menospreciada y se convierte en una influencia para el infante, tomando un papel de suma importancia al comparársele con un sabio o un segundo padre que ha de cumplir con la misión de formar y motivar al alumno.

Tanto en la Edad Media como en la Edad Moderna, el maestro representaba el eje central de la educación, la formación de éste era fundamental, sin embargo, con el incremento de escuelas y de Órdenes religiosas que se dedicaban exclusivamente a la enseñanza, se empleaban métodos educativos un tanto anticuados para el alumnado. Con la llegada de Juan Amos Comenio (1592-1670) y con la concepción educativa que poseía se sientan las bases pedagógicas y se plantea una distinta dimensión escolar a través de la metodología didáctica que plasma en su obra titulada *Didáctica Magna*, la cual se divide en tres apartados: 1) Didáctica general (Cap. 1-9), 2) Didáctica especial (Cap. 10-14) y 3) Organización escolar (Cap. 15-33), y en la cual, según Enrique Belenguer y Ma. Lourdes González (1988) se representa la reforma de la enseñanza tradicional a partir del método y el orden, y es a través

de éstos que el maestro organiza el conocimiento, traza el camino a seguir, prepara el trabajo y marca las etapas. De manera que, “el papel del maestro se revaloriza en la medida que se le exige una cuidada programación escolar, un amplio saber y, sobre todo, un talante, una forma de ser y de pensar capaz de ofrecer un modelo al alumnado” (Belenguer y González, 1988: 129).

Es a partir del S. XVIII que, el papel del maestro adquiere mayor protagonismo por la creciente creación de escuelas y por la propia evolución de la enseñanza y de la educación, ésta última vista como el progreso mismo. Es así que, se comienza a institucionalizar la formación de los maestros en Escuelas Normales⁸, a través de éstas “se propulsó un tipo de maestros conservador de las buenas costumbres y guardas del orden social establecido” (González-Pérez, 1993: 137). Por su parte, Giovanni Enrico Pestalozzi (1746-1827) interesado por la enseñanza y por la formación del magisterio funda las primeras Escuelas Normales, su labor era dirigida a la educación popular y su método de enseñanza se constituía en “la *acción* en todas sus modalidades y formas. El niño observa, investiga, recoge materiales para sus colecciones, experimenta más que estudia, actúa más que aprende” (Abbagmano y Visalberghi, 1992: 325).

En México, a principios del S. XX, se crean las Escuelas Normales por la exigencia del título para ejercer el oficio de la docencia. “Con la creación de las Escuelas Normales no sólo se perseguía profesionalizar al docente, sino también elevarlo socialmente” (Tenti, 1999: 209). La novedad de estas escuelas era el “enriquecer la práctica con el conocimiento teórico, propio de la pedagogía moderna” (Tenti, 1999: 219).

La importancia de formación magisterial se reconoce y reafirma en el S. XIX, en esta época se consideraba que el maestro debía ser una persona instruida y con una preparación profesional y cultura, ya que dentro del contexto de la enseñanza tradicional (fundamentada en el autoritarismo y la memorización) “el maestro era el personaje central” (González-Pérez, 1993: 139). En respuesta a ello, surge la necesidad de contar con una nueva pedagogía que buscara trasladar el eje central educativo hacia el alumno, es decir, desplazar al maestro de la figura central a un mero auxiliar de la educación del

⁸ En el año de 1794 se funda en Francia la primera Escuela Normal de Maestros, más tarde, en 1839, en Madrid, España, se funda la Escuela Normal Central (González-Pérez, 1993).

alumno, dejando de lado la imagen del docente como autoridad y poder, y del alumno como sumisión y obediencia. Estos papeles serían remplazados por una relación cordial, afectiva, de apoyo y de guía, buscando que en esta Escuela Nueva se implementará una relación de cooperación entre el maestro y el alumno (González-Pérez, 1993).

De acuerdo con John Dewey (1859-1952), el verdadero apoyo de la comunidad era un maestro que participara activamente en ésta, sus acciones podían contribuir al desarrollo y a la transformación de la sociedad. Para este filósofo contemporáneo, “el proceso educativo tiene dos aspectos: uno psicológico, que consiste en la exteriorización y el despliegue de las potencialidades del individuo, y otro social que consiste en preparar y adaptar al individuo a las tareas que desempeñará en la sociedad” (Abbagmano y Visalberghi, 1992: 442). De ahí la importancia de que la enseñanza del maestro se organice a partir de los intereses reales de sus alumnos.

En la construcción de la Escuela Nueva encontramos que María Montessori (1870-1952), comienza a emplear métodos de la pedagogía científica que, por encargo del ministro Baccelli, enseña a maestras que tomaban un curso especial, del cual emergió la primera Escuela Normal Ortofrénica (Abbagmano y Visalberghi, 1992). Montessori concebía a la educación como autoeducación, ésta refiere a un proceso espontáneo que se desarrolla dentro del alma del niño y que debe ocurrir en el mejor de los modos posibles, de ahí que el maestro centre sus actividades únicamente en: a) los intereses de los niños, b) atender preferentemente la individualidad del niño y c) proporcionar al niño un ambiente libre de obstáculos innaturales y materiales apropiados, lo anterior promueve que el papel del maestro se limite sólo a dirigir el trabajo del alumno (González-Pérez, 1993).

Dentro de la pedagogía liberadora ubicamos a Célestin Freinet (1896-1966) y a Paulo Freire (1921-1997), ambos pedagogos trabajan desde una *pedagogía popular*⁹, en la que se halla al maestro como un factor esencial “en el crisol en que habrá de labrarse la nueva escuela” (González-Pérez, 1993: 140). Para Freinet (1969) los maestros tendrían que demostrar amor a su oficio y a los

⁹ La pedagogía popular se contrapone a la educación formal, ya que ésta se caracteriza por promover un espacio de dialogo, encuentro y reflexión en el que se busca la participación de todos, a fin de mejorar la realidad del simple maestro, de los hijos de los obreros y campesinos, y en sí de los oprimidos (Abbagmano y Visalberghi, 1992; Freire, 2005).

niños, recuperar la sensibilidad, el equilibrio, la maestría y la autoridad, y aprender de la realidad, de la vida, de las necesidades y posibilidades del educando, todo esto con el objetivo de apoyar al alumno para que sea el mismo quien deba educarse.

Desde la educación liberadora, Paulo Freire (2005) plantea que el maestro ya no es sólo quien educa al alumno, ya que en el momento de estar educando al alumno él mismo está aprendiendo de éste, por tal motivo, durante la preparación de lo que habrá de enseñar y en el momento del diálogo que mantiene con el educando, el conocimiento deja de ser de su propiedad y en su lugar se convierte en el impulso de su reflexión, así como de los educandos, es decir, el maestro aprende de su práctica directa con los alumnos, al aterrizar a la realidad ese conocimiento y con ello se establece una forma de pensamiento y de acción.

Según John Holt (1977), el maestro habrá de ejercer sus funciones a partir de la realidad de su clase y de las características de sus alumnos, esto significa que a partir del contexto en el que se desenvuelva el profesor se habrán de diseñar, organizar e implementar las estrategias adecuadas y necesarias con las que se pueda proveer a los alumnos de recursos y herramientas que ellos mismos puedan emplear para alcanzar el aprendizaje.

De lo que hemos revisado podemos deducir que, el rol del maestro ha variado en cada época histórica por el contexto y las condiciones socioculturales, políticas y económicas de cada país, durante algunos períodos esta figura ha sido desacreditada y hasta menospreciada, pero también durante muchos años el docente ha representado una imagen de respeto, sabiduría, guía y consejo, además, se le han adjudicado variadas características que lo representan como un ejemplo a seguir y un líder que observa, escucha, motiva, inspira, incita a descubrir el conocimiento, saca lo mejor de sus estudiantes y promueve en ellos las habilidades necesarias para aprender, crear y mover sus mentes, espíritus y fuerza de voluntad.

A fin de ejemplificar los cambios que ha tenido la figura y la función del maestro en los últimos años, nos dimos a la tarea de revisar, en distintos recursos bibliográficos como libros, capítulos de libros, enciclopedias, diccionarios, artículos en revistas especializadas, entre otros, qué significa ser docente, maestro o profesor (véase cuadro 4), éstas son algunas definiciones:

Cuadro 4. Definiciones sobre docente, maestro o profesor

Autor	Definición
➤ González-Pérez, Teresa (1993: 136)	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Maestro</u>: “es el que instruye, forma, tiene los privilegios de la edad y el saber, siempre tiene razón, será un juez y un ejecutor, es quien distribuye reproches, castigos, premios” (González-Pérez, 1993: 136).
➤ Tenti, Emilio (1999: 182)	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Profesor</u>: “el magisterio no se define como una profesión, sino como misión o sacerdocio” (Tenti, 1999: 182). • <u>Maestro</u>: De acuerdo con los rasgos clásicos del maestro, “en la definición pedagógica del maestro se incorporan diversos componentes. Unos son de carácter no racional y afectivos (la vocación, la moral, la presentación física, los modales, etc.)” (Tenti, 1999: 235).
<ul style="list-style-type: none"> • Villalobos, Elvia Marveya (2002: 107-108). • Villalobos, Elvia Marveya (2003: 39). 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Docente</u>: es quien ha “de guiar al grupo con sensibilidad para ayudar a potenciar capacidades y superar las limitaciones de sus educandos. Para ello debe desarrollar las habilidades didácticas que le permitan conocer a sus educandos, para llevar a la práctica estrategias de enseñanza y ofrecer estrategias de aprendizaje, estimulándolos y animándolos al logro de aprendizajes significativos que auténticamente los forman para la vida, usando la metodología y los recursos didácticos adecuados” (Villalobos, 2002: 107-108). • <u>Profesor</u>: “es el director del aprendizaje y quien conduce a la reflexión y a la contemplación con el fin de aprender” (Villalobos, 2003: 39).
➤ Morán, Porfirio (2003: 17 y 21).	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Docente</u>: es el encargado de “engarzar o conectar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limitará a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad [...] Lo anterior supone la necesidad de que el profesor se prepare teórica y metodológicamente para ejercer la tarea docente” (Morán, 2003: 21).
• Laura Elena Rojo (comunicación personal, 7 de junio, 2005)	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Docente</u>: “realiza a un mismo tiempo funciones de educador, consejero e investigador. Entre las funciones del docente se ubica la instrucción y formación de los alumnos” (Laura Rojo, comunicación personal, 7 de junio, 2005).
➤ Picardo, Oscar (2005: 92 y 314)	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Docente</u>: “profesional cuya función es el ejercicio de la docencia o conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje en un nivel educativo dado, también conocido como profesor o maestro” (Picardo, 2005: 92) • <u>Profesor</u>: “Voz latina: Profesor-oris = maestro o persona que ejerce la docencia; su origen etimológico es Profeitor-eri que significa profesión y que también se traduce bajo la acepción de confesar, ejercer, practicar delante de todos (pro-feitor) o también hablar, decir, etc.” (Picardo, 2005: 314).
• De Miguel, Mario (2006: 78).	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Profesor</u>: “todo profesor, en coordinación con el resto del profesorado del centro universitario, ha de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de su materia como una intervención que fundamentalmente está dirigida al desarrollo [...] del aprendizaje [...] autónomo de los estudiantes” (De Miguel, 2006: 78).
• Mas-Torelló, Óscar (2011:	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Docente</u>: “Mediador entre el conocimiento y el alumno, un facilitador del aprendizaje, un tutor, un organizador, un orientador y supervisor del trabajo

Autor	Definición
196)	y del aprendizaje discente” (Mas-Torelló, 2011: 196).
<ul style="list-style-type: none"> Ander-Egg, Ezequiel (2014: 81 y 192) 	<ul style="list-style-type: none"> <u>Docente</u>: “El que imparte enseñanza. Perteneciente o relativo a la enseñanza. El sujeto que enseña, como uno de los componentes del “acto didáctico”. Puede utilizarse como sinónimo de maestro o profesor” (Ander-Egg, 2014: 81). <u>Profesor</u>: “Persona que enseña una ciencia, técnica o arte. La función de profesor [...] es una forma de servicio público. Para su desempeño se necesita de competencia (conocimiento de la asignatura, arte o técnica que enseña y preocupación por una puesta al día permanentemente) y coherencia (actuar conforme con la escala de valores a la que dice adherirse) (Ander-Egg, 2014: 192).

Fuente: Elaboración propia con base en la revisión de distintos recursos bibliográficos.

A través de estas definiciones podemos percatarnos de la evolución que ha tenido la práctica de la enseñanza, así como el progreso mismo que se evidencia por medio de los programas y metodologías. Esta evolución se observa a través de algunas de las contrariedades que se descubren entre las definiciones, tales como la que plantea Teresa González-Pérez (1993) al manifestar que, en un principio, el maestro era quien instruía, el que formaba y el que tenía en su poder el conocimiento y la experiencia que dan los años, además de ser el que juzga quien de sus alumnos merece un reproche, un castigo o un premio; esto es todo lo contrario a lo que plantean autores, sobre todo aquellos que presentan una definición un tanto más reciente, como es el caso de Óscar Mas Torrelló (2011) quien nos presenta al docente no como el poseedor del conocimiento, sino como un mediador entre éste y el alumno, para este autor el maestro en lugar de ser un sabio es un facilitador del aprendizaje, un tutor, un organizador, un orientador que supervisa el trabajo y el aprendizaje de sus alumnos.

Como podemos observar, quien desempeña funciones de docencia tiene en sus manos la gran responsabilidad de transmitir, mediar, educar, formar y potencializar las capacidades del estudiante. En este sentido, se desplaza la creencia de que el docente es un sabio que cuenta con todos los conocimientos y que su única responsabilidad es con el saber, ya que la idea que se tiene, a partir de estos autores, es que el maestro es responsable de la formación de los estudiantes.

De acuerdo con Porfirio Morán (2003), el docente no sólo debe poseer los conocimientos que inculca, él debe contar con los métodos correctos para inculcar esos conocimientos y así motivar al estudiante a descubrir saberes que

le permitan desenvolverse y aportar los conocimientos que ha adquirido. De ahí que, toda acción que desarrolle el docente debe tener “como principal objetivo el logro de aprendizajes significativos” (Villalobos, 2002: 108).

No consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino en despertar en el alumno el deseo y la alegría de aprender; crear en su alma un vínculo afectivo con los otros que le rodean; desarrollar al individuo desde adentro; y entender que no se puede enseñar a las masas y en serie porque todos somos diferentes. La misión de la docencia es la de formar personas conscientes de su mundo y de lo que son capaces de hacer en favor de ese mundo. La verdadera docencia es la aquella que propicia que el alumno se forje la necesidad de aprender por su cuenta y encontrar en el profesor un guía, un acompañante para llegar al conocimiento” (Morán, 2003: 17).

Hemos distinguido que la mayoría de los autores coinciden en que el papel del docente en la formación de los estudiantes es crucial, éstos describen al docente como aquel sujeto que se ocupa de la enseñanza y del aprendizaje, y que para el desempeño de su función requiere de una serie de competencias a través de las cuales evidencie el conocimiento que tiene sobre la disciplina, la didáctica y la pedagogía, así como la actitud, el entusiasmo, los valores y el compromiso que tiene con él para seguir aprendiendo y con los otros en su formación como ciudadanos y profesionales.

Al respecto, Emilio Tenti (1999) plantea que si se tuviese que ordenar los elementos que constituyen la imagen deseada del maestro, primero se diría que “están la vocación y las cualidades morales, luego el dominio del método y por último la ‘sabiduría’, entendida como conocimiento de los contenidos de las ciencias particulares” (Tenti, 1999: 235). Según este autor, para ejercer la docencia no sólo se debe contar con el conocimiento, también se ha de poseer una serie de cualidades de carácter ético-moral, entre ellas la vocación que trae consigo el don y la virtud. En este sentido, la vocación no hace referencia a la acción de elegir, sino más bien a “un llamado, una predisposición que se define como innata, no adquirida” (Tenti, 1999: 182), lo mismo que el concepto teológico cuando un sacerdote o una monja están destinados a la vida religiosa por esa “vocación” o por ese “llamado”.

De acuerdo con Emilio Tenti (1999), existen dos tipos de vocaciones: una natural y otra artificial. La natural es también conocida como espontánea, auténtica y deseable. Por su parte, la artificial o adquirida es resultado de un esfuerzo analítico de una disciplina en particular, así como de la reflexión y el esfuerzo de la voluntad. Entre estos tipos de vocaciones, la deseable o la que

siempre debería de ser es la natural, puesto que en ésta el maestro cuenta con la vocación innata, sin embargo, con los años y ante “la crisis de vocación” (Tenti, 1999: 184) ha resultado indispensable recurrir a la fuerza de la promesa de incentivos y recompensas materiales.

En el perfil del maestro ideal se deben poseer una serie de cualidades que al final de cuentas se habrán de inculcar. En efecto, Emilio Tenti (1999) clasifica sus características no cognitivas en dos tipos distintos: a) Características morales y conductuales, y b) Características físicas y de autopresentación, las cuales se enlistan a continuación (Tenti, 1999: 186-187).

a) Características morales y conductuales

- | | | |
|-----------------|------------------|-----------------------|
| • Entusiasmo | • Caballerosidad | • Vida sin tacha |
| • Paciencia | • Entrega | • Firmeza de carácter |
| • Perseverancia | • Prudencia | • Abnegación |
| • Ternura | • Honestidad | • Temperancia |
| • Afabilidad | • Desinterés | |

b) Características físicas y de autopresentación

- | | | |
|------------------|------------------|-------------|
| • Porte exterior | • Vestimenta | • Los oídos |
| • Buenos modales | • Tono de la voz | |
| | • La vista | |

Por su parte, Abraham Castellanos (1905: 283) plantea que “el éxito de la enseñanza depende [...] de la personalidad del maestro”, y para que su palabra sea respetada y sus disposiciones acatadas es necesario que cuente con los elementos de la autoridad moral que todo maestro debe poseer, los cuales se fundamentan en: 1) una vida sin tacha, 2) una instrucción sólida, 3) la firmeza del carácter y en la más estricta imparcialidad en el modo de tratar a los discípulos, 4) que manifieste verdadero cariño por sus alumnos y 5) el aspecto físico y porte exterior del maestro, y en sus buenos modales.

Además de estas características, se requiere de una preparación pedagógica para: 1) cumplir con la enorme labor de modelar el carácter, forjar la voluntad de los alumnos y reprimir sus ímpetus, 2) sobrellevar la carga para cumplir con las responsabilidades que conlleva la profesión docente y 3) expresarse y actuar de forma enérgica, prudente, serena, entusiasta y desinteresada (Tenti, 1999).

No obstante, pueden ser otras las características que se le adjudican al docente, cuando éste no ha resultado ser un ejemplo o un líder que tiene empatía por sus estudiantes, es decir, que no los comprende, no tiene entusiasmo, no los

escucha ni los atiende, es indiferente, apático, áspero, grosero y, por consiguiente, promueve clases tediosas, aburridas y rutinarias que ocasionan desinterés, estrés, malestar, aburrimiento, cansancio y frustración en el alumno.

Ante las diferentes características planteadas, surge la necesidad de identificar cuáles son las condiciones que al cuerpo docente se le deberían de exigir para el desarrollo de sus funciones, éstas son: a) fortaleza física, b) autoridad (fortaleza y energía), c) buena vista y d) oído fino. De acuerdo con Emilio Tenti (1999), estas exigencias se basan en la pedagogía disciplinaria de la época, en la que “La educación moral del alumno, sin otra mediación que la persona del maestro debía transcurrir por la vía del ejemplo” (Tenti, 1999: 191). Es en este panorama que, el maestro debía tener más de lo que podía inculcar, por esta razón surgen una serie de presiones que agregan al perfil clásico del maestro características pertenecientes a las nuevas tecnologías (ciencias) y perspectivas pedagógicas (Tenti, 1999).

Además de las características antes mencionadas, se introdujo la necesidad de que el maestro tuviera una preparación pedagógica para una buena instrucción, es decir, el maestro ideal requiere al mismo tiempo de la vocación y del dominio de un conjunto de conocimientos, lo que se traduce en el saber enseñar, el amor por la instrucción y el conocimiento de teorías y métodos pedagógicos. A partir de esta idea, el buen maestro posee la ciencia de enseñanza; la metodología de la enseñanza y la educación (Tenti, 1999), conoce el método, los axiomas, los principios y las reglas explícitas. Ahora bien, cada profesor tiene su método propio, éste lo determina de acuerdo con su personalidad, carácter, su grado de cultura intelectual y moral, el interés a su profesión, el afecto por sus estudiantes y el entusiasmo por su labor.

En este sentido, “un buen maestro es una combinación históricamente variable de vocación, cualidades morales, conocimiento pedagógico y conocimiento de contenido. Cada paradigma pedagógico y cada época histórica dosifican de un modo diferente a cada uno de sus componentes” (Tenti, 1999: 196). De acuerdo con las necesidades de cada momento, los componentes a los que se hace referencia como el conocimiento, las estrategias, el método¹⁰, las

¹⁰ Según Emilio Tenti (1999), el método es un conjunto detallado de prescripciones que determinan la práctica del maestro. También puede ser un instrumento que, una vez colocado en la mano del maestro, será utilizado según sus criterios y estilos personales, pero siempre

técnicas o la intuición se llegan a contraponer o al mismo tiempo se articulan por los requerimientos de cada época o contexto. Esto sucede porque la docencia se caracteriza por ser una actividad que comprende múltiples factores y variables, y por ello un buen ejercicio de la docencia puede depender de la suma de factores personales, institucionales y pedagógicos.

Formalmente la docencia debe entenderse como el ejercicio especializado y sistemático de la enseñanza, e históricamente hablando, la docencia se ha visto condicionada por la evolución de la sociedad, el conocimiento y la pedagogía. Entre las variables que condicionan los resultados de la docencia se encuentran las contextuales y pedagógicas, de ahí que la forma de actuar del docente parta de los problemas actuales de la docencia que derivan de la improvisación pedagógica y de las condiciones socioeconómicas y culturales.

De esta manera, la figura del maestro se ha visto cuestionada por la falta de adaptación a la evolución de la sociedad, del conocimiento y de la pedagogía. No obstante, el papel que ha desarrollado en cada contexto sociohistórico ha sido decisivo para su planteamiento profesional y, aunque el maestro no debe ser el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, la figura que representa resulta indiscutiblemente importante ya que de él depende la formación de los estudiantes.

2.2 El papel del docente en la formación universitaria

Actualmente las instituciones universitarias se encuentran en un momento de transformación por los cambios sociales que se han suscitado en los últimos años y que se manifiestan en “la reorganización del conjunto de las esferas de la vida política, social y económica, por la intermediación de la producción y la transferencia de nuevos conocimientos y tecnologías, sobre todo de las relacionadas con la informatización y las telecomunicaciones” (Didriksson, 2012: 194), así como por el fenómeno de rendición de cuentas que involucra no sólo al sector público, sino al privado, y que tiene como meta brindar calidad en el servicio educativo que ofrecen estas instituciones de educación superior para enfrentar las demandas de una sociedad globalizada.

ejerciendo la creatividad. Este método, de acuerdo con la pedagogía alemana, es denominado “tono o espíritu de la enseñanza” (Tenti, 1999: 196).

Algunas otras variables como las transformaciones del sistema escolar, los cambios culturales, la masificación de la escolaridad, el aumento de la exclusión social, las nuevas dinámicas que se suscitan en la perspectiva de la *sociedad del conocimiento*¹¹, entre otras, han generado nuevas demandas que obligan a las universidades llevar a cabo cambios radicales en los modelos tradicionales de producción, difusión y aplicación del conocimiento (Didriksson, 2012), lo que a su vez induce a replantear el papel del profesorado, provocando una serie de “alteraciones en las funciones, roles y tareas asignadas al profesor, exigiéndole a este el desarrollo de nuevas competencias para desarrollar adecuadamente sus funciones profesionales” (Mas-Torelló, 2011: 195). En este replanteamiento, se trata de que el docente deje de ser el reproductor del conocimiento para convertirse en un orientador de aprendizaje que guíe al alumno hacia la búsqueda, adquisición, procesamiento y aplicación del conocimiento, sin embargo, esto ha afectado el ejercicio de la profesión y la ha vuelto, en el mejor de los casos, más reflexiva y dinámica (Tenti, 2006).

Al respecto, Miguel Ángel Zabalza (febrero, 2005) manifiesta que la figura y la función del profesor ha ido evolucionando, ya que a lo largo de los años y por los distintos cambios que las universidades han enfrentado de manera sustantiva, los docentes han ido desarrollando una serie de competencias y han adquirido nuevos conocimientos, ya que según este autor “lo que hoy hay que saber no se parece mucho a lo que se tenía que saber hace unos años” (Zabalza, febrero, 2005: 88).

En consecuencia, el papel del profesor se ha ido transformando, su preocupación ahora no se centra en la enseñanza sino en el aprendizaje, lo cual ha ocasionado que los profesores organicen su enseñanza a partir del tipo de proceso de aprendizaje que sus alumnos han de seguir (Zabalza, febrero, 2005). Como podemos observar la forma de trabajar del docente ha variado y su papel en el proceso educativo ha ido transmutando en los últimos años; él ya no se preocupa por cómo habrá de enseñar sino cómo ha de aprender el alumno.

En particular, el docente universitario es el pilar de la universidad, es un líder que genera la inquietud de aprender en el alumno, es un especialista de la

¹¹ Lo que más importa en la *sociedad del conocimiento* es el capital del individuo, debido a que éste es la “fuente de creación de ventajas que proceden de la información, la formación, la pericia, la capacidad creativa, la habilidad para identificar y resolver problemas, liderar y gestionar” (Barrón, 2009: 7).

materia y cuenta con las habilidades para formar hábitos en los estudiantes. Actualmente, el docente universitario enfrenta retos sumamente difíciles, debido a que una de sus actividades, o más bien la principal, es formar profesionales competentes, capaces de entender, explicar, construir, criticar y, en su caso, transformar su entorno, contexto o sociedad.

En la sociedad actual el papel del docente tiene una serie de implicaciones éticas, tales como: a) buscar la verdad a través del proceso de enseñanza y de aprendizaje como el fin último de la educación, b) enseñar a aprender (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir), c) tener como punto de partida de su agenda didáctica y pedagógica la comprensión humana total y su entorno ecológico, d) superar la educación tradicional, así como las visiones lancasterianas y bancarias para generar, inspirar y mediar nuevos conocimientos, e) ser un modelo genuino de las creencias y valores necesarios para la sociedad del conocimiento y la democracia, y f) ser un amigo comprensivo que paulatinamente erradique los grandes males del fracaso escolar (Picardo, 2005).

En ese mismo sentido, Rafaela García-López, Gonzalo Jover y Juan Escámez (2010) en su libro *Ética profesional docente* nos presentan una reflexión sobre la ética y la moral del profesional docente, para ello describen las buenas prácticas que deben seguir los profesores a fin de que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga los resultados deseados. Para estos autores un buen profesional docente es aquel que ha adquirido los conocimientos, las habilidades, las formas de hacer las cosas y un sentido de pertenencia a un colectivo profesional. Al respecto, aseguran que un buen maestro no es el que sabe mucho, sino el que, además de tener los conocimientos, sabe transmitirlos y conectar con sus alumnos, conduciéndose en todo momento con ética, de acuerdo con las diferentes normativas y códigos deontológicos que regulan las competencias y la labor docente.

Para estos autores, “la ética del profesional docente, en la actual sociedad del conocimiento, tiene que ser construida entre todos los ciudadanos, a quienes afectan las decisiones que se toman en el terreno de la enseñanza y el aprendizaje” (García-López, Jover y Escámez, 2010: 16), es decir, la ética profesional se construye desde sus propias fuentes: a) con el colectivo, a través de la propuesta de normas o códigos que realizan en conjunto, b) con las teorías

o reflexiones morales de pensadores éticos y c) con los usuarios del servicio (alumnos, familia, instituciones educativas, empleadores, entre otros).

Según estos autores, la ética profesional docente estudia los actos buenos y dignos de repetirse dentro de la rama profesional que comprende la enseñanza. Respecto a la ética del docente universitario rescatan las funciones y la formación de éste, de acuerdo con la nueva propuesta de centrar el proceso educativo en el alumno y no en el docente. Ampliando esta idea se puede decir que, el objetivo primordial de la docencia será el alumno, el transmitirle la cultura y el formarlo como persona crítica (García-López *et al.*, 2010).

El desarrollo o promoción del pensamiento crítico del alumnado exige al docente: a) la estimulación del debate entre los alumnos y entrenarlos en dar y solicitar razones generando pensamiento público; b) el planteamiento de los conocimientos como resultados de los problemas que han preocupado a las gentes de otras épocas o a las de hoy; y, sobre todo c) la honradez para señalar lo mucho que desconoce en el campo que se está tratando (García-López *et al.*, 2010: 19).

De acuerdo a Augusto Hortal (2004: 50-51), se podría aseverar que la docencia es una profesión por ser una actividad ocupacional que cumple con los siguientes rasgos: 1) presta un servicio específico a la sociedad (de forma institucionalizada), 2) los profesionales que se dedican a la docencia lo hacen de forma estable y obtienen de ella su modo de vida, 3) se forman con los otros profesionales (colegas) un colectivo con el que se trata de obtener el control monopolístico sobre el ejercicio de la profesión, y 4) se accede a la docencia a partir de procesos de formación o capacitación teórica o práctica, a fin de acreditar u obtener una licencia para poder ejercer esta profesión.

Siendo la meta social de la docencia “la transmisión de la cultura y la formación de personas críticas” (García-López *et al.*, 2010: 17), es realmente importante reconocer que dentro de las tareas centrales de los profesores están el transmitir los conocimientos, estimular el aprendizaje y la capacidad cognoscitiva de los alumnos, contribuir al crecimiento intelectual de éstos, educarlos y elevar su nivel vital y personal, pero todavía más importante es el ser acompañantes y guías en la adquisición de habilidades, métodos y actitudes de sus alumnos, con el fin de despertar en ellos la curiosidad por aprender.

Ante los cambios que vivimos día con día, resulta indispensable que el docente preste atención a la promoción del pensamiento crítico, al desarrollo de la racionalidad de los estudiantes (para que éstos lleguen a comprender lo que hace que un razonamiento sea bueno) y al mejoramiento de sus habilidades para

observar, inferir, generalizar, expresar hipótesis, concebir alternativas, evaluar afirmaciones, detectar problemas y tener la capacidad de resolverlos a partir de acciones determinadas y consideradas por ellos mismos como las más adecuadas (García-López *et al.*, 2010).

La docencia tiene calidad ética cuando se orienta a formar a los alumnos para que se valgan por sí mismos, satisfagan las propias necesidades vitales o de autosuficiencia, aspiraciones o autorrealización, así como las necesidades y expectativas propias y de la sociedad. De ahí que, la profesión docente obtiene su calidad ética cuando se cumple con los principios éticos de su profesión¹² y se ejerce con una sabiduría humana que está llena de incertidumbre, debido a la complejidad del ser humano y de su aprendizaje (García-López *et al.*, 2010).

Por otra parte, investigadores como Mario Rueda (2009) plantean que la docencia es una actividad compleja por ser una actividad humana relevante que hasta la fecha sigue siendo objeto de estudio de diversas disciplinas y motivo de discusión en la construcción de diversos modelos sociales. También es una actividad polémica por la imprecisión sobre cuáles son o deberían ser sus funciones y roles en los distintos contextos o entornos educativos, cuáles son las didácticas convenientes para cada una de las disciplinas y cuáles son las estrategias más apropiadas para las diversas situaciones de aprendizaje (Rueda, 2009).

Además de ser una actividad compleja y polémica, la profesión del docente no es inmutable, a lo largo de la historia se ha ido transformando y ha tenido que adaptarse a nuevos escenarios que le han obligado a renovar su práctica, a adquirir nuevas competencias como las de trabajar inter y multidisciplinariamente, atender a grupos heterogéneos de alumnos, trabajar con programas nuevos y cambiantes e incorporar el uso de las Nueva Tecnologías de la Información y la Comunicación.

¹² Según Rafaela García-López, Gonzalo Jover y Juan Escámez (2010), los principios éticos de la profesión docente son: a) respetar la dignidad personal de todos los miembros de la comunidad educativa, b) promover los derechos humanos y la defensa de los valores de la ética civil, c) proceder conforme a la justicia, d) proceder con autonomía y profesional, e) cumplir con el principio de la beneficencia al poner las competencias profesionales al servicio del bien de los usuarios, f) proceder siempre con responsabilidad profesional, g) cumplir con el principio de la imparcialidad, h) cumplir con el principio de confidencialidad o secreto profesional y, por último, i) cumplir con el principio de veracidad (García-López *et al.*, 2010: 23-29).

Desde ese contexto y a través de las distintas perspectivas pedagógicas, el docente ha asumido variados roles según las características particulares de cada enfoque que le describen. Por ello, se le ha identificado como un transmisor de conocimiento, un supervisor o guía del proceso de enseñanza, un facilitador del aprendizaje o un investigador educativo. No obstante, el calificar las complejas funciones de la actividad docente a través de una mera definición, reduce en gran manera el acto de educar cuyo ámbito es en extremo extenso.

Al respecto, Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández (2002) explican que la función del maestro no puede reducirse a la de simple transmisor de la información ni a la de facilitador del aprendizaje. Antes bien, “el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002: 3). Es decir, se emplea el término de mediación para abarcar la diversidad de tareas que la práctica pedagógica trae consigo, por considerarse un concepto cuyo significado es mucho más amplio e integral en relación con las funciones que los docentes desempeñan. Al respecto de la mediación los autores sostienen que:

El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna el currículum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo. La tamización del currículum por parte de los profesores no es un mero problema de interpretaciones pedagógicas diversas, sino también de sesgos en esos significados que, desde un punto de vista social, no son equivalentes ni neutros. Entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares es un factor necesario para que se comprenda mejor por qué los estudiantes difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma dimensión social de lo que se aprende (Gimeno Sacristán, 1988 y Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993: 243, citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2007:3).

En concordancia con lo expresado, el docente selecciona de manera deliberada diferentes recursos y formas para presentar y aproximar los contenidos curriculares para su asimilación, transferencia y aprendizaje. De este modo, establece variados mecanismos y estrategias didácticas para ofrecer la mediación pedagógica a sus estudiantes. Esta selección consciente y planificada en función de una representación previa que ha diseñado en las secuencias didácticas tiene relevancia en cuanto se tome conciencia cuando se hace mediar algún tipo de reflexión profunda con sentido y valor para cada uno de sus componentes. Dicha acción docente estará influida por las experiencias del profesor, por el contexto escolar y sociocultural en el que se desenvuelve, por el

bagaje cultural, científico y pedagógico con el que cuente, así como por el proyecto curricular establecido.

En este sentido, Oscar Picardo (2005) manifiesta que, la acción docente tiene como objetivo principal proporcionar al alumno herramientas que le ayuden a desarrollar su propio proceso de aprendizaje, a la vez que atiende sus dudas y sus necesidades (Picardo, 2005). Para lograr esto, el docente empleará estrategias que procuren el desarrollo de ciertas capacidades como planear, ejecutar, analizar, comprender, reflexionar, entre otras, las cuales servirán para que el alumno realice un trabajo autónomo que promueva su propio aprendizaje. Desde esta perspectiva, el rol del docente se transforma para dejar de ser aquel que enseña lo que sabe y más bien convertirse en un mediador entre el alumno y el conocimiento.

En este rol de mediador, el docente estructura su material educativo, presenta modelos de actuación e identifica problemas propios de su profesión para plantear posibles soluciones en los distintos escenarios que se le puedan presentar durante su enseñanza. Con este nuevo rol, el docente rompe su mirada tradicional y presenta mayor apertura a lo incierto, al cambio constante, a la diversidad, a la necesidad de aprender a profundidad y de manera constante para incorporar una visión más dinámica de la propia labor como docente.

De acuerdo con Ken Bain (2007), lo que hacen los mejores profesores universitarios es: a) conocer extremadamente bien su materia, dominar los contenidos de ésta, ser eruditos, artistas o científicos en activo, estar al día, actualizarse en las novedades que sean pertinentes a su disciplina, estudiar con cuidado y en abundancia, leer mucho y no sólo de su campo de estudio, sino de todo lo que estén en posibilidad de revisar, poner mucho interés en los asuntos generales de sus disciplinas (historias, controversias y discusiones epistemológicas), pero sobre todo conseguir lo que esperan de sus estudiantes en cuestión intelectual, física y hasta emocional, b) crear entornos para el aprendizaje crítico natural en el que los alumnos se enfrenten a problemas importantes, atractivos e intrigantes, con una sensación de control sobre su propia educación, c) mostrar una gran confianza en sus estudiantes, estando seguros de que sus alumnos quieren aprender, de esta manera les hacen partícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje al explicarles los principales obstáculos a los que se han enfrentado para dominar la asignatura, así como las

estrategias que ellos mismos han tenido que emplear para la comprensión de alguna parte concreta de la materia, y, finalmente, d) tener interés en su propia evaluación, comprobando los efectos que ha tenido su práctica docente a partir de los resultados de la evaluación de sus alumnos (Bain, 2007: 26-31).

Con estas actividades, que realizan los profesores extraordinarios, se consigue no sólo el aprendizaje en los alumnos, sino ser una guía, un modelo y hasta una influencia positiva, duradera e importante en la vida personal y profesional de éstos. Además, a través del ejemplo que dan estos excelentes profesores se logra que los alumnos valoren el aprender, obtengan un pensamiento crítico, enfrenten los problemas de una forma creativa, con curiosidad y sin temor, adquieran un compromiso ético, amplíen y profundicen sus conocimientos y estén en constante búsqueda de desarrollar habilidades que les permitan ser mejores en todos los ámbitos de su vida (Bain, 2007).

En ese mismo sentido, Manuel Fernández y Asunción Romero (2010) realizaron un estudio sobre la excelencia docente y, a partir de dicha investigación, generaron “un sistema amplio de 100 indicadores que pueden emplearse para la construcción de instrumentos concretos de evaluación y para la formulación de resultados [...] esperados de las acciones de formación docente” (Fernández y Romero, 2010: 115). Al respecto, estos autores comentan que es necesario indagar en los aspectos diferenciales de la población docente y de los aspectos contextuales de cada Universidad que tuviese el interés de estos indicadores¹³.

Los indicadores que estos autores nos presentan se extrajeron del análisis de la información cualitativa extraída de las entrevistas realizada a seis profesores excelentes de la Universidad de Granada “de seis centros pertenecientes a cada una de las áreas básicas de docencia [...]: ciencias de la salud, ciencias físico-naturales, ciencias sociales y jurídicas, humanidades, ciencias técnicas y bellas artes” (Fernández y Romero, 2010: 83). En una segunda fase, se aplicó el “Cuestionario para la Selección de Indicadores de la Excelencia Docente Universitaria” (Fernández y Romero, 2010: 90), con el fin de que estos indicadores fueran sometidos a la valoración de 3003 docentes, los

¹³ Los indicadores que Manuel Fernández y Asunción Romero (2010) presentan van dirigidos a la Universidad de Granada (España), universidad en la que son profesores.

cuales, en el 2007, comprendían toda la población docente de la Universidad de Granada.

A continuación, presentamos un cuadro que ayuda a visualizar el total de los indicadores asignados a cada dimensión (véase cuadro 5).

Cuadro 5. Indicadores de la Excelencia Docente Universitaria

Dimensión	Indicadores
Visión de la enseñanza universitaria	<ol style="list-style-type: none"> 1. Da mucha más importancia a la docencia que a la investigación 2. Valora altamente la profesión de profesor/a universitario/a 3. Concede gran importancia a su propia investigación en el programa de la asignatura 4. Promueve la implicación de sus estudiantes en el aprendizaje de la materia 5. Le satisface en alto grado el éxito de sus estudiantes en los exámenes 6. Tiene en alta estima la valoración y reconocimiento que sus alumnos/as manifiestan hacia su docencia 7. Conjuga a la perfección su trabajo en la gestión institucional con su dedicación hacia su docencia 8. Conecta la enseñanza con el mundo profesional 9. Conoce profundamente la materia que enseña (investigación, práctica, salidas profesionales...) 10. Considera tan importante la preparación como el desarrollo de las clases
Percepción de las necesidades formativas de los estudiantes	<ol style="list-style-type: none"> 11. Se interesa por conocer las expectativas académicas de sus estudiantes 12. Conoce las expectativas de sus estudiantes en relación con la carrera profesional 13. Promueve que sus estudiantes se responsabilicen de su propio aprendizaje 14. Conoce los estilos de aprendizaje de sus estudiantes para potenciarlos o mejorarlos 15. Detecta y valora las características personales de cada estudiante 16. Detecta los valores e intereses de sus estudiantes 17. Indaga y tiene en cuenta la actitud de sus estudiantes ante la materia 18. Indaga habitualmente los errores y aciertos de sus estudiantes en el aprendizaje 19. Se preocupa de motivar a sus estudiantes y mantener su interés por la asignatura 20. Explora las posibilidades de que sus estudiantes se beneficien de ayudas, recursos, especialistas, y contactos con instituciones y servicios
Conocimiento del contexto	<ol style="list-style-type: none"> 21. Conoce bien su área de conocimiento y su contexto de trabajo (universidad, facultad, departamento, grupo de investigación) 22. Aprovecha los conocimientos que le proporcionan las tareas de gestión e investigación para mejorar docencia 23. Coordina su actuación con la de los demás compañeros que imparten la misma asignatura u otras con ella relacionadas 24. Se preocupa de ofrecer una enseñanza de calidad, aunque la Universidad no se lo reconozca 25. Se crece ante los obstáculos que dificultan su desarrollo profesional (burocracia, relaciones interdepartamentales, falta de apoyos, ...) 26. Se muestra flexible ante los cambios de asignaturas a impartir 27. Antepone la formación de los estudiantes a intereses departamentales o particulares 28. Se preocupa por las relaciones humanas y por crear un buen clima en sus clases 29. Compagina sus tareas docentes con las de investigación 30. Establece conexiones entre el mundo profesional y el universitario

Dimensión	Indicadores
Planificación y organización de la materia	31. Actualiza anualmente la programación de su/sus asignaturas 32. Prevé prácticas que desarrollen la creatividad y los valores de los estudiantes 33. Selecciona referencias bibliográficas de fácil acceso para los estudiantes 34. Formula objetivos, selecciona contenidos útiles y necesarios y prevé actividades sugerentes 35. Adapta su metodología al tamaño y características de los estudiantes 36. Planifica su asignatura y toma decisiones sobre ella en colaboración con sus colegas 37. Selecciona conocimientos y actividades por su nivel de complejidad cognitiva 38. Elabora y utiliza motivadores materiales de enseñanza, renovándolos con frecuencia 39. Prepara actividades prácticas para que los estudiantes ‘aprendan haciendo’ 40. Programa su asignatura conectando los contenidos teóricos con los prácticos
Desarrollo de la enseñanza	41. Promueve el juicio crítico, la reflexión, el diálogo y el debate 42. Se cuestiona la utilidad de las metodologías y busca alternativas con colegas y alumnos/as 43. Adapta el tiempo, el material y la metodología al interés y dificultad del contenido 44. Promueve en sus estudiantes el desarrollo de destrezas instrumentales alternativas (de laboratorio, biblioteca, hemeroteca, internet, etc.) 45. Ofrece ordenadamente la información, usando resúmenes, gráficas, esquemas, diagramas, ilustraciones, etc. 46. Establece relaciones de cordialidad, cercanía y buen humor sin hacer dejación de la seriedad y exigencia propia de la función docente 47. Se apasiona con su profesión y transmite ese interés al alumnado, fomentando el compromiso con la materia 48. Anima a los estudiantes a que exploren, indaguen, construyan significados, conecten ideas, manejen fuentes de información, busquen alternativas y resuelvan problemas 49. Vincula la nueva información con lo aprendido previamente, haciendo referencias a otros temas, materias o campos 50. Utiliza materiales y recursos didácticos variados e integra en su docencia las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (internet, videoconferencia, correo electrónico, etc.)
Capacidad comunicativa	51. Crea un ambiente de cordialidad y comunicación fluida para que sus alumnos disfruten con las clases 52. Estimula las discusiones sobre los proyectos de trabajo y actividades de campo y laboratorio 53. Establece canales de comunicación adecuados para proporcionar a sus estudiantes información continua acerca de su proceso de aprendizaje 54. Relaciona a sus estudiantes con otros profesores y especialistas que puedan facilitar el aprendizaje 55. Discute con sus estudiantes los éxitos y problemas habidos durante la implantación de innovaciones 56. Se preocupa de encontrar nueva información sobre los diferentes tópicos usando medios tecnológicos 57. Promueve el cuestionamiento y las aportaciones de sus estudiantes, tomando sus ideas, respuestas y visiones en consideración 58. Estimula a sus estudiantes proporcionándoles múltiples puntos de vista sobre ideas controvertidas 59. Se asegura de haber sido entendido por sus estudiantes 60. Utiliza en su enseñanza lenguajes variados (discurso oral, escrito, gráfico...)

Dimensión	Indicadores
Apoyo individual para el aprendizaje	61. Considera la tutoría como un excelente recurso para completar el trabajo de aula 62. Estimula la asistencia de sus estudiantes a la tutoría 63. Utiliza la tutoría para hacer un seguimiento personalizado del trabajo de sus alumnos/as 64. Usa la tutoría para controlar de forma personalizada el progreso de sus estudiantes 65. Utiliza la tutoría para atender situaciones personales de sus estudiantes, aunque no estén directamente relacionadas con la docencia 66. Cumple escrupulosamente los horarios de tutoría 67. Ofrece una atención especial a estudiantes con problemas de aprendizaje 68. Se asegura de que alumno/as que tengan dificultades con materiales de clase o con proyectos de trabajo encuentren ayuda tutorial 69. Utiliza la entrevista en grupo para tutorizar los trabajos colectivos 70. Utiliza la tutoría para orientar sobre perspectivas académicas y/o profesionales relacionadas con la materia que enseña y con la titulación que cursan sus estudiantes
Evaluación	71. Valora positivamente la asistencia a clase y a otras actividades desarrolladas fuera del aula 72. Evalúa de acuerdo con criterios previamente fijados y conocidos por los estudiantes 73. Acuerda con sus estudiantes los criterios de evaluación 74. Se preocupa por la validez de los instrumentos de evaluación que emplea 75. Concibe la evaluación en un sentido indagador que le permite tener información para mejorar su enseñanza 76. Asume que la evaluación requiere un juicio subjetivo basado en evidencia recogidas sobre cada estudiante 77. Informa a sus estudiantes de los problemas más comunes encontrados en la evaluación 78. Reflexiona sobre las debilidades encontradas en sus estudiantes y explora estrategias para contrarrestarlas 79. Resuelve los dilemas morales que le presentan estudiantes situados entre el aprobado y suspenso 80. Ofrece alternativas a los/as estudiantes evaluados/as negativamente
Innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente	81. Se preocupa por su autoperfeccionamiento docente 82. Se encuentra motivado para el perfeccionamiento continuo 83. Es consciente de la necesidad de continua actualización científica 84. Se forma y se actualiza en los aspectos didácticos de la enseñanza de su materia 85. Le preocupa la mejora de la calidad de su enseñanza 86. Colabora con colegas en la actualización y mejora de la enseñanza 87. Asiste a congresos, jornadas y otras reuniones científicas 88. Aspira a seguir progresando en la escala profesional 89. Participa en proyectos de innovación docente 90. Presenta aportaciones didácticas en publicaciones periódicas
Autoevaluación	91. Habilita algún sistema de autoevaluación y refleja los resultados en su planificación docente 92. Se conoce a si mismo como docente de sus debilidades y puntos fuertes 93. Posee una elevada autoestima 94. Somete a autoanálisis su conocimiento y destrezas en variadas situaciones didácticas 95. Comprueba que los materiales usados en la enseñanza motivan a sus alumnos y hacen atractiva la asignatura

Dimensión	Indicadores
	96. Usa instrumentos diversos (cuestionarios, autoinformes, grabaciones, diarios, etc.) para autoevaluarse 97. Analiza sus relaciones con los colegas del Departamento, Grupo de Investigación, Facultad y Universidad 98. Examina el grado en que conecta sus clases con el mundo profesional 99. Utiliza estrategias variadas (observación, diarios, etc.) para revisar su práctica diaria 100. Analiza el clima de clase y el nivel de cordialidad, respeto y calidez en su relación con sus alumnos

Fuente: Elaboración propia con base en la revisión de los “Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada” que Manuel Fernández y Asunción Romero (2010) presentan en la Revista portuguesa de pedagogía, 44 (1), 90-113.

Según Manuel Fernández y Asunción Romero (2010), dichos indicadores permiten: 1) valorar la calidad y la excelencia de los docentes universitarios, 2) tomar decisiones informadas para la contratación y promoción de éstos, y 3) planificar las actividades de formación que serán dirigidas a los profesores en sus distintas fases de desarrollo profesional.

Ahora bien, existen diversas maneras de concebir la función y la excelencia docente, es decir, “la excelencia docente no es un constructo unívocamente definido por más que las universidades pretendan encontrar sistemas lineales de indicadores que faciliten tanto los procesos de evaluación como el impulso en una sola dirección del desarrollo profesional de sus docentes” (Fernández y Romero, 2010: 115). Ampliando esta idea, Antonio Bolívar y Katia Caballero (2008) manifiestan lo importante que para ellos resulta el reconsiderar la excelencia en la enseñanza como “una medida para legitimar el trabajo académico docente, dentro de cada área y más allá del campo de la educación” (Bolívar y Caballero, 2008: 1).

De acuerdo con Bolívar y Caballero (2008), existen dos tipos de excelencia en la enseñanza. 1) aquella sustentada en estrategias de buen hacer, las cuales son exclusivas del profesor y de los alumnos, debido a que sólo las comparten dentro del aula, y 2) aquella que concibe la enseñanza como una forma de investigación, a través de la cual se presentan una serie de hallazgos que para la comunidad universitaria deben ser objeto de valoración, uso y reconstrucción.

En ese mismo sentido, la excelencia en la enseñanza universitaria se hace visible a partir de la revisión del impacto de la enseñanza y de los aprendizajes resultantes, pero sobre todo de la reflexión de la enseñanza como una forma de

investigación, a través de una “revisión formal realizada por los pares en un determinado medio o contexto, con el objetivo de hacer que esa excelencia forme parte del conocimiento base de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior” (Bolívar y Caballero, 2008: 2).

Para ilustrar esto, Bolívar y Caballero (2008) plantean que la excelencia en la enseñanza se basa en la integración de una serie de acciones que hacen que la docencia sea una tarea efectiva, tales como: a) la revisión previa de literatura, b) la selección y aplicación adecuada de la nueva información al proceso de enseñanza-aprendizaje, c) la construcción de nuevo conocimientos partiendo de los aprendizajes previos del alumnado, d) la extrapolación y generalización de los nuevos conocimientos a situaciones que se originan en la vida cotidiana, e) el diseño, desarrollo, innovación y evaluación del currículo en su conjunto, f) la adaptación del conocimiento al nivel del alumnado, g) la motivación de los alumnos y la promoción de su aprendizaje en una variedad de caminos apropiados, h) el ponerse al día sobre los últimos hallazgos dentro de la propia materia, así como en las nuevas formas de llevar a cabo la enseñanza de dicha materia, i) la evaluación y la reflexión de la propia práctica de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes, entre otras (Bolívar y Caballero, 2008: 4).

Por otra parte, la excelencia visible en la enseñanza “conjuga las acciones excelentes y expertas del buen docente con el interés por difundir y hacer públicos los hallazgos obtenidos en la investigación sobre enseñanza y aprendizaje” (Bolívar y Caballero, 2008: 5). Es decir, la excelencia visible en la enseñanza se obtendrá en el momento en el que se evidencien y se compartan los resultados obtenidos durante la investigación de la propia práctica docente, lo cual propiciará el impacto en su propia práctica educativa, así como en el resto del profesorado y de la comunidad universitaria. A fin de ejemplificar lo anterior, Antonio Bolívar y Katia Caballero (2008) manifiestan que:

La excelencia visible en la enseñanza engloba tanto el conocimiento sobre la propia disciplina, como el conocimiento acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, la noción que se tenga sobre la docencia podrá variar en función de la disciplina que pretende ser enseñada. En definitiva, el profesor excelente, que hace de su enseñanza una tarea visible, es un profesional preocupado por cuestiones relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje y que intenta buscar la calidad general de la formación universitaria haciendo extensibles sus hallazgos al resto de docentes universitarios (Bolívar y Caballero, 2008: 6).

La revisión de las características, acciones e indicadores sobre la excelencia del docente universitario, expuestos en este apartado, nos lleva a confirmar que, en definitiva, “la docencia es una actividad que está evolucionando” (Bolívar y Caballero, 2008: 1), por esta razón, el papel del docente debe ser distinto al que se le ha atribuido a lo largo de los años, puesto que él ya no es sólo un transmisor del conocimiento que ha heredado y descubierto por sí mismo, es un hecho que a lo largo de su trayectoria profesional ha adquirido una serie de saberes y habilidades que sólo ha podido desarrollar a partir de su experiencia en el trabajo con sus alumnos, sus pares y autoridades inmediatas. Esos saberes se convierten en competencias que apoyan su práctica cotidiana, por este motivo resulta necesario valorar y reconocer su experiencia como una especie de formación que brinda a los maestros una nueva profesionalización docente.

Por lo anterior, es evidente que los roles del docente se han ido modificando, no sólo por la alteración de la estructura tradicional y porque en todo momento vamos construyendo una comunidad de aprendizaje donde todos aprendemos, enseñamos, nos valoramos, nos respetamos, y nos comunicamos, la ayuda mutua que se da entre alumnos y profesores convierte a las aulas en comunidades donde los alumnos no sólo aprenden por la ayuda pedagógica proporcionada por el profesor, sino por el aprendizaje que se obtiene al ponerse en el lugar del otro, tanto del profesor como éste del alumno (Durán, 2014).

Como ya se ha aclarado y reiterado, el papel del docente en la formación de los estudiantes universitarios se ha ido transformando por las demandas de una sociedad globalizada, por las necesidades del mercado laboral, por la preocupación de mejorar la calidad de las instituciones de educación superior y de la enseñanza que se imparte en éstas y por la intención de generar una formación integral a partir del desarrollo de capacidades y competencias en el estudiante. Con el fin de dar respuesta a todas estas demandas, diversas instituciones de educación superior han tomado medidas a través de las cuales se han adoptado una serie de innovaciones curriculares que han promovido la implementación de distintos enfoques educativos con los que se han propuesto nuevos modelos educativos que buscan la transformación de las formas de enseñar, aprender y hasta de investigar.

En efecto, para atender las necesidades antes mencionadas y alinear la educación superior a las demandas del mundo del trabajo y de la sociedad, Concepción Barrón Tirado (2009) explica que las instituciones de educación superior tienen el compromiso de:

Asumir una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, basados en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser) y el diseño de nuevas modalidades educativas en las cuales el alumno sea el actor central en el proceso formativo (Barrón, 2009: 77).

Esto implicó que, desde la década de los noventa, se recurriera a una diversidad de modelos innovadores como el currículo por competencias, flexibilidad curricular, currículo centrado en el aprendizaje del alumno, transversalidad curricular, formación situada, enfoques experienciales como el aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje por proyectos y estudio de casos, entre otros (Díaz-Barriga, 2013). En el caso de algunas instituciones de educación superior se ha incorporado el enfoque por competencias no sólo para cumplir con las demandas de la producción del conocimiento, sino para dar respuesta a las exigencias, necesidades y aspiraciones educativas del siglo XXI, como las de centrar la educación en el estudiante para desarrollar en él los conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes y valores, es decir las competencias que le permitan desenvolverse con éxito no sólo en el mercado laboral sino en las demás esferas de su vida.

En este sentido, el docente de educación superior tiene un doble reto ya que no sólo debe reunir las competencias necesarias para ejercer de forma óptima su rol docente, sino que también debe ser capaz de formar las competencias tanto técnicas como genéricas en sus alumnos. Al respecto, Antoni Zabala (2007) considera que el desarrollo de las competencias en los alumnos depende, en gran medida, de una docencia que se ha de centrar en el aprendizaje más que en la enseñanza. De ahí, resulta importante que el docente cuente con el conocimiento de una serie de estrategias que estén vinculadas con la realidad, esto con el fin de que interactúe con diferentes grupos sociales, identifique problemas y planteé soluciones. Esto trae consigo una serie de ajustes y un “cambio de paradigma en las prácticas educativas del profesor” (Carrera y Marín, 2011: 2).

En el apartado que a continuación presentamos, nos proponemos describir algunos aspectos relevantes sobre la práctica y la formación de los docentes

universitarios bajo el enfoque por competencias. Además, analizamos las competencias docentes del profesor universitario que distintos autores consideran relevantes y necesarias para atender las distintas situaciones que se le presentan en su práctica docente, así como para dar respuesta a los cambios culturales, políticos, sociales y económicos que afectan a su sociedad y contexto actual.

2.3 Competencias docentes del profesor universitario

El constructo de competencia, tal y como lo hemos mencionado en el capítulo anterior, es un término polisémico, complejo, ambiguo, un tanto confuso, indeterminado e impreciso, que hasta la fecha tiene diferentes acepciones y que en determinados ámbitos es distintamente utilizado. Muchos de los autores, revisados para la construcción del primer capítulo de esta tesis, infieren que las competencias son el cúmulo de saberes que a la vez se constituyen en el saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser (Delors, 1996).

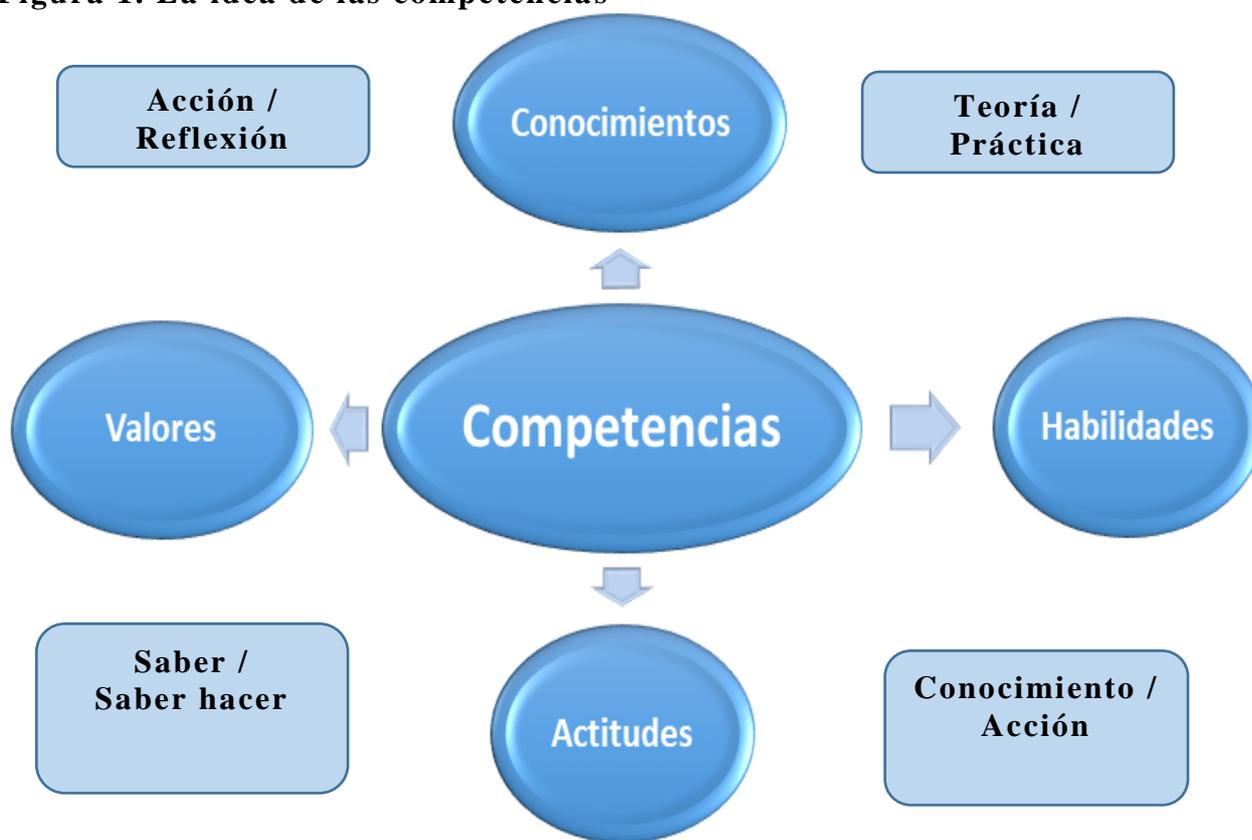
En el caso de las competencias profesionales, los saberes que posee una persona se traducen en competencias que se manifiestan y activan en las acciones que lleva a cabo en un contexto laboral determinado, a través de las cuales se promueve el desarrollo óptimo de actividades y la resolución de situaciones propias de su función. Según Guy Le Boterf (2001), la competencia profesional va más allá de contar con las capacidades y conocimientos, ésta involucra la movilización de saberes que se adquieren a través de la experiencia laboral, así como de la conceptualización y reconceptualización que día a día una persona lleva a cabo en el desarrollo de su trabajo, al estar en continuo aprendizaje, adquiriendo, incorporando y fusionando nuevos saberes y nuevas experiencias. Esto posibilita al trabajador aumentar sus capacidades para solucionar situaciones específicas, algunas de ellas contingentes y problemáticas, que surgen durante la realización de actividades propias a la función en la que se desempeña.

Por su parte, Rafaela García-López, Gonzalo Jover y Juan Escámez (2010) manifiestan que, “el profesional es una persona que ha adquirido unas determinadas competencias, reconocidas socialmente, para aportar un bien o un servicio a los demás y a la sociedad” (García-López *et al.*, 2010: 14). Según

estos autores, para que el profesional se forme como ciudadano y persona moral es necesario que adquiera y ejercite de modo excelente sus competencias, es decir, “el profesional excelente es aquel que compite consigo mismo para ofrecer un buen producto profesional” (García-López *et al.*, 2010: 14).

A fin de ejemplificar las ideas que hemos planteado, a continuación, abordamos los elementos más importantes de las competencias, las cuales refieren a los conocimientos, a las habilidades, a las actitudes y a los valores del profesor que al integrarlas conforman las competencias que los docentes movilizan a diario en las aulas y en las escuelas para realizar tareas específicas e inherentes a su función (véase figura 1).

Figura 1. La idea de las competencias



Fuente: Elaboración propia, realizada a partir de lo que conlleva la idea de competencias, de acuerdo con Philippe Perrenoud (2004) y Juan Manuel Álvarez (2008).

En este sentido, Philippe Perrenoud (2004) señala que el concepto de competencia representa la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para saber hacer frente a un determinado tipo de situaciones, sin la integración de conocimientos, habilidades o actitudes no habría competencia alguna, es decir, las competencias no son en sí mismas estos conocimientos, habilidades, actitudes o valores, aunque movilizan tales recursos; dicha movilización es

única, ésta se sitúa en contextos específicos. El desarrollo de las competencias pasa por un proceso de formación y actuación, en otras palabras, la idea de competencias conlleva al saber y saber hacer, a la teoría y práctica, al conocimiento y acción, a la reflexión y la acción, lo cual representa un cambio que nos lleva a pensar más en el saber cómo que en el saber qué (Álvarez, 2008).

Considerando la descripción anterior, encontramos que las competencias se refieren a un conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos requieren para desarrollar algún tipo de actividad. Es evidente que, cualquier actividad exige un número variado de competencias que pueden ser desglosadas en unidades más específicas de competencia en las que se especifican las tareas concretas que están incluidas en la competencia global (Barrón, 2009).

En general, en cualquier profesión es necesario 1) tener los conocimientos específicos de ésta, 2) contar con las habilidades necesarias para un ejercicio eficaz, 3) desarrollar actitudes favorables hacia el trabajo y hacia los compañeros, y 4) convivir y trabajar en equipo para establecer ambientes favorables y de cordialidad. Particularmente en la función docente, Concepción Barrón (2009) manifiesta que las competencias docentes se caracterizan por ser complejas, ya que “combinan habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas; así como una reflexión y análisis sobre los contextos que las condicionan y que van más allá del aula” (Barrón, 2009: 78).

Según Oscar Mas-Torelló (2011), son numerosos los listados de competencias del perfil docente, debido a la diversidad y heterogeneidad de contextos en los que se desarrolla la función del profesor, así como por la diversidad tipológica de estos profesionales que pueden ejercer su profesión desde el nivel de preescolar hasta el de posgrado, sin embargo, el que ahora nos ocupa es el profesor universitario. En relación con este último, y por los cambios que se han presentado en el mundo, en la sociedad y en la propia escuela, han surgido una serie de mutaciones a la figura del docente de educación superior, lo cual ha provocado que en la actualidad se manifiesten diferentes tipos de maestros cuyos requerimientos los conlleva a una formación específica y al desarrollo de distintas capacidades que den respuesta a la época en la que se transita.

En este panorama, el profesor actual se ha visto en la necesidad de renovar sus estilos de aprendizaje y de enseñanza, esto con el fin de estar a la vanguardia y de atender a las especificidades de un nuevo modelo educativo basado en competencias, que ha sido implementado para dar respuesta a los cambios y a las exigencias de las nuevas sociedades. No obstante, a partir de la revisión de la teoría existente sobre tema de la práctica del docente bajo el enfoque por competencias, hemos identificado que, de acuerdo con la literatura, hay una ausencia de un modelo pedagógico que integre elementos teóricos-metodológicos con los que el profesor, principalmente en el nivel superior, pueda abastecerse de herramientas que lo lleven a desarrollar su quehacer bajo este enfoque.

A pesar de lo anterior, en los últimos años se ha planteado el objetivo de intentar elevar la calidad y el reconocimiento de la profesión docente a partir de la implementación del modelo por competencias, sin embargo, este proceso como cualquier otro implica una serie de requerimientos específicos de recursos, tiempo, espacios, apoyo en las políticas educativas y económicas, así como las dificultades que se derivan durante la implementación de una serie de innovaciones que conllevan al desarrollo de la capacidad de asumir retos y de trabajar en ellos con el fin de consolidar este modelo. Así pues, el docente de hoy no es el mismo de ayer, los cambios que surgen cotidianamente le influyen de una u otra manera y por ello, todos deben ajustarse a los cambios que continuamente se presentan.

Además, cada docente debe trabajar a fin de lograr los objetivos trazados incorporando los cambios y efectuando los ajustes que éstos conllevan, lo cual le exige el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas que le permitan, no sólo salir airoso de las situaciones que se le presentan, sino aprovecharlas al máximo e incluso convertirlas en oportunidades de desarrollo potencial, tanto para sí mismo, como para los estudiantes que forma. De ahí que, para lograr aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias en los alumnos, resulta indispensable que el docente tengan una sólida formación axiológica, una actitud incondicional al servicio, mejore constantemente su persona a partir de una formación continua e integral, genere actitudes de respeto y confianza hacia y entre sus educandos, establezca relaciones interpersonales, demuestre ser una guía a través de su ejemplo, sea coherente con lo que dice y hace,

motive al logro del aprendizaje y use metodologías recursos didácticos adecuado (Villalobos, 2002).

Como ya hemos señalado, para el trabajo en el aula, el modelo de competencias ofrece el énfasis de vincular los saberes con situaciones de la realidad, esto significa movilizar el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que se requieren durante el desempeño de alguna actividad o tarea específica que se le demanda no sólo al alumno sino al maestro. A lo largo de los planteamientos hechos, éste es quizá el mayor mérito del debate de competencias, aunque debemos reconocer que el tema no es nuevo en el debate didáctico. El modelo de competencias no ofrece en sí mismo estrategias de trabajo al docente, pero sí una nueva perspectiva que centra a la educación en el alumno, en su aprendizaje y en la adquisición de competencias específicas a su profesión.

Para Patricia Frola (2008), un docente debe ser competente para guiar a los alumnos hacia el aprendizaje, no basta con que domine los contenidos, él tiene un papel protagónico en el aula puesto que le corresponde asumir el diseño de situaciones de aprendizaje basadas en competencias y con miras al logro de los perfiles de egreso. Para ello, el docente debe garantizar en su práctica cotidiana que se le abone a lo que socialmente se comprometió, lo que implica un dominio: a) conceptual, b) procedimental y c) actitudinal.

Para que el docente diseñe situaciones de aprendizaje basadas en competencias requiere de una metodología específica y cumplir con ciertas características y niveles de calidad que el mismo enfoque le va planteando. A través de su planeación el docente puede orientar y sistematizar las acciones de enseñanza o pasos que debe seguir para lograr estas actividades basadas en competencias y apegadas al plan y al programa de estudio (Frola, 2008).

En este sentido, la práctica del docente se materializa al responder una serie de demandas complejas como la resolución de problemas nuevos, no previstos ni rutinarios, esto se observa claramente cuando el docente se enfrenta y resuelve las distintas situaciones que se le presentan en su quehacer cotidiano, y es en ese preciso momento en el que pone en práctica una serie de competencias que le permiten atender estas situaciones y, además, crear ambientes que favorecen el aprendizaje de sus alumnos con diferentes características y distintos contextos. Al respecto, no podemos perder de vista

que el contar con las competencias requeridas para la vida y la profesión han de proveer a los docentes de herramientas que los mantengan en una formación permanente.

Aurelio Villa y Manuel Poblete (2007) manifiestan que “la sociedad está reclamando nuevas competencias a los profesionales y a los ciudadanos en general, que requieren el dominio de destrezas y habilidades específicas” (Villa y Poblete, 2007: 23). Al respecto, estos autores explican que estas competencias específicas o esenciales se requieren sean desarrolladas para un buen desempeño en el ámbito profesional, en cambio las competencias genéricas son aquellos conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes básicas que pueden adquirirse durante el período académico universitario, y que todo profesional, en este caso los docentes, deben tener.

Ya en el capítulo anterior, habíamos retomado la propuesta de Villa y Poblete (2007) en la que plantean la organización de 35 competencias que definen como “...útiles y valiosas en el desempeño profesional” (Villa y Poblete, 2007: 24) y que clasifican en tres grandes categorías: las **instrumentales** (pensamiento analítico, sistémico, crítico, creativo, reflexivo, lógico, analógico, práctico, deliberativo, colegiado, gestión del tiempo, resolución de problemas, toma de decisiones, orientación al aprendizaje, planificación, uso de las tic, gestión de bases de datos, comunicación verbal, escrita y en lengua extranjera), las **interpersonales** (automotivación, diversidad e interculturalidad, adaptación al entorno, sentido ético, comunicación interpersonal, trabajo en equipo, tratamiento de conflictos y negociación) y las **sistémicas** (creatividad, espíritu emprendedor, innovación, gestión por objetivos, gestión de proyectos, orientación a la calidad, al logro y liderazgo) (Villa y Poblete, 2007: 24).

Para Elvia Marveya Villalobos (2002), las competencias básicas que debe tener un docente son 1) cooperación y actitud democrática, 2) benevolencia y consideración para los educandos, 3) paciencia, 4) amplitud de intereses, 5) apariencia personal y modales agradables, 6) honradez e imparcialidad, 7) sentido del humor, 8) buena disposición, 9) constancia en la conducta, 10) interés en los problemas de los educandos, 11) flexibilidad, 12) uso de la alabanza y el aprecio y, 13) eficacia en la enseñanza.

Por su parte, Patricia Ducoing (1992) define otras competencias básicas que el profesor debe desarrollar para lograr que aquello que enseña sea realmente motivante y que a la vez promueva el logro de los aprendizajes, éstas son: 1) inducción, 2) comunicación verbal y no verbal, 3) variación del estímulo, 4) formulación de preguntas, 5) refuerzo verbal y no verbal, 6) integración y 7) organización lógica. La diferencia entre estas competencias básicas del docente es que, las primeras van en encaminadas más a las actitudes del docente como una persona empática y las segundas al desarrollo de habilidades técnicas que se llevan a cabo durante la implementación de las secuencias didácticas.

En este escenario, resulta necesario que el docente de educación superior combine competencias genéricas y específicas para asegurar la formación de profesionales que enfrenten exigencias del entorno laboral, ya que las competencias para el desempeño parecen hoy en día tener más valor sobre los antiguos enfoques basados en el rendimiento académico y en la acumulación de conocimientos teóricos por parte del alumno.

Considerando que las competencias genéricas corresponden al conjunto de características personales y subyacentes del docente, éstas pueden llegar a ser relativas a su rol social por la imagen que tiene de sí mismo (actitudes y valores), sus rasgos de carácter y sus motivos, así como las competencias específicas que son propias del profesor universitario y que comprenden un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que, asociadas a un área funcional, especialidad o disciplina, son necesarias para realizar los procesos de trabajo con un nivel de rendimiento superior.

Para llevar a cabo procesos de innovación, cambios o reformas a los modelos educativos que promuevan la excelencia y calidad en el servicio educativo ofrecido, así como desarrollar una concepción de la educación superior centrada en el logro de competencias y en el aprendizaje del alumno, se requiere incidir de forma clara y precisa en los profesores y en sus competencias. De lo contrario, las modificaciones que se lleguen a realizar dentro del panorama universitario no tendrán ningún efecto, sino es que antes se delimitan “las competencias que precisa el profesor universitario para desarrollar adecuadamente las funciones, roles, etc.” (Mas-Torelló, 2011: 196).

De esta manera, surge la necesidad de determinar el perfil de competencias de los docentes de educación superior, concibiéndolo a partir de la combinación de estrategias, actividades y recursos que interactúan y que se manifiestan en conductas que evidencian una forma de actuar tanto con los demás, como consigo mismo, lo cual marca una diferencia significativa en términos de eficacia y en el obrar ante determinadas situaciones.

En ese mismo sentido, Concepción Barrón (2009) manifiesta que para cumplir con las funciones que le corresponden desempeñar, al docente se le demanda:

El dominio de idiomas, el manejo de la informática (saber), el desarrollo de competencias interactivas, comunicacionales o socio-relacionales (saber ser) y el manejo de las relaciones humanas (que incluye la necesidad del manejo de personal, la coordinación de grupos y el trabajo en equipo), así como una serie de requerimientos denominados operativos (saber hacer), vinculados a la aplicación de los conocimientos a situaciones concretas. Finalmente, la flexibilidad, la polivalencia y la versatilidad son cualificaciones que todo docente debe poseer (Barrón, 2009: 78).

Al respecto, podemos constatar que las competencias del docente refieren a un conjunto de conocimientos y habilidades que los profesores requieren para desarrollar las actividades que están incluidas en las competencias que le demandan su profesión, es decir, cada una de las actividades que realiza el docente están sujetas a un variado número de “competencias que pueden ser desglosadas en unidades más específicas de competencia en las que se especifican las tareas concretas que están incluidas en la competencia global” (Barrón, 2009: 78).

Para ilustrar lo anterior, Francisco Ayala (2008) presenta un modelo de competencias docentes compuesto por 5 competencias: 1) Diseñador de escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativos, 2) Experto en su disciplina académica, 3) Facilitador y guía de un proceso, 4) Evaluador del proceso de aprendizaje del alumno y responsable de la mejora continua de su curso de aprendizaje centrado en el desarrollo integral del alumno, y 5) Un docente consciente y activo en el constante proceso de cambio en educación y en un contexto intercultural.

Cada una de éstas están sujetas a una serie de competencias todavía más específicas, ya que, para cumplir, por ejemplo, con la cuarta competencia que refiere a las actividades como evaluador del proceso de aprendizaje del alumno

y responsable de la mejora continua de su curso de aprendizaje centrado en el desarrollo integral del alumno, el docente requiere tener el conocimiento sobre los procesos de evaluación del aprendizaje, la habilidad para diseñar instrumentos de evaluación, la destreza para documentar el nivel de logro de los alumnos, la actitud correcta para retroalimentar a cada alumno respecto a su proceso de desarrollo, entre otras (Ayala, 2008).

De esta manera, se puede constatar cómo las competencias están formadas a su vez por diversas unidades de competencia, de acuerdo con Aubrun y Orifiamma (1990, citado por Zabalza, 2013), éstas se clasifican en cuatro grandes categorías (véase cuadro 5):

Cuadro 6. Categorías de las competencias

Categoría	Descripción
1. Comportamientos profesionales y sociales.	Son el tipo de actuaciones ordinarias que los sujetos han de realizar en la empresa en la que trabajen, tanto en lo que se refiere a actuaciones técnicas o de producción como a las de gestión, a la toma de decisiones, el trabajo compartido, la asunción de responsabilidades, entre otras actividades correspondientes a sus funciones específicas.
2. Actitudes	Refieren a la forma de afrontar la relación con las personas, las cosas y las situaciones que configuran el trabajo a desarrollar (la motivación personal, el compromiso, las formas de trato con los demás, la capacidad de adaptación, etcétera).
3. Capacidades creativas	Corresponden a la manera en la que los sujetos abordan el trabajo en su conjunto; buscan soluciones nuevas, asumen riesgos, tratan de ser originales, etc.
4. Actitudes existenciales y éticas	Las cuales refieren a si se es capaz de ver las consecuencias de las propias acciones profesionales y de analizar críticamente el propio trabajo; si se proponen proyectos personales y se empeña la fuerza necesaria para hacerlos realidad; si se posee un conjunto de valores humanísticos y de compromiso social y ético.

Fuente: Elaboración propia, realizada a partir de clasificación de las cuatro grandes categorías de las competencias, de acuerdo con Aubrun y Orifiamma (1990, citado por Zabalza, 2013).

Además de tomar en cuenta estas competencias, hay que reconocer la naturaleza plural de la enseñanza, que se expresa en la forma en cómo los docentes integran su personalidad con los distintos saberes procedentes de la formación profesional, las disciplinas, los contenidos curriculares y las experiencias (Tardif, 2004). Esta nueva situación, planteada por el enfoque de

competencias constituirá un reto para conducir su presentación, asimilación y puesta en marcha por el actual cuerpo docente de las instituciones escolares.

Por otra parte, como podemos apreciar, existen diversos autores que presentan listados de competencias referentes al perfil del docente, por esta razón, en este apartado pretendemos ofrecer un cuadro comparativo sobre el análisis de los perfiles competenciales del profesor universitario, recopilados desde diversas perspectivas (véase cuadro 6).

Cabe señalar que, cada una de las competencias del docente universitario descritas por los distintos autores revisados, fue agrupada tomando como referencia el modelo de las competencias docentes del profesor universitario que propone Miguel Ángel Zabalza (2013: 72-167), tal y como se muestra en la siguiente clasificación: 1) Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, 2) Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, 3) Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (Competencia comunicativa), 4) Manejo de las nuevas tecnologías, 5) Diseñar la metodología y organizar las actividades, 6) Comunicarse-relacionarse con los alumnos, 7) Tutorizar, 8) Evaluar, 9) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza, y 10) Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

A continuación, presentamos un cuadro comparativo sobre el análisis de las competencias docentes del profesor universitario definidas por diferentes autores, tomando como base las competencias propuestas por Miguel Ángel Zabalza (2013) (véase cuadro 6).

Cuadro 7. Elementos de las competencias docentes según varios autores

Zabalza, Miguel Ángel (2013)	Fernández-Batanero, José María (2013)	Más-Torelló, Oscar (2011)	Barrón, Concepción (2009)	Rueda, Mario (2009)	Ayala, Francisco (2008)	SEP, Acuerdo 447 (2008)	Cano, Elena (2005)	Perrenoud, Philippe (2004)	Comellas, María Jesús (2002)
Competencias de referencia									
1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje	Planifica los procesos de enseñanza – aprendizaje	Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales		Planear el curso de la asignatura	Diseñador de escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativos	Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios	Planificación y organización del propio trabajo	Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Planificar su puesta a punto teniendo presentes todos los agentes
2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares	Ofrece un enfoque disciplinar y globalizador, y enriquece las actividades de enseñanza-aprendizaje para responder a la diversidad del alumnado			Gestionar la progresión de los aprendizajes (plan de clase)	Experto en su disciplina académica	Dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo		Gestionar la progresión de los aprendizajes	
3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien	Interactúa para favorecer la comunicación		Dominio de idiomas	Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico		Llevar a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a	Comunicación		

organizadas (Competencia comunicativa)						su contexto institucional			
4. Manejar las nuevas tecnologías	Cuenta con la capacidad medial para desarrollar competencias tecnológicas en los alumnos		Manejo de la informática (saber)				Utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación	Utilizar las nuevas tecnologías	
5. Diseñar la metodología y organizar las actividades	Promueve el aprendizaje cooperativo y crea situaciones diversas de enseñanza-aprendizaje	Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal	Manejo de requerimientos operativos (saber hacer), vinculados a la aplicación de los conocimientos a situaciones concretas	Gestionar la progresión de los aprendizajes (plan de clase)					- Entrever diferentes estrategias realistas - Elegir la mejor estrategia considerando los riesgos - Dirigir su aplicación modulando los posibles cambios
6. Comunicarse-relacionarse con los alumnos	Interactúa para favorecer la comunicación		Desarrollo de competencias interactivas, comunicacionales o socio-relacionales (saber ser)	Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula		- Construir ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo - Contribuir a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes	Establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver conflictos	- Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo - Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	- Dominar las propias emociones, valores, simpatías, entre otras - Respetar durante todo el proceso, ciertos principios de derechos (equidad, libertad, etc.)
7. Tutorizar	Tutoriza a los alumnos y, en su caso, a los colegas	Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno			Facilitador y guía de un proceso				

		propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía							
8. Evaluar		Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje		Utilizar formas adecuadas para valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su impacto	Evaluador del proceso de aprendizaje del alumno y responsable de la mejora continua de su curso de aprendizaje centrado en el desarrollo integral del alumno	Evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo	Autoevaluación constante en nuestras acciones para mejorar la calidad		
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza	Reflexiona sobre su práctica	Contribuir activamente a la mejora de la docencia			Un docente consciente y activo en el constante proceso de cambio en educación y en un contexto intercultural	Organizar su propia formación continua a lo largo de su trayectoria profesional	Disponer de un autoconcepto positivo	- Organizar la propia formación continua - Afrontar la propia formación continua	- Identificar los obstáculos o los problemas - Sacar conclusiones y aprendizaje para una nueva situación
10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo		Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones...)	Manejo de las relaciones humanas (que incluye la necesidad del manejo de personal, la coordinación de grupos y el trabajo en equipo)			Participar en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoyar la gestión institucional	Trabajar en equipo	-Trabajar en equipo - Participar en la gestión de la escuela - Informar e implicar a los padres	Cooperar con otros profesionales siempre que sea necesario

Fuente: Elaboración propia, realizada a partir de las competencias docentes del profesor universitario descritas por distintos autores revisados, tales como José María Fernández-Batanero (2013), Oscar Mas Torelló (2011), Concepción Barrón (2009), Mario Rueda (2009), Francisco Ayala (2008), SEP, Acuerdo 447 (2008), Elena Cano (2005), Philippe Perrenoud (2004) y María Jesús Comellas (2002).

2.3.1 Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje

La competencia planificadora refiere a la capacidad de “concebir su actuación como el desarrollo de un proyecto, diseñar un programa adaptado a las circunstancias, seleccionar diversos dispositivos y procedimientos para comunicar los contenidos y facilitar el aprendizaje de los alumnos” (Zabalza, 2013: 72). Esta competencia del docente, en la que además ha de organizar los contenidos y seleccionar estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, resulta una tarea compleja, puesto que se requiere de un equilibrio entre la experiencia y las competencias profesionales del docente y las características e intereses de sus alumnos.

Para Oscar Mas Torelló (2011) el diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales, requiere de una serie de acciones, tales como: 1) caracterizar el grupo de aprendizaje, 2) diagnosticar las necesidades, 3) formular los objetivos de acuerdo a las competencias del perfil profesional, 4) seleccionar y secuenciar contenidos de aprendizaje, 5) diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los alumnos y la especificidad del contexto, 6) seleccionar y diseñar medios y recursos didácticos de acuerdo a la estrategia, 7) elaborar unidades didácticas de contenido y 8) diseñar el plan de evaluación del aprendizaje y los instrumentos necesarios.

Al planear la enseñanza, el docente debe considerar: a) las determinaciones legales, b) los contenidos básicos de su disciplina, c) el marco curricular en que se ubica su disciplina, d) la visión que tiene sobre su disciplina y su didáctica, e) las características de sus alumnos y f) los recursos disponibles (Zabalza, 2013). Para realizar esta actividad, según César Coll (1991), se habrá de dar respuesta a preguntas como: ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cómo y cuándo evaluar? En la actualidad, además de los objetivos, contenidos, metodología y evaluación, se han incorporado en la planeación otras dimensiones como la contextualización del proyecto, estrategias de apoyo a los estudiantes, dispositivos para evaluar el programa, entre otros.

En conclusión, el planear el programa de la materia no es una tarea fácil para el profesor, la organización de un buen programa implica tomar decisiones para diseñar el programa a partir de las ideas pedagógicas, de la

perspectiva de la carrera y del plan de estudios en el que se ubica la asignatura, de los perfiles, intereses y preparación previa de cada uno de los alumnos, del contexto del aula, de la escuela, de la familia, de la sociedad, de la cultura, de los conocimientos científicos, de la experiencia didáctica, etcétera. Además, el profesor, a través de su experiencia y estilo personal, deberá ser empático, ponerse en los zapatos de sus alumnos, pensar en las necesidades de aprendizaje que tienen y, además, tratar de organizar el proceso de enseñanza de manera tal que sus clases resulten efectivas para los alumnos con los que está trabajando (Zabalza, febrero 2005).

2.3.2 Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares

En esta competencia sobre el tratamiento de los contenidos se requiere que el profesor realice una buena selección de los contenidos que conviene revisar con los alumnos, ya que en un ciclo escolar resulta imposible enseñar todo lo que se podría enseñar, no sólo por el tiempo o el número de alumnos, sino por las mismas condiciones en las que se encuentra el docente. Para lograr una correcta selección de los contenidos a impartir los profesores deberán ser capaces de diferenciar los contenidos esenciales, los necesarios y los recomendables, para lo cual es necesario conocer y dominar la disciplina que imparten, reconocer que todos los contenidos son relevantes, pero también verse obligados a repensar sobre los contenidos de la materia y a organizar los que son sustantivos de los otros que no llegan a ser tan importantes (Zabalza, febrero 2005).

Al respecto, existen tres unidades de competencia: seleccionar, secuenciar y estructurar didácticamente los contenidos disciplinarios. Los buenos contenidos se seleccionan a partir de los indicadores de vigencia, cobertura y relevancia. Para verificar el cumplimiento de cada indicador se podrían plantear las siguientes preguntas: 1) vigencia; ¿los programas reflejan apropiadamente los avances y los enfoques actuales de la disciplina?, 2) cobertura; ¿los programas reflejan una visión amplia y plural de la disciplina?, y 3) relevancia; tomando en cuenta el perfil profesional propuesto, ¿qué aspectos de la formación profesional son los que se enfatizan en los programas elaborados? (Zabalza, 2013).

La secuenciación de contenidos refiere al orden en el que se introducen, así como la relación que se establece entre ellos, esto condiciona la forma en

la que los alumnos los habrán de aprender y, de esta forma, se construirán esquemas conceptuales que permitirán a los alumnos entender bien el sentido y aplicabilidad de dichos contenidos, lo que les ayudará a construir su aprendizaje. Por esta razón, los contenidos se deben presentar en orden cronológico, de lo más fácil a lo más difícil y con una lógica interna de la disciplina (Zabalza, 2013). Respecto a la estructura, en ésta se hace referencia a la forma en la que se presentan los contenidos, pero no basta con dárselos por escrito a los alumnos, resulta indispensable que, además de escoger buenos contenidos, se les explique a los alumnos y se les haga partícipes de ese proyecto de aprendizaje que están por emprender.

En el *Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada* se presentan las competencias docentes que definen el perfil del profesor de EMS, éstas se formulan a través de una serie de cualidades individuales de carácter ético, académico y profesional. La segunda competencia que se establece en este acuerdo es la de dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo, para ello, el docente deberá realizar acciones como: 1) argumentar la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte, 2) explicitar la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y 3) valorar y explicitar los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios (SEP, 2008, 29 de octubre).

2.3.3 Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (Competencia comunicativa)

El ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles tiene que ver con la comunicación, la cual ha sido una competencia fundamental de los profesores, ya que a partir de ésta saben cómo comunicar y transmitir las cuestiones importantes a sus estudiantes. Esta competencia trae consigo el dominio de estrategias que el docente puede utilizar para que efectivamente los elementos sustantivos del mensaje no se pierdan (Zabalza, febrero 2005).

Para Miguel Ángel Zabalza (2013), la habilidad que tenga el profesor para saber explicar bien su materia es una “competencia profesional que tiene

que ver con la capacidad de gestionar didácticamente la información y/o destrezas que pretende transmitir a sus estudiantes” (Zabalza, 2013: 82). Según este autor, la gestión de la información supone una serie de operaciones, tales como:

- a) Producción comunicativa; es la conversión de las ideas o conocimientos en mensajes didácticos que se les transmiten a los alumnos para que éstos reciban dicho mensaje y lo transformen en una idea lo más parecida a lo que se pretendía transmitir.
- b) Refuerzo de la comprensibilidad; es la capacidad que tiene el docente para explicar de forma clara lo que pretende transmitir, con el fin de lograr que los alumnos entiendan bien y puedan aprender. Para reforzar la comprensibilidad los profesores se pueden apoyar de mecanismos comunicacionales como la redundancia y el acondicionamiento de los propios mensajes.
- c) Organización interna de los mensajes; refiere al sentido integrado del tema o asunto que se pretende explicar en clase, es decir, la estructura de la exposición del profesor debe estar compuesta por una introducción del esquema general del tema a tratar, después, por la presentación de cada una de las partes y detalles de ese tema, y, finalmente, por un resumen de lo que haya dicho.
- d) Connotación afectiva de los mensajes; es la capacidad del docente para construir mensajes que no sólo contenga información sino afecto, para ello el profesor les transmitirá a los alumnos la pasión por el conocimiento en general y por los aspectos que se revisan en su disciplina. A través de la incorporación de estructuras interrogativas y admirativas en la exposición se logra la participación de los alumnos, y con ello se corta la comunicación unidireccional puesto que se les da la palabra a los actores principales del proceso educativo.

Según Miguel Ángel Zabalza (febrero 2005), la comunicación virtual tiene reglas que son distintas, y que por falta de práctica de los profesores no se llega a dominar aún las formas en las que tienen que manejarse en la red (internet, correo electrónico, videoconferencias, multimedia, foros), porque la red no permite enviar mensajes excesivamente largos o con algún tipo de complicaciones, para mitigar esto se debe introducir otro tipo de lógica y otro tipo de sintaxis dentro de la estructura de los mensajes en red. De ahí que los

profesores se vean obligados cambiar de rol para desarrollar otro tipo de habilidades que le permitan organizar los contenidos de su materia y elaborar guías de aprendizaje para atender las condicionantes y los requisitos que se presentan ante el uso de estos medios y de determinados contextos, así como mantenerse en contacto permanente con los educandos, ayudar y orientar al alumno a seleccionar la información, adquirir habilidades e intercambiar información y experiencias que promuevan la construcción del conocimiento.

2.3.4 Manejar las nuevas tecnologías

El manejo de las nuevas tecnologías es imprescindible, sin embargo, no debemos olvidar que sólo deben constituir un recurso para ayudar a los profesores a realizar su trabajo, no entorpecerlo. Las nuevas tecnologías no sólo agilizan los procesos que antes se realizaban de forma manual o con otros procedimientos, sino que suponen un nuevo modo de concebir el trabajo del docente, así como el tipo de relaciones que éstas conllevan. Los docentes deben de poseer una mínima capacidad de manejo de las nuevas tecnologías (Cano, 2005).

Marqués (2000, citado por Cano, 2005) recoge los conocimientos básicos que podrían configurar la “alfabetización digital” necesaria para toda la población, éstos son: a) Conocimiento básico del sistema informático: elementos del hardware, tipos de software, redes, b) Gestión básica del equipo: administración de archivos y carpetas antivirus, c) Uso del procesador de textos, d) Navegación en Internet: búsqueda y selección de información, d) Uso del correo electrónico, e) Creación, tratamiento y captura de imagen digital, f) Elaboración de documentos multimedia y presentaciones y g) Conocimiento básico de la hoja de cálculo y las bases de datos.

Para Miguel Ángel Zabalza (febrero 2005) el manejo de las nuevas tecnologías resulta un trabajo fundamental, por lo que algunas universidades lo han priorizado, tanto para los estudiantes como para los profesores. Son muchos los beneficios que trae consigo el trabajar en la red, uno de ellos es la creación de foros en los que los profesores pueden compartir ejemplos, prácticas, casos, pruebas de evaluación y experiencias que están teniendo, con lo cual, se estaría generando un espacio colectivo mucho más rico de lo que se podría imaginar. En este sentido, se crean posibilidades para que los docentes

desarrollen su trabajo a partir de la reflexión, del análisis y de la selección de apoyos, recursos y modelos que podrían replicar.

Es un hecho que las nuevas tecnologías se han convertido en una herramienta efectiva para el manejo de la información que tiene algún propósito didáctico, por lo que esta competencia docente tiende a ser necesaria dentro del contexto universitario, sin embargo, no debe resultarnos importante si el equipo con el que se cuenta dentro de la Universidad es novedoso, sofisticado, de última punta o generación, etcétera, lo que tiene relevancia es cómo se ha ido integrando a la docencia, de qué forma se ha transformado o adaptado para contar con modelos de enseñanza de calidad que cubran las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

En la enseñanza universitaria las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) tienen un efecto transformador por al cambio de roles y competencias que se les exigen a los docentes y alumnos universitarios. Las nuevas modalidades de enseñanza y de aprendizaje obligan a los docentes a diseñar materiales multimedia, así como preparar información y guías de aprendizaje que faciliten en la red una relación tutorial. En el caso de los alumnos, con esta nueva modalidad de aprendizaje es necesario que manejen diversos dispositivos técnicos, cuente con una capacidad de apertura para llevar a cabo procesos de aprendizaje autónomo y mantengan una relación fluida con el docente que funge como su tutor (Zabalza, 2013).

Finalmente, para Perrenoud (2004) las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han transformado las formas de comunicarnos, trabajar, pensar y decidir. Hoy en día, “hacer caso omiso de las nuevas tecnologías en un referencial de formación continua o inicial sería injustificable” (Perrenoud (2004: 108), es decir, las TIC han de servir de referencia para: a) utilizar programas de edición de documentos, b) explorar los potenciales didácticos de los programas en relación con los objetivos de la enseñanza, c) comunicar a distancia mediante la telemática y d) utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.

2.3.5 Diseñar la metodología y organizar las actividades

Según Miguel Ángel Zabalza (febrero 2005), esta es una de las competencias más importantes, ya que es indispensable que el docente cuente con un repertorio de recursos y de metodologías (problemas, estudio de casos,

proyectos, trabajo autónomo, entre otros) que le permitan manejarse de diversas maneras y no sólo recurrir a un método de enseñanza, con el que no siempre se toma en cuenta a los alumnos, como las lecciones magisteriales a las que se recurre porque, posiblemente, es el único método que se conoce. Todo lo que el docente realiza, así como el modo en que lo hace, incita al alumno a responder de una u otra forma, y cada respuesta tiende a dirigir la actitud del estudiante en uno u otro sentido. Esto plantea la necesidad de diversificar las modalidades de trabajo en el aula a través de talleres, seminarios, laboratorios y aún más, a través de la posibilidad de promover la capacidad en el alumno de transferir el conocimiento del mundo del saber al mundo cotidiano, la ciencia al mundo del trabajo profesional, y de establecer una relación compleja entre el saber y el trabajo en la esfera del conocimiento de alto nivel y en el de las tareas cognoscitivas complejas.

La competencia metodológica comprende todas aquellas acciones orientadas a la toma de decisiones de los profesores para gestionar la propia tarea docente, e implica: 1) la organización de espacios que posibiliten ambientes de aprendizaje en los que los alumnos se desarrollen de manera autónoma y significativa en escenarios reales de trabajo, 2) la selección del método didáctico en el aula con el que se pueda crear condiciones para despertar u orientar la curiosidad intelectual, establecer conexiones entre las diversas experiencias, formar hábitos, actitudes e intereses subyacentes y permanentes hacia el aprendizaje; interrelacionar la curiosidad orgánica de exploración física (tocar, manipular, palpar), así como la interrogación lingüística (por qué, para qué, cómo), y 3) la selección, organización y desarrollo de las tareas instructivas que son inherentes a las funciones del docente, que constituyen las unidades integradas de actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que están presentes en los objetivos formativos, en la actuación de los profesores y en la de los alumnos, en la selección y desarrollo de las tareas es importante que se considere la congruencia de éstas con relación a los objetivos formativos para conseguir lo que realmente se pretende, la relevancia de las actividades, la factibilidad de llevarlas a cabo, así como la variedad de actividades que estimulen la motivación y promuevan nuevas demandas cognitivas en el alumno (Zabalza, 2013).

Como podemos observar, en el diseño de la metodología y la organización de las actividades están implicados numerosos componentes que se relacionan

con la forma en la que se abordarán los contenidos, el estilo en el que se organizará al grupo de alumnos, las actividades o tipos de tareas que se pretenden llevar a cabo, las formas en las que se relacionan los integrantes del grupo (incluido el docente), las características propias de la disciplina, la modalidad de la docencia, entre otros. Para, las metodologías didácticas empleadas en la enseñanza universitaria son variadas, entre éstas podemos encontrar la lección magistral, la enseñanza a pequeños grupos, las prácticas de laboratorio, la supervisión del trabajo (en campo o en la propia clase), los sistemas de autoinstrucción, el estudio independiente, entre otros (Zabalza, 2013).

De acuerdo con lo anterior, es evidente que existen múltiples modalidades metodológicas en las que se puede desarrollar la enseñanza, sin embargo, cada una de estas modalidades presentan diversas ventajas e inconvenientes. Al respecto, podríamos afirmar que, no existe un método de enseñanza que por excelencia sea el mejor debido a que cada uno de los métodos didácticos llegan a ser los adecuados cuando se ajustan mejor a las condiciones de formación que se tienen previstas. Es decir, el mejor método de enseñanza dependerá de los objetivos formativos que se pretenden alcanzar, del contenido que se vaya a trabajar, de los espacios y recursos que se tengan disponibles, así como del contexto familiar, económico, social y cultural de los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, es a través de esta competencia que el docente logra identificar el método o la estrategia didáctica que resulta más conveniente para propiciar aprendizajes significativos y efectivos en sus alumnos, de esta manera, el docente empleará el método que promoverá en el alumno: a) el desarrollo de competencias personales con las que evidencie la forma en la que trata y colabora con sus semejantes, la manera en la que acepta las diferencias, y mantiene relaciones cordiales y constructivas, b) la adquisición de competencias de tipo funcional que se relacionan con los procesos de aprendizaje para planificar, reflexionar, criticar, evaluar o autoevaluarse, c) la obtención de habilidades operativas que permitan el manejo de diversos tipos de fuentes para dominar determinados contenidos que correspondan a la disciplina.

2.3.6 Comunicarse-relacionarse con los alumnos

La competencia comunicativa y relacional se concibe como una competencia transversal debido a que las relaciones interpersonales constituyen un componente básico de las diversas competencias. La interacción docente–alumno es fundamental en cualquier modalidad educativa, y dependiendo del rol que asuma el docente se generará un clima propicio o no para la participación, discusión y análisis en el aula (Barrón, 2009).

En este sentido, toda comunicación tiene la intención de influir en el otro, es decir, “quien comunica (la fuente) pretende actuar sobre el receptor de la comunicación con el propósito de provocar en él cambios de conocimientos, de conductas, de sentimientos” (Zabalza, 2013: 115). Esto es más evidente cuando se trata de un proceso de formación, debido a que en el proceso didáctico se manifiesta la influencia del sentido formativo que tiene esa “comunicación intencionalmente desarrollada para que los sujetos se formen” (Zabalza, 2013: 115). Esta comunicación intencional se manifiesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en el proceso de intercambio y de relación que se da entre los profesores y los alumnos, el cual va más allá de transmitir conocimientos o intercambiar informaciones.

En este proceso de intercambio y de relación entre los profesores y los alumnos se exteriorizan las diversas características de los estudiantes, lo cual complejiza la tarea del profesor, de ahí la necesidad de que éste ejerza un tipo de liderazgo para desarrollar sus clases y ser capaz de manejar a cada uno de los grupos que tiene a su cargo, de lo contrario se vería en serias dificultades en la forma de llevar sus clases, de guiar a los grupos y de lograr que sus alumnos aprendan. Según Zabalza (febrero 2005), existen profesores que creen que su clase tiene que ser una iglesia y que al estar en ella tienen que ser respetuosos, guardar silencio, atender a lo que dice la persona que está al frente y no moverse de sus asientos, sin embargo, también hay profesores que consideran que entre más se muevan, hablen y estén activos los estudiantes será más prolifero el intercambio que se dé en las clases. Lo anterior es un reflejo del clima que propician los profesores, estos climas o escenarios que son capaces de generar cada uno de ellos pueden ser de búsqueda, de exigencia, de trato afable, de temor, de aburrimento, de confianza, entre otros.

Las relaciones que establezcan los profesores con sus alumnos pueden verse afectadas por acciones que no son realizadas de forma consciente, por ejemplo, el profesor que da la espalda a los alumnos todo el tiempo porque se la pasa escribiendo en el pizarrón, hablando para éste, permaneciendo siempre en el mismo sitio y olvidando a sus alumnos. El clima que generan estos tipos de profesores se vuelve aburrido y tedioso y, sin duda alguna, afecta la relación afectiva y emocional de los estudiantes, debido a que la forma de trabajar en la clase es inadecuada, promueve la falta de atención y no considera las necesidades de los estudiantes, y, además, evidencia la nula competencia que tienen los profesores para interactuar con sus alumnos.

Otras de los retos que se pueden enfrentar durante la gestión de las relaciones interpersonales que se lleva a cabo en la enseñanza universitaria son: a) Dar clases a grupos en los que se tiene un gran número de alumnos y en las que se convierte imposible brindar una atención individualizada, b) Ejercer un liderazgo en el que se combine, en su justa proporción, directividad y participación de los alumnos, y c) Promover en clase un clima cordial, de confianza, de respeto mutuo y de desarrollo que asegure la calidad del funcionamiento del aula, favorezca el nivel de satisfacción y los resultados de aprendizaje de los alumnos (Zabalza, 2013).

En conclusión, esta habilidad del docente para manejarse de forma adecuada en el contexto de las relaciones interpersonales que se producen en la interacción con sus alumnos resulta un componente importante dentro de su perfil profesional. Por ello, es conveniente que los docentes cuestionen a sus alumnos acerca de la relación que mantiene con ellos, de su sentir respecto a las dinámicas de trabajo, de la forma en la que valoran el estilo de trabajo que desarrollan en conjunto, entre otros aspectos que promuevan la reflexión y participación de todos.

2.3.7 Tutorizar

Actualmente, esta competencia forma parte sustancial del perfil profesional del docente universitario, ya que la tutorización representa “una ayuda continua y dinámica de acompañamiento en la formación y educación del estudiante” (Fernández Batanero, 2013: 90). Asimismo, a través de la competencia tutorial se pretende: a) ayudar y dinamizar al estudiante, b) dar información, extender, clarificar y explicar, c) informar sobre las

implicaciones educativas que se derivan en la actuación docente, d) proporcionar respuestas a las necesidades educativas singulares de alumnos concretos que mejoren su atención, e) discernir las situaciones que requieren colaboración y responder de forma pertinente, y f) orientar sobre los problemas y soluciones que deberían ser considerados (Fernández Batanero, 2013).

El concepto de tutoría tiene una diversidad de significados que están ligados a un campo conceptual amplio por las distintas funciones y prácticas que se le consignan a la figura del tutor, algunas de estas acepciones que se le atribuyen al tutor son: consejero, amigo, guía, maestro, apoyo, protector, entre otras. Según Zabalza (2013), el tutor es el profesor que guía y acompaña en el desarrollo personal y en la formación del estudiante, es la persona que se considera fuerte y experimentada para defender al tutorado de la novedad y de las incertidumbres que se atraviesan al inicio de cualquier proceso profesional, es el orientador técnicamente competente que es capaz de guiar al tutorado por los senderos del ejercicio profesional al que se habrá de incorporar.

Todo profesor, sea cual sea la etapa educativa en la que ejerce su función, es no sólo enseñante sino también tutor de sus estudiantes, puesto que enseñar no es sólo explicar unos contenidos sino dirigir el proceso de formación de los alumnos, por ello todos los profesores son formadores, pero se convierten en tutores cuando acompañan y guían el proceso de formación de sus alumnos, de ahí que entre las funciones de un docente no sólo esté presente la de formar sino también la de orientar (Zabalza, 2013).

La tutoría se puede aplicar en diversos niveles y en diversas formas de actuación, por ejemplo, tenemos: 1) la tutoría del primer nivel cuando la función tutorial es un componente básico de la función docente (el docente desarrolla determinadas horas de tutoría para sus alumnos), 2) la tutoría del segundo nivel cuando la función tutorial representa una actuación complementaria a la función docente (el tutor atiende deficiencias detectadas en técnicas de estudio o sistemas de trabajo en clase), la tercera acepción de tutoría cuando ésta se lleva a cabo como una actividad diferenciada e independiente a la docencia (el tutor apoya a los estudiantes a distancia para orientar y supervisar su trabajo) y, finalmente, el período de prácticas o *prácticum* cuando la función tutorial se lleva a cabo para atender a los

alumnos en los períodos de prácticas en empresas o instituciones (Zabalza, 2013).

Por último, para las tutorías y el acompañamiento que los profesores les dan a sus alumnos, el docente se pondrá a disposición de sus estudiantes para ayudarles en aquello que necesiten, guiará y apoyará a los estudiantes a resolver problemas específicos o situaciones irregulares que se les vayan presentando en relación a la disciplina o a la carrera misma, orientará a los estudiantes en cuanto al contenido del programa de trabajo y a la metodología más adecuada para completarlo, manejará una serie de estrategias que permitan desarrollar en sus estudiantes habilidades de estudio, conocerá diversos modelos de tutoría que existen, diseñará pruebas y desarrollará instrumentos, estrategias y técnicas de evaluación que le permitan mejorar la tutoría que ofrece.

Es decir, el ejercicio de la tutoría trae consigo una serie de cualidades y técnicas que los tutores deben de poseer y en las que se deben de formar para ejercer dicha función de forma pertinente y adecuada. En este sentido, la tutoría es una función que tiene diversas formas para desarrollarse y siendo una de las competencias que debe poseer el docente, se requiere de un tipo de formación específica que permita llevarla a cabo de manera tal que influya de forma positiva en diversos aspectos que se relacionan con el desarrollo personal, formativo y profesional de los estudiantes.

2.3.8 Evaluar

La evaluación es un proceso sistemático en el que se recoge información o datos sobre la realidad que se pretende evaluar, contando con esta información se emite un juicio de valor, con el apoyo de criterios o procedimientos que resulten pertinentes y que faciliten la comparación de estos datos con marcos de referencia que definan el propósito de la tarea, actividad o producto a valorar para, finalmente, tomar las decisiones que se consideren adecuadas respecto a los resultados ya valorados (Zabalza, 2013). Es decir, la evaluación se realiza cuando se compara la información obtenida, mediante la aplicación de una prueba, la observación, algún ejercicio práctico o un determinado instrumento de evaluación, con alguno de los marcos de referencia que rigen la acción docente.

Considerando la definición anterior, evaluar constituye una de las actividades docentes que tiene más fuertes repercusiones en los alumnos; en su moral, autoestima, motivación hacia el aprendizaje, así como en los asuntos académico-administrativos que impactan directamente en la aprobación de la materia, en el acceso a una beca o en mantenerse en ella, en la acreditación de la carrera, en la obtención del título, etcétera (Zabalza, 2013). Además, la evaluación es vista como una actividad esencial del proceso de formación que forma parte del proyecto formativo del currículo universitario, debido a la acreditación que las instituciones de educación superior otorgan a sus egresados cuando éstos completan su formación y demuestran contar con las competencias que se les demandan para el ejercicio de su profesión.

Dentro del proceso formativo, la evaluación sirve para la obtención de información respecto a “cómo se va desarrollando el proceso formativo puesto en marcha y sobre la calidad de los aprendizajes efectivos de nuestros alumnos” (Zabalza, 2013: 147-148). A través de la evaluación es posible establecer un seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el que se logra identificar el nivel de aprendizaje que tienen los alumnos, así como el estado que guardan o la forma en la que marchan las clases que imparte cada docente.

Para disponer de una visión completa del proceso de aprendizaje de los estudiantes no es necesario que el docente aplique varios exámenes en el transcurso del ciclo escolar, en su lugar habrá de buscar un sistema integrado de evaluación que resulte pertinente, objetivo y congruente respecto a lo que se evalúa y a quienes se evalúan. De esta manera, el docente deberá: 1) establecer criterios y métodos del aprendizaje, con base en el enfoque por competencias, para comunicarlos de forma clara a los estudiantes, 2) dar seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes, 3) comunicar sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, a fin de sugerirles alternativas para su solución, y 4) fomentar la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (SEP, 2008, 29 de octubre).

Zabalza (2013) explica que los docentes habrán de emplear la evaluación para ayudar a los estudiantes a superar dificultades en su aprendizaje, para promover el diálogo con ellos y para incorporar los ajustes que sean

necesarios en el proceso de enseñanza. Asimismo, es importante que los docentes consideren las condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los recursos disponibles y el esfuerzo realizado por cada uno de sus alumnos.

Por su parte, Elena Cano (2005) manifiesta lo especialmente relevante de tomarse tiempo para la evaluación, es decir, de establecer procesos de evaluación sobre la propia tarea que permitan conocer, no intuir, cuáles son las cosas que no han funcionado bien y así proponer soluciones para mejorar la propia práctica y lograr el aprendizaje en los alumnos. Para esta autora, esto es la base de una posterior planificación que promueva un trabajo más ajustado y acorde a las necesidades que emerjan del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, es necesario que los docentes modifiquen la perspectiva de que la evaluación tiene el objetivo de seleccionar o diferenciar a los alumnos que más saben de los que saben menos, para que comprendan que una evaluación bien implementada facilita la forma de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero para ello los docentes deberán: a) contar con una abundante batería de técnicas de evaluación, b) conocer diversas modalidades de evaluación que potencien los aprendizajes interdisciplinarios con los que puedan desarrollar trabajos compartidos entre diversas materias y proyectos como sistema de evaluación, c) emplear un sistema de evaluación continuado que les permita tener una visión diacrónica del aprendizaje de sus alumnos, d) manejar diversas dinámicas informativas con las que puedan realimentar y aclarar a sus alumnos acerca de los resultados de las evaluaciones a las que se han enfrentado para identificar sus errores y, con apoyo del docente, encontrar formas de subsanarlos y, por último, e) usar los resultados de las evaluaciones como un banco de datos que promueva el rendimiento del alumno, del docente y de la institución educativa (Zabalza, 2013).

2.3.9 Reflexionar e investigar sobre la enseñanza

Con base en el *Acuerdo número 447, por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada*, para que el docente pueda organizar su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional es necesario que: 1) reflexione e investigue sobre la enseñanza y sus propios procesos de

construcción del conocimiento, 2) incorpore nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta para que los traduzca en estrategias de enseñanza y de aprendizaje, 3) se evalúe para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuente con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares, 4) aprenda de las experiencias de otros docentes y participe en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica, 5) se mantenga actualizado en uso de la tecnología de la información y la comunicación, y 6) se actualice en el uso de una segunda lengua (SEP, 2008, 29 de octubre).

La coincidencia entre la investigación y la enseñanza conllevan a la reflexión de la docencia, al análisis documentado del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado, es decir, a investigar sobre la docencia, a someter a análisis controlados los distintos factores que afectan a la enseñanza y a la didáctica universitaria. En este sentido, la incorporación del análisis de la enseñanza en la práctica docente enriquece el espectro de visiones conceptuales y de estrategias metodológicas que nutren e impactan al profesor mismo en su quehacer como docente (Zabalza, 2013).

Para Zabalza (febrero 2005) la reflexión y la investigación que realiza el docente sobre su propia enseñanza requiere de otras acciones como analizar y contrastar determinados tipos de circunstancias que suceden en sus clases, las cuales pueden ayudar a entender qué es lo que está aconteciendo respecto a distintos aspectos, por ejemplo, se puede identificar que tan pertinente es el material que se está empleando y cómo éste genera conocimientos técnicos. Otras cuestiones que, según este autor, se pueden investigar son: ¿el tipo de metodología empleado es congruente?, ¿el trabajo por grupos provoca mejores resultados que otra metodología?, ¿el trabajar por problemas mejora los conceptos que los estudiantes tienen?, ¿las tareas solicitadas y el tipo de reclamos o exigencias que se les hace a los alumnos son correctos?, entre otros.

Cuando éstas y otras cuestiones sean investigadas se podrá identificar qué es lo que está pasando en la práctica del docente, y con ello se podrán determinar los ajustes que se consideré pertinentes, así como la organización o reorganización que se tendrá que llevar a cabo. Con lo anterior se logra tener un autoconcepto ajustado con el que se valora aquellas cosas que podemos hacer bien y aquellas otras que no se nos dan tan bien. A través de este

conocimiento que se tiene del campo concreto de competencia, el docente se hace responsable de la mejora de su práctica y del esfuerzo que él mismo realiza para progresar en su forma de enseñar (Cano, 2005).

2.3.10 Identificarse con la institución y trabajar en equipo

Zabalza (2013) establece que ésta es una competencia transversal, la cual se observa a partir de la integración de los profesores en la organización, en la disposición y en la aptitud para trabajar coordinadamente con los colegas, es decir, esta competencia se basa en el “saber y querer trabajar juntos en un contexto institucional determinado” (Zabalza, 2013: 162).

Hoy en día es importante formar parte de un equipo de trabajo, no sólo en una institución educativa, sino en cualquier espacio laboral. Esta es una competencia difícil de llevar a cabo, ya que está cargada de actitudes y, además, requiere del cambio de mentalidad de los docentes porque muchas veces el trabajo en conjunto cuesta trabajo por el carácter de cada uno de los integrantes y porque en el proyecto de formación de una institución se requiere de la colaboración de todos.

El trabajo cooperativo es una cualidad moral que requiere de la solidaridad, del apoyo mutuo y de la disponibilidad para la colaboración. En este sentido, la cooperación, el trabajo en equipo y la colegialidad aparecen vinculados al ejercicio profesional y a la consecución efectiva de los fines de la institución, es decir, para que una institución educativa pueda cumplir efectivamente con su misión formadora se deben vincular el trabajo colectivo e identificación con la institución. Ahora bien, siendo la colegialidad un referente básico para la calidad de la docencia y la identificación un sentimiento de pertenencia, es preciso combinar estos aspectos con la propia individualidad, ya que la originalidad de lo singular y la combinación de estos aspectos conllevan a la “plusvalía del patrimonio colectivo de las instituciones” (Zabalza, 2013: 162).

Para Zabalza (2013) es importante que cada profesor esté en condiciones de equilibrar sus cualidades personales y su pertenencia a un grupo con el que habrá de integrarse y en el que se habrán de establecer mecanismos de coordinación que faciliten el desempeño de las tareas, el desarrollo de proyectos formativos, el cumplimiento de los objetivos y planes estratégicos y el desarrollo de las funciones institucionales.

En esta participación que tiene el docente en los proyectos de mejora de la escuela y en el apoyo de la gestión escolar, ha de realizar, junto con sus pares, figuras directivas y otros miembros de la comunidad escolar, una serie de acciones tales como: a) colaborar en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico, b) detectar y contribuir a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad, c) promover y colaborar con su comunidad educativa en proyectos de participación social, y d) crear y participar en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa (SEP, 2008, 29 de octubre).

El trabajar en equipo en una universidad implica participar en “la definición de la misión institucional, de los objetivos que se proponen, del plan formativo de la facultad” (Zabalza, febrero 2005: 121). Al mismo tiempo, con la complejidad de la vida actual y los múltiples problemas que afectan a los alumnos se vuelve imprescindible trabajar en equipo, no sólo en el centro de trabajo de cada uno, sino con otros docentes y otros agentes que también pueden intervenir en el proyecto de formación de la institución (Cano, 2005).

En conclusión, un profesional de la docencia es aquel que posee las competencias docentes, toma la docencia como una profesión y asume las competencias precisas para un ejercicio adecuado de dicha profesión (Zabalza, febrero 2005). Es decir, ser un profesor competente, en el contexto de la formación universitaria, significa conocer bien la disciplina que se imparte, ser un buen investigador, un excelente ser humano, dominar las acciones inherentes a su función, contar con los conocimientos y las habilidades necesarias para afrontar los retos que se presentan en la vida académica y laboral durante la atención a los alumnos y el trabajo con los pares.

Por todo lo anterior, las competencias docentes no sólo han sido planteadas con el fin de contar con un perfil del profesor universitario, sino que han servido de guía para la formación y el desarrollo profesional del docente.

2.4 Formación del profesor universitario para el desarrollo de competencias docentes

En los últimos años, se ha visto necesario realzar el valor de la educación superior, para ello se requiere que todos los miembros de la comunidad universitaria promuevan la excelencia en la enseñanza y brinden una educación de calidad (Bolívar y Caballero, 2008). Distintos autores coinciden en que, el cuerpo docente de toda institución universitaria debe reunir determinadas cualidades personales y competencias profesionales que susciten el máximo logro de aprendizaje de los alumnos, independientemente del contexto social, cultural, económico y familiar.

Así pues, consideramos fundamental poner mayor atención a la formación docente, ya que a través de ésta los profesores pueden adquirir las bases que les impulse a desarrollar capacidades para enseñar e investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto, Juan Carlos Tedesco (1998) afirma que, a través de los programas de formación docente, ya sea inicial o permanente, se introduce en los maestros cambios en sus actitudes, valores, predisposiciones y expectativas, y por ende, es posible cambiar el modo de hacer las cosas en el aula, así como los principios estructuradores que forman parte de la función docente.

Por su parte, Miguel Ángel Zabalza (febrero 2005) considera que el proceso de formación permanente que puede brindar la universidad a sus docentes forma parte de un plan estratégico de estas instituciones, para este autor es necesario que este proceso se inicie con los profesores noveles que se integran a la universidad, así el nuevo profesorado tendrá que cubrir, como parte de su contrato, el requisito de participar en talleres, seminarios o cursos de formación en docencia universitaria.

Además, según Ernest L. Boyer (1990, citado por González-Sauceda, 2015), a estos futuros docentes se les tendría que exigir fundamentalmente cuatro características, las cuales también son exigibles a quienes ya se desempeñan profesionalmente como docentes, éstas son: 1) desarrollar la vocación por la enseñanza haciendo un uso efectivo del lenguaje, es decir, deben tener el dominio de habilidades lingüísticas y de la escritura, 2) estar bien informados, ser capaces de moverse libremente entre las disciplinas del conocimiento, esto significa que deben poseer no sólo un alto dominio sobre el lenguaje, sino también una base de conocimientos sólida con la que ayude a

los alumnos a enfrentarse a la vida con una visión amplia, no fragmentada ni reducida, 3) mostrar capacidad para relacionar sus saberes con las vidas de los alumnos y ponerlos en un nivel que éstos puedan comprender, por ejemplo, tienen que ser capaces de compartir y transmitir lo que saben, como rasgo fundamental de un maestro, ya que su carrera profesional consiste en aprender a enseñar, por lo que deben prepararse, abrir su mente para semejante empresa y 4) ser capaces de comprender a las personas, de convivir con ellas e identificar sus necesidades.

Como podemos observar, se podrían establecer otro tipo de requisitos sobre la formación del profesor que induzcan al desarrollo profesional y al progreso en la carrera docente, lo que a su vez elevaría la calidad de los servicios que ofrece la institución universitaria, es decir, se esperaría que a partir de un mayor nivel de formación en la docencia se obtendrían mejores clases, una mayor calidad en los servicios educativos y, lo más importante, alumnos satisfechos y con mejores resultados en su aprendizaje. En efecto, “el impacto de la formación tiene que ver con las clases, con el trabajo práctico de los profesores, no solamente con nuevos conocimientos o ideas que ellos puedan tener, sino con el cómo realizan el trabajo” (Zabalza, febrero 2005: 122).

Para Laura Rojo (2005), la formación de profesores es un proceso que requiere de la relación entre la teoría y la práctica pedagógica. Asimismo, el ejercicio profesional de la docencia debe apoyarse en una formación pedagógica de carácter integral, para ello se requiere del establecimiento de un paradigma o modelo docente que delimite los atributos de la buena docencia, los cuales deben ser reconocidos por la institución educativa.

Desde esta perspectiva pedagógica y didáctica, el docente es quien orienta las acciones de aprendizaje del estudiante y no sólo a su actividad de enseñar. A pesar de ello, resulta indispensable reconocer que una persona que ha de guiar a otra hacia dicho aprendizaje deberá buscar las mejores formas de hacerlo, para esto tendrá que contar con las bases necesarias, que de forma concreta pueden entenderse como competencias, las cuales se alcanzan a partir de la formación teórico-práctica.

En este sentido, la educación juega un papel sustancial, no sólo de entrega de saberes y de contenidos pedagógicos, sino de travesía, es decir, de llevar a un sujeto de un lugar a otro (Cantón, 1997). Esa transmisión de

saberes y de contenidos pedagógicos significa inversión que, en primera instancia, se depositan para después hacerlos crecer, no tanto como una educación “bancaria”, que en palabras de Paulo Freire (2005) sólo sería depositada y conservada, al contrario, va más allá de simplemente recibir, se trata de recrear, actualizar y de renovar. De ahí la importancia de la formación del docente, la cual busca transformar por entero al profesor, convirtiéndolo en un docente innovador, crítico, reflexivo y competente.

La profesión docente tradicionalmente se forma en escuelas básicas, normales o universidades, esta formación se divide, formal y analíticamente, en inicial y continua, sin embargo, la mayoría de los docentes en educación superior que se forman en universidades son profesionales que provienen de distintos campos disciplinarios y que por diversas razones incursionan en la enseñanza. Algunos de ellos presentan una inclinación personal por el quehacer docente, considerándolo como una opción de crecimiento profesional y laboral, pero para otros la labor de ser docente se les presenta como una oportunidad de trabajo que por cuestiones económicas o de estatus social terminan aceptando. De este modo, no todos los profesionales universitarios cuentan con una formación para el desarrollo de esta labor, es decir, no han sido formados para enseñar ni han tenido la oportunidad de proveerse de herramientas para enfrentar retos que la función docente trae consigo, por ejemplo, en algunos países en desarrollo existen bachilleres pedagógicos o profesores empíricos quienes, por la falta de recursos, ejercen la docencia sin mayor formación (Picardo, 2005).

Cuando el docente ejerce su función sin haber sido formado para enseñar, éste se convierte en un autodidacta que aprende sobre la marcha, considerando todo lo que aprendió de sus profesores, su experiencia como estudiante le sirve para poner en práctica las acciones que creyó correctas y las más idóneas para la labor que desarrollaban los profesores que, de alguna manera, representaban un ejemplo o un modelo a seguir por la admiración que les profesaba.

Otra de las fuentes privilegiadas para el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre el saber enseñar es la experiencia que el docente adquiere durante el cumplimiento de sus responsabilidades. Según Maurice Tardif (2004), a la experiencia en el trabajo se le atribuye especial importancia, sobre todo a factores cognitivos como la personalidad, el talento, el entusiasmo, la

vivacidad, el amor a lo que hace, así como a los conocimientos sociales compartidos que tiene en común con sus estudiantes (Tardif, 2004). Para este autor es importante que los docentes comiencen a construir de manera sistemática una “epistemología de la práctica profesional” (Tardif, 2004: 182) que implica tener en cuenta relaciones complejas que exigen un intercambio constante de experiencias, a través de éstas el docente podrá identificarse como una persona que se construye y se forma todo el tiempo considerando lo que es, su historia, su personalidad, sus características, sus límites y sus recursos.

No obstante, existe una serie de modelos de formación para profesores universitarios, y para Zabalza (febrero 2005), éstos son algunos de ellos:

- **Modelos de pares académicos:** en estos modelos los profesores con mayor experiencia brindan tutoría a profesores noveles que van ingresando al sistema y que los van acompañando y asesorando para brindarles una serie de recomendaciones sobre sus nuevas funciones y así poder resolver dudas que los nuevos profesores tengan respecto a problemáticas que ellos han enfrentado durante su práctica docente. En este modelo no sólo el docente tutorado se forma y aprende cosas nuevas, sino que el tutor o profesor experto se forma de manera continua debido al trabajo de búsqueda, actualización e instrucción que desarrolla de manera conjunta con el tutorado, ya sea en la búsqueda de bibliografía especializada o en la asistencia a cursos, talleres o seminarios a los que ambos se presentan.
- **Modelos basados en investigación acción:** consiste en el estudio sistemático de variables didácticas en las que los docentes pueden llegar a estar interesados y que giran alrededor de algún error conceptual en el campo disciplinar o en aspectos concretos de su propio contexto que él decide estudiar, éstos aspectos pueden referirse a determinadas dificultades de aprendizaje, sobre la motivación, acerca de las Tecnologías de la Información y la Comunicación o simplemente respecto al conocimiento que sus alumnos van generando. Este tipo de formación funciona a través de diversas acciones que los profesores realizan, por ejemplo, la elaboración de sus materiales o guías para el aprendizaje, el desarrollo de proyectos de investigación pedagógica que pueden estar relacionados con procesos didácticos o de evaluación, con el análisis de los resultados de las

evaluaciones de los alumnos a partir de la revisión de las producciones de éstos como escritos, ensayos, reportes, entre otros.

- **Modelos basados en el enriquecimiento doctrinal:** es en este modelo donde los profesores van adquiriendo un mayor conocimiento sobre cuestiones que tienen que ver con la docencia, ellos pueden inscribirse a cursos, talleres, seminarios o diplomados en los que van reconociendo cuestiones más apegadas a sus funciones. Existen una serie de programas o actividades como el manejo de la bibliografía especializada, el sistema de fichas, entre otros, a través de los cuales el docente enriquece su bagaje de metodologías didácticas con temas variados que resultan de interés para el profesorado, tales como la enseñanza basada en problemas, el aprendizaje significativo, el trabajo basado en proyectos, entre otros.
- **Modelos basados en la reflexión:** en estos modelos es común que entre pares se observen y en conjunto analicen sobre sus mejores y peores prácticas, también se puede optar por la videograbación con la cual el docente al ver su actuar durante la impartición de su clase puede analizar y trabajar en las cosas que no resultaron del todo convenientes.
- **Modelos basados en la acreditación universitaria:** existen universidades que en sus planes estratégicos han establecido que dentro de un determinado tiempo todo su profesorado deberá cuenta con estudios de posgrado, pero sobre todo que estos estudios tengan que ver con la docencia universitaria. De esta manera el plan estratégico que plantea la universidad se centra en el crecimiento de su profesorado, debido a que los profesores, que forman parte de su plantilla docente, contarían con una maestría o doctorado sobre docencia universitaria si es que se forman para ello, es decir, la formación para estos profesores se determina por el tipo de condiciones que emplea la universidad para la acreditación de una maestría o doctorado que los profesores realizan a partir de la asistencia a diversos cursos que se les puede ofertar en la universidad o en alguna otra institución educativa. Estos cursos de especialización se van acumulando y cada uno de ellos representa un valor en créditos, de manera tal, que cuando se reúne el número de crédito suficientes los docentes tienen la posibilidad de obtener el grado de maestría o doctorado. En pocas palabras, este posgrado se convierte en el conjunto de créditos que representan el título de maestría o doctorado en docencia o enseñanza universitaria, el

cual se obtuvo al reunir una serie de créditos, más aparte un trabajo de investigación que, dependiendo de cada institución se incluye como uno de los requisitos para acreditar el mismo, pudiera hacer la tesis de maestría o de doctorado y que dependerá del tema en el que se ha de especializar el propio docente.

Independientemente de la elección del modelo de formación para los profesores, en el proceso formativo del docente interactúan múltiples indicadores como: la cultura de las instituciones educativas, la comunicación entre el profesorado, la formación inicial, la complejidad de las interacciones de la realidad, los estilos de liderazgo escolar, las relaciones, la comprensión por parte de la comunidad escolar y los sistemas de apoyo de la comunidad profesional.

Con referencia a lo anterior, existe un tipo de formación para el docente que está centrado en la institución educativa, este tipo de formación refiere al desarrollo curricular basado en la escuela, a la revisión basada en la escuela, a la formación basada en la práctica profesional y a la autoevaluación institucional. En la formación centrada en la escuela los formadores y los profesores emplean estrategias para dirigir programas de formación que respondan a las necesidades definidas en la escuela. Esta acción formativa ha llegado a ser algo más que un espacio para la capacitación, ya que se ha convertido en un nuevo enfoque para redefinir los contenidos, las estrategias, las tareas de los protagonistas y los propósitos de la capacitación (Picardo, 2005).

Tomando en cuenta el tipo de formación docente centrada en la institución educativa, muchas escuelas han adoptado el enfoque por competencias como una estrategia a partir de la cual su personal docente realizará su práctica cotidiana conforme al perfil profesional específico que demanda su profesión. Desde esta perspectiva, se exige que la formación del docente se lleve a cabo de acuerdo con las necesidades del entorno y el desempeño de roles que establecen las organizaciones, con el fin de lograr el desarrollo de las habilidades, destrezas, actitudes personales y técnicas que del profesor se requieren para mejorar la calidad de la enseñanza y, a su vez, formar profesionales reflexivos e integrales que sean capaces de afrontar retos y de investigar sobre cómo mejorar continuamente su práctica docente.

En este sentido, existen diversos factores que se deben de considerar para la formación de los docentes, por ejemplo, a) los períodos en los cuales los docentes se educan e ingresan a la profesión, b) los sistemas de valores y las tendencias educativas dominantes que coinciden con esos períodos, c) la etapa de la vida y de la carrera en que se encuentra el docente, d) el efecto que tiene sobre su confianza en su propia capacidad educativa, su sentido de realismo y sus actitudes hacia el cambio y, por último, e) el género.

Como podemos observar, la promoción de la excelencia en la enseñanza está unida al apoyo de la institución universitaria y de los departamentos que la componen, por ello las universidades deben tomar consciencia de la importancia del desarrollo profesional del docente para que éstas puedan dotar al profesorado de una formación en la docencia universitaria que favorezca y promueva su desarrollo profesional y el aprendizaje en sus alumnos. Dicha formación puede realizarse a través del “intercambio de experiencias, la asistencia y participación en cursos, seminarios, congresos e incluso a través de la supervisión del profesorado experto que, asumiendo el rol de mentor, puede apoyar las necesidades formativas del profesorado principiante o de aquellos que necesiten dar respuesta, como docentes, a la diversidad de situaciones que se presentan en el aula” (Bolívar y Caballero, 2008: 5). Lo anterior con el fin de que la formación, que se provee en las universidades, sea de calidad y se equipare a los niveles que se exigen en la sociedad del conocimiento.

Ahora bien, las universidades deberán no sólo tomar consciencia de la importancia del desarrollo profesional del docente, sino impulsar la calidad de la enseñanza de sus docentes, aportando los recursos necesarios que propicien el desarrollo docente de su profesorado. Por su parte, los docentes deben recuperar el lugar que les pertenece y alcanzar niveles de excelencia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje al conseguir que los estudiantes lleguen a estar preparados personal y profesionalmente.

Por lo anterior, resulta indispensable revisar los aspectos de formación, ya sea inicial o continua, que el docente requiere atender para hacer frente al nuevo escenario de actuación que se le presenta como un nuevo contexto que se está configurando de acuerdo con el perfil competencial del profesor. De esta manera es que, se han generado nuevas necesidades formativas y ha iniciado el desarrollo de planes formativos pedagógicos específicos para el

colectivo docente, lo cual, a su vez, ha promovido la definición del nuevo perfil competencial que conviene al profesor universitario revisar para desarrollar de forma adecuada sus funciones en el contexto de esta sociedad globalizada y en los diversos escenarios de su actuar como profesional docente, y es que actualmente, los docentes tienen que afrontar retos de actualización por la evolución del conocimiento y de las herramientas tecnológicas, de ahí la necesidad de que el docente se forme de manera continua y se actualice para que de manera permanente mejore su práctica docente.

Para Oscar Picardo (2005), la institución como centro educativo es la que debe asumir la responsabilidad del servicio que ofrece a la comunidad en la que se encuentra inmersa, y siendo que la actividad profesional del docente tiene lugar es la institución, el desarrollo profesional debe vincularse con el desarrollo institucional. Es decir, el desarrollo profesional debe incluir a los equipos de gestión, al personal no docente y al colectivo docente bajo la perspectiva de equipo para lograr la mejora de la escuela y de la práctica docente.

La formación docente puede promover el crecimiento profesional del docente, así como nuevas experiencias que desemboquen en la innovación de la práctica profesional del docente. Sin embargo, el desarrollo profesional va más allá de la formación, ya que no sólo a través de ésta se reconoce el ejercicio profesional del docente, sino que se considera la existencia de un espacio (institución, centro, entorno, comunidad, contexto, condiciones, etcétera) en el que se reconoce a los docentes como agentes sociales, que planifican y gestionan los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que intervienen en los complejos sistemas que conforman la estructura social y laboral.

De esta manera, para el desarrollo profesional docente se debe contemplar, 1) la reflexión práctico-teórica sobre la propia práctica, mediante el análisis de la realidad, comprensión, interpretación e intervención sobre la misma, a fin de formar en los docentes la capacidad de generar conocimiento pedagógico mediante la práctica educativa colectiva, 2) el intercambio de experiencias entre iguales para posibilitar la actualización en todos los campos de intervención educativa y aumentar la comunicación entre el profesorado, 3) la unión de la formación a un proyecto de trabajo, con incidencia en su praxis

y en el propio centro, 4) la formación como un agente crítico, tanto en las prácticas laborales como en las prácticas sociales, y 5) el desarrollo institucional, mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica (Picardo, 2005).

Actualmente la formación y el desarrollo del profesor universitario es un tema que muchos autores consideran van de la mano. Una de las estrategias que se emplean para identificar las necesidades de formación de los docentes es la evaluación, a través de la cual se identifican las mejores práctica y las áreas de oportunidad que el docente, a partir de una correcta detección y realimentación, ha de subsanar mediante una formación permanente que lo impulse a movilizar de las competencias docentes que aún no ha tenido oportunidad de desarrollar por razones diversas como la falta de una formación inicial, el desconocimiento del enfoque o modelo educativo en el que la institución educativa se encuentra inserta, la falta de práctica de determinadas estrategias o técnicas didácticas, el temor de enfrentarse a lo incierto al salir de una zona que para él es conocida, entre otras razones.

Respecto al papel del profesor de educación superior ante los retos actuales y la necesidad de desarrollar su profesión a partir de la movilización de las competencias antes mencionadas, el docente enseña mientras aprende, orienta mientras colabora, desarrolla mientras investiga, lidera mientras participa, utiliza aptitudes críticas mientras las expande constantemente, crea futuro mientras actúa en el presente (Carneiro 2006). Esto significa que, mientras el profesor siga realizando su práctica docente seguirá desarrollándose como persona y profesional de la educación que está en una formación permanente.

A modo de conclusión, podríamos decir que al considerar a la docencia como “una vía para mejorar el sistema educativo y la futura actuación profesional del alumnado en formación” (Bolívar y Caballero, 2008: 1), resulta no sólo conveniente, sino necesario implementar acciones que apoyen al docente a desarrollar su enseñanza con excelencia, ya sea a través de la formación de basada en competencias docentes, de la reflexión constante sobre la propia actuación y las diferentes experiencias vividas en el aula, de la incorporación de innovaciones que realizan los docentes en colaboración con los miembros de la comunidad universitaria, así como de la interacción fructífera y comunicación efectiva con sus alumnos. Además, el proceso de

formación debe ser permanente, debe formar parte del plan estratégico de las universidades y tiene que estar centrada en las necesidades de los docentes, referentes a teorías o técnicas pedagógicas, habilidades didácticas o sobre aspectos ético-profesionales.

Capítulo 3.

Estado del conocimiento sobre competencias en educación

Este capítulo presenta el estado del conocimiento sobre el tema de las competencias en educación. El propósito ha sido identificar qué es lo que se ha investigado y desarrollado sobre este tema desde el año 2000 a la fecha. La búsqueda, recopilación, selección, revisión y análisis de investigaciones relevantes que hemos detectado, nos ha permitido apoyar la elaboración de este trabajo y el establecimiento de un marco teórico actual, fundamentado en las ciencias de la educación.

La elaboración de este estado del conocimiento implicó las siguientes etapas: 1) la identificación, revisión y análisis de recursos bibliográficos; libros, artículos en revistas especializadas y otros trabajos realizados sobre el tema como tesis de grado, ponencias y reportes de investigación. En el caso de la revisión a nivel nacional también recuperamos un estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); *La investigación curricular en México 2002-2011*, 2) la construcción de bases de datos en Excel para el registro de los mismos, lo que nos facilitó el proceso de sistematización, 3) la elaboración de resúmenes, y 4) el análisis de la información sobre las competencias para identificar los aportes y alcances de las investigaciones. Cabe señalar que, a fin de lograr una mayor especificidad en la selección de los documentos, se afinaron las estrategias para recuperar la mayor cantidad de documentos con base en cuatro grandes ejes temáticos: educación basada en competencias¹⁴, competencias docentes, competencias en educación superior y evaluación de competencias. A partir de éstos se realizó la búsqueda y la selección de aquellos documentos en los que se identificaron coincidencias en más de uno de los temas señalados. En cuanto a los idiomas considerados en esta recopilación se incluyen: el español, inglés, francés y portugués.

El capítulo está compuesto por cinco apartados: el primero constituye una breve discusión de los trabajos, en el que incluimos autores clásicos sobre el

¹⁴ En este eje temático se plantean diversas formulaciones en torno a este tema tales como la formación por competencias, el currículo y el plan de estudio basados en este enfoque, así como distintas propuestas educativas encaminadas al desarrollo de competencias.

tema de las competencias en educación; en el segundo presentamos un panorama general de la producción, que ubicamos durante la investigación, sobre el tema de las competencias; en el tercer y cuarto apartado, exponemos las contribuciones realizadas desde el año 2000 al 2016 sobre el tema, a nivel internacional y nacional, respectivamente. Finalmente, en la quinta y última parte, presentamos el análisis y algunas consideraciones generales de este enfoque, las tendencias, los aportes y las posibles ausencias.

3.1 Investigaciones fundacionales del enfoque por competencias

Cuando escuchamos la palabra competencia sin reparo se viene a la mente la expresión capacidad, y es que “el concepto de capacidad es de uso común en el contexto escolar, y suele relacionarse con la justificación del aprendizaje del alumno” (Castelló, 2000: 19). Este término se relaciona con aspectos como el funcionamiento cognitivo, la aptitud, el talento, así como las cualidades y las habilidades con las que se cuenta para el buen ejercicio.

En educación, una competencia es un conjunto de habilidades (cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras) y comportamientos (sociales y afectivos) que permiten el desempeño adecuado de una profesión. En este sentido la educación basada en competencias, al centrarse en los estilos de aprendizaje y en las potencialidades individuales del alumno, contribuye al desarrollo de conocimientos, saberes, habilidades, aptitudes, destrezas, actitudes y valores, que no sólo le permitan integrarse al campo laboral sino a la sociedad misma (Moncada, 2013).

A partir de la década de los noventa, se comienza a generar una cuantiosa producción de material escrito sobre este tema, en gran medida por el proceso de globalización, en el que se manifiesta la necesidad de transitar a una nueva orientación para la gestión de la educación. Esto a su vez conlleva la construcción de competencias que tratan de dar respuesta a la *sociedad del conocimiento*, en la que los avances científicos y tecnológicos, así como la producción de saberes e información, exigen en cada país cambios en su sociedad, economía y educación. Sin embargo, la noción de competencia surge entre los años sesenta y setenta del siglo XX, por la necesidad de vincular lo que se enseña y aprende en la escuela, sobre todo entre el nivel profesional y lo que el sector productivo requiere.

En 1973, David McClelland, psicólogo estadounidense y profesor de Psicología de Harvard, en su artículo *Testing for competence rather than for "intelligence"* (Evaluando para la competencia en lugar de para la "inteligencia"), plantea que las competencias brindan mejores elementos para predecir el éxito laboral de un estudiante, más que su inteligencia en abstracto. Para él, la obtención de buenas calificaciones durante los cursos universitarios no predecía que los estudiantes fueran más competentes, por ello, las pruebas de inteligencia y de aptitud no determinaban ninguna relación entre los resultados obtenidos con el éxito o fracaso profesional, ni el establecimiento de metas. En su teoría de las necesidades adquiridas, se percata que, a lo largo de la vida, los individuos adquieren cierto tipo de necesidades que tienen que ver con los logros, la afiliación y el poder. McClelland analiza los distintos factores que podrían intervenir en el desempeño laboral y los definió como competencias, es decir, un conjunto de conocimientos, capacidades, actitudes y habilidades que pueden irse integrando, ser compartidos por diferentes campos profesionales y ser determinantes en la adecuada ejecución de una labor, para lo cual elaboró la llamada Evaluación de Competencia Laboral (McClelland, 1973).

Se podría afirmar que McClelland, desde una psicología laboral y organizacional, manejaba el concepto de competencia laboral a partir de un análisis conductista al igual que Richard Boyatzis Eleftherios, teórico y profesor americano de la Universidad Case Western, experto en el comportamiento organizacional, la inteligencia emocional, los cambios de comportamiento y el tema de competencias. A principios de los años ochenta, del siglo pasado, Richard Boyatzis (1982) creó un modelo genérico de competencia gerencial o de dirección *The competent manager* (El gerente competente), en el que identificó competencias generales para el desempeño eficaz de un gerente competente. Este modelo fue una propuesta novedosa para la selección de directivos idóneos.

Las competencias definidas por Boyatzis, estaban incluidas en cinco grupos "Gestión y acción por objetivos, Liderazgo, Gestión de Recursos Humanos, Dirigir subordinados, Enfocar a otras personas y Conocimiento específico" (Díaz y Arancibia, 2002: 211). Para este autor, las competencias son "las características de fondo de un individuo que guarda una relación causal con el desempeño efectivo o superior en el puesto" (citado por Mertens,

1996: 69). Estas características representan las competencias que suscitan un desempeño efectivo dentro de una función específica, las cuales se traducen como conocimientos, habilidades, aptitudes, aspectos de personalidad y de imagen, y la relación que el individuo tiene con los otros.

Desde otro enfoque, en el desarrollo de la lingüística, encontramos que Noam Chomsky (1970), en su libro *Aspectos de la teoría de la sintaxis* (en su versión castellana), ofrece elementos claves para comprender el desarrollo del pensamiento y de la lingüística. A través de su estudio, desarrolla el concepto y define a las competencias como el conjunto de reglas más o menos refinadas que permiten la generación de innumerables desempeños, como la capacidad y disposición para la actuación e interpretación.

En la competencia lingüística, propuesta por Chomsky, creador de la gramática generativa transformacional, se describen los procesos mentales que conforman la competencia del hablante. Para este autor, el concepto *competence* refiere a la capacidad del sujeto para ejecutar la lengua, la forma en que adquiere y se apropia del lenguaje, y cómo lo emplea para comunicarse. Según él todos tenemos la posibilidad de pensar-actuar (*competence-performance*), de aprender la lengua materna, de hablar de acuerdo al contexto en el que se ubica y de perfeccionar esa lengua para poder entenderse con los demás (Tobón, 2013).

El concepto de competencia empleado por Chomsky define una nueva forma de pensar el desarrollo lingüístico y el desempeño de las personas en la lengua. La competencia lingüística se plantea como un conocimiento universal que todo ser humano posee, que todo parlante de cualquier lengua tiene y que le permite producir y entender locuciones, a través del conocimiento de las reglas o principios abstractos que regulan el sistema lingüístico. De este modo, a partir de la actuación o del uso real de esas normas y principios se manifiesta la competencia (Chomsky, 1970).

Otra perspectiva que influyó en el siglo pasado es el del sociolingüista Dell Hymes (1971), quien introdujo el término de “competencia comunicativa” y creó un modelo en el que se estudia las reglas del uso de una lengua en un contexto específico de una comunidad determinada. El objetivo era observar las reglas que conforman la competencia comunicativa de los integrantes de una comunidad.

En el año de 1972, Dell Hymes, en su escrito *On communicative competence* (En la competencia comunicativa), criticó el trabajo de Noam Chomsky en el que se establece la dicotomía de competencia y actuación, ya mencionada en párrafos anteriores. Hymes consideraba que esta dicotomía resultaba insuficiente para explicar las reglas de uso de la interacción lingüística en la sociedad y sostenía que tanto la competencia como la actuación surgían de la observación de las fluctuaciones¹⁵ de la gramaticalidad del habla de los individuos, la cual no reflejaba realmente su conocimiento gramatical. De acuerdo con él, en la competencia lingüística intervienen los factores psicológicos, fisiológicos o ambientales que se dan en lo cotidiano dentro de las situaciones de interacción y comunicación (Pilleux, 2001).

Dell Hymes considera los aportes de Chomsky desde una concepción del modelo comunicativo “*SPEAKING*”, planteado por el mismo Hymes (1974) sobre el hecho comunicativo (*communicative act*) y que se estructura en ocho componentes de la interacción lingüística: S (Setting and Scene [situación; ambiente y escena]), P (Participants [participantes]), E (Ends [objetivos]), A (Act Sequence [secuencia de actos o hechos]), K (Key [clave]), I (Instrumentalities [instrumentos]), N (Norms [normas]) y G (Genre [género]). A partir de este modelo, Hymes afirma que para hablar una lengua correctamente no basta con aprender el vocabulario y la gramática, es necesario comprender el contexto en el que se utilizarán las palabras.

Para Dell Hymes (1972) la comunicación lingüística se logra mediante el dominio de la competencia comunicativa, para adquirirla hay que conocer las pautas del uso secuencial del lenguaje en la conversación, las formas de tratamiento, las rutinas y estándares, y sobre todo adquirir la habilidad para participar en la sociedad como miembro hablante y comunicante. Entre las competencias sociales que alcanza una persona se encuentran las competencias comunicativas, lingüísticas y pragmáticas, las cuales se construyen con base en los conceptos relacionados con aspectos del mundo que rodea al individuo.

En esta misma década de los setenta, pero en el ámbito educativo, el término competencias comienza a ser aplicado en Estados Unidos por James E. Allen, quien fuera Comisionado de Educación, por un breve periodo durante el gobierno de Richard Nixon. Allen (1970) planteó las competencias como metas

¹⁵ Estas fluctuaciones son resultantes de factores: psicológicos (temor, descuido, nerviosismo, indiferencia, estrés), fisiológicos (dolor, cansancio) y ambientales (ruido, ambiente distinto, actitudes de las otras personas, contexto) (Pilleux, 2001).

de la educación secundaria, durante su discurso: *Competence for All as the Goal for Secondary Education* ¹⁶ (Competencia para todos como meta de la educación secundaria) llevado a cabo en la Convención Anual de la Asociación Nacional de Directores de Escuelas Secundarias (Allen, 1970). En este discurso el Comisionado promulgó que la educación debía hacer de los ciudadanos personas competentes para que pudieran entrar en el mercado laboral e integrarse en un trabajo por el provecho de sus propias habilidades. De ahí, que estableciera que el enfoque de la formación profesional debía pasar de uno correctivo a uno preventivo; fomentando que dentro de la escuela secundaria se promovieran herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura y escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas) y contenidos básicos (conocimientos teóricos y prácticos, así como valores y actitudes). Es decir, el estudiante no sólo debía contar con una buena preparación académica, sino que también debía tener las competencias necesarias para la vida profesional y el desarrollo de sus capacidades personales y sociales; todo ello con el fin de vivir y trabajar con dignidad, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones bien fundamentadas y en todo momento continuar aprendiendo (Allen, 1970).

Después de los estudios que ya hemos mencionado, relativos a los desempeños que presentan aquellos trabajadores exitosos, así como el establecimiento de las estrategias más pertinentes para la selección de personal, se inicia el proceso de introducción del enfoque por competencias. En la década de los ochenta, se comienzan a desarrollar proyectos

¹⁶ Allen Jr., James (febrero 1970), *Competence for All as the Goal for Secondary Education*.

Disertación presentada en la Convención Anual de la Asociación Nacional de Directores de Escuelas Secundarias. Washington D.C., Estados Unidos. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED039277.pdf>. Este discurso se realizó durante la Convención Anual de la Asociación Nacional de Directores de Escuelas Secundarias, en el Hotel Sheraton, en Washington D.C., el 10 de febrero 1970, a las 20:00. Aquí, abordó otros temas como el del disturbio racial y el desempleo, a los que consideraba el producto de un sistema educativo inadecuado en el que en ese momento se encontraba el 25% de los jóvenes, a los que se le había negado el acceso a la mano de obra. En oposición a una política que apoyaba un enfoque distinto a la educación de los más desfavorecidos, Allen propuso un sistema que debía dirigirse a las necesidades de todos los estudiantes, en el que se les permitiera entrar y salir de cursos vocacionales técnicos y académicos, y así poder animar a los distritos escolares locales a proporcionar oportunidades adecuadas de educación profesional y técnica. El gobierno federal debía cubrir una parte sustancial de los costos y proporcionar liderazgo. Finalmente, James E. Allen (1970) manifestó la necesidad de la cooperación entre las escuelas y los programas de formación de recursos humanos y la participación de los directores de escuelas secundarias para el cumplimiento de las metas señaladas.

encaminados a mejorar la cualificación, acreditación y el desempeño de los trabajadores en distintos países como Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, Australia, España y Francia (Irigoyen, 2011). Una década después, se empiezan a implementar aplicaciones rigurosas y sistemáticas de este enfoque en distintos países e instituciones educativas, en las que se desarrollan modelos educativos que implicaban cambios en el currículo, la didáctica y la evaluación en los diferentes niveles educativos.

La profesora francesa, Claude Levy-Leboyer (1997) en su libro *Gestión de las competencias*, establece cómo analizar, evaluar y desarrollar las competencias, y manifiesta que el futuro de cualquier empresa depende de la calidad de su personal. Para esta autora, la gestión de las competencias permitía analizar el comportamiento de las personas frente a otras para valorar lo que las hacía eficaces en una situación determinada. Esto es lo que ella denominaba gestión, lo que le permitió identificar más fácilmente las competencias clave para cumplir con las funciones laborales, para después evaluarlas y elevar el potencial de las ya existentes. Para Levy-Leboyer, las competencias de la empresa estaban compuestas por la integración y la coordinación de las competencias individuales; éstas se reflejaban en tres escenarios específicos: aptitudes, rasgos de personalidad y competencias, que a su vez caracterizaban y explicaban la variación de los comportamientos de los individuos en la ejecución de sus respectivas tareas.

Otro autor francés es Guy Le Boterf que en el año de 1997 con su libro *Compétence et navigation professionnelle* (La competencia y la navegación profesional), se propone definir las competencias necesarias para aprender más en la acción que en el conocimiento, siendo el sujeto el centro de la competencia. El individuo es el constructor de sus competencias, es él quien las moviliza en una combinación de recursos como conocimientos, experiencias, cualidades personales, aspectos emocionales y fisiológicos, redes de información y el saber hacer. Guy Le Boterf concibe a las competencias como una combinación de conocimientos, actitudes, capacidades, habilidades y comportamientos, que se pueden aplicar en un contexto profesional. En este sentido, según este autor, debido a la constante formación dentro de la empresa, el individuo termina siendo el constructor de sus competencias y él mismo las desarrolla teniendo en cuenta las necesidades de la empresa. La adquisición de competencias depende de la responsabilidad

de la persona, la gestión, el contexto de trabajo y el sistema de formación (Le Boterf, 2000).

La revisión sobre los autores clásicos, presentados en este apartado, nos ha permitido contar con las bases para comprender no sólo el surgimiento de esta temática, sino las distintas visiones, enfoques y posturas de autores internacionales de épocas más recientes. En los siguientes apartados desarrollamos cada uno de estos aspectos a partir de la recopilación de libros, artículos de revistas especializadas, tesis, reseñas, informes y demás material que aborda el tema de las competencias dentro del contexto educativo.

3.2 Panorama general de la producción sobre las competencias en educación

A continuación, presentamos la descripción de la recopilación que realizamos sobre lo que se ha producido, del año 2000 a la fecha, entorno a las competencias desde la perspectiva educativa. Se trata de un recorrido que permite rastrear y analizar de qué manera se ha desarrollado este tema, pero que no sugiere, en ningún momento, ser la producción total, finalizada, única y mucho menos concluyente.

A principios del siglo XXI, se vuelve a dar un impulso a las competencias, especialmente, en el campo educativo, lo que se evidencia en la producción académica. Del 2000 al 2015, a nivel de las editoriales más prestigiosas y con más alcance, se editaron un total de 185 libros sobre el tema, tanto en el ámbito nacional como internacional. En la Tabla 1 podemos observar que los años de mayor productividad se encuentran entre 2010 y 2012, a esto le podemos agregar que en el año 2012 se cuenta con el mayor número de libros editados, que oscilan entre los 23, de los cuales a nivel internacional le corresponden 14 y al nacional 9.

Tabla 1. Libros editados a nivel nacional e internacional en los últimos 16 años

2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
3	2	2	5	6	7	17	15	17	16	21	22	23	11	15	3	185

Fuente: Elaboración propia con base en los libros encontrados desde el año 2000 al 2015.

Las investigaciones empíricas, a nivel nacional e internacional, sobre este tema abarcan aproximadamente un 24% del total de la producción, mientras que los trabajos eminentemente teóricos alcanzan un 76%. En el desglose de

estas proporciones encontramos que, en México el porcentaje de investigaciones empíricas comprende el 18% y el 82% para trabajos teóricos, mientras que en otros países se cuenta con un 28% en el tipo de investigación empírica y en los trabajos teóricos se alcanza un 72%. Podríamos decir que, en comparación a nuestro país, a nivel internacional se realizan más investigaciones empíricas que trabajos teóricos.

En esta revisión nos hemos percatado que, para el caso de las investigaciones empíricas, son más las universidades públicas, que las privadas, las que han realizado trabajos sobre el tema en educación superior. En México, encontramos un pequeño número de universidades privadas que también han desarrollado investigaciones, dos de ellas son la Universidad Iberoamericana (UIA) y la Universidad Panamericana (UP). Entre las universidades públicas que han llevado a cabo investigaciones sobre las competencias en educación superior, la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias, el aprendizaje y las competencias en educación, así como el desarrollo de competencias docentes, localizamos al Instituto Politécnico Nacional (IPN), a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a la Universidad de Guadalajara (UDG), a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), así como a la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería (ANFEI) y a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

La misma situación se presenta a nivel internacional, las investigaciones empíricas sobre las competencias en educación superior, en su mayoría son realizadas por universidades públicas, tales como la Universidad Nacional de Colombia (UNAL), la Universidad de Carabobo (UC), la Universidad de Oviedo (UNIOVI), la Universidad de Zaragoza (UNIZAR), la Universidad del Zulia (LUZ), la Universidad Complutense de Madrid (UCM), la Universidad Pública de Navarra (UPNA), la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN), la Universidad de Valencia (Universitat de València) y la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), entre otras. Algunas universidades privadas que han realizado investigaciones empíricas, sobre el tema que nos atañe, son la Universidad de la Salle de Colombia, la Universidad del Rosario (UR,

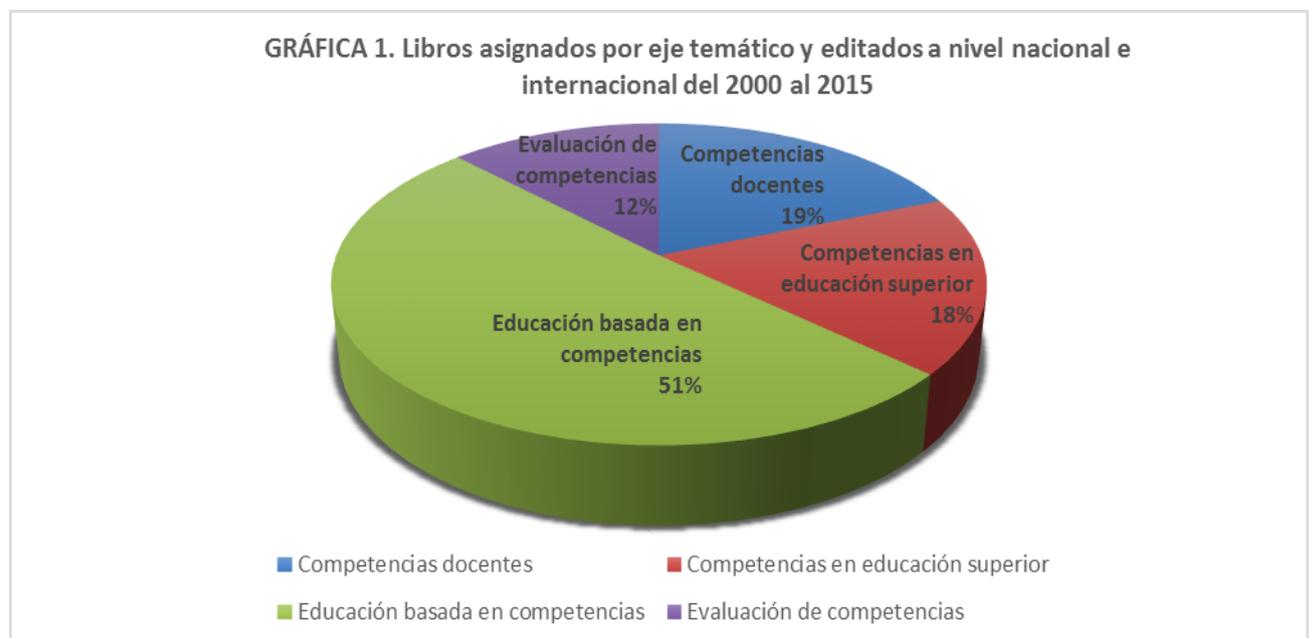
URosario), la Universidad de Deusto (Deusto) y la Universidad de Santo Tomás de Colombia (USTA).

La revisión de los libros editados del 2000 al 2015, tanto a nivel nacional como internacional, se realizó a partir de cuatro grandes ejes temáticos:

- a) Educación basada en competencias (94)
- b) Competencias docentes (35)
- c) Competencias en educación superior (33)
- d) Evaluación de competencias (23) ¹⁷

En la siguiente gráfica se ilustra el número de libros ubicados por eje temático.

Gráfica 1. Libros asignados por eje temático y editados a nivel nacional e internacional en los últimos 16 años



Fuente: Elaboración propia con base en los libros que se hallaron desde el año 2000 al 2015.

Con respecto a los artículos de revistas especializadas, podemos establecer que a nivel nacional e internacional se cuenta con un número mayor de trabajos desarrollados a partir del 2002. Esto se debe, sin duda alguna, a que a mediados de la década de los noventa, se pueden encontrar diversos cuestionamientos, formulaciones, expresiones e inquietudes sobre las competencias. Así, a través de la búsqueda de artículos para el desarrollo de este estado del conocimiento, hemos ubicado un total de 168 en revistas

¹⁷ Los números que aparecen entre paréntesis son el total de libros que se localizaron a nivel nacional e internacional y que corresponden a cada eje temático; Educación basada en competencias, Competencias docentes, Competencias en educación superior y Evaluación de competencias.

especializadas que dan cuenta de la producción respecto a este paradigma educativo.

Tabla 2. Artículos de revistas especializadas a nivel nacional e internacional en los últimos 16 años

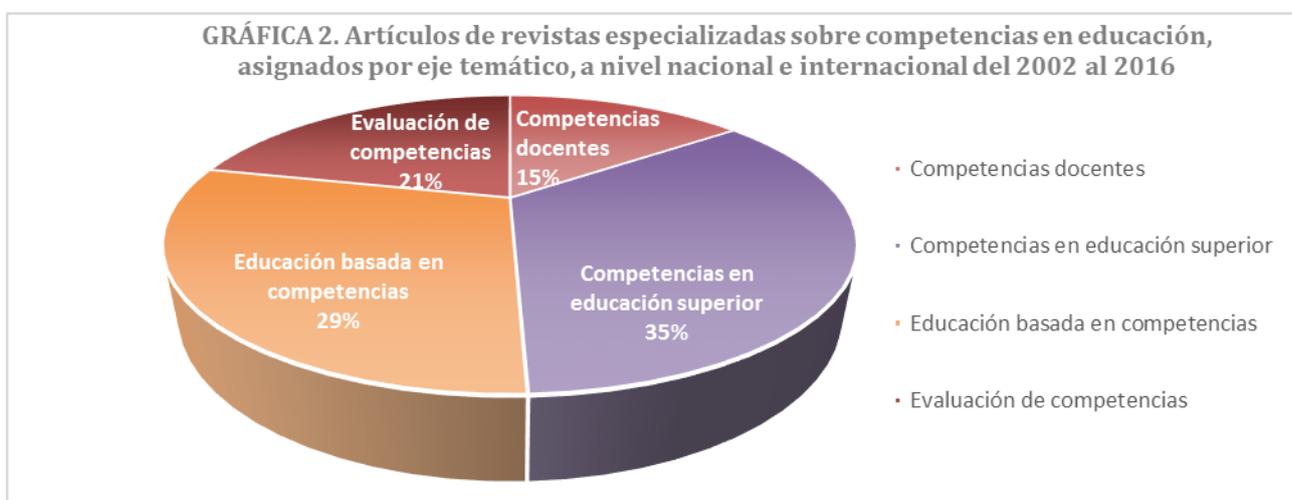
2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
1	1	2	4	2	5	10	15	22	17	18	12	25	27	7	168

Fuente: Elaboración propia con base en los artículos, de revistas especializadas, encontrados del año 2002 al 2016.

La revisión de los artículos editados del 2002 al 2016 a nivel nacional como internacional, al igual que la revisión de los libros, se realizó a partir de cuatro grandes ejes temáticos:

- a) Educación basada en competencias¹⁸ (49)
- b) Competencias docentes (25)
- c) Competencias en educación superior (58)
- d) Evaluación de competencias (36)¹⁹

Gráfica 2. Artículos de revistas especializadas, asignados por eje temático, a nivel nacional e internacional en los últimos 16 años



Fuente: Elaboración propia con base en artículos, de revistas especializadas, encontrados desde el año 2002 al 2016.

¹⁸ En el eje temático Educación basada en competencias se plantean diversas formulaciones en torno a este tema, tales como: formación por competencias, currículo y plan de estudio basados en este enfoque y distintas propuestas educativas encaminadas al desarrollo de competencias.

¹⁹ Los números que aparecen entre paréntesis son el total de artículos que se localizaron a nivel nacional e internacional y que corresponden a cada eje temático.

3.3 Investigaciones sobre el enfoque por competencias en educación a nivel internacional²⁰

Antes de comenzar a analizar la producción sobre la temática de las competencias a partir de los cuatro ejes temáticos que se señalaron anteriormente, se ha elaborado este apartado introductorio con el fin de describir cómo se introdujo el tema de las competencias en el ámbito educativo, pero a nivel internacional.

El enfoque por competencias no es nuevo, tal y como se explica en el apartado anterior y en el primer capítulo de este trabajo, el empleo de este término en educación tiene sus orígenes en los países industrializados, en los años sesenta y setenta, del siglo pasado. La aplicación de las competencias en educación se inició en 1986 en el Reino Unido, después se implementó en países como Australia, Nueva Zelanda, Francia, Alemania, Estados Unidos y Canadá.

En el continente Europeo, a finales del siglo XX, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) surge el Proyecto Tuning, que lideraron desde su inicio la Universidad de Deusto (España) y la Universidad de Gröningen (Holanda) (Villa, 2007), a través de él se buscó perfeccionar aspectos de suma importancia para las universidades europeas, como la calidad de la educación, la empleabilidad y la contribución a una mejor ciudadanía, además de centrar el modelo educativo en el sujeto que aprende (Pimienta, 2012). Éste ha sido uno de los proyectos más importantes en la educación superior europea, puesto que están implicadas más de doscientas universidades (Villa y Poblete, 2007), se le ha denominado *Tuning Educational Structures in Europe* (Afinar las estructuras educativas en Europa) y se centra en las estructuras y contenidos de los estudios, en los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas²¹.

²⁰ En el apartado anterior se presentó la producción en conjunto sobre el tema, pero en éste se realiza un análisis más detallado sólo sobre la producción internacional.

²¹ El enfoque Tuning es un proyecto que comenzó en el año 2000 para unir los objetivos políticos del proceso de Bolonia (1999) y en una etapa posterior de la Estrategia de Lisboa (2000), éste ha sido desarrollado por instituciones de educación superior y también está destinado para este sector educativo. El nombre de este proceso refiere a la sintonización que habrá de reflejarse en la idea de que las universidades buscan puntos de referencia, convergencia y comprensión común, pero no de uniformidad en sus programas de grado o cualquier tipo de planes de estudio europeo unificado, prescriptivo o definitivo. Recuperado de <http://www.unideusto.org/tuningeu/>

El Proyecto Tuning se ha ido expandiendo en el continente europeo y se está desarrollando en otros como Latinoamérica, a través del Proyecto Alfa Tuning que tiene como finalidad el acordar referentes comunes en la educación superior y alinear las estructuras educativas para el desarrollo de la calidad, efectividad, transparencia, el intercambio de información y la colaboración entre instituciones de educación superior (Pimienta, 2012).

En el año 2000, las competencias se incorporan a las políticas educativas internacionales. La educación en las dos últimas décadas se ha visto permeada por reformas educativas y cambios suscitados en la sociedad, impulsados por distintos organismos internacionales que han determinado políticas a través de informes, documentos, declaraciones y diagnósticos, tales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Un ejemplo es el Proyecto Tuning en Europa y el proyecto de la OCDE, denominado DeSeCo (Definición y Selección de Competencias claves), en los que, además, se realizan distintos estudios y se promueve nuevos desarrollos teóricos y metodológicos sobre la formación basada en competencias.

Podemos decir que, a partir de esto, la discusión sobre el tema recibió un gran impulso que se vio reflejado en el incremento de la producción de libros, estudios y artículos. Así, a partir del 2000, se localizaron un total de 109 libros editados relacionados con el tema, a nivel internacional, los cuales se distribuyen de la siguiente manera:

Tabla 3. Libros editados a nivel internacional en los últimos 16 años

2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
3	2	2	5	5	5	12	12	8	6	8	10	14	6	8	3	109

Fuente: Elaboración propia con base en los libros encontrados, a nivel internacional, desde el año 2000 al 2015.

En esta tabla podemos observar que el año de mayor productividad, a nivel internacional, fue el 2012, con 14 libros; después le siguen los años 2006 y 2007, con el mismo número (12); también, en el 2011 se ubica una cantidad considerable de textos (10). Las investigaciones empíricas a nivel internacional sobre este tema, realizadas en su mayoría en universidades

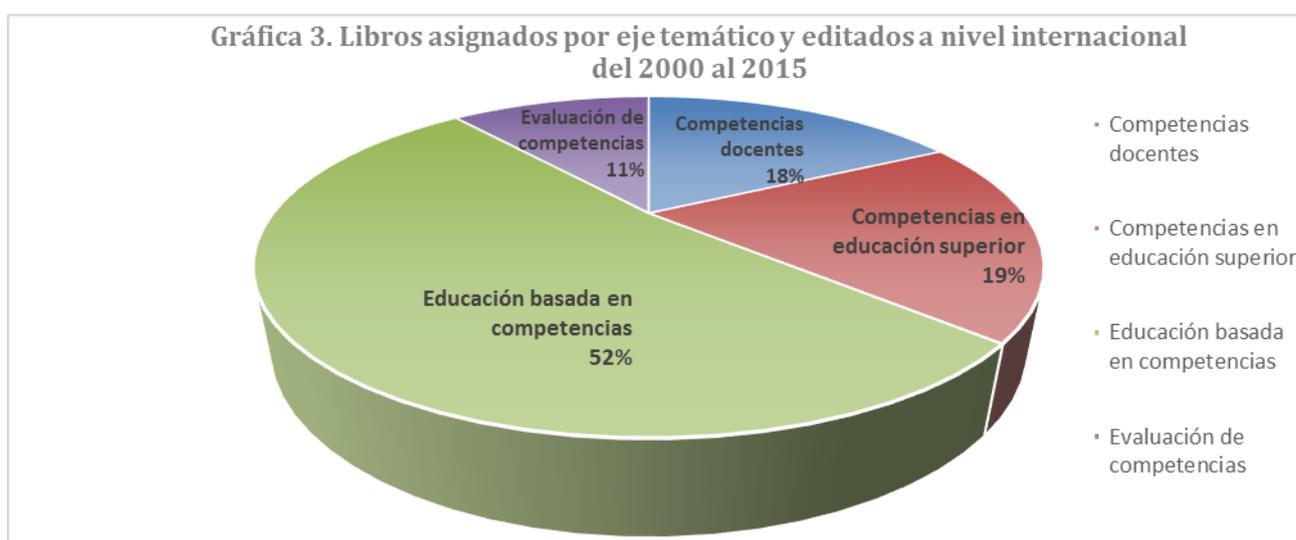
públicas, abarcan el 28%; en el caso de los trabajos teóricos se alcanza un 72%.

Se realizó la revisión de los libros editados, a nivel internacional, del 2000 al 2015 de acuerdo a los, ya mencionados, cuatro ejes temáticos:

- a) Educación basada en competencias (57)
- b) Competencias docentes (19)
- c) Competencias en educación superior (21)
- d) Evaluación de competencias (12) ²²

En la siguiente gráfica se ilustra el número de libros editados a nivel internacional del 2000 al 2015.

Gráfica 3. Libros asignados por eje temático y editados a nivel internacional en los últimos 16 años



Fuente: Elaboración propia con base en los libros que se hallaron desde el año 2000 al 2015.

A nivel internacional, son 129 los artículos, de revistas especializadas, que hemos localizado a partir del 2002, sin embargo, el año en el que se presentan mayores publicaciones es el 2015 con 25, después le sigue el 2014 con 23 y el 2010 con 14. Es interesante hacer notar que en el año 2015 únicamente fueron publicados un total de 3 libros, esto nos demuestra una apertura a las nuevas dinámicas que se viven en la *sociedad del conocimiento*, como el tener la posibilidad de compartir información a través de trabajos

²² Los números que aparecen entre paréntesis son el total de libros que se localizaron a nivel internacional, los cuales corresponden a cada eje temático; Educación basada en competencias, Competencias docentes, Competencias en educación superior y Evaluación de competencias.

cortos realizados sobre un área del conocimiento que, a partir de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), pueden llegar de forma inmediata a las manos del lector. De esta manera, podríamos señalar que la productividad en estos años se incrementó por la facilidad de acceso, producción, tratamiento y comunicación de información, así como por la variedad de medios de comunicación que a través de los avances tecnológicos se han desarrollado en el ámbito de la informática y las telecomunicaciones.

De los países con un considerable número de publicaciones ubicamos a España, país que cuenta con alrededor de 41 artículos publicados, de los cuales sólo 14 son de corte empírico, esto significa que el 66% de los trabajos realizados son teóricos, los que en su mayoría abordan la temática de la evaluación de competencias.

Después de España, encontramos dos países con el mismo número de artículos publicados, en revistas especializadas, éstos son Colombia y Costa Rica, cada uno de ellos con un total de 18 artículos. En Colombia el 63% de los artículos publicados son trabajos teóricos y sólo el 27% son investigaciones empíricas, en el caso de Costa Rica, el 50% de sus publicaciones son de corte teórico y el otro 50% empírico. Al respecto, consideramos que son más los artículos de corte teórico que se han publicado a nivel internacional, entre los años 2002 y 2016, el porcentaje de éstos está alrededor del 56%, mientras que las investigaciones empíricas realizadas sobre esta temática y publicadas entre los años 2005 y 2016, representan el 44%. A pesar de ello, resultan ser porcentajes más equilibrados en consideración con los libros publicados a nivel internacional, entre los años 2000 y 2015.

Lo anterior demuestra que desde el año 2002 a la fecha, el tema de las competencias en educación ha transitado por un proceso de configuración, a través del cual distintos autores han intentado construir las bases teóricas y los cimientos de un área temática que, hasta nuestros días, ha resultado ser una tendencia para la enseñanza y la investigación. Hemos identificado un gran número de artículos internacionales en los que antes de presentar el desarrollo de algún aspecto específico referente a las competencias, ya sea sobre la adquisición o evaluación de éstas, manifiestan el interés por distinguir y definir qué son, cuáles son sus características o qué tipos de competencia existen. Este tema en configuración, ha sido abordado desde distintas áreas como la laboral, educativa, social, económica, entre otras, a través de ellas se

ha pretendido describir sus particularidades, tipos, características, dimensiones, fases (para el diseño e implementación), metodologías, técnicas e instrumentos de evaluación y resultados.

A continuación, se presentan el número de revistas que hemos encontrado por año, del 2002 al 2016.

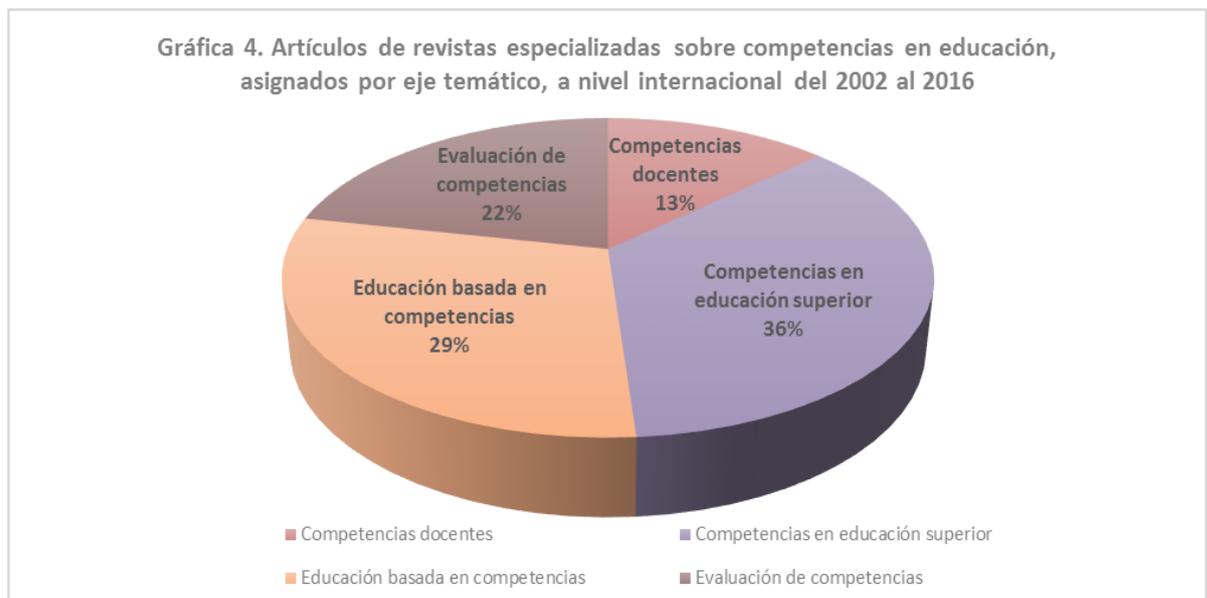
Tabla 4. Artículos de revistas especializadas a nivel internacional en los últimos 16 años

2002	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
1	2	4	1	4	7	9	14	13	13	7	23	25	6	129

Fuente: Elaboración propia con base en los artículos, de revistas especializadas, encontrados a nivel internacional desde el año 2002 al 2016.

De la misma forma que en la revisión de los libros, la búsqueda de los artículos sobre el enfoque basado en competencias, editados a nivel internacional, la hemos realizado a partir de los mismos cuatro grandes ejes temáticos. El total de artículos, editados en revistas especializadas a nivel internacional, fue de 38, para el tema de competencias docentes hemos ubicado un total de 17, la temática con mayor número de artículos publicados es el de competencias en educación superior con 46 y para el tema de evaluación de competencias hemos encontrado 28 artículos, tal y como se representa en la siguiente gráfica:

Gráfica 4. Artículos de revistas especializadas, asignados por eje temático y editados a nivel internacional en los últimos 16 años



Fuente: Elaboración propia con base en los artículos, de revistas especializadas, encontrados a nivel internacional desde el año 2002 al 2016.

Con el fin de presentar un análisis más puntual de las perspectivas, puntos de vista, posturas, reflexiones, representaciones y concepciones sobre el enfoque por competencias, a nivel internacional, realizamos una breve descripción de las propuestas de los autores, de libros, artículos de revistas especializadas, más representativos de cada uno de los ejes temáticos. En las siguientes páginas exponemos los aspectos que consideramos más importantes de la producción, retomando nuevamente los ejes antes señalados.

A continuación, desarrollaremos cada uno de los ejes propuestos anteriormente.

3.3.1 Educación basada en competencias a nivel internacional

En el marco de la globalización son notorios los cambios que se han suscitado a partir de la sociedad de la información, de la creciente producción y la forma en la que se transmite la misma, esto ha originado una alta necesidad de adaptación y de autonomía. De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha experimentado profundas transformaciones a fin de que el estudiante adquiera las competencias necesarias y se vuelva el protagonista de su proceso formativo.

A partir de la década de los noventa, diversos organismos internacionales han impulsado el desarrollo del enfoque basado en competencias y, con el tiempo, éste se ha ido extendiendo de los países desarrollados, como el Reino Unido, Australia, Alemania, Francia y Estados Unidos, hacia países de Latinoamérica y Asia.

El Espacio Europeo de Educación Superior ha convertido a las competencias en un referente sustancial que guía la elaboración de los planes de estudio y que propone nuevas formas de realizar la práctica docente.

Según Jacques Delors²³, a través de las competencias de los alumnos se ha de cumplir con el conjunto de las misiones que le son propias, para ello su

²³ El político francés y autor del informe “*La educación encierra un tesoro*” (1996), realizado para la UNESCO y preparado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, Jacques Delors (París, 1925), fue presidente de la Comisión Europea entre 1985 y 1995, actualmente es miembro del Partido Socialista Francés y del Club de Madrid. Estudió derecho y economía, en 1945 fue funcionario del Banco de Francia, trabajó para la Administración de la Quinta República desde su instauración por De Gaulle (1959). Fue consejero del Banco de Francia en 1973, en este mismo año se convirtió en catedrático de Gestión de Empresas de la Universidad de París. De 1979 a 1984 fue diputado en el Parlamento Europeo y de 1981 a 1984 ministro de Economía y Finanzas. En el año 1997 la

educación habrá de estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, también conocidos como los pilares de la educación y del conocimiento, éstos son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996: 45).

Según Philippe Perrenoud²⁴ (2004), las competencias representan la “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (2004: 8). Para este autor, este concepto se genera desde las capacidades cognitivas, afectivas, socioemocionales y físicas, sin embargo, las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, más bien el resultado de la integración de estos recursos permite la movilización de una persona para que actúe de forma eficaz ante las demandas de un determinado contexto.

En este enfoque el estudiante adquiere las competencias por medio de la teoría, la práctica, la dedicación, el esfuerzo, la constancia, la perseverancia, la sistematización, planificación y gestión de sus tiempos, pero sobre todo de su compromiso por querer aprender, compromiso que emerge de la necesidad, que tiene el estudiante, de dar respuesta a determinadas problemáticas que ha de enfrentar en el transcurso de su vida.

Al respecto, Antoni Zabala²⁵ confirma que las competencias se presentan como una “alternativa a unos modelos formativos que, tanto en el mundo del

UNESCO encargó a Jacques Delors un estudio sobre la perspectiva de la educación en el mundo de cara al siglo XX. Este informe, que trabajó Delors junto con 14 eminentes personalidades del mundo, tuvo gran influencia y alcance (sobre todo en la educación occidental). A partir de este informe se reorientaron los objetivos del modelo educativo hacia el desarrollo de nuevas capacidades individuales señaladas como esenciales para el nuevo escenario mundial del siglo XX. Revisar: Biografías y Vidas (2004-2016), *Jacques Delors*. Recuperado de <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/d/delors.htm>

²⁴ Philippe Perrenoud (1944) es un destacado sociólogo suizo, doctor en Antropología y Sociología e investigador y profesor de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra. Es autor de varios títulos importantes en el área de formación de profesores, evaluación de aprendizaje, construcción del éxito y del fracaso escolar, pedagogía diferenciada, desigualdades sociales y formación de competencias. Además, cuenta con diversos textos, referentes a la educación basada en competencias, entre ellos: “*Construir competencias desde la escuela*” (2008), “*Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*” (2012), “*Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*” (2012) y “*La organización pedagógica: conocimientos y competencias en un medio complejo*” (2014). De los libros mencionados, el más conocido es el de “*Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*”. Revisar: Educativo. Escuela Normal Superior de Tamaulipas (2010), *Biografía Philippe Perrenoud*. Recuperado de <http://sandalino01.blogspot.mx/2010/01/biografia-philippe-perrenoud-nacio-en.html>

²⁵ Antoni Zabala Vidiella es de nacionalidad española, Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, Doctor en Psicología de la Educación y experto en competencias básicas, además, fue asesor del Ministerio de Educación y otras administraciones del Estado

trabajo como de la escuela, son suficientes para dar respuesta a las necesidades laborales y a los problemas que depara la vida” (2007: 31).

Para este autor la competencia ha de consistir “...en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales” (2007: 31). Ésta es justamente una de las 11 ideas clave que este filósofo español se plantea para responder a ciertas cuestiones que giran en torno al aprendizaje y a la enseñanza por competencias.

Zabala (2007) presenta una serie de propuestas y ejemplificaciones que ayudan a comprender lo que encierra el término “competencia”, esto a partir de la siguiente lista de 11 ideas claves:

- 1) “Competencia” como resultado de la necesidad de superar el aprendizaje memorístico de conocimientos, concepción muy anclada en nuestro entorno.
- 2) Las competencias deben identificar lo que necesita una persona para dar respuesta a problemas que se plantean en diferentes ámbitos de la vida mediante acciones que implican componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.
- 3) Competencias y conocimientos no son antagónicos, ya que cualquier competencia implica conocimientos, habilidades y actitudes.
- 4) Las competencias que deben trabajarse en educación son aquellas que pueden contribuir al desarrollo de la personalidad en todos los ámbitos de la vida.
- 5) Las competencias escolares deben abarcar el ámbito social, interpersonal, personal y profesional.
- 6) El aprendizaje de una competencia no puede ser mecánico porque competencia es igual a grado máximo de significatividad y funcionalidad.
- 7) Enseñar competencias implica utilizar formas de enseñanza consistentes en dar respuestas a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la

español en la elaboración de los diseños curriculares y en los planes de formación del profesorado. Actualmente dirige la revista *Aula de Innovación Educativa* y entre sus escritos se encuentra el libro “*11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*” (2007). Revisar Comparte Libros (2011), *Biografía Antoni Zabala Vidiella*. Recuperado de <http://www.compartelibros.com/autor/antoni-zabala-vidiella/1>

vida real, en un complejo proceso de construcción personal con ejercitaciones de progresiva dificultad y ayudas contingentes según las características diferenciales del alumnado.

- 8) La fundamentación de las competencias no deriva de los diferentes saberes científicos, sino que es claramente metadisciplinar.
- 9) Se requiere un área específica para todos los componentes de carácter metadisciplinar y al tiempo el aprendizaje sistemático en todas las otras áreas.
- 10) No existe una metodología propia para su enseñanza, pero sí condiciones metodológicas generales como que su enseñanza ha de tener un enfoque globalizado.
- 11) Conocer el grado de dominio que el alumnado ha adquirido de una competencia es una tarea bastante compleja, ya que implica partir de situaciones-problema que simulen contextos reales y disponer de los medios de evaluación específicos para cada uno de los componentes de la competencia.

Entre los autores europeos que también han realizado algunas contribuciones sobre el tema, encontramos a los españoles Aurelio Villa Sánchez y Manuel Poblete Ruiz (2007)²⁶, quienes consideran como básicas 35 competencias que pueden ser adquiridas durante el período académico universitario. Éstas se clasifican en tres grandes categorías: instrumentales, interpersonales y sistémicas.

1. A partir de las **competencias instrumentales**, se pretende que el estudiante combine habilidades manuales y capacidades cognitivas que

²⁶ Aurelio Villa y Manuel Poblete en su libro “*Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*” (2007) presentan una herramienta dirigida a los profesores y a las universidades que pretenden incorporar en su currículo las competencias genéricas, también conocidas como transversales, y que deseen dar seguimiento y evaluar los comportamientos de los estudiantes en cada una de estas competencias.

Las líneas de estudio de estos investigadores de la Universidad de Deusto se encaminan hacia temas como liderazgo, dirección, gestión e innovación social en educación, mejora de la docencia, el aprendizaje en los procesos formativos, calidad y evaluación de las competencias docentes y organizacionales en Educación Superior.

Revisar: Deusto. Universidad de Deusto (2016), *Personal investigador: Aurelio Villa Sánchez*. Recuperado de <http://www.deusto.es/cs/Satellite/deustoresearch/es/inicio/centros-equipos-e-investigadores/investigadores/464/investigador>

Revisar Deusto. Universidad de Deusto (2016), *Personal investigador: Manuel Poblete Ruiz*. Recuperado de <http://www.deusto.es/cs/Satellite/deustoresearch/es/centros-equipos-e-investigadores/investigadores/384/investigador>

posibiliten la competencia profesional; desarrolle destrezas para manipular las ideas y el entorno en el que se desenvuelve; y adquiera habilidades artesanales, destreza física, comprensión cognitiva, habilidad lingüística y logros académicos.

2. Por medio de las **competencias interpersonales**, se procura que el estudiante demuestre la capacidad, habilidad o destreza para expresar los propios sentimientos y emociones de una forma adecuada. Como parte de esta capacidad el alumno necesita aceptar los sentimientos de los demás, colaborar y relacionarse con los otros, actuar con generosidad y comprensión hacia los demás y adquirir habilidades personales y de relación (capacidades de objetivación, identificación e información de sentimientos y emociones propias y ajenas) para favorecer procesos de cooperación e interacción social.
3. A través de las **competencias sistémicas**, se espera que el estudiante desarrolle destrezas y habilidades con la totalidad de un sistema. Para ello se requiere de la combinación de la imaginación, la sensibilidad y la habilidad de relacionar y conjugar las partes de un todo. En estas competencias se incluye el diseño de cambios que promuevan mejoras en los sistemas (Villa y Poblete, 2007).

La forma en la que Aurelio Villa Sánchez y Manuel Poblete Ruiz (2007) clasifican a las 35 competencias genéricas, de acuerdo con la categoría que le corresponde, es la siguiente:

Cuadro 8. Competencias genéricas clasificadas por categoría

CATEGORÍA	COMPETENCIAS GENÉRICAS
INSTRUMENTALES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pensamiento analítico 2. Pensamiento sistémico 3. Pensamiento crítico 4. Pensamiento creativo 5. Pensamiento reflexivo 6. Pensamiento lógico 7. Pensamiento analógico 8. Pensamiento práctico 9. Pensamiento deliberativo 10. Pensamiento colegiado 11. Gestión del tiempo 12. Resolución de problemas 13. Toma de decisiones 14. Orientación al aprendizaje 15. Planificación

	16. Uso de las TIC 17. Gestión de bases de datos 18. Comunicación verbal 19. Comunicación escrita 20. Comunicación en lengua extranjera
INTERPERSONALES	21. Automotivación 22. Diversidad e interculturalidad 23. Adaptación al entorno 24. Sentido ético 25. Comunicación interpersonal 26. Trabajo en equipo 27. Tratamiento de conflictos y negociación
SISTÉMICAS	28. Creatividad 29. Espíritu emprendedor, 30. Innovación 31. Gestión por objetivos 32. Gestión de proyectos 33. Orientación a la calidad 34. Orientación al logro 35. Liderazgo

Fuente: Elaboración propia con base en la revisión del libro de Aurelio Villa y Manuel Poblete titulado: “Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas” (2007).

De acuerdo con estos autores, un plan curricular debe incluir las competencias genéricas y las específicas. Para lograrlo se requiere que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se diseñen y se establezcan los siguientes aspectos: 1) las estrategias, 2) los objetivos perseguidos, 3) los métodos y técnicas (la exposición, el estudio de documentos, estudio de casos, proyectos, resolución de problemas, dinámicas de grupo, debates, presentaciones formales, etc.), 4) los recursos (espaciales, materiales, audiovisuales e informáticos), 5) las asignaciones de los tiempos previstos a los grandes apartados de las actividades del estudiante (tanto dentro como fuera del aula), 6) las modalidades (presencial, semipresencial y *on line*), 7) las formas de dar seguimiento al aprendizaje del estudiante (el sistema de seguimiento para dar a conocer el progreso del estudio y trabajo académico del estudiante puede ser presencial o virtual), y 8) la manera en la que se ha de llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes (Villa y Poblete, 2007).

Por su parte, Sergio Tobón²⁷ señala que las competencias no son un concepto abstracto, sino que más bien constatan las actuaciones que tienen las

²⁷ Sergio Tobón es uno de los autores más representativos sobre el tema de competencias, no sólo en su país natal Colombia, sino a nivel internacional. Actualmente, el Director científico del Centro Universitario CIFE (Ciencia e Innovación para la Formación y el Emprendimiento) cuenta con un vasto número de libros, en los que ha abordado temas

personas para resolver problemas integrales del contexto, con ética, idoneidad, apropiación del conocimiento y puesta en acción de las habilidades necesarias. Existen como tales desde el surgimiento del ser humano, porque son parte de la naturaleza humana en el marco de la interacción social y el ambiente ecológico (Tobón, 2013: 7).

Para este autor son variadas las razones por las cuales es preciso estudiar, comprender, analizar y aplicar el enfoque de la formación basada en competencias, ya que éste se encuentra en el centro de la política educativa, en los diversos niveles, de ciertos países como Colombia, país del que es originario. De esta manera, es necesario que todo docente aprenda a desempeñarse con idoneidad en este enfoque. Además, para este autor, las competencias son la orientación fundamental de proyectos internacionales de educación, tales como el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias claves), el Proyecto Tuning de la Unión Europea y el Proyecto Alfa Tuning Latinoamérica, entre otros. Finalmente, otra de las razones por las que resulta fundamental orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde el enfoque de las competencias, se debe a que este enfoque ha de brindar los principios, indicadores y herramientas que conlleven a la calidad de la educación (Tobón, 2006).

Tobón afirma que, las competencias son un enfoque para la educación en lugar de un modelo pedagógico, esta idea la sustenta a partir del postulado que sostiene que las competencias se focalizan en aspectos determinados de la docencia, el aprendizaje y la evaluación, tales como la integración de conocimientos, procesos cognoscitivos, destrezas, habilidades, valores y actitudes que se demuestran en el desempeño ante una serie de actividades, situaciones y problemas específicos, la construcción de los programas de formación acordes con los requerimientos del contexto y la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad (Tobón, 2006). Todos estos aspectos los abordaremos en los siguientes apartados.

referentes a la educación, las competencias, la calidad de vida y de la educación, éstos han sido publicados en España, Colombia, México y Perú. Revisar: CIFE (2010), *Biografía del Dr. Sergio Tobón*. Recuperado de: <https://cife1.wordpress.com/2010/04/05/biografia-del-dr-tobon/>

3.3.2 Competencias docentes a nivel internacional

En Europa, las competencias docentes se han convertido en un tema emergente a partir de la reforma de las enseñanzas universitarias y el Plan de Bolonia que procuran centrar al estudiante como el protagonista de su propia educación, por esta razón se ha tenido que llevar a cabo cambios de trascendencia en el papel y el quehacer de los profesores.

Según Aurelio Villa y Manuel Poblete (2007), el docente cambia el papel que venía desempeñando en el modelo tradicional, por uno en el que trata de enriquecer el proceso de aprendizaje más que el de enseñanza. En este nuevo rol, el docente deja de ser el actor principal, el que domina el tema y el que lo expone a los estudiantes, para convertirse en tutor y guía. Sin embargo, él seguirá dominando los contenidos y temas con los que ha de trabajar, también organizará, estructurará, dará seguimiento y evaluará el aprendizaje del estudiante.

Con los cambios que exige este nuevo modelo, Miguel Ángel Maldonado García²⁸ (2010) observa cómo el docente o maestro está puesto en una suerte de vitrina o panóptico para ser observado desde diversos ángulos y por diferentes grupos de investigación pedagógica y didáctica, tanto en Latinoamérica como en Europa.

En el enfoque basado en competencias, se requiere de una gran coordinación y colaboración del profesorado con el fin de desarrollar, eficaz y eficientemente, las competencias genéricas y específicas que demanda el perfil académico y profesional del estudiante. Además, “todo profesor, en coordinación con el resto del profesorado del centro universitario, ha de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de su materia como una intervención que fundamentalmente está dirigida al desarrollo [...] del aprendizaje [...] autónomo de los estudiantes” (De Miguel, 2006: 78). De esta manera, el estudiante es quien construye su aprendizaje, a través de la motivación, la disciplina, del control de su esfuerzo y de los estilos de aprendizaje que él desarrolla después de la reflexión sobre la adquisición de su propio aprendizaje.

²⁸ El profesor e investigador colombiano, Miguel Ángel Maldonado García, en su libro “*Currículo con enfoque de competencias*” (2010) elabora una propuesta sobre las competencias docentes en áreas como la investigación, la comunicación y las prácticas pedagógicas.

Existen diversos estudios e investigaciones que, a nivel internacional, se han realizado sobre las competencias docentes, una de estas investigaciones es la que se plasmó en el libro “*Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias: investigación en primera persona: profesores y estudiantes*” (2011), la cual fue dirigida y coordinada por Rosa Esteban y Sara Menjívar²⁹ (2011). Este estudio, realizado en coordinación con la Universidad Autónoma de Madrid y las universidades de El Salvador, Costa Rica, Panamá, Nicaragua y Honduras, se efectuó con el objetivo de conocer el dominio de las competencias docentes del profesorado universitario, en varias universidades públicas centroamericanas.

En esta investigación son los mismos profesores y estudiantes quienes plantean su vivencia personal con las competencias docentes universitarias, así como sus debilidades y fortalezas. Las experiencias vertidas en este escrito, sobre los encuentros en los diferentes países, le dan riqueza al estudio presentado sobre la formación del profesorado. Aquí, se considera que el estudiante tiene que alcanzar el dominio de ciertas competencias, en esta consideración inicial se prevé que para que a los estudiantes se les ofrezca un contexto de aprendizajes que les permitan alcanzar esas competencias, sus profesores deberán poseerlas; primero las genéricas (pertenecientes a los rasgos de todo aquel que ha pasado por la educación superior y que cualifican de buena formación al que las posee) y después las específicas (pertenecientes al ámbito y función de la disciplina que enseñan). En este sentido, se sostiene que la docencia es como una profesión que incluye todo un conjunto de competencias (Esteban y Menjívar, 2011).

Por su parte, Frank Achtenhagen, Oser Ritz y Ursula Renold³⁰ (2006) analizan una serie de cuestionamientos respecto a cómo puede ser eficaz y eficiente la formación del docente, para que éste tenga las herramientas necesarias que le permitan dominar la complejidad y las condiciones del proceso de situaciones de enseñanza y aprendizaje. Además, plantean la necesidad de que los maestros reflexionen sobre su práctica y sus formas de

²⁹ Rosa Ma. Esteban Moreno es Profesora titular de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación en la Universidad Autónoma de Madrid y Sara Vilma Menjívar de Barbón es Jefa del Departamento de Educación Médica de la Facultad de Medicina en la Universidad de El Salvador. UES.

³⁰ Frank Achtenhagen, Oser Ritz y Ursula Renold (2006) en su libro “Competence oriented teacher training: old research demands and new pathways” (2006) (“*Formación docente orientada a la competencia: viejas demandas de investigación y nuevas vías*”) ofrecen nuevos puntos de vista y vías para acceder a la educación y la formación docente.

enseñar, a fin de que identifiquen la forma de evaluar y justificar la transmisión del conocimiento, a partir de las condiciones y variables que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, los autores proporcionan una nueva visión de la clase, algunos ejemplos de complejos procesos de instrucción que se llevan a cabo con éxito, análisis y discusiones sobre normas para el comportamiento del profesor, descripciones de situaciones críticas presentes junto con las posibles soluciones, ofrecen pautas para el uso de la tecnología y, además, nos presentan nuevas perspectivas para las acciones del docente de éxito y la preparación para la instrucción exitosa (Achtenhagen, Ritz y Renold, 2006).

En este mismo sentido, Philippe Perrenoud realiza una descripción de las nuevas competencias que contribuyen a la práctica reflexiva y al éxito escolar, a fin de “abordar la profesión del docente de una manera más concreta, proponiendo un inventario de las competencias que contribuyen a redefinir la profesionalidad del docente” (Perrenoud, 2012: 7).

Las competencias que este autor selecciona y que considera como prioritarias están vinculadas con el nuevo papel de los docentes, los cambios de la formación continua, las reformas de la formación inicial y las ambiciones de las políticas de la educación. Con el objetivo de entender la profesión del docente, este autor plantea las siguientes diez nuevas competencias para enseñar:

- 1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- 2) Gestionar la progresión de los aprendizajes
- 3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
- 4) Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo
- 5) Trabajar en equipo
- 6) Participar en la gestión de la escuela
- 7) Informar e implicar a los padres
- 8) Utilizar las nuevas tecnologías
- 9) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
- 10) Organizar la propia formación continua

Esta lista de competencias, para este autor, no es de ninguna manera un inventario que describa como definitivo, al contrario, Philippe Perrenoud pretende inquietar a los lectores para promover un debate, que reconozca las

distintas posturas y puntos de vista sobre estas diez nuevas competencias para enseñar, que describen un panorama posible y deseable para la profesión docente.

Otro de los autores que aborda las competencias del docente, pero a nivel universitario, es Miguel Ángel Zabalza³¹ (2013). Él plantea un análisis de la enseñanza universitaria, tratando de identificar qué tipo de operaciones didácticas forman parte de la enseñanza y qué conocimientos, destrezas y actitudes se necesitan para pensarlas y ejecutarlas, presentando diez “competencias profesionales del docente universitario” (Zabalza, 2013: 70-167) que constituyen la base del estudio:

- 1) Planificar el proceso de enseñanza aprendizaje
- 2) Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares
- 3) Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa)
- 4) Manejar las nuevas tecnologías
- 5) Diseñar la metodología y organizar las actividades
- 6) Comunicarse-relacionarse con los alumnos
- 7) Tutorizar
- 8) Evaluar
- 9) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
- 10) Identificarse con la institución y trabajar en equipo

Estas competencias no pueden trabajarse por separado, cada una de ellas necesita de las características de la otra, en el sentido de crear los ambientes pedagógicos y didácticos para que los docentes construyan actitudes positivas hacia cada uno de los contenidos disciplinares del trabajo en el aula (Zabalza, 2013).

³¹ El español Miguel Ángel Zabalza Beraza (1949), es Doctor en Psicología, Licenciado en Pedagogía y Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela. Ha desempeñado numerosos cargos docentes y de gestión en la Universidad. También ha orientado buena parte de sus trabajos al análisis y desarrollo de la docencia y a la formación del profesorado, actividad en la que ha colaborado con numerosas Universidades europeas y americanas. Preside la Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria. Es autor de numerosos libros y artículos, sus obras han sido traducidas a diversos idiomas. Revisar: Espacio Académico de Physics Oldies (2011), *Biografía Miguel Ángel Zabalza*. Recuperado de <http://physicsoldies.blogspot.mx/2011/01/biografias-miguel-angel-zabalza-y.html>

Por su parte, Mario de Miguel³² (2006) expone diversas estrategias y metodologías didácticas, sus ventajas y dificultades, aplicables dentro del proceso de innovación pedagógica propuesto en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). Con los trabajos de este autor, se cuenta con aportaciones prácticas basadas en la experiencia, en las que establece que el enfoque basado en competencias pierde su sentido si es incorporado sólo como una metodología del profesor, ya que la labor principal del docente, dentro de este enfoque, es la de desarrollar en los estudiantes la autonomía y capacidad de aprender (De Miguel, 2016).

En conclusión, se requiere que el docente, ante las nuevas exigencias de esta era, posea actitudes positivas que lo lleven a tener apertura y a comprometerse con el cambio, que le permitan aprender nuevos métodos y desaprender rutinas y costumbres de anteriores sistemas pedagógicos.

Es evidente, que el enfoque por competencias ha redefinido el papel de profesor, quien se ha visto obligado a fortalecer su formación como docente, al tratar de adaptarse al cambio para adquirir nuevas y específicas habilidades y destrezas que promuevan una práctica eficiente y eficaz.

Según Paloma Antón Ares³³, “el profesorado precisa de formación complementaria y continua para usar sus capacidades, sus competencias profesionales y destrezas docentes actualizándolas y adaptándolas a los cambios que se están produciendo” (Antón, 2005:102). Es decir, este enfoque le demanda al profesorado la adquisición de nuevos conocimientos y la actualización de las capacidades requeridas para guiar a los estudiantes hacia el saber.

3.3.3 Competencias en educación superior a nivel internacional

En este apartado, abordaremos el tema de las competencias en el contexto específico de la educación superior. Como se recordará, en la sección

³² Mario de Miguel (2006), profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Oviedo, en su libro *“Modalidades centradas en el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior”* (2006) y en su artículo titulado “Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del *Espacio Europeo de Educación Superior*” (2006) expone algunos criterios a tener en cuenta para planificar la metodología de los procesos de enseñanza a fin de optimizar el aprendizaje del alumno, además, formula algunas recomendaciones para promover la renovación metodológica.

³³ Paloma Antón Ares (2005), es Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Actualmente, es Profesora Titular Interina de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación en la Universidad Complutense de Madrid.

denominada “Educación basada en competencias”, trabajamos la forma en que este enfoque se introdujo al ámbito educativo, de manera general. Aquí, específicamente, queremos ver las implicaciones que esto ha tenido en la formación terciaria.

Como ya hemos dicho, el concepto competencias comienza a ser utilizado en la educación superior a partir de los años sesenta por David McClelland, con el objetivo de identificar las variables que permitieran explicar el desempeño de los estudiantes y así poder determinar el éxito de éstos en el trabajo (Esteban y Menjívar, 2011). Más tarde y después de diversas declaraciones como la de Educación Superior en el siglo XXI de la UNESCO (1998), Sorbona (1998), Bolonia (1999), la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la Declaración de la Conferencia de Ministros de la Unión de Bergen (2005), muchas de las universidades europeas se vieron en la necesidad de realizar cambios pedagógicos y metodológicos del modelo universitario, el cual estaba centrado, en gran medida, en el profesor. A través de estos cambios, se esperaba contar con un sistema universitario flexible que facilitará mayores y mejores posibilidades de formación y empleo, que propiciará el aprendizaje permanente y la construcción de competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad y que favoreciera un mayor intercambio y movilidad entre profesores y estudiantes mediante el reconocimiento de las titulaciones obtenidas en otros países.

En el caso de América Latina, en octubre de 2004, se implementa el Proyecto Tuning América Latina, a partir del cual se buscaba construir lenguajes y mecanismos comunes, para promover sistemas de enseñanza superior que facilitará los procesos de reconocimiento nacional y regional por medio de titulaciones comparables y comprensibles. Con este fin se trazaron cuatro líneas de trabajo: 1) identificación de competencias genéricas y específicas de las áreas temáticas, 2) planteamiento de enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias, 3) definición de créditos académicos y 4) procuración de la calidad de los programas (Esteban y Menjívar, 2011).

Al respecto, Gimeno Sacristán³⁴ (2008) señala que “en el caso de la Universidad, la aparición del discurso que toma como referencia el constructo competencias está ligada a la elección de una forma de homologar las titulaciones que expiden las universidades, obligándolas a que especifiquen qué perfil tienen los egresados” (Sacristán, 2008: 11). Con esto, se favorece la modalidad de los estudiantes y de los titulados, al contar con un aval que atiende las demandas del mercado laboral.

La universidad, como actor social, debe asumir un rol protagónico en los distintos procesos que van construyéndose en el seno de la misma, debe sufrir una serie de cambios, enfrentar diversos desafíos y asumir ciertas responsabilidades para poder atender los requerimientos del contexto actual y de la *sociedad del conocimiento*. El proceso de desarrollo de la educación superior condiciona a nivel mundial que se incorpore el concepto de educar por competencias, al convertir el término “en un referente importante para la elaboración de los planes de estudio y las propuestas docentes de las diferentes asignaturas de las titulaciones universitarias” (Majós, Alvarez y Gispert, 2009: 378).

Según Gimeno Sacristán (2008), en la educación superior las competencias se abordan desde diferentes acepciones que generan múltiples aplicaciones,

Existe una larga tradición de planteamientos, de prácticas y de realización de experiencias educativas que utilizan el concepto de competencia para denominar los objetivos de los programas educativos, entender y desarrollar el currículum, dirigir la enseñanza, organizar las actividades del aprendizaje de los alumnos y alumnas y enfocar la evaluación del alumnado. Representa una forma de identificar a aprendizajes sustantivos funcionales, útiles y eficaces (Sacristán, 2008: 15).

Son distintos los planteamientos que se tienen sobre la enseñanza por competencias en la educación superior, por ejemplo, desde los enfoques: a) utilitarista, la formación profesional está dirigida hacia el dominio de determinadas habilidades, destrezas o competencias, y b) funcionalista, todo lo aprendido debe ser empleado como un recurso, a fin de que el egresado esté

³⁴ El Doctor en Pedagogía, José Gimeno Sacristán (1947) es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Valencia. También, ha sido profesor en la Universidad Complutense de Madrid y en la Universidad de Salamanca, y visitante en otras universidades españolas y extranjeras. Entre sus obras se encuentra “*Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?*” (2008), en la cual nos presenta una serie de reflexiones sobre las diferentes interpretaciones que se tienen respecto a la forma de educar por competencias. Revisar: Ediciones Morata (2014), *José Gimeno Sacristán*. Recuperado de <http://www.edmorata.es/autor/gimeno-sacristan-jose>

capacitado para desempeñar cualquier acción determinada (Estaban y Menjívar, 2011). De ahí, que la universidad tenga que crear las condiciones para que el estudiante pueda convertirse en un profesional responsable, que llegue a ejercer su profesión de una manera competente.

Actualmente, nuestra sociedad requiere de profesionales y ciudadanos con competencias, habilidades y destrezas específicas, razón por la cual muchas instituciones de educación superior (IES) de diferentes países, están rediseñando sus carreras a través de nuevos modelos educativos y perfiles académico-profesionales en los que incorporan el enfoque de las competencias.

Una formación fundamentada en el Aprendizaje Basado en Competencias promueve procesos de aprendizaje centrados en el estudiante universitario, “en la propia capacidad y responsabilidad del estudiante y en el desarrollo de su autonomía” (Villa y Poblete, 2007: 29), con esta idea, podríamos afirmar que el proceso de enseñanza-aprendizaje dejaría de estar centrado en el profesor. A través de este enfoque, se pretende contar con una estrategia que pueda transformar a las universidades, contribuir a la mejora de la calidad, a la aportación de elementos y a tratar de superar deficiencias importantes de la educación superior tradicional, tales como el énfasis en la mera transmisión de conocimientos, la escasa pertinencia de las carreras frente al contexto disciplinar, social, investigativo y profesional-laboral, el escaso trabajo interdisciplinario de los docentes, el empleo de evaluaciones autoritarias, rígidas y sin pertinencia alguna.

Miguel Ángel Zabalza (2013) establece que la universidad se encuentra en un proceso de intenso debate sobre la estructura de sus estudios y enfoques formativos, la intención es que éstos se adecuen a las condiciones y demandas que plantea la *sociedad del conocimiento*. Asimismo, se busca dar respuesta a cuestionamientos que los estudiantes presentan respecto a la utilidad de lo que estudian y aprenden y que, en lugar de proveerles una formación orientada en el conocimiento, se desarrollen procesos formativos que los doten de competencias útiles para su vida y ejercicio profesional.

No obstante, es necesaria una mayor sensibilización en el ámbito universitario, a fin de crear “conciencia y compromiso social entre los estudiantes universitarios, para que pongan sus capacidades y competencias al servicio de los demás y no sólo en su propio provecho o en beneficio de las

enormes ansias de poder de las organizaciones empresariales” (Villa y Poblete, 2007: 27).

Sergio Tobón señala que el enfoque de las competencias contribuye en orientar la gestión de la calidad del aprendizaje y la docencia en la universidad, asegura la pertinencia y pertenencia de las funciones centrales de la educación superior (docencia, investigación y extensión) y establece mecanismos que conllevan a la calidad en las universidades y a la mejora de sus programas, prácticas docentes, actividades de investigación y aprendizaje de los estudiantes (Tobón, 2014). En este contexto, las universidades habrán de incorporar estrategias, metodologías y técnicas de enseñanza aprendizaje que favorezcan el desarrollo de competencias para el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

En la universidad, existen diferentes agentes que intervienen en la transformación de sus planes de estudio y sus currículos, estos son: los responsables directivos (encargados de establecer e implementar las políticas y estrategias para el funcionamiento pedagógico de las IES), el personal de administración y servicios (da soporte técnico y agiliza los procesos administrativos y burocráticos), el profesorado (es la pieza clave de la transformación de los centros universitarios) y el estudiante (la verdadera clave para el éxito del sistema). Este último tiene la tarea de aprender a aprender, de descubrir y percibir, de forma autónoma y consciente, las competencias que puede desarrollar y adquirir en sus estudios universitarios, que le ayudarán a mejorar como ser humano (en lo individual y social) y que le dotarán de los conocimientos y técnicas que le permitan un buen desempeño en su profesión (Villa y Poblete, 2007).

Para promover los procesos de cambios planteados en este apartado, no se debe perder de vista que la educación superior, en muchos lugares del mundo, enfrenta desafíos y dificultades relativos a: la financiación, la igualdad de condiciones de acceso y de permanencia en los estudios, una mejor capacitación del personal, una formación basada en competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación, los servicios, la pertinencia de los planes de estudio, las posibilidades de empleo de los egresados, el establecimiento de acuerdos de cooperación, entre otros (UNESCO, 2008).

Es evidente que la universidad tiene una gran responsabilidad ante la sociedad, ya que en ella se construyen modelos de desarrollo integral para el ser humano. Así, los planteamientos y nuevos paradigmas que en ella se generen afectarán la formación de los nuevos profesionales, la vida política, cultural y socioeconómica de cada país.

3.3.4 Evaluación de competencias a nivel internacional

Actualmente, las instituciones universitarias se encuentran inmersas en un proceso de cambio estructural debido a los procesos sociales que se han enfrentado en los últimos años como la *sociedad del conocimiento*, el movimiento de la calidad de la educación, la formación del capital humano y las nuevas políticas públicas y reformas educativas. Por ello, universidades de distintas partes del mundo han implementado el enfoque por competencias en el currículum y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a fin de que el estudiante no sólo adquiera conocimientos, sino habilidades, capacidades y destrezas en función de las demandas del contexto mundial y de los perfiles académicos y profesionales.

Ana Barra Salazar y Marcela Mora Donoso³⁵ (2013) explican que, en Europa, los cambios que se dieron en el ámbito educativo universitario tienen su origen en la Declaración de Bolonia (1999), y después en Bergen, Noruega (2005), a través del establecimiento de objetivos y prioridades para el 2010. Los ministros responsables de Educación Superior de Europa instituyeron, junto con los 45 países participantes del proceso de Bolonia, a partir de protocolos que presentan los cinco principios básicos de la educación universitaria, éstos son “calidad, movilidad, diversidad, competitividad y orientación” (Barra y Mora, 2013: 3).

El proceso de Bolonia no sólo ha sido un fenómeno educativo europeo, éste se ha ampliado hasta a América Latina, así, sus instituciones de educación superior se han adentrado a una nueva etapa en la historia de los distintos

³⁵ Ana Barra es Académica del Departamento de Administración y Auditoría, y Marcela Mora es Coordinadora Área Pedagógica Unidad de Gestión Curricular y Monitoreo, ambas de la Universidad del Bío-Bío, Chile. En su artículo “Análisis de las metodologías de evaluación de los programas de formación basados en competencias”, publicado en el año 2013, en la Revista Actualidades Investigativas en Educación, analizan las metodologías de evaluación de los programas de formación basados en competencias en el escenario universitario actual cuya finalidad es levantar el estado de los procesos de renovación curricular que desarrollan las universidades del Consejo de Rectores de Chile y las tendencias internacionales.

procesos de transformación de la educación, que se han generado a partir de los acuerdos de integración económica. En este sentido, se destaca la relación de las políticas públicas, los sistemas nacionales de calidad, la internacionalización de cada país y la tendencia hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en varias regiones (Barra y Mora, 2013). Cabe señalar que hacia finales de los años ochenta y a inicios de los noventa, en la mayoría de los países de América Latina, la evaluación de la educación se configuró como un referente común y una estrategia central de reforma educativa. Pero, es en la década de los noventa que las universidades abren sus puertas para desarrollar el modelo de formación y evaluación por competencias, especialmente, en aquellos casos en que se han formalizado sistemas públicos que abordan el tema de la calidad de la educación superior, tal como lo señala Norberto Fernández³⁶ (2004).

Ante estas profundas transformaciones dirigidas hacia el establecimiento de un modelo por competencias, la función primordial de la universidad se aboca al desarrollo de una formación holística e integral, que promueva en los estudiantes sus capacidades cognoscitivas y sensoriomotrices, destrezas, actitudes y valores. Al incorporar en las universidades este modelo, distintos procesos inherentes a estas instituciones de educación superior se han visto en la necesidad de adentrarse en una etapa de cambio, entre ellos ubicamos a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, como uno de los ejes de acción para el logro de la innovación curricular.

Zabalza señala que evaluar es “un proceso sistemático de conocimiento que se desarrolla por profesionales, que posee sus reglas y condiciones, sus fases (recogida de información, valoración de la información recogida y toma de decisiones)” (Zabalza, 2006: 149). Para este autor, este proceso queda lejos de un mero conocimiento incidental, de una mera intuición o de la expresión de opiniones. Así, la evaluación, desde el enfoque por competencias, se convierte en un proceso integral e individual que promueve el progreso y desarrollo del docente y del estudiante, ya que en la evaluación por

³⁶ Norberto Fernández Lamarra es Director de Posgrados de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), universidad pública argentina fundada en 1995, donde, además, dirige el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación, el Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación (Maestría y Especializaciones) y el Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación UNTREF/UNLa. Asimismo, es especialista, investigador y consultor nacional e internacional en el área de las políticas, la planificación y la gestión de la educación, con énfasis en los últimos años en la educación superior.

competencias se deben involucrar diversos aspectos: los conocimientos (saber), las habilidades intelectuales y motoras (saber hacer) y los valores o actitudes (saber ser) (Estaban y Menjívar, 2011).

“La evaluación es uno de los elementos clave del currículum” (García, 2014: 88), ésta forma parte del currículum universitario, así como del proyecto formativo de cada institución de educación superior. Una de las principales funciones de la universidad es garantizar que “los estudiantes que superan sus estudios completan su formación o cuando menos alcanzan el nivel suficiente como para poder ejercer la profesión correspondiente a los estudios realizados” (Estaban y Menjívar, 2011: 51). En cierto sentido, la universidad no sólo forma, sino también acredita las competencias del estudiante para que éste pueda ejercer su profesión.

Para Mari Paz García Sanz³⁷ (2014), la evaluación es la herramienta que permite valorar el nivel de logro de las competencias transversales y específicas que los estudiantes tienen que adquirir. A través de ésta, se consigue información actualizada sobre la forma en la que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro del proceso de acreditación, la evaluación constituye un mecanismo a partir del cual se pone de manifiesto el logro de competencias previamente determinadas, al examinar o valorar si el estudiante cuenta o no con las competencias básicas necesarias para ejercer su profesión de forma eficiente y eficaz. Aunque realmente, el estudiante nunca dejará de serlo, ya que todo egresado de la universidad continuará un proceso formativo durante un largo periodo de su vida, a pesar de ello, es un hecho que la universidad deberá garantizar que el egresado posee las bases que son indispensables para desarrollar su profesión.

La evaluación es “un proceso sistemático, intencional y continuo de recogida de información, análisis, interpretación y valoración de la misma, en base a criterios, cuya finalidad es la toma de decisiones en relación al objeto evaluado” (García, 2014: 89), sin embargo, para determinar la validez de

³⁷ Mari Paz García Sanz es profesora Titular de la Universidad de Murcia, pertenece al Departamento MIDE. Facultad de Educación. Campus de Espinardo. Es autora de distintos artículos sobre la evaluación de competencias, entre sus escritos encontramos: “La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior” (2011) y “La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico” (2014). Sus líneas de investigación prioritarias son: Planificación, aprendizaje y evaluación de competencias, Evaluación del profesorado, Evaluación de programas educativos y sociales, Evaluación de instituciones educativas y Relaciones familia-centro educativo.

proceso de enseñanza-aprendizaje, se requiere de la evaluación de competencias, la cual se define como “un procedimiento en el que se requiere que el estudiante complete tareas o procesos en los que se demuestre su habilidad para aplicar conocimiento y destrezas o aplicar conocimientos en situaciones simuladas similares a la vida real” (Castro, 2011: 118). De esta manera, el resultado de este proceso se determina de acuerdo al qué y al cómo se ha medido, con la información generada de la evaluación se comprueba el éxito o fracaso de dicho proceso. Es decir, al estructurar un currículum por competencias, el proceso formativo y evaluativo deberá atender los aspectos y principios que demanda este enfoque pedagógico.

De acuerdo con Aurelio Villa y Manuel Poblete (2007), la evaluación juega un papel muy importante en la universidad, puesto que, para acreditarse una buena formación, dar constancia del nivel real de los conocimientos y competencias de los egresados y otorgar títulos profesionales, se requiere de un sistema evaluativo en el que se tenga un buen funcionamiento de todos los dispositivos. Por ello, “la evaluación de competencias abarca una amplia variedad de formatos de pruebas (respuesta construida, ensayos, demostraciones, presentaciones orales, portfolios, observación directa...)” (Castro, 2011: 118).

La forma para reconocer que se está aplicando de forma adecuada el enfoque es a través del análisis del sistema de evaluación utilizado. Por ejemplo, en el caso de que se estuviera llevando a cabo un sistema de evaluación simple, el cual refiere a la aplicación de un examen tradicional, se podría afirmar que no se están evaluando competencias. Es decir, para llevar a cabo este tipo de evaluación se requiere de un sistema de evaluación variado, en el que se consideren varios aspectos, “pues cada competencia tiene componentes muy distintos que necesitan procedimientos diversos para ser evaluados correctamente” (Villa y Poblete, 2007: 40).

En el enfoque por competencias, el sistema de evaluación ofrece información relativa al grado de logro de las competencias de aprendizaje por los alumnos. Para llevar a cabo el proceso de evaluación es necesario determinar: qué se va a evaluar (competencias genéricas o específicas), los indicadores para la evaluación de cada una de las competencias, cómo se va a evaluar (las técnicas e instrumentos que se emplearán a lo largo del proceso;

exámenes, análisis de tareas realizadas, presentaciones orales, pruebas de ejecución, observaciones de conducta, entre otros, etc.) y los criterios para la evaluación de su aprendizaje, la ponderación y la determinación de las calificaciones (Villa y Poblete, 2007).

En este sentido Aurelio Villa y Manuel Poblete (2007) explican que, en la evaluación de competencias se deben establecer procedimientos y técnicas que den respuesta al propósito de lo que se desea evaluar. Esto quiere decir, que si se pretenden evaluar conocimientos es necesario recurrir a diversas técnicas, tales como los cuestionarios, exámenes, pruebas objetivas, de respuesta larga, de respuesta corta, entre otras. En el caso de la evaluación de actitudes y valores se requieren técnicas de observación, pruebas de autoevaluación, escalas de actitudes, entre otros. El uso de portafolios, informes, pruebas de ejecución y trabajos permiten evaluar comportamientos y habilidades referentes a las competencias necesarias para la aplicación de conocimientos a situaciones concretas; escribir determinados tipos de escritos, desarrollar diferentes tipos de pensamiento de analítico, sintético, comparativo, crítico, creativo, deliberativo, entre otros.

Los distintos autores revisados para el desarrollo de este apartado consideran, que cuando un nuevo método de evaluación se introduce se debe establecer un sistema de monitoreo que permita identificar los beneficios, alcances y limitantes. Para ellos, otra de las cuestiones que no se deben perder de vista, es que cuando se selecciona un método para evaluar se deben prever las habilidades que se habrán de evaluar, así como el contexto en que se habrá de llevar a cabo la evaluación.

Esta sección que refiere a la evaluación de competencias es la última categoría de la que hemos realizado una revisión panorámica de los distintos autores que a nivel internacional han aportado sobre aspectos específicos de las competencias. A continuación, presentamos la revisión realizada de los mismos aspectos, pero a nivel nacional.

3.4 Investigaciones sobre el enfoque por competencias en educación en México

A partir de este apartado, el análisis de los documentos se centrará en los trabajos que, a nivel nacional, se han realizado en torno al tema de las competencias. Por ello, seguiremos con los ejes temáticos anteriormente

planteados: a) Educación basada en competencias, b) Competencias docentes, c) Competencias en educación superior y d) Evaluación de competencias.

Aquí, exponemos el panorama general de la producción, para después desarrollar cada uno de los ejes.

En nuestro país, el tema de las competencias tiene sus antecedentes entre los años 1992 y 2001 (Díaz-Barriga, 2013), por esta razón, la discusión sobre este tema es relativamente reciente y como resultado de ello, la producción es algo pequeña. Actualmente, el modelo de educación basada en competencias ha ganado amplia popularidad y se ha estado extendiendo en casi todos los niveles de enseñanza, sin embargo, existe un gran interés por aplicarlo principalmente en la educación técnica, en la media superior y en la formación universitaria. Hoy por hoy, las instituciones educativas mexicanas (incluyendo las de educación superior), con el apoyo de organismos internacionales tales como la UNESCO, el BM, el BID y en especial de la OCDE, han puesto en práctica políticas educativas encaminadas al diseño de modelos que promuevan las competencias y capacidades que requiere el desempeño profesional.

A partir del gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se ha tratado de proseguir el ciclo de las reformas neoliberales (Torres, 2010) y entre ellas se encuentra la reforma del sistema educativo impulsada tanto por el cambio en el papel del estado como por algunos organismos internacionales como la OCDE³⁸. Esta organización internacional que promueve políticas e impulsa los cambios que conviene realicen los países afiliados, a fin de mejorar el bienestar económico y social de las personas. Algunas de las directrices que han establecido se encuentran el “Proyecto Tuning” y el “Plan Bolonia” para la Unión Europea, actualmente para América Latina se ha desarrollado el “Proyecto Tuning América Latina”, que se ha “convertido en

³⁸ La Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) fue creada en 1948 con el nombre de Organización para la Cooperación Económica Europea. Después de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), Estados Unidos financió el Plan Marshall (Programa de Reconstrucción Europeo) para la reconstrucción de los países europeos. En 1960, el Plan Marshall había cumplido su cometido y los países miembros acordaron invitar a Estados Unidos y Canadá en la creación de una organización que coordinara las políticas entre los países occidentales. La nueva organización, fundada en 1961, recibió el nombre de Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). En su página web: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>, la OCDE establece que es un foro único donde los Gobiernos de 34 economías democráticas trabajan conjuntamente para compartir experiencias y buscar soluciones a los problemas comunes, trabajan para entender que es lo que conduce al cambio económico, social y ambiental, miden la productividad y los flujos globales del comercio e inversión, analizan y comparan datos para realizar pronósticos de tendencias y fijan estándares internacionales dentro de un amplio rango de temas de políticas públicas.

una metodología internacionalmente reconocida por las universidades para las universidades” (Beneitone *et al.*, 2007: 11). A través de esta metodología se pretende crear un espacio que permita sintonizar, acordar y afinar las estructuras educativas en cuanto a las titulaciones, con el fin de que éstas pudieran estar alineadas: “comprendidas, comparadas y reconocidas” (Beneitone *et al.*, 2007: 11). La participación de México en este proyecto está a cargo de la Universidad de Guanajuato, pero esta universidad no sólo ha formado parte del “Proyecto Tuning América Latina”, sino que, durante los últimos años, su modelo educativo se ha nutrido también de dicho proyecto (Universidad de Guanajuato, 2011).

En la década de 1990, en México, se inicia una nueva etapa de política nacional, se firma el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), se impulsan reformas económicas que trataban de asegurar un modelo económico regulado por el mercado, se integra a la OCDE y se incorporan en la agenda políticas y recomendaciones impulsadas por organismos internacionales, a fin de realizar reformas en los sistemas educativos que den respuesta a una serie de cambios y nuevos desafíos suscitados en la *sociedad del conocimiento*. A través del Programa de Modernización Educativa, se plantea una nueva estrategia para mejorar la calidad, atender la demanda, vincular a las instituciones de educación superior con la sociedad, con el campo profesional y con la planeación nacional (Mendoza, 2010). Por ello, una de las recomendaciones adoptadas en nuestro país fue la de trabajar bajo el modelo basado en competencias como una medida que asegurara la vinculación más estrecha entre la teoría y la práctica, así como la solución de problemas a los que el estudiante se pueda enfrentar de acuerdo con el nivel que cursa.

Al respecto, Jesús Salvador Moncada (2013) nos dice que en la actualidad nos enfrentamos a una nueva forma de desempeño en la vida escolar, en la que se pretende infundir nuevos conocimientos, habilidades y actitudes que promuevan en los estudiantes, en el cuerpo académico y en el personal administrativo, una forma de funcionar eficazmente en un medio nacional, internacional y multicultural.

En este apartado, se expone la revisión de recursos bibliográficos, artículos en revistas especializadas, trabajos realizados sobre el tema y dos estados del conocimiento del COMIE; *La investigación curricular en México*

2000-2011 y *Procesos de formación 2002-2011*. En la revisión encontramos que, entre el 2004 y el 2014, se han editado un aproximado de 76 libros sobre el tema. Aunque la búsqueda la realizamos a partir del año 2000 a la fecha, los hallazgos se dieron a partir del 2004, tal y como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 5. Libros editados en México en los últimos 16 años

2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
1	2	5	3	9	10	13	12	9	5	7	76

Fuente: Elaboración propia con base en los libros encontrados desde el año 2004 al 2014.

En nuestro país, durante los años 2010 y 2011, se produjeron el mayor número de libros sobre el tema de las competencias en educación superior. Las investigaciones empíricas, en México, abarcan el 18%, estas investigaciones han sido realizadas, en su mayoría, en universidades públicas, algunas de ellas son el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad de Guadalajara (UDG), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), entre otras. Estas universidades han realizado estudios avanzados sobre la red de las competencias en educación superior, la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias, el aprendizaje y competencias en educación, y el desarrollo de competencias docentes.

Las universidades privadas que han desarrollado investigaciones en nuestro país sobre este tema han sido relativamente escasas, una de ellas es la Universidad Iberoamericana (UIA), en esta universidad privada se ha trabajado este tema a través de estudios realizados sobre las competencias profesionales en preuniversitarios y universitarios de Iberoamérica, los cuales se han desarrollado a través de la colaboración de distintos países como Argentina, Brasil, Colombia, Chile, España, Perú y México. También de la UIA, Teresita Gómez (2011) en su libro *“Dime qué resuelves y te diré qué aprendes: desarrollo de competencias en la Universidad con el método de proyectos”* nos presenta una obra que cuenta con una gran variedad de casos prácticos y ofrece distintas maneras de concebir la formación universitaria, en la que los estudiantes tienen la oportunidad de aprender a través de proyectos, con el fin de ser competentes en el ejercicio de su futura profesión.

Además, encontramos que, en nuestro país, los trabajos sobre este tema tienden a ser más de corte teórico que empírico, los primeros alcanzan el 82%,

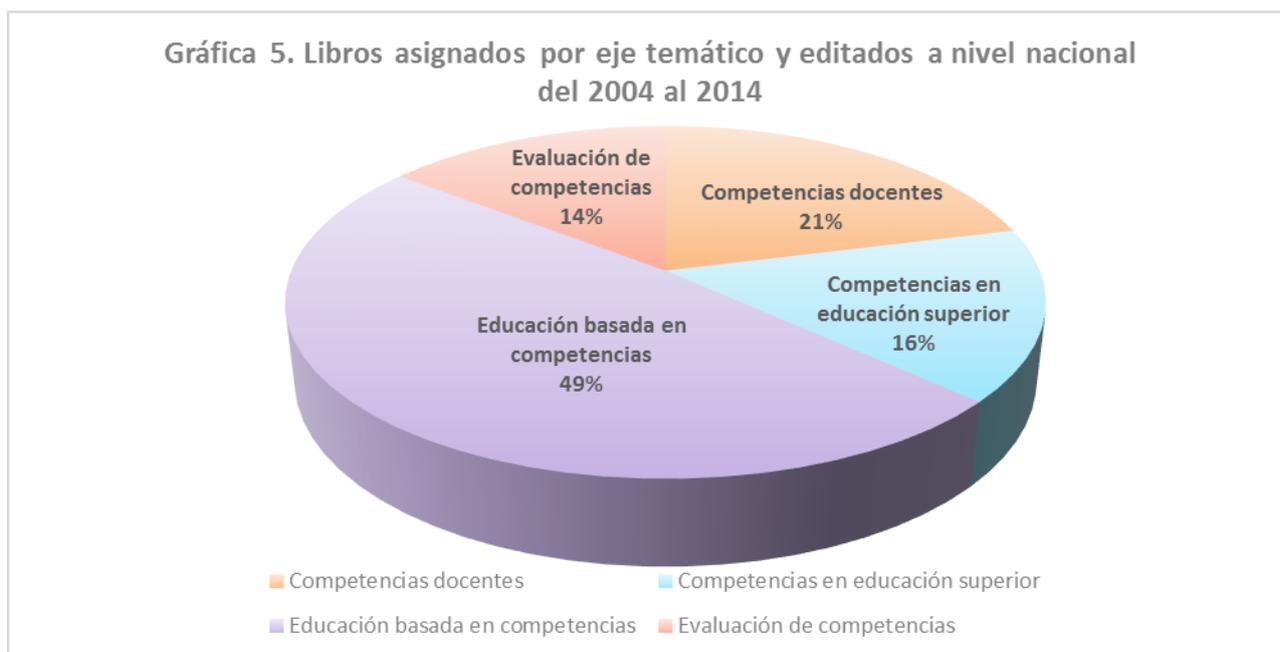
lo que representa una mayor producción en comparación a las investigaciones empíricas que representa el 18% de los libros encontrados.

A nivel nacional, se realizó la revisión de los libros editados del 2004 al 2014³⁹, distribuidos conforme a los siguientes ejes temáticos:

- a) Educación basada en competencias (37)
- b) Competencias docentes (16)
- c) Competencias en educación superior (12)
- d) Evaluación de competencias (11)⁴⁰

En la siguiente gráfica se ilustra el número de libros editados a nivel nacional del 2004 al 2014 y asignados a partir los cuatro ejes temáticos establecidos.

Gráfica 5. Libros asignados por eje temático y editados a nivel nacional en los últimos 16 años



Fuente: Elaboración propia con base en los libros que se hallaron desde el año 2004 al 2014.

El total de artículos de revistas especializadas sobre el tema de competencias en educación, ubicados en México, es de 39, menor al número de libros editados en nuestro país. Aunque la búsqueda la realizamos a partir del

³⁹ Es importante señalar que la búsqueda la realizamos a partir del año 2000 al 2016, sin embargo, los hallazgos de libros editados sobre el enfoque por competencias, en nuestro país, se dieron a partir del 2004.

⁴⁰ Los números que aparecen entre paréntesis son el total de libros que localizamos a nivel nacional y que corresponden a cada eje temático, a partir de los cuales realizamos la búsqueda; Educación basada en competencias, Competencias docentes, Competencias en educación superior y Evaluación de competencias.

año 2000 a la fecha, los hallazgos se dieron a partir del 2003, tal y como se muestra en las siguientes tablas.

Tabla 6. Artículos de revistas especializadas a nivel nacional en los últimos 16 años

2003	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
1	1	1	3	6	8	4	5	5	2	2	1	39

Fuente: Elaboración propia con base en los artículos, de revistas especializadas, encontrados en México desde el año 2003 al 2016.

En México, el mayor número de artículos sobre el tema de competencias en educación se produjo en el 2010, en este mismo año, en nuestro país, se editaron más libros sobre este tema, mientras que a nivel internacional el 2015 fue el año de mayor producción.

Los cuatro grandes ejes temáticos que giran en torno a las competencias en la educación y que se abordan en estos 39 artículos, son los mismos que presentamos en la revisión de las investigaciones a nivel internacional. El eje temático que aparece con más artículos de revistas especializadas es el que refiere a las Competencias en educación superior (12), después le sigue la Educación basada en competencias (11) y con el mismo número de artículos se encuentran las Competencias docentes (8) y la Evaluación de competencias (8).

Gráfica 6. Artículos de revistas especializadas sobre competencias en educación, asignados por eje temático y editados en México en los últimos 16 años



Fuente: Elaboración propia con base en los artículos, de revistas especializadas, encontrados a nivel nacional desde el año 2003 al 2016.

Los autores que cuenta con más artículos publicados sobre este tema son, en primer lugar, Tiburcio Moreno Olivos⁴¹ y después Ángel Díaz-Barriga⁴². Entre las revistas especializadas que presentan un mayor número de publicaciones encontramos: *Perfiles Educativos*, *Revista Iberoamericana en Educación Superior (RIES)*, *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)* y *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*.

Cabe señalar que, las investigaciones empíricas realizadas sobre este tema, en nuestro país, oscilan en un 18% del total de la producción, mientras que los trabajos teóricos alcanzan un aproximado del 82%, podríamos decir que en México la producción de trabajos relacionados con la temática de competencias en educación es eminentemente teórica.

A continuación, presentamos una breve descripción de los cuatro grandes ejes temáticos, ya mencionados, de acuerdo con lo que hemos explorado y considerado en los artículos y libros editados en nuestro país.

3.4.1 Educación basada en competencias en México

México, igual que otros países, se ha visto obligado a repensar el proceso educativo debido a los cambios producidos en los procesos económicos y financieros, al desarrollo científico y tecnológico y a los problemas sociales y

⁴¹ Tiburcio Moreno Olivos es Dr. en Pedagogía por la Universidad de Murcia (España). Ha sido profesor e investigador en la Universidad Autónoma del Carmen, en la Universidad de Quintana Roo, en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y en la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Cuajimalpa. Actualmente es Profesor-Investigador de Tiempo Completo Titular C en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, dentro del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Académica de Ciencias de la Educación. También, coordina la línea de investigación: Currículum, Innovación Pedagógica y Formación. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1 y del COMIE. Revisar: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (2016), *Investigadores Dr. Tiburcio Moreno Olivos*. Recuperado de https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/investigacion/aace/cincide/investigadores/moreno_olivos.htm

⁴² Ángel Rogelio Díaz Barriga Casales es doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM. Desde 1975 es profesor de la UNAM, desde 1979 se ha desempeñado como investigador en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) y en Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), en 1987 ingresó al SNI el 1987 y desde el año 2000 le ha sido asignado el nivel III. En 2010 el Consejo Universitario de la UNAM lo designó investigador emérito de esta institución. Sus estudios han revolucionado las teorías pedagógicas tradicionales que centran su atención en el promedio del alumno, no en el aprendizaje. El Dr. Díaz-Barriga ha planteado una serie de teorías en torno a tres temas: la didáctica, el currículum y la evaluación educativa. Ha publicado más treinta libros, coordinado un gran número de proyectos en revistas y publicado un sinnúmero de artículos en diversos países. Revisar: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (2016), *Semblanza Ángel Rogelio Díaz Barriga Casales, Investigador Emérito*. Recuperado de <http://angeldiazbarriga.com/semblanza/>

culturales. De este modo, el enfoque por competencias ha estado presente en los discursos, políticas y programas educativos que buscan dar respuesta a las exigencias, necesidades, demandas y aspiraciones educativas del siglo XXI, como las de promover en el estudiante conocimientos y habilidades que le permitan desarrollarse con éxito no sólo en el mercado laboral sino en las demás esferas de su vida.

Por lo anterior, en nuestro país, a finales del siglo pasado, el enfoque por competencias se incorpora primero en instituciones de educación superior. Más tarde, a través de una serie de reformas se incorporan las competencias al currículo en educación preescolar (2004), en educación secundaria (2006), en educación básica (2008) y en educación media superior (2009) (Moreno, 2009).

A nivel nacional, la producción investigativa sobre este tema no es tan vasta como la que se tiene a nivel internacional, debido a que éste es un tanto reciente, de ahí que en la mayoría de los libros, artículos y demás material que hemos localizado al respecto, se observe la necesidad de destinar en los primeros apartados planteamientos, descripciones y análisis correspondientes al concepto y definición de las competencias, sus antecedentes, su razón de ser, su relación con el campo laboral y educativo, así como la forma en cómo se planean, desarrollan y evalúan, es decir, se ofrecen nociones sobre qué son y cómo se aplican en la educación.

Evidencia de ello son los trabajos de Jesús Salvador Moncada⁴³(2013), en los cuales nos presenta una guía para el diseño, la elaboración y la implantación de un modelo educativo basado en competencias en el sistema de educación escolarizado, desde el tipo de educación básica hasta el superior. Este autor plantea los aspectos, conceptos, características, tipos y descripciones de las competencias necesarias para ser abordadas en la práctica

⁴³ El Doctor en Educación Jesús Salvador Moncada Cerón, de nacionalidad colombiana, cuenta con una amplia producción bibliográfica, entre los libros que ha publicado en México, a través de la editorial Trillas, ubicamos: “*Modelo educativo basado en competencias*”, publicado en el año 2013. Otro de sus escritos sobre competencias lleva el título de “Tutoría en competencias para el aprendizaje autónomo” (2011). El libro “Modelo educativo basado en competencias” de Jesús Moncada (2013), está organizado a partir de cinco grandes apartados, éstos son los siguientes: Aspectos de la educación basada en competencias, Modelo educativo basado en competencias, Fases y guía para la elaboración del modelo educativo, Implantación del modelo basado en competencias y Tipos de modelos educativos. En ellos, el autor realiza una disertación filosófica y teórica sobre el acto de aprender como el centro del proceso educativo en lugar de la enseñanza (Moncada, 2013).

escolar, asimismo, manifiesta la importancia de una educación que vincule estrechamente la teoría con la práctica, que contribuya al desarrollo constructivista de los conocimientos (conceptos), las habilidades (procedimientos), las actitudes y los valores (buenas formas de convivencia), a fin de que el estudiante pueda incorporarse a la sociedad y al ambiente laboral de una manera eficiente y eficaz, demostrando contar con las competencias profesionales y sociales que demanda el mundo actual.

Los trabajos realizados por Jesús Moncada (2013) no sólo nos introducen al término de competencia, su definición, clasificación y tipos de modelos educativos, sino que nos expone la necesidad de adaptarlos a los requerimientos de las realidades que se van construyendo, para ello nos ofrece un procedimiento sobre cómo estructurar un modelo educativo basado en competencias, a fin de implementarlo desde los niveles de la educación básica hasta la superior. Además, este autor señala la importancia de plantear un modelo basado en este enfoque, con la intención de dar respuesta a las exigencias progresistas de un mundo globalizado necesitado de nuevas capacidades en los individuos para su inserción al mundo laboral (Moncada, 2013).

De acuerdo con las reformas curriculares realizadas en los últimos años, como por ejemplo la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y las de muchas universidades públicas y privadas, podríamos decir que, desde hace más de una década se muestra una tendencia hacia una educación basada en competencias. De tal forma que, este enfoque está permeando fuertemente el sistema educativo, no sólo a nivel internacional sino nacional, trayendo consigo una serie de desafíos que se habrán de afrontar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es decir, el cambio hacia una educación por competencias, presenta retos sustanciales sobre nuevas formas de entender, planear, implementar y evaluar el proceso educativo, así como desafíos en los que se verán implicados todos los actores del proceso educativo, no sólo a los docentes y alumnos, sino a la sociedad en general (López Calva, 2010).

La educación basada en competencias plantea que el fin y centro del aprendizaje es el alumno, razón por la cual se vuelve necesario proveer al estudiante de nuevas herramientas que le permitan discernir, deliberar y elegir libremente, a fin de que él sea quien construya sus propias competencias. En

este tenor, Yolanda Argudín⁴⁴ (2005) explica que la construcción de las competencias se da a partir del desarrollo de habilidades, de ubicar el conocimiento, de recuperarlo, de transformarlo y de relacionarlo con los conocimientos que ya se poseen para crear o desempeñar una actividad de forma eficiente y efectiva. Esta autora explica que las competencias surgen “...en un intento por crear mejores destrezas para que los individuos participen de la actividad productiva” (Argudín, 2005: 7).

El enfoque de competencias representa una nueva orientación educativa que está basada en el impulso de aptitudes laborales y en el brindar herramientas de desarrollo humano que perfeccionen la sociedad y la economía en modos cualitativos y cuantitativos. Según Laura Frade⁴⁵ (2008b), el diseño teórico, cognitivo y conductual de las competencias promueve que el estudiante ponga en juego los conocimientos adquiridos con habilidades de pensamiento específicas para la resolución de problemas que se presentan en situaciones y entornos diversos. Para esta autora, al trabajar “...por competencias el estudiante se hace responsable de su propio aprendizaje” (Frade, 2008b: 13).

⁴⁴ La profesora e investigadora Yolanda Argudín, es Licenciada en Lengua y Literaturas Españolas por la UNAM, especialista en Literatura Hispánica por la Universidad de Barcelona, así como Maestra en Letras Iberoamericanas y Doctora en Letras por la UNAM. En la actualidad es Profesor-Investigador Numerario del Centro de Desarrollo Educativo de la Universidad Iberoamericana (UIA) en México, donde tuvo a su cargo la investigación: Habilidades de lectura a nivel

superior. Entre sus principales libros se encuentra “Educación basada en competencias: nociones y antecedentes”. Revisar: Comunicación y Tecnologías Educativas (2010). *Yolanda Argudín Vázquez, muy brevemente*. Recuperado de <https://mcyte.wordpress.com/2010/09/28/yolanda-argudin-vazquez-muy-brevemente/>

⁴⁵ Laura Frade (1962) estudió la licenciatura en Pedagogía en la Normal Superior Nueva Galicia en Guadalajara, Jalisco. Obtuvo su grado de maestría en Ciencias Políticas y Economía Mundial y el doctorado en Educación en la Atlantic International University de Miami Florida. Trabajó con comunidades indígenas en la sierra tarahumara por 15 años desarrollando diversos proyectos de alfabetización, educativos, culturales y productivos y como maestra frente a grupo. Es autora de varios libros, entre los relacionados con el tema de competencias se encuentran: Desarrollo de competencias en educación básica, desde preescolar hasta secundaria y de su segunda versión: Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato. Asimismo ha escrito los siguientes libros: Planeación por competencias, Evaluación por competencias, Desarrollo de competencias lectoras y obstáculos que se presentan, Diseño de situaciones didácticas, Competencias en educación especial y en la inclusión educativa, Elaboración de rúbricas, metacognición y aprendizaje, Exámenes para evaluar competencias, Competencias en el aula, Aprender desde el cerebro, Aprender a leer y a escribir en el siglo XXI, Habilidades de pensamiento, y otros muchos artículos publicados por varias revistas y universidades. Actualmente se desempeña como consultora e investigadora independiente en Calidad Educativa Consultores S. C., de la cual es miembro fundador. Revisar: Calidad educativa. Consultores (2010). *Laura Frade. Currículo profesional*. Recuperado de <http://www.calidadeducativa.com/nosotros/curriculo-laura-frade>

En México, las competencias en la educación se introducen en los años sesenta, con el fin de “vincular el sector productivo con la escuela, especialmente con los niveles profesional y la preparación para el empleo” (Andrade, 2008:53). Sin embargo, es a mediados de los años noventa que, este tema se presenta como una alternativa en el campo de la educación, ejemplo de ello, son los casos del Instituto Politécnico Nacional (1996) y del Colegio Nacional de Educación Técnica (CONALEP). Esta última institución educativa, a finales de la década de los ochenta, incorporó en la enseñanza técnica propuestas del australiano Andrew Gonczi para la implementación de una formación basada en competencias. Posteriormente, Antonio Argüelles⁴⁶(2004), Director General del CONALEP, elaboró un reporte sobre la implementación de este enfoque en nuestro país. Para este autor, las competencias representan una respuesta ante la demanda social de reconocer conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para que sean puestos en práctica ante diversos contextos, fuera de las instituciones educativas.

Aplicar el modelo por competencias, desde la óptica de la innovación curricular en México, implica la institución de un nuevo modelo de formación de profesionales, es decir, involucra un cambio en la manera de enseñar de los profesores y en la de aprender de los alumnos. Esto trae consigo una reformulación de propósitos, enfoques y metodologías de los planes y programas de educativos nacionales. En este sentido, Mercedes Chong⁴⁷ y Rosalba Castañeda ⁴⁸ (2013) señalan que, el objetivo de este modelo educativo

⁴⁶ Antonio Argüelles es autor del libro “*Educación y capacitación basada en Normas de competencia: una perspectiva internacional*”, en el que presenta un panorama internacional de proyectos educativos basados en normas de competencia. Como Director General del Colegio Nacional de Educación Técnica (CONALEP) emprendió la implementación de esta modalidad educativa en México. Revisar: Google Books (2011). *Educación y capacitación basada en Normas de competencia: una perspectiva internacional*. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=ZVMsKCifZY0C&pg=PA17&lpg=PA17&dq=Antonio+Arguelles+y+Gonczi&source=bl&ots=9a3-O3iGWy&sig=QV1s5X6di9E1c_o6BKaJD1LVy9Y&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjA4J-F16vQAhVK5SYKHePtCGEQ6AEIJTAB#v=onepage&q=Antonio%20Arguelles%20y%20Gonczi&f=false

⁴⁷ Mercedes Arabela Chong Muñoz es Profesor Docente adscrita al Departamento de Geografía y Ordenación Territorial (CUCSH-UDG). Licenciada en Geografía y Maestra en Antropología Social. Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias de la Educación. Es Perfil PROMEP y pertenece al Cuerpo Académico “Espacio, Tiempo y Sociedad” (Chong y Castañeda, 2013: 1).

⁴⁸ Rosalba Castañeda Castro Profesor Docente adscrita al Departamento de Geografía y Ordenación Territorial (CUCSH-UDG). Licenciada en Geografía y Maestra en Educación Superior. Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias de la Educación. Es Perfil PROMEP y pertenece al Cuerpo Académico “Procesos de Desarrollo y Aprovechamiento de los Recursos” (Chong y Castañeda, 2013: 1).

es que “la educación sea integral y de calidad para conseguir que los estudiantes aprendan valores que los formen como ciudadanos pero que también les enseñen a obtener conocimientos y desarrollen habilidades para un desempeño productivo y competitivo en el mercado laboral” (Chong y Castañeda, 2013: 1). Para ello, los profesores deberán dominar este enfoque, el cual está centrado en el aprendizaje del alumno.

Por su parte, para Julio Pimienta⁴⁹ (2012), las competencias que desarrollarán los estudiantes sobre su trayecto dirigen el proceso de elaboración y evaluación de los planes y programas de estudios. No obstante, es el profesor el que se encarga de determinar los resultados de aprendizaje con el fin no sólo de desarrollar las competencias necesarias, sino de activarlas. Estos resultados de aprendizaje refieren a las “formulaciones de lo que los estudiantes deben conocer, ser capaces de hacer o demostrar al concluir un trayecto formativo” (Pimienta, 2012: 17). Es justo por esto, que la formación por competencias se convierte en el centro de los programas basados en este enfoque. Por ello y por la importancia del papel del docente en la formación basada en este modelo, a continuación, exponemos cuestiones referentes a la actividad mediadora del docente como uno de los pilares que guían al estudiante a desarrollar sus propias competencias.

3.4.2 Competencias docentes en México

En México, las reformas educativas de los últimos años han intentado responder a las exigencias de las sociedades del conocimiento, razón por la cual, el escenario educativo nacional se ha visto inmerso por nuevos discursos y enfoques en la enseñanza y el aprendizaje.

En este marco, la formación docente en nuestro país ha cambiado de manera acelerada desde su concepción hasta sus prácticas, dichos cambios responden a la complejidad de las sociedades actuales. En ese sentido, la

⁴⁹ El Dr. en Educación, Julio Herminio Pimienta Prieto, nació en La Habana, Cuba, es Lic. en Educación, Mtro. en Educación (Especialidad en Gestión de Instituciones Educativas) y Dr. en Educación (Diagnóstico, Medida y Evaluación de la Intervención Educativa). Actualmente es profesor investigador de la Universidad Anáhuac, de México, en la que además coordina el programa doctoral “Medida y Evaluación de la Intervención Educativa”, en colaboración con la Universidad Complutense de Madrid. Ha publicado varios libros, entre los que aborda el tema de competencias, encontramos: “*Evaluación de los aprendizajes: un enfoque basado en competencias*” (2008) y “*Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*” (2012).

educación se convierte en un espacio generador y movilizador de conocimientos, en un espacio en el que, a partir de la inclusión del modelo por competencias, se desarrollan las competencias docentes que reclama la sociedad actual.

En este discurso, se presenta una serie de fundamentos que establecen las competencias docentes que un profesor debe poseer, a fin de que su práctica en el aula propicie el desarrollo de competencias en los alumnos. Actualmente, existe la exigencia de que los profesionales de la educación asuman el reto de apropiarse de habilidades que les permitan emplear adecuadamente las competencias propias de la profesión. Dicho de otra manera, por el panorama actual, surge la necesidad de promover en el docente el desarrollo de competencias mediante una serie de acciones a realizar por el mismo y por la institución en la que labora.

Según Miguel Estrada⁵⁰ (2014) algunas de ellas son:

- Convertirse en guía, al aplicar su liderazgo para orientar las actividades a realizar dentro de aula.
- Ser responsable, al comprometerse a llevar a cabo su labor con profesionalismo en todos sus aspectos.
- Generar un ambiente de trabajo tranquilo y colaborativo en el aula, con la finalidad de que el tiempo se aproveche de la mejor manera.
- Tener expectativas altas del alumnado, para hacer saber a sus alumnos que confía en que ellos desarrollaran las competencias y que en ningún momento etiquetará a alguno por determinado trabajo o dinámica que no realizó conforme él esperaba.
- Dominar los contenidos la asignatura que imparte, con la finalidad de que oriente o explique a los alumnos sobre las dudas que les surjan.
- Utilizar estrategias metodológicas para desarrollar competencias docentes y causar un aprendizaje significativo en el alumnado, el docente debe de utilizar un abanico de estrategias o dinámicas, para atender la diversidad de los integrantes del grupo.

Formar maestros competentes implica trabajar bajo un modelo de competencias y bajo una visión diferente de la educación. Para lo cual, el

⁵⁰ Miguel Ángel Estrada Gómez (2014) es profesor de la Escuela Normal Rural “J. Gpe. Aguilera”.

docente debe apropiarse del proyecto de enseñar por competencias, estar convencido de su importancia de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en los alumnos, estar informado sobre lo que significa planear con este enfoque para que lo aplique de manera eficiente, siguiendo el proceso que implica hacerlo, y, por último, tener como prioridad el organizar su formación continua.

Para Mario Rueda⁵¹ (2009) el docente, al considerársele el eje del proceso formativo, forma parte de las principales preocupaciones del modelo por competencias, ya que para cumplir con las nuevas exigencias de la sociedad se deberá poner atención a la formación inicial y continua del profesorado, a fin de actualizar su desempeño y desarrollar estrategias y recursos que permitan evaluar su desempeño.

En el documento “*Curso de inducción: Plan de estudios 2011*”⁵² (DGESPE, s/f.), elaborado por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), se establece que las competencias señalan lo que el profesor debe ser capaz de realizar y lo que, en esencia, establece la calidad de su desempeño profesional. Para la educación básica, se definen las competencias genéricas y profesionales del docente de este nivel educativo, (DGESPE, s/f.):

Competencias genéricas:

- Usar su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones
- Aprender de manera permanente
- Colaborar con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social
- Actuar con sentido ético
- Aplicar sus habilidades comunicativas en diversos contextos

⁵¹ Mario Rueda Beltrán es Doctor en Ciencias de la Educación por parte de la Universidad de París VIII, Francia y Licenciado en Psicología por parte de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha sido Investigador Nacional desde 1987, actualmente en el Nivel II, del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), CONACYT. Es miembro de la Academia Mexicana de Ciencias desde 2008. Entre sus líneas de investigación se ubica la evaluación de la docencia universitaria y la Evaluación de competencias docentes. Recuperado de <http://iide.ens.uabc.mx/ried/mruedab/>

⁵² DGESPE (s.f.). *Curso de inducción: Plan de estudios 2011*. Recuperado de http://benv.edu.mx/reforma_curricular/MATERIALES_REUNION_11_12_Y%20_3_DE_AGOSTO/CURSO%20DE%20INDUCCION.pdf

- Emplear las tecnologías de la información y la comunicación como una herramienta de enseñanza y aprendizaje

Competencias profesionales:

- Diseñar planeaciones didácticas
- Generar ambientes formativos en el aula
- Promover el aprendizaje de todos los alumnos
- Comprometerse y responsabilizarse con su profesión
- Establecer vínculos entre la institución y la institución (DGESPE, s.f.).

En el caso de la educación superior, Concepción Barrón⁵³ (2009) nos presenta algunas de las exigencias y demandas para la práctica de los docentes universitarios, las cuales obedecen al compromiso de asumir, en las instituciones universitarias, una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes; una formación basada en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, a la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido, a aprender a aprender, a comprender, a emprender y aprender a ser, en el marco de una sociedad globalizada. Así, a partir de 1990, distintos organismos internacionales como la UNESCO, sugirieron la adopción de un nuevo rol del docente de educación superior, que atendiera las demandas de una nueva sociedad globalizada y que fuera capaz de apoyar el desarrollo integral del estudiante.

Para Barrón (2009), la adopción de un nuevo rol del docente trae consigo el compromiso, por parte de las instituciones de educación superior, de asumir una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes; una formación basada ya no en la enseñanza sino en el aprendizaje a lo largo de toda la vida. De ahí que, la orientación prioritaria, de la educación universitaria, esté encausada hacia el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser), así como al diseño de

⁵³ María Concepción Barrón Tirado es Doctora en Pedagogía por la UNAM; investigadora titular BTC en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)-UNAM. Sus líneas de estudio son: didáctica, currículo, formación profesional y mercado de trabajo. Algunas de sus obras con: en coautoría con Ángel Díaz Barriga (2008), “*Los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior*”, en Ángel Díaz Barriga (coord.), Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas, México, ANUIES-IISUE; también en coautoría: (2007), “Trayecto formativo: asesoría y acompañamiento al colectivo docente”, en Docentes y alumnos: perspectivas y prácticas, México, IISUE-UNAM, Plaza y Valdés.

nuevas modalidades educativas, en las que el alumno sea el actor central en el proceso formativo.

Por lo anterior, resulta indispensable establecer competencias didácticas que el docente debe poseer, en cuya génesis juega un importante papel el conocimiento teórico-práctico, así como la actividad reflexiva sobre la práctica. Un aspecto para considerar es que, “el profesor debe diversificar sus roles en función de las necesidades de aprendizaje y de los ambientes en los que se propiciará, del uso de las tecnologías de la información, de los contextos culturales y de las comunidades escolares” (Barrón, 2009: 78).

Según esta autora, para dar cumplimiento a este cometido se le demanda el...

- dominio de idiomas
- manejo de la informática (saber)
- desarrollo de competencias interactivas, comunicacionales o socio-relacionales (saber ser)
- manejo de las relaciones humanas (que incluye la necesidad del manejo de personal, la coordinación de grupos y el trabajo en equipo) y de requerimientos operativos (saber hacer), vinculados a la aplicación de los conocimientos a situaciones concretas

La competencia profesional del docente trasciende el sentido puramente técnico del recurso didáctico, ésta es entendida como una competencia intelectual en la que se dispone de distintos recursos intelectuales. Sin duda alguna, las competencias docentes se caracterizan por ser complejas, ya que combinan habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas; así como una reflexión y análisis sobre los contextos que las condicionan y que van más allá del aula (Barrón, 2009).

En conclusión, ante los constantes desafíos planteados en un mundo cada vez más global, es necesario que al docente se le forme en el modelo basado en competencias, no sólo para hacer frente a los constantes cambios de la educación sino también para contar con herramientas necesarias con las que pueda efectuar un trabajo con calidad y pertinencia. A pesar de esta demanda, es un hecho que el docente se verá en la necesidad de buscar alternativas que lo lleven a salir de una rutina y a generar cambios de actitud que se reflejen en

la búsqueda de propuestas nuevas, capaces de dar respuestas a las necesidades de la institución, del grupo y de su práctica. En la medida en la que el profesor se hace consciente de que tiene que transformar voluntariamente su práctica a través de la reflexión y el análisis, estará en condiciones de autoformarse, de aprender y cambiar a partir de distintos métodos personales y colectivos generando una verdadera práctica reflexiva, pues los fenómenos que busca comprender son parte de su propio quehacer.

3.4.3 Competencias en educación superior en México

Hoy en día, la educación superior en nuestro país enfrenta un camino arduo por recorrer y retos difíciles por superar, como el de formar profesionales capaces de generar y conducir los cambios de la sociedad, de incidir de manera cada vez más decidida, permanente y eficaz en sus ámbitos profesionales. Además, existe una tendencia de promover en los estudiantes una formación integral que le brinde herramientas necesarias para un desarrollo profesional óptimo, eficaz, eficiente y de buenos resultados. Todo ello trae consigo un amplio debate sobre el futuro de la educación superior y genera propuestas que marcan una visión distinta (Barrón, 2009).

De esta manera, las instituciones de educación superior se han visto en la necesidad de regenerar sus modelos educativos y curriculares; algunas instituciones de este nivel han adoptado el enfoque por competencias para formar a sus estudiantes e identificar aquellas competencias complejas que puedan dar cuenta del grado de conocimiento experto (específico) del profesional universitario (Díaz-Barriga, 2006). Por tal motivo, las instituciones de educación superior de nuestro país fueran las primeras en incorporar el enfoque por competencias en sus planes de estudio por lo conveniente que resultaba implementar en el aula un currículo basado en competencias (Moreno, 2009).

Al respecto, Juan Irigoyen, Miriam Jiménez y Karla Acuña (2011)⁵⁴ plantean que la formación universitaria se está viendo inmersa en una serie de transiciones por el acelerado cambio de conocimientos y por la

⁵⁴ Juan José Irigoyen Morales (profesor de tiempo completo), Miriam Yerith Jiménez y Karla Fabiola Acuña Meléndrez (ambas profesoras de asignatura) laboran en el Programa docente de Psicología del Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora, son integrantes del Seminario Interactum de Análisis del Comportamiento y autores del artículo “*Competencias y educación superior*”; publicado en el año 2011, en la Revista Mexicana de Investigación Educativa.

provisionalidad de los saberes. Por ello, la educación superior debe atender la formación de individuos que se ajusten a circunstancias y problemas cambiantes de manera variada y efectiva, de ahí la necesidad de pensar en alternativas como la educación basada en competencias (EBC). No obstante, estos autores aclaran lo importante de no perder de vista que la EBC enfrenta limitaciones teóricas y creencias profundamente arraigadas sobre qué es enseñar, aprender y evaluar.

Estos autores, en su artículo titulado “*Competencias y educación superior*”, proponen una concepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje como una interacción didáctica, a partir de la cual se habrán de considerar ciertos factores determinantes, tales como: “el desempeño del estudiante y del docente, los objetos referentes, los criterios disciplinares y de logro del aprendizaje, y el ámbito disciplinar” (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011: 243).

Yolanda Argudín (2005), en su libro “*Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*”, asegura que la educación superior necesita de una visión renovada para su planeación, que cumpla con las exigencias profesionales que marca la *sociedad del conocimiento* y el campo laboral. Para esta autora, la educación basada en competencias se refiere a una experiencia eminentemente práctica, que necesariamente se enlaza a los conocimientos para lograr un fin: el desempeño. En otras palabras, la teoría y la experiencia práctica se vinculan para aplicar el conocimiento a la construcción o desempeño de algo.

Desde esta perspectiva, las competencias son un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que convergen y permiten llevar a cabo un desempeño de manera eficaz, es decir, que el alumno logre los objetivos de manera eficiente y que obtenga el efecto deseado en el tiempo estipulado, utilizando los mejores métodos y recursos para su realización. Entre las necesidades formativas se ubican: el uso y el manejo de los diferentes lenguajes comunicativos (ante una audiencia o para el trabajo en equipo) y la habilidad de construir competencias, entre otras.

Concepción Barrón (2009) señala que, las instituciones de educación superior se conciben como:

Entidades asociadas al progreso y a la transmisión del saber; sin embargo, en las últimas décadas cada vez es más frecuente la desarticulación entre las necesidades del mercado de trabajo y la formación que ofrecen las instituciones,

lo cual se traduce en largas filas de desempleados o bien en que el tiempo que transcurre entre el egreso y la inserción de los sujetos en las fuentes de trabajo es cada vez más prolongado (Barrón, 2009: 77).

Este contexto y este tipo de problemáticas tan complejas apremian a las universidades a hacer ajustes y cambios necesarios en sus sistemas de educación superior, con el objeto de equiparar a las futuras generaciones con las competencias necesarias, indispensables para construir una sociedad global, segura, sustentable y apta para afrontar cambios, retos y nuevas necesidades que surgen en el mundo actual. De esta manera, la prioridad para la educación superior del siglo XXI es educar a ciudadanos global y altamente competentes, sin importar cuáles sean sus estudios ni tipo de carreras, se trata de formar personas que puedan ejercer un liderazgo responsable para promover un cambio positivo para un mundo seguro y sustentable (Berrún, 2014).

Por lo anterior, la educación superior no debe enfocarse sólo en la adquisición de conocimientos, a través del modelo por competencias la universidad habrá de impulsar el desarrollo de habilidades que apoyen a los futuros graduados a adaptarse al medio ambiente tan cambiante y a movilizar lo que han aprendido en las aulas; en el saber hacer, conocer, actuar y ser, a fin de que puedan utilizar lo que saben en la solución de problemas reales que no solo les afectan de forma personal sino a toda la sociedad en la que se desenvuelven.

Es un hecho que el sector de la educación superior, no sólo en México sino en el mundo entero, tiene que volverse dinámico en sus servicios y administración. Razón por la que muchas universidades han transitado de un modelo educativo tradicional a uno basado en competencias. Al respecto, Julio Pimienta (2012) plantea que en la educación superior se habrá que cambiar la lógica con la que se venía trabajando, esto significa que habrá de dejarse atrás la lógica en la que primero se aprendía el contenido y después se aplicaba, para “pasar a la lógica de la acción” (Pimienta, 2012: 9). Para ello, se requiere partir de un problema o de una situación del contexto que genere una motivación, que en cualquier sentido resulta tan necesaria para comprometerse ante cualquier tarea, esto activará los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para resolver el problema o la situación planteada, de la cual se le hace partícipe al estudiante.

La participación directa del estudiante en su proceso de formación lo obliga a dejar atrás la memorización de contenidos que para él no tienen sentido, no los pone en práctica y no les encuentra ninguna razón de ser. A través de la enseñanza por proyectos o resolución de problemas, el estudiante se involucra de manera tal que él mismo es quien se compromete a adquirir nuevas competencias, a poner a prueba las que ya tiene y en su caso a perfeccionar las actuales.

De acuerdo con la lógica de Julio Pimienta⁵⁵ (2012), esta enseñanza problemática deja de lado el contexto del contenido para cambiar a un proceso con una secuencia lógica que se presenta de la siguiente manera:

1. Plantear de una situación o de un problema de la profesión
2. Motivar para generar interés en los estudiantes
3. Crear un conflicto cognitivo
4. Promover el desarrollo de su pensamiento creativo
5. Utilizar conocimientos previos

En este escenario, Ángel Díaz-Barriga (2006) plantea que el enfoque por competencias tiene una incidencia significativa por la modificación de los modelos de enseñanza. Con estas diversas estrategias, tales como el aprendizaje situado, basado en problemas y el colaborativo, se adquiere un sentido de posibilidad que no sólo resulta interesante examinar, sino que permite observar la riqueza y lo completo que puede llegar a ser el proceso de enseñanza y de aprendizaje, la tarea del docente y los ambientes de aprendizaje que se promueven en las instituciones de educación superior. En consecuencia, se necesita pasar de los modelos centrados en la información hacia modelos centrados en desempeños. Los conceptos de movilización de la información, de transferencia de las habilidades hacia situaciones inéditas adquieren una importancia en esta perspectiva (Díaz-Barriga, 2006).

En este sentido, Tiburcio Moreno (2010b) manifiesta que se ha comenzado a utilizar un amplio vocabulario a través del cual se ha tratado de nombrar y hacer énfasis sobre los nuevos cambios ocurridos que han obligado a las instituciones de educación superior a transitar a nuevos modelos, algunos

⁵⁵ Julio Herminio Pimienta Prieto, no es un autor mexicano, él nació en La Habana, Cuba, sin embargo, sus ideas y apuntes se retoman en este apartado debido a que la mayoría de las publicaciones que tiene sobre este tema son de editoriales mexicanas, entre éstas, encontramos: “Evaluación de los aprendizajes: un enfoque basado en competencias” (2008) y “Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes” (2012).

de ellos son: modelo educativo centrado en el aprendizaje, modelo curricular flexible o semiflexible, modelo basado en competencias, entre otros. Según este autor, a través de estos modelos el nuevo currículo universitario que se desarrolla en el país se centra en la comprensión de las diferentes formas de enseñanza y aprendizaje (Moreno, 2010b).

Por lo anterior, las instituciones de educación superior requieren de una conceptualización distinta de los procesos que han funcionado en este nivel educativo, es decir, la educación en el nivel superior requiere de una nueva forma de organización escolar, que mejore e incremente las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje, considerando los recursos, espacios, recursos y actores educativos, así como la evaluación, tutoría y gestión (Moreno, 2010b).

“En la educación superior es imprescindible la planeación tanto de la formación como de la evaluación” (Pimienta, 2012: 19). Debido a esto, en el siguiente apartado se describe el proceso de evaluación de competencias, como parte de las tareas que el docente realiza, con el fin de identificar el logro y desarrollo de estas en los estudiantes.

3.4.4 Evaluación de competencias en México

La evaluación basada en competencias supone un proceso sistemático que desemboca en la valoración de los resultados y los desempeños alcanzados, como parte de las finalidades de la formación. Este proceso no debe estar centrado en los conocimientos, sino en el saber hacer, en la experiencia práctica y en alcanzar un resultado planificado. Según Yolanda Argudín (2005), la evaluación debe ser parte del aprendizaje integral y multidimensional que incluya la autoevaluación de un portafolio de competencias y habilidades, que pueden ser extracurriculares, y que sean medidas por exámenes preliminares y finales.

Patricia Frola⁵⁶ (2011) manifiesta que la competencia surge de una necesidad de llevar al individuo a movilizar sus conceptos, sus procedimientos

⁵⁶ Patricia Frola Ruiz es Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, cuenta con estudios de Maestría en psicología y educación especial (UNAM) y está certificada por la Universidad de Harvard, OCDE y SEP como líder en reformas educativas, áreas de profesionalización y evaluación del desempeño docente. Es autora y co-autora de numerosos libros, entre los que abordan sobre las competencias encontramos: “*Maestros por competencias a través de la Planeación y Evaluación*”. Ed. Trillas, “*Competencias docentes para la evaluación*” Ed. Trillas, “*Ciencias Naturales y Competencias*” Ed. Trillas, “*Estrategias didácticas por competencias*” Ed. Frovel Educación, “*Desarrollo de competencias docentes*” Ed. Frovel Educación, “Situaciones

y sus actitudes en exhibiciones reales y con criterios de calidad o exigencia previamente definidos conocidos como indicadores evaluables.

Por lo anterior, Patricia Frola (2008) define a la evaluación de competencias como:

La recopilación de información, sobre la manera en la que el estudiante muestra o evidencia las competencias alcanzadas, a través de desempeños observables, medibles o cuantificables, referidas al programa o plan curricular, para que se emitan juicios valorativos sobre dichas evidencias y se tomen decisiones educativas al respecto (Frola, 2008: 17).

Esta autora explica que, la evaluación de competencias requiere de instrumentos de evaluación acordes y congruentes con los desempeños establecidos en el programa de estudios, y de una clara definición de los indicadores que evidencian estos desempeños, es decir: conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes (Frola, 2008). Esta idea también es sostenida por distintos autores nacionales e internacionales, los cuales coinciden en la importancia del conocimiento y dominio de una gama de instrumentos de evaluación, tanto cuantitativos como cualitativos, con el fin de lograr la correcta medición de las competencias.

Por su parte, Mario Rueda (2009) advierte que el intento por evaluar las competencias es consecuencia obligada de la adopción del modelo de enseñanza por competencias, el cual lleva consigo la incorporación de distintas acciones de los docentes y alumnos. Asimismo, establece que la evaluación de las competencias representa algunas ventajas respecto de la evaluación tradicional. A continuación, se describen algunas de éstas:

Permiten la incorporación de un rango mayor de atributos en su descripción, destacan públicamente lo que deben hacer los profesionistas competentes y lo que se espera de ellos, proporcionan metas más claras para los formadores y clarifican las expectativas a los aprendices (Rueda, 2009: 10).

Para este autor, en la evaluación de las competencias “existe la necesidad de distinguir el nivel cognitivo, procedimental y actitudinal para acercarse a ellos con las formas de evaluación apropiadas” (Rueda, 2009: 13). Además, los procesos de evaluación deben enfocarse en su función formativa, con el objetivo de reconocer los avances graduales hacia el dominio o perfeccionamiento permanente y realimentar de manera diferenciada sobre los

didácticas por competencias” Ed. Frovel Educación, “*Competencias docentes para la evaluación: diseño de reactivos para evaluar el aprendizaje*” Ed. Trillas, entre otros. Recuperado de <http://educaticseg.mx/portfolio/patricia-frola-ruiz/>

distintos avances de los estudiantes. Con esto, se pretende que la función central de los procesos de evaluación deje de ser meramente sumativa, es decir, evitar el tener como fin último la certificación del aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior implica la implementación de distintas formas de evaluar y un desplazamiento del papel central del profesor como único agente de la evaluación (Rueda, 2009).

Julio Pimienta (2012) establece que, a través de la medición de un docente y la utilización de ciertos recursos, se propone el desarrollo de ciertas competencias que resuelven problemas de la profesión en un contexto ético determinado. Desde una perspectiva constructivista, no puede haber separación alguna entre la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, en pocas palabras, por medio de la evaluación el docente observa el logro de los aprendizajes de los estudiantes, así como la adquisición de nuevas competencias.

Ahora bien, a pesar de los cambios en el enfoque educativo puede haber el riesgo de que la mayoría de los docentes todavía piense que la función más importante de la evaluación de los alumnos es la de acreditación y certificación del aprendizaje y, lo que es más grave aún, en muchos casos se considera que la evaluación es una actividad independiente y externa al proceso de enseñanza. Todo esto conlleva a que los docentes continúen empleando los mismos instrumentos para evaluar los aprendizajes, generalmente el examen de conocimientos.

De acuerdo con Arturo De la Orden (2011), la evaluación constituye uno de los principales problemas de la educación basada en competencias, tanto para la valoración del profesor o del estudiante como de la determinación de la calidad del programa de estudios. Para este autor, el problema de la evaluación de las competencias radica en la complejidad del objeto de evaluación (de las competencias). Esto quiere decir que, la evaluación global de una competencia es mucho más compleja que la simple medida de conocimientos y destrezas básicas. También resulta difícil afirmar en qué momento un sujeto ha alcanzado el nivel de desarrollo deseable de una competencia.

Sin embargo, para Isabel Guzmán⁵⁷, Rigoberto Marín y Ana María González (2010) la evaluación de competencias “es un proceso de constatación

⁵⁷ Isabel Guzmán Ibarra es Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado de Guanajuato, México. Es profesora de tiempo completo ATC en

de evidencias de desempeño y del conocimiento y comprensión que una persona demuestra en relación con una función definida, usualmente en un perfil o en una norma de competencia” (Guzmán, Marín y González, 2010: 268). Ante esto, desde el enfoque de las competencias, la observación del desempeño promueve una evaluación integral que resulta relevante para determinar el nivel del logro de aprendizaje o del desempeño alcanzado por el alumno.

Para estos autores, la evaluación basada en competencias es la parte central del enfoque, ya que la evaluación asume un papel significativo que se transforma en una parte integral del proceso de aprendizaje, pero sobre todo como un medio a través del cual se identifica si una persona logra desarrollar una competencia cuando, independientemente del contexto, de la situación o del problema planteado, alcanza un nivel de logro de desempeño deseado, movilizándolo de forma integral conocimientos, procedimientos y actitudes (Guzmán, et al., 2010).

En la educación basada en competencias, el principal indicador del éxito educativo de los alumnos es el conjunto de las actividades y los logros que caracteriza un desempeño eficiente de la función o el rol para el que están siendo formados. Para ello, en la evaluación de competencias, se debe verificar que los métodos a utilizar correspondan con exactitud al desempeño que se ha de evaluar y reconocer adecuadamente tanto el producto como el

la Universidad Autónoma de Chihuahua y catedrática de la Facultad de Filosofía y Letras en el nivel del posgrado. Además, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I y se desempeña como catedrática en el posgrado (en Maestría y Doctorado) de la Facultad de Filosofía y Letras. En sus líneas de investigación se destacan los trabajos que ha desarrollado sobre las competencias: “*Competencias en investigación de los académicos de la UACH*”, “*Identificación de competencias docentes*”, “*Formación y evaluación de competencias docentes*” y “*Proyectos formativos para el desarrollo de competencias académicas*” (desarrollado en las universidades Autónoma de Chihuahua y Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco). Asimismo, es coautora del Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (M-DECA). Recuperado de http://ffyl.uach.mx/deah_docentes_guzman.html

Rigoberto Marín es Dr. en Ciencias de la Educación por el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado, Guanajuato, México. Actualmente es catedrático de las facultades de ciencias de la cultura física y de filosofía y letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, en el nivel del Posgrado (Doctorado y Maestría). Ha impartido docencia en los niveles de primaria, secundaria, bachillerato, normales (básica y superior) y universidad (licenciatura, maestría y doctorado), asimismo, ha impartido cursos en diferentes instituciones y niveles educativos, en temáticas relacionadas con la formación y evaluación de maestros. Entre sus líneas de investigación se ubican el desarrollo y la evaluación de competencias, la formación de profesores y las prácticas educativas. Recuperado de http://doctorado.fccf.uach.mx/profesores/formacion_academica_r/

proceso en el desempeño, ya que el desempeño proporciona evidencia de conocimientos y actitudes (Díaz-Barriga, 2013).

Las estrategias de evaluación que son frecuentemente mencionadas en la literatura para la evaluación de competencias son el portafolio de evidencias y las rúbricas. De acuerdo con Frida Díaz-Barriga Arceo (2005) la rúbrica es un instrumento de evaluación auténtica, porque permite medir el trabajo del alumno de acuerdo con criterios de la vida real. Para esta autora, la rúbrica es una guía o una escala de evaluación que se caracteriza por poseer una descripción de diferentes niveles progresivos de dominio, estos niveles dan cuenta del desempeño de una persona; desde incipiente hasta experto.

Respecto al portafolio de evidencias, esta misma autora señala que es una estrategia de evaluación muy útil porque permite supervisar el desarrollo del aula en el ciclo educativo, verificar la utilidad del currículo planteado en el curso, realizar cambios pertinentes al currículo, utilizar diferentes instrumentos para la medición de los avances de los alumnos y realizar una ponderación entre el aspecto cuantitativo y cualitativo de la evaluación de aprendizajes (Díaz-Barriga Arceo, 2006).

Por su parte, Tiburcio Moreno (2012) señala que un elemento fundamental del currículo que no ha merecido la debida atención por parte de los diseñadores e impulsores del cambio ha sido la evaluación del aprendizaje. Este autor manifiesta que existe poca claridad respecto a cómo valorar las distintas competencias (genéricas, específicas, transversales...) que se pretende que los alumnos adquieran y que se condensan en el perfil de egreso, más allá de algunas propuestas que se reducen al llenado de ciertos formatos y guías con indicadores a evaluar.

El enfoque por competencias requiere de un sentido distinto del que se tenía sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, así como del papel primordial que tiene la evaluación para que éste se desarrolle efectivamente, ya que sus rasgos característicos exigen el desarrollo de un perfil profesional, de unos roles y de unas actividades diferentes a las que tradicionalmente desarrollaban tanto profesores como estudiantes. De esta manera se requiere de un modelo de evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la educación basada en competencias.

Por todo lo anterior, la evaluación resulta un elemento clave del proceso formativo por las consecuencias e implicaciones que tiene para el alumno, el

docente, el sistema educativo y la sociedad (Moreno, 2012). Para ello, resulta indispensable brindar herramientas de tipo metodológico a los profesores, con el fin de mejorar sus concepciones y prácticas de la evaluación por competencias.

3.5 Análisis y consideraciones generales del enfoque por competencias en educación

En esta última sección, arribamos a una serie de conclusiones en las que planteamos algunas consideraciones generales respecto a las tendencias, hallazgos, aportes, avances y ausencias encontradas durante la revisión y el análisis de la producción, que se ha tenido hasta la fecha, referente a las competencias en la educación. Tomando en cuenta que, a partir de esta revisión, hemos tratado de presentar un marco de referencia actual que brinde, en la medida de lo posible, un soporte teórico y un panorama general de las distintas posturas y concepciones de diversos autores, tanto nacionales como internacionales, sobre este tema.

Las competencias han generado un escenario en el que no sólo se ha vuelto a pensar en la educación sino en todos los que participan en ella, los cambios que promueven obligan a replantear otras formas de llevar a cabo la educación. En la mayoría de la literatura, este modelo se presenta como una alternativa innovadora que permite una formación integral, completa y duradera en aquellos que se preparan en la universidad para el buen ejercicio de su profesión.

En este apartado, se busca delinear ciertas cuestiones que refieren a las aportaciones de las competencias en la formación de los estudiantes, a lo novedoso de este modelo formativo respecto de otros que ya se han implementado en instituciones de educación superior, así como a las exigencias de formación de los formadores que trabajan o han de trabajar con base en el enfoque por competencias.

3.5.1 Las tendencias y hallazgos

El tema de competencias en educación ha cobrado una relevancia inusitada en el mundo entero. Los escritos sobre este tema dan cuenta de la difusión y pertinencia de los proyectos educativos en el escenario de las competencias, que cada día va ganando más adeptos. Esta afirmación se

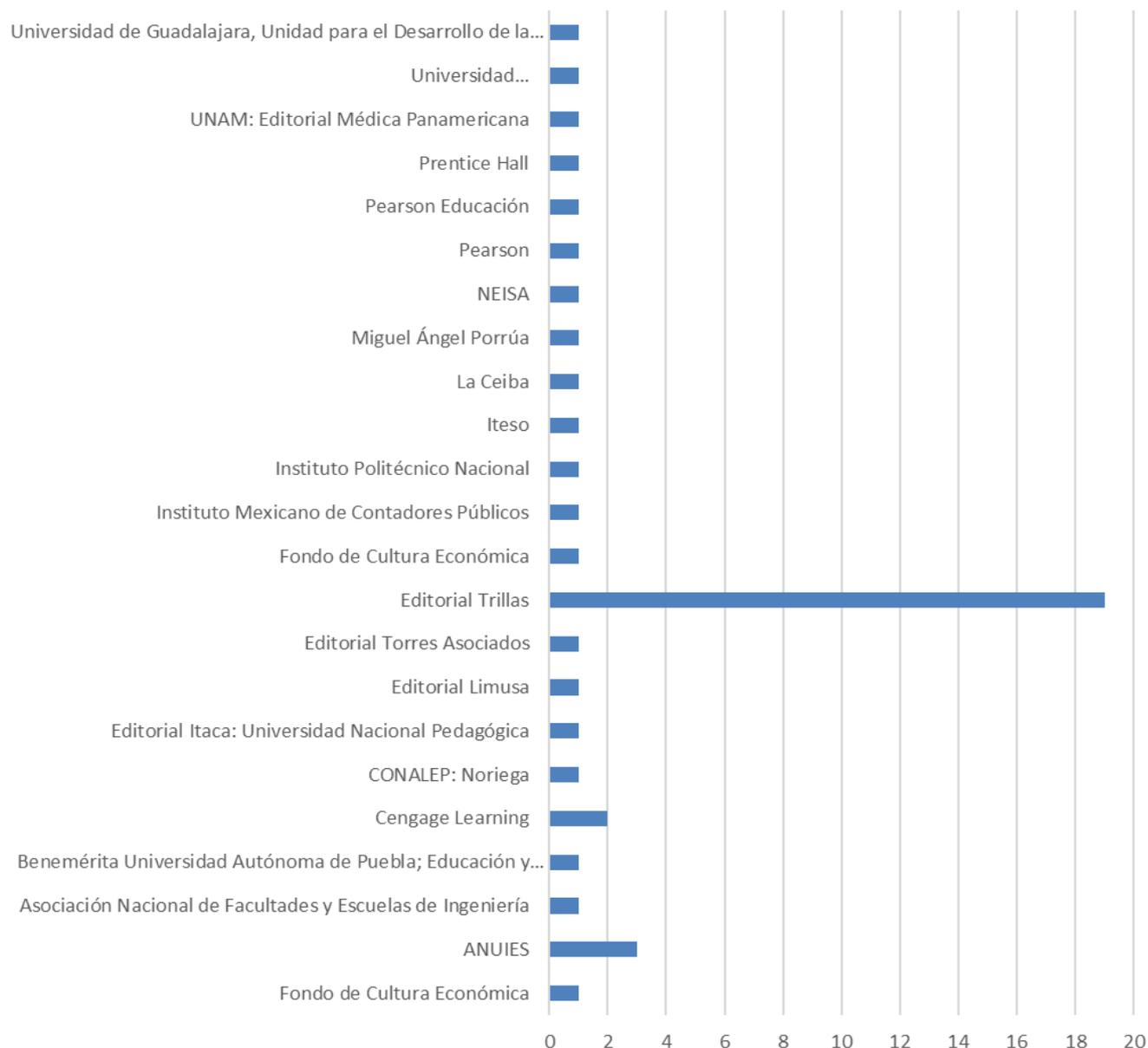
fundamenta a partir de la manera en la que el enfoque por competencias se ha ido constituyendo dentro de un campo para la investigación y la formación de próximas generaciones, debido al proceso global que inició en la educación europea y que ha llegado hasta Latinoamérica (Maldonado, 2010). En consecuencia, la producción académica ha sido numerosa a nivel internacional, en nuestro país, hasta hace un par de décadas se desconocía de este tema y como resultado hemos encontrado que a nivel nacional aún resulta escaso el material escrito sobre las competencias en educación.

Una primera tendencia que encontramos es que la producción internacional es mucho más amplia y diversa que en el ámbito nacional. Al respecto, es importante aclarar que en el presente estado del conocimiento la revisión se realizó a partir del 2000, pese a ello, no deja de ser evidente que los diversos textos y publicaciones sobre este tema son recientes y cuantiosos. Esto nos lleva a pensar que pudiera ser una tendencia con distintas visiones, enfoques, posturas, perspectivas, opiniones, críticas, tanto positivas, argumentativas, convincentes o cuestionables.

En nuestro país es reciente el conocimiento que se tiene respecto al tema de competencias en la educación, de ahí que los trabajos realizados no sean tan numerosos. Sin embargo, la mayoría de los 76 libros ubicados a nivel nacional que abordan el tema de la educación basada en competencias son de la Editorial Trillas, después le sigue la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (véase gráfica 7).

En nuestro país, desde la década pasada, nuestro sistema educativo ha emprendido un conjunto de reformas que van desde la educación básica hasta la superior. Estas reformas han tratado de reemplazar el currículum enciclopédico, el cual centra su atención en la enseñanza y prioriza los contenidos disciplinares, por un modelo flexible que esté centrado en el aprendizaje, que sea interdisciplinario y con un enfoque basado en competencias (Moreno, 2010).

Gráfica 7. Cifras de libros sobre competencias en educación editados en México



Fuente: Elaboración propia con base en la identificación y revisión de cada libro.

Como mencionamos en apartados anteriores, nuestro país ha estado sujeto a las políticas y directrices que organismos internacionales como la OCDE han establecido en materia de educación, un ejemplo de ello es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés). En este sentido, México al ser miembro de este organismo, desde el año de 1994, se ha visto en la necesidad de incorporar nuevos modelos y enfoques a su sistema educativo. Por esta razón, en las últimas fechas y por el impulso que se ha venido dando al enfoque de educación por competencias, la producción de libros y de artículos de revistas especializadas sobre este tema ha ido incrementando a partir del 2008. Cabe señalar que, es menor el número de

artículos que encontramos sobre las competencias en educación respecto al número de libros editados, de la misma temática, en nuestro país.

En América Latina, son pocos los autores que cuentan con más de un libro que aborde sobre las competencias, entre ellos ubicamos a Magaly Ruiz⁵⁸ (2009 y 2010), quien tiene un aproximado de cinco libros, los cuales forman parte de la serie “Claves metodológicas de formación basada en competencias”. En esta serie se realizan las siguientes preguntas que permiten entender el enfoque basado en competencias ¿qué es una competencia?, ¿qué es la formación basada en competencias?, ¿cómo se concibe el proceso curricular para formar competencias?, ¿cómo se enseña en términos de competencias? y ¿cómo se evalúan las competencias? Sus libros explican aspectos esenciales del concepto de formación basada en competencias, hacen descripciones del proceso metodológico para el desarrollo de la formación basada en competencias, explican los procedimientos sistemáticos y normalizados (ahora conocidos como estandarizados) que se han de implementar en un currículo basado en competencias. En sus obras expone nuevas formas de entender el currículum, paradigmas curriculares, la etapa del diseño curricular, definición del perfil que promuevan un cambio educativo.

Otro de los autores que tienen más de un libro de este tema es Jesús Moncada (2012 y 2013). En su libro “*Modelo educativo basado en competencias*” (2013) el autor manifiesta de forma tajante que sólo a través del modelo educativo basado en competencias se podrá formar en el individuo las competencias profesionales y laborales para lograr su desarrollo humanístico, cultural, científico y tecnológico. Y en el libro, escrito junto con

⁵⁸ La Dra. Magalys Ruiz Iglesias es originaria de Santa Clara, región Central de Cuba. Se graduó de Profesor Superior en la Universidad Central de las Villas, Cuba, en 1978. Obtuvo el título de Maestría en Filología Española, expedido por la Universidad de Oviedo, España. Le fue conferido el grado de Doctora en Ciencias Pedagógicas, Grado expedido por el Ministerio de Educación Superior de Cuba. Integró la selección de investigadores destacados y con Premio Nacional de Investigación en Cuba en 1997. Se especializó en el diseño curricular por competencias y en Estrategias para el Desarrollo de la Formación General Universitaria, derivado de lo cual ha asesorado modelos educativos con enfoque de competencias en diversos países. Además, fue Directora de la Maestría Internacional sobre “Formación de Competencias Profesionales, que se desarrolló en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, con titulación expedida por la Universidad de Castilla La Mancha. Actualmente, funge como Coordinadora de Enseñanza en el Ministerio de Cultura de Cuba, en Villa Clara, Región Central y dirige además el Centro de Internacionalización de Competencias Educativas y Profesionales (CICEP) en Monterrey, México. Recuperado de <http://www.cca.org.mx/profesores/portal/files/congreso2011/trayectorias/MagalysRuizIglesias.pdf>

Beatriz Gómez, *“Tutoría en competencias para el aprendizaje autónomo”* establece cómo es el docente tutor, cuál es la dinámica del aprendizaje autónomo y presenta nuevas estrategias de evaluación por competencia para el desarrollo de hábitos que conduzcan al aprendizaje.

Por su parte, de Miguel Ángel Maldonado García⁵⁹, encontramos un vasto número de publicaciones, algunos de los libros escritos por este autor son: *“Competencias método y genealogía: pedagogía y didáctica del trabajo”* (2000), *“Las competencias una opción de vida. Metodología para diseño curricular”* (2002), *“Currículo con enfoque de competencias”* (2010), *“¿Competencias o cualificaciones?: reforma de la educación superior, producción y acreditación”* (2014), entre otros. Su aportación, en este tema, se fundamenta en la descripción de conceptos, ejemplos, dificultades, restricciones y algunas alternativas para el trabajo basado en el enfoque por competencias. Un ejemplo de ello, es el libro *“Currículo con enfoque de competencias”* (2010), en el que Maldonado aborda aspectos sobre la metódica o diseño curricular con enfoque de competencias, los modelos pedagógicos, el constructivismo, las competencias y las prácticas pedagógicas.

Una segunda tendencia que vale la pena destacar es la creciente especialización de las publicaciones y el debate sobre este tema. Después de ser un tema tan general, con los años se han desarrollado áreas específicas, tales como el currículo, la planeación, la didáctica, la enseñanza, la evaluación, la gestión, los tipos de competencias, las competencias docentes, entre otros. No obstante, según Tiburcio Moreno (2010a), gran parte de la literatura destaca las bondades de un currículum y de un aprendizaje basado en competencias, la cual muestra una postura un tanto acrítica que no considera lo incierto, polémico, complejo y confuso que resulta este “tema del que se habla mucho pero del que se sabe poco” (Moreno, 2010a: 290).

En este sentido, este autor plantea algunas de las cuestiones pendientes por atender, tales como: “¿qué significa el concepto competencias?, ¿cómo

⁵⁹ Miguel Ángel Maldonado García, de nacionalidad colombiana, es Doctor en Educación. Director del grupo de investigación “Avancemos en investigación pedagógica” clasificado en B ante Colciencias; Magister en Educación de la Universidad Pontificia Javeriana y especialista en Diseño curricular y en educación para el trabajo, modelo de competencias laborales, en el país vasco. Licenciado en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con Especialización en Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica. Recuperado de http://www.avancemosenpedagogia.org/index.php?option=com_content&view=article&id=96:miguel-angel-maldonado-garcia&catid=45:miguel-angel-maldonado&Itemid=57

distinguirlo de otros cercanos como habilidad, conocimiento, destreza, capacidad, aptitud, estándar?, ¿cómo diseñar e implementar un currículum por competencias?, ¿cómo evaluarlas?” (Moreno, 2010a: 290).

Por otro lado, el país en el que se localizaron mayores producciones sobre este temas es Colombia, uno de sus más grandes exponentes es Sergio Tobón (2013), para él las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad, en el que se integran diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético. La meta es contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas.

Diversos autores coinciden en las implicaciones de llevar a cabo procesos de formación basados en competencias, a partir de los cuales se consideran acciones que cumplen con determinados propósitos o demandas del contexto, y en las que se evidencian que las competencias no son estáticas, sino dinámicas, dadas las características y demandas del ámbito de desempeño.

En este proceso complejo, el desempeño es el ejercicio de las habilidades en la situación problema, susceptibles a la observación y cualificación, lo idóneo es la adecuación del desempeño a la resolución de la situación problema en función de los criterios de eficacia, eficiencia y pertinencia, según sea el caso. El contexto, referido al campo disciplinar, profesional, social y cultural, el cual denota el sentido funcional de significación, y que, a juicio de Sergio Tobón (2013), define los criterios de logro o adecuación según sea el caso (científico, profesional). Lo responsable, como la capacidad de prever los efectos, las consecuencias y los posibles errores del desempeño, lo que implica un ejercicio ético.

Por último, una tercera tendencia es el incremento en los trabajos a partir de experiencias o casos específicos en escuelas, facultades e instituciones educativas tanto públicas como privadas. Al respecto, podemos observar que hoy por hoy, han aparecido experiencias sobre la implementación

de este modelo que se han venido dando en pequeño número de escuelas o facultades, pero sobre todo en las privadas (Estaban y Menjía, 2011).

En la siguiente tabla se describen algunos de los trabajos que abordan el tema de las competencias y que han sido realizados en instituciones de educación superior, a partir de una serie de investigaciones, experiencias o cuestiones específicas como la implementación del modelo por competencias en sus planes de estudio, la colaboración que han tenido entre instituciones para el fortalecimiento de éstas a través de programas de formación en competencias genéricas de los docentes en ejercicio, los estudios sobre competencias profesionales en preuniversitarios y universitarios, el entrenamiento de competencias de investigación en estudiantes de educación media y superior entre otros que a continuación se enlistan.

Tabla 7. Trabajos realizados sobre las competencias a partir de experiencias o casos específicos en escuelas, facultades e instituciones educativas.

Título	Editorial / Revista	Año
El diseño del plan docente en información y documentación acorde con el espacio europeo de educación superior: un enfoque por competencias.	Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Documentación	2006
Competencias y proyecto pedagógico	Universidad Nacional de Colombia	2000
La formación profesional basada en competencias: estudio realizado en Valencia.	Universidad de Carabobo, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico	2008
Informe de competencias profesionales en preuniversitarios y universitarios de Iberoamérica: Argentina - Brasil - Colombia - Chile - España - México - Perú: resumen ejecutivo	Universidad Iberoamericana, Telefónica	2013
Dime qué resuelves y te diré qué aprendes: desarrollo de competencias en la Universidad con el método de proyectos	Universidad Iberoamericana	2011
Innovar para transformar la docencia universitaria: un modelo para la formación por competencias	Universidad del Zulia	2014
¿Cómo encender el fuego del conocimiento?: nuevas formas de aprender capacidades y competencias	Universidad Complutense de Madrid, Área de Ciencias Sociales	2011
Práctica docente en el ámbito universitario	Universidad de la Salle, Vicerrectoría Académica, Coordinación de Pedagogía y Didáctica	2010

Título	Editorial / Revista	Año
Hacia un currículum guiado por las competencias: propuestas para la acción	Universidad Pública de Navarra	2014
Las ofensivas conceptuales sobre competencias en el campo de la educación superior y del trabajo en Colombia. Período 1957-2004	UPN	2012
Límites de la educación superior basada en competencias.	Unión de Universidades de América Latina y el Caribe	2011
Formación y desarrollo de las competencias básicas	Universitas	2009
Concepto de competencia en la evaluación educativa	Universidad Panamericana	2006
Entrenamiento de competencias de investigación en estudiantes de educación media y superior	Universidad de Guadalajara, Unidad para el Desarrollo de la Investigación y el Posgrado	2006
Las competencias: interpretar, argumentar y proponer en química, un problema pedagógico y didáctico	Universidad Pedagógica Nacional	2004
Pensamiento complejo y competencias en la formación universitaria: experiencias de innovación en docencia en la Universidad del Rosario	Universidad del Rosario	2011
Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de competencias genéricas.	Universidad de Deusto	2007
Método crítico para el desarrollo de competencias: una propuesta desde la filosofía aplicada a la educación : el arte de razonar en las ciencias sociales, las humanidades y la filosofía a partir de la implementación de la hermenéutica, el racionalismo crítico, la teoría de la argumentación y la lógica informal, en la fundamentación del conocimiento	Universidad de Santo Tomás	2012

Fuente: Elaboración propia con base en la identificación y revisión de libros, artículos y materiales realizados por instituciones de educación superior, a nivel nacional e internacional, en los últimos 16 años.

A pesar de los esfuerzos que realizan las instituciones educativas por implementar un modelo pedagógico que impacte en el desarrollo de competencias de los alumnos, no es posible saber si “el modelo de enseñanza basada en competencias acabará afianzándose” (Estaban y Menjía, 2011: 13), tampoco sabemos si es sólo una moda que se presenta como una respuesta inmediata a las necesidades de una sociedad tan cambiante como la nuestra. Lo que es cierto, es que existen una serie de aportaciones y avances que han permitido mirar de otra forma el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

3.5.2 Los aportes y avances

Los aportes más relevantes del enfoque por competencias en educación han sido que a través de él el estudiante puede evaluar cotidianamente el rendimiento de su trabajo personal y grupal, esto provoca que éste se involucre más en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que deberá dedicar el tiempo suficiente a las tareas que debe llevar a cabo para adquirir y desarrollar las competencias establecidas, realizar una mayor reflexión intelectual en cada tarea que efectúe y valorar sus aprendizajes adquiridos. En este sentido, es menor el protagonismo del docente en el proceso de formación, ya que le brinda al alumno la oportunidad de que dirija su propio aprendizaje.

En países como España, en la educación superior, este enfoque ha contribuido a diseños curriculares diferentes a los habituales, dejando atrás el modelo convencional de las disciplinas; modelo funcional y tradicional que está basado en cátedras. Estos cambios en el diseño curricular promueven otra aportación de impacto en la vida de los estudiantes, ya que a través de una formación basada en competencias se busca que ellos dominen los conceptos y operaciones abstractas para que los puedan aplicar en situaciones prácticas, lo que significa asentar las competencias y lograr la trascendencia y utilidad de la enseñanza en la vida profesional y laboral de los egresados (Esteban y Menjívar, 2011).

El modelo basado en competencias, a nivel internacional ha permitido incorporar al escenario de la educación superior un modelo de diseño curricular (basado en titulaciones), buscando la diferencia en los habituales planes de estudio y en el modelo convencional de las disciplinas. A fin de superar el modelo tradicional de las cátedras y del estilo de enseñanza individualista, no sólo del docente sino del alumno, con la idea de dejar atrás la concepción “bancaria”⁶⁰ de la educación.

Entre las contribuciones que se reconocen en la implementación de este modelo se señala la posibilidad de ofrecer un marco de referencia que

⁶⁰ De acuerdo al pedagogo y brasileño Paulo Freire (2005), el concepto de educación bancaria hacer referencia a la educación como un proceso en el que el educador deposita contenidos en la mente del educando. Es decir, el sujeto de la educación es el educador el cual conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos. De esta manera, los educandos son como "recipientes" en los que se "deposita" el saber. Cabe señalar que, este término aparece por primera vez en la obra *“Pedagogía del Oprimido”* (2005). Recuperado de <http://freire.idoneos.com/319077/>

posibilita una educación y capacitación vocacional más pertinente (Argüelles, 2004). Esto se observa a través de la existencia de diversas competencias: genéricas (para la vida, básicas, clave, cognitivas, emocionales, intelectuales, prácticas, transversales, sociales, ciudadanas, etcétera), específicas (propias de cada asignatura curricular, científicas, digitales, lingüística, comunicativa, etcétera) y las competencias propias de diversas labores profesionales (propias a la profesión y función como las competencias docentes). En el ambiente educativo, es necesario el dominio de ciertas competencias fundamentales (Mejía, 2007: 6).

Sin embargo, para la adecuada implementación de este modelo en las instituciones de educación superior, resulta indispensable un proceso de reflexión y de análisis que facilite la toma de conciencia sobre la nueva visión, las nuevas metodologías y planificaciones establecidas en los planes y proyectos de estas instituciones.

Elena Cano⁶¹ (2005) argumenta que, a partir del enfoque basado en competencias, se busca el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan, no sólo al alumno sino al docente, resolver situaciones diversas que se presentan en el sistema escolar actual, es decir, a partir de la adquisición y desarrollo de las competencias se incluyen las inteligencias múltiples y se vinculan el conocimiento conceptual y procedimental.

Lo anterior es otro de los beneficios de este enfoque, a través del cual el alumno puede llegar a tener otra manera de aprender en el proceso de enseñanza- aprendizaje, habilidad que puede impactar en la solución de problemas de la vida real. Esto es, debido a los fundamentos de este enfoque que se centra en el aprendizaje (Chong y Castañeda, 2013).

Para Mario Rueda (2009), a través del enfoque por competencias se destaca un conjunto de iniciativas para señalar algunos de los grandes problemas de los sistemas escolares y proponer alternativas, en respuesta a las

⁶¹ Elena Cano García es Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, Licenciada y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Premio extraordinario de doctorado de la Universidad de Barcelona del curso 1995-1996 y Licenciada en Ciencias Económicas y Empresariales. Actualmente imparte diferentes asignaturas en los títulos de grado y de máster en Pedagogía y Formación del Profesorado. Las materias que imparte en dicha institución están vinculadas a la organización escolar y a la evaluación educativa. De ahí que, sus investigaciones estén encaminadas, principalmente, en el ámbito de la evaluación y las competencias. Recuperado de <http://www.lmi-ub.org/es/elena-cano-garc%C3%ADa>

distintas condiciones de vida de la sociedad contemporánea. Algunas de estas iniciativas refieren a los intentos de acercar a la escuela al mundo real, para lo cual se habrá de “formar profesionales más flexibles, creativos e innovadores, y contar con ciudadanos más conscientes y participativos (Rueda, 2009: 5).

Al respecto, según este autor, se espera que las competencias ayuden “a revisar los diseños curriculares y las estrategias que garanticen su logro [...] y al diseño de las formas de evaluación seleccionadas” (Rueda, 2009: 5). Así, las competencias servirán como mecanismos que ayuden a identificar condiciones materiales y organizativas actuales para discernir aquellas que sean necesarias para guiar a las instituciones educativas hacia el logro de las metas establecidas.

Por lo anterior, durante los últimos años, en México se han diseñado numerosos programas educativos bajo el enfoque por competencias, tanto en la educación básica, media superior y superior. Tal es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que ha diseñado la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) con este enfoque, la cual se ha implementado en las distintas unidades de esta universidad desde el año 2002 (Carrera y Marín, 2011).

El que el enfoque basado en competencias se implemente en numerosos planes y programas estudio de distintos niveles educativos significa que, se ha considerado que mediante las características y finalidades de este enfoque se han de movilizar y hacer uso de recursos cognitivos que ayudan al alumno a enfrentar una situación problemática. Es decir, el alumno logrará hacerle frente a esa situación que se le ha presentado durante el desarrollo de una actividad, a partir de la utilización de conocimientos, procesos cognitivos, habilidades necesarias, experiencias previas y conjunto de recursos específicos (Carrera y Marín, 2011).

Celia Carrera y Rigoberto Marín⁶² (2011) consideran que el desarrollo de competencias en la educación superior establece cambios en sus prácticas educativas que facilitan el logro de los aprendizajes de los alumnos por la transición de una docencia centrada en los contenidos a una docencia centrada

⁶² Celia Carrera Hernández es Doctora en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) en la Facultad de Filosofía y Letras y Maestra en Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Actualmente labora en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Rigoberto Marín Uribe es Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), donde actualmente se desempeña como Coordinador de la Universidad Virtual de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

en el aprendizaje, en la cual, a partir del análisis, identificación e intervención en la solución de problemas reales, el estudiante pueda tener cambios en los conceptos que inicialmente posee.

Por su parte, Sergio Tobón (Tobón, et. al., 2014) establece que las competencias son mucho más que un saber hacer en un contexto determinado, pues van más allá del plano de la actuación puesto que implican compromiso, atención y disposición para hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de una fundamentación conceptual y comprensión de la realidad en la que se encuentra el actor educativo.

Se afirma que el enfoque por competencias en la educación, representa retos importantes para la docencia, la enseñanza y el aprendizaje, pero también este enfoque se plantea como una alternativa para el diseño curricular y para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que desde un sustento constructivista, se considera el desarrollo de competencias como un saber hacer en la práctica, aunque motivado en un aprendizaje significativo que se transfiere a situaciones de la vida real y que implica la resolución de problemas (Andrade, 2008).

De acuerdo con las afirmaciones de Tiburcio Moreno (2009), con la adopción del enfoque por competencias en la educación se pretende que éste actúe como una guía para el diseño y desarrollo del currículo y de las políticas educativas, y que, además, sirva como instrumento que permita la comparación de sistemas educativos, a fin de constituir una visión general de la educación.

Finalmente, reconocemos que en la implementación de un modelo educativo basado en competencias tiende a proveer en la práctica del docente una serie de cuestionamientos sobre su actuar pedagógico, lo que provocará en él inquietudes respecto a la forma en la que habrá de formar a sus estudiantes y, de esta manera, se verá en la necesidad de buscar mecanismos y estrategias que promuevan el desarrollo de competencias no sólo de sus estudiantes, sino de él mismo. Sin embargo, para emplear las competencias en la educación y poder adoptarlas en un sistema educativo es necesario el análisis del discurso, de las problemáticas, de las ausencias y de las deficiencias de éstas, de ahí que en el siguiente apartado se describan algunas de ellas.

3.5.3 Las ausencias y deficiencias

La revisión exhaustiva de escritos sobre el tema de competencias en educación nos ha hecho comprender que en nuestro país es reciente el conocimiento que se tiene respecto al tema, de ahí que los trabajos no sean tan numerosos. En contraste, a nivel internacional el tema de educación basada en competencias ha tenido una vasta producción investigativa, sin embargo, como ya lo mencionamos, en cuanto a las producciones investigativas en México aún hay mucho por decir y por investigar sobre este tema. Asimismo, falta aclarar posturas y marcar diferencias, así como trabajar en la construcción teórica-conceptual de las competencias y en aspectos pedagógicos, que como bien lo apunta Magaly Ruiz (2000), es un elemento débil de dicho enfoque en el cual hay que poner especial atención al momento de llevar a cabo los planes de estudio por competencias, no sólo para que los docentes incorporen aspectos metodológicos didácticos sino para fortalecer el desarrollo de las competencias de los distintos actores educativos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Son distintas las posturas que conllevan a una serie de indefiniciones y contradicciones sobre el tema de las competencias en educación, algunos autores como Ángel Díaz Barriga (2006), Sergio Tobón (2014), Gimeno Sacristán (2009), entre otros, concuerdan en que aún no se cuenta con una construcción teórica y conceptual de las competencias. Una consecuencia de ello es que, entre los autores, se encuentran perspectivas distintas sobre lo que éstas son, así como sus implicaciones. Aunque la mayoría de los autores abordan este tema desde la visión educativa, algunos de ellos las vinculan con distintos ámbitos como el laboral.

De esta manera, se considera a las competencias como un concepto polisémico y complejo, que tiene múltiples definiciones, que no existe una teoría unificada que sustente este enfoque y que hay diversas perspectivas para aplicarlo a la educación, lo cual muchas veces se convierte en un obstáculo para diseñar y ejecutar los programas de formación, ya que se carece de experiencia en la puesta en práctica de un currículo basado en competencias (Gimeno, 2008; Díaz Barriga, 2006). Esto se explica porque este enfoque se ha venido estableciendo por la confluencia de múltiples aportes disciplinares entre sí, y entre estos y diversas tendencias sociales y económicas.

El que diversos autores coincidan en que la gran variedad de concepciones sobre la definición de competencias representa un obstáculo para su identificación, para el diseño de estrategias y para la evaluación de éstas (Rueda, 2009), lleva a interpretar a éste como un modelo que todavía no se ha concretado; un docente puede enseñar bajo el modelo basado en competencias y otro docente, de la misma institución, puede no enseñar con base en este modelo. Ahora bien, ¿qué consecuencias tiene esto?, trabajar con el modelo por competencias no asegura totalmente que se esté tomando en cuenta al alumno, que éste aprenda o que esté adquiriendo las competencias deseadas.

Juan Irigoyen, Miriam Jiménez y Karla Acuña (2011)⁶³ aclaran lo importante de no perder de vista que la educación basada en competencias enfrenta limitaciones teóricas y creencias profundamente arraigadas sobre qué es enseñar, aprender y evaluar. Y es que, todavía no existen consensos ni muchas publicaciones que de forma oportuna permitan responder cuestiones referentes a la manera en la que se genera un programa basado en competencias ni cómo debe ser incorporado a la práctica en el aula (Barriga-Díaz, 2013). Es decir, no hay muchos trabajos ni estudios que ofrezcan una metodología para trabajar las competencias.

De ahí que, entre las ausencias y deficiencias de la producción sobre este enfoque, encontramos que aún existen pocos elementos para comprender y definir el papel o la función que deben asumir los sujetos educativos, principalmente el docente. Es decir, qué cambios, qué conocimientos o qué estrategias debe desarrollar el profesor para trabajar con este modelo. Esta falta de elementos para transitar a un cambio de estructuras puede traer consigo un sinnúmero de obstáculos como la resistencia al cambio, la falta de certeza, la poca seguridad, la presencia de la incertidumbre sobre las funciones de los involucrados y una serie de dificultades que eviten el adaptarse a los ajustes no sólo de los planes de estudio sino de las estructuras, las infraestructuras, la modificación del papel del profesorado y la preparación de los estudiantes para un nuevo proceso de formación. Todavía no existen consensos ni muchas publicaciones que de forma oportuna permitan responder

⁶³ Juan José Irigoyen Morales (profesor de tiempo completo), Miriam Yerith Jiménez y Karla Fabiola Acuña Meléndrez (ambas profesoras de asignatura) laboran en el Programa docente de Psicología del Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora, son integrantes del Seminario Interactum de Análisis del Comportamiento y autores del artículo “*Competencias y educación superior*”; publicado en el año 2011, en la Revista Mexicana de Investigación Educativa.

cuestiones referentes a la manera en la que se genera un programa basado en competencias ni cómo debe ser incorporado a la práctica en el aula (Barriga-Díaz, 2013). Al respecto, resulta imposible considerar que el docente o los alumnos puedan adquirir, de la noche a la mañana, los conocimientos, las habilidades, las destrezas y la metodología para trabajar con el modelo por competencias, y mucho menos, después de considerar que éstos han sido formados en un modelo tradicional. Algunos autores establecen que este modelo puede tener algunos problemas como la formación de los docentes para que dominen el enfoque (Chong y Castañeda, 2013).

Para José Gimeno Sacristán (2008), el modelo de las competencias sólo trae consigo un nuevo lenguaje, una moda o una nueva técnica convertida en una ideología fácil de cultivar en terreno baldío. Este autor advierte que el profesorado puede verse cansado, indiferente, mudo o simplemente puede fungir como un simple espectador ante este tipo de modas. Y esto, es justamente otra de las ausencias que advertimos y que tiene que ver con la formación del docente, ya que es un tanto probable que, las reformas educativas basadas en competencias se presenten como un remedio para apoyar las prácticas docentes que se llevan a cabo en el aula y enriquecer los modelos didácticos con los que se vienen trabajando.

Sin embargo, hay muy pocas alusiones a la formación que van a necesitar los docentes para poner en práctica la nueva propuesta pedagógica, la cual exige la renovación de los métodos de enseñanza. Ante estas exigencias no se ha tomado en cuenta las condiciones en las que se desarrolla la práctica del docente, las referencias sobre su trabajo cotidiano en el aula ni los contextos de aplicación en los que se desenvuelven los docentes, los cuales son cada vez más difíciles (Álvarez, 2008).

A pesar de ello, al docente se le exige que se adapte al cambio, pero no se le apoya ni se le estimula para que, a partir de su experiencia, proponga innovaciones a su propia práctica, ya que al ser él uno de los principales actores del proceso formativo es quien podría determinar, a través de la reflexión y la acción, cuáles son los aspectos que han de favorecer la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. No obstante, para la implementación de éste y de cualquier otro modelo es preciso desarrollar una actitud flexible y de apertura, que demuestre seguridad y una continua adaptación de los actores educativos, a partir de la formulación y dotación de medios y recursos que

doten a directivos, docentes y alumnos de una formación y actualización, pertinente y congruente a su contexto, respecto a este nuevo método de enseñanza.

En este sentido, el cambio del método de enseñanza se convierte en una tarea muy difícil para las universidades y es que pasar de uno tradicional a otro basado en competencias requiere de "...una política estratégica y la necesidad de dedicar presupuestos específicos y significativos para llevar a buen puerto el cambio deseado y evitar que todo quede en un *cambio epitelial*, en un maquillaje para cuidar la imagen universitaria ante la sociedad en general" (Villa y Poblete, 2007: 32). Por ello, resulta necesario inmiscuir a los docentes en todas las etapas de la operación del nuevo modelo para contar con su total disposición, ya que ellos son quienes tienen en las manos la transformación de la universidad y, sobre todo, el cambio del modelo de enseñanza; una tarea nada fácil de realizar. De ahí que surjan una serie de preguntas como: ¿en qué momento de su formación vieron cómo se operaba el modelo por competencias?, ¿cuentan realmente con las bases necesarias para practicarlas?, ¿promueven la construcción y el desarrollo de éstas?, los docentes que dicen enseñar por competencias ¿realmente lo hacen?, ¿están capacitados en las metodologías de enseñanza-aprendizaje?, ¿conocen, dominan y utilizan diversas técnicas para el seguimiento y evaluación del aprendizaje del estudiante?, ¿conocen y saben aplicar la evaluación de las competencias desarrolladas por el estudiante?, entre otras.

En opinión de Ángel Díaz-Barriga (2006), existe el riesgo de que los planes y programas de estudio que se están diseñando por competencias se estén diseñando realmente bajo la teoría de la formulación de planes de estudio por comportamiento. Esto provoca que, en el caso del papel del estudiante surjan cuestionamientos, tales como: ¿está él preparado para iniciar un aprendizaje autónomo?, ¿tiene las capacidades básicas para llevar a cabo este tipo de aprendizaje?, ¿cuenta con competencias básicas para desarrollar su aprendizaje universitario?, ¿es posible ayudarlo en que se capacite en déficit previo con el que puede llegar a la universidad?, etcétera.

La evaluación por competencias es otro aspecto que necesita fortalecerse. Uno de los inconvenientes de un currículum por competencias es cómo evaluar el aprendizaje de las competencias, y siendo que en este enfoque el alumno es el responsable de su aprendizaje, al ser él quien participa es su proceso de

evaluación, él sabrá si aprende a partir de lo que sabe hacer con los contenidos aprendidos. En este proceso, es posible que el profesor presente deficiencias por el desconocimiento de las diversas técnicas de evaluación y por la falta de formación en este modelo. En consecuencia, al docente le resulta un proceso complejo el planear, de forma adecuada, la evaluación para determinadas competencias.

Para Juan Manuel Álvarez⁶⁴ (2008), el proceso de la evaluación de competencias se reduce a un mero ejercicio de control, a través del cual se busca el control de resultados entendidos como productos acabados, que se ofrecen bien para establecer comparaciones, independientemente de los contextos en los que se generan y ajenos a las personas que los producen y que le dan significados contextualizados. Así, según este autor, la evaluación por competencias terminará por ser un proceso confuso y reducido a la calificación, que posiblemente termine como un recurso de clasificación, de selección o de exclusión de unos grupos frente a otros. En este sentido, los estándares preestablecidos terminarán siendo la referencia para la elaboración de instrumentos de control (Álvarez, 2008).

Algunas de las principales críticas coinciden en los temores acerca de la educación por competencias, las cuales han sido definidas, según Martín López Calva (2010), como un instrumento perverso, engendro del neoliberalismo y la globalización, una perspectiva meramente técnica que llevaría a una especie de “neo-conductismo” en el que se podría llegar a un punto en que se enseñe solamente lo que se puede evaluar, un sistema educativo que genere acríticamente egresados técnicamente preparados pero humana y socialmente inconscientes, profesionales a modo para reproducir un

⁶⁴ Juan Manuel Álvarez Méndez es profesor titular de Didáctica en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, en la que trabaja desde 1974. En su labor como docente y en algunas de sus publicaciones se centra en temas relacionados con la Didáctica, el Currículum y la Evaluación. Este autor se ha dedicado especialmente en la formación de profesores y al estudio de las reformas educativas y de la evaluación. Entre sus libros publicados encontramos: “*Lingüística fundamental: Introducción a los autores*” (1985); “*Didáctica de la Lengua desde el punto de vista lingüístico*” (1987); “*Teoría lingüística y enseñanza de la Lengua; textos de orientación interdisciplinar*” (1987); “*Didáctica, currículum y evaluación*” (2000. 2ª ed.), “*Entender la didáctica, entender el currículum*” (en prensa). Con relación a las competencias, ubicamos el capítulo titulado “*Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias*” (2008), el cual forma parte del libro “*Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?*” (2008). Además, es autor de numerosos artículos en revistas de educación. Recuperado de <http://www.edmorata.es/autor/%C3%A1lvarez-m%C3%A9ndez-juan-manuel>

sistema económico injusto, economicista y eficientista, que acaba con la educación que aspira a la transformación social (López, 2010).

Entre las dificultades que se reconocen en la implementación de este modelo educativo, se encuentra la discrepancia entre el gobierno, la industria, y los profesionales de la educación, así como definir a la competencia laboral, sin tener presente el problema de la evaluación de otros países. Tampoco se advierte una clara distinción entre competencias y estándares de desempeño, puesto que no son conceptos equivalentes (Argüelles, 2004).

Otro de los argumentos que encontramos en contra del enfoque por competencias refiere a que, una de las limitantes es considerar a este modelo como un recurso con el que se pretende analizar y resolver los retos presentes y futuros del sistema educativo, en sus diferentes niveles (Gimeno, 2008). Al respecto, existe la idea de que toda estrategia educativa implantada por un Estado, en un momento dado, devela la concepción que tiene el grupo en el poder sobre lo que es y debe ser un país

Además, no podemos perder de vista que son demasiados los cambios que las instituciones educativas necesitan incluir para que sus docentes logren trabajar con base en este modelo, algunos de estos tienen que ver con las modificaciones de los planes de estudio, con la formación y actualización docente, con la idoneidad de infraestructura de los centros, con el seguimiento puntual de la formación y de la adquisición de competencias de los alumnos para verificar el impacto positivo o negativo de este modelo, entre otros.

Por lo anterior concluimos que, es incierto el destino que le depara al modelo de enseñanza basada en competencias, no es seguro que acabe por consolidarse o termine siendo un enfoque formativo de moda que desvanezca lleno de prejuicios, de innumerables críticas y de escepticismos, pero consideramos, desde nuestra postura, que las competencias ofrecen una oportunidad y un camino, a través del cual los estudiantes y docentes adquieran la capacidad de afrontar retos y demandas que se les presente en su contexto particular, a partir del desarrollo, la integración, la movilización, la reflexión, y la adecuación de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes, hábitos, valores, actitudes y emociones, que demuestran y llevan a cabo, de forma adecuada y eficaz, en situaciones reales que se les presentan en su vida cotidiana durante el desarrollo de diversas acciones y tareas.

Es decir, entre las bondades que se pueden rescatar de este modelo son las distintas formas de enseñanza y de aprendizaje que se reflejan en un nuevo proceso de formación continua, en el que se está en busca constante del aprendizaje y en el que, sin importar el nivel educativo en el que se encuentre el actor educativo, siempre estará adquiriendo nuevos conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y hábitos que lo harán reconocerse como un individuo que se construye y evoluciona día con día y que puede desarrollar en él competencias para la vida, para su profesión y para relacionar con los otros. Claro que esto nos lleva a pensar en nuevos ambientes de aprendizaje, nuevas formas de entender la formación y la evaluación, así como nuevas formas de concebir la función del docente.

Capítulo 4.

Resultados de la investigación sobre las competencias de los docentes universitarios en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ), de la UNAM.

Este último capítulo representa la culminación de todo este trabajo de investigación en el que intentamos reconstruir la práctica docente de los profesores de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ), de la Universidad Nacional de Autónoma de México (UNAM), así como sus características y competencias que, a través de su discurso, han reconocido necesarias y propicias para el ejercicio de una buena práctica docente. También, con base en el análisis de las entrevistas realizadas a una muestra intencional de académicos de esta Facultad, presentamos las necesidades de formación y actualización docente que ellos mismos han detectado para fortalecer sus conocimientos y habilidades, tanto en su campo disciplinario, como en los ámbitos de la didáctica y la pedagogía.

El presente capítulo, está compuesto por tres grandes apartados. En la primera parte, describimos los aspectos metodológicos de la investigación, es decir, el tipo de investigación, el área, el objeto y la población de estudio, la determinación de la muestra, el enfoque metodológico, el instrumento y los recursos que utilizamos para recoger los datos, las etapas que llevamos a cabo para analizar la información obtenida y la forma en la que protegimos los datos de los profesores entrevistados.

En el segundo apartado, exponemos los resultados y el análisis de la investigación cualitativa, de esta manera, analizamos el discurso de los docentes, a fin de acercarnos al problema de estudio de la investigación. Al respecto, en la estructura de las entrevistas a profundidad, así como en su análisis, consideramos las siguientes dimensiones: 1) Antecedentes formativos del docente, 2) Integración al campo laboral, 3) Competencias de los profesores de la FMVZ y su relación con la práctica docente, 4) Consideraciones sobre el modelo basado en competencias y, por último, 5) Valoración y representación sobre la práctica docente. Cabe destacar que, en la dimensión correspondiente a las competencias de los profesores de la FMVZ

y su relación con la práctica docente, presentamos la triangulación entre aquellas que han sido definidas por los profesores de esta Facultad y las que han sido planteadas por distintos autores teóricos, en especial, las que Miguel Ángel Zabalza (2013) ha delimitado en su libro *Competencias docentes del profesor universitario*.

Finalmente, en la tercera y última parte, presentamos una síntesis con base en las reflexiones y consideraciones de la investigación, a través de las cuales tratamos de trazar ciertas líneas de acción para el diseño de procesos de formación que podrían promover el desarrollo de competencias docentes en los profesores de la FMVZ, de la UNAM⁶⁵.

⁶⁵ La FMVZ representa para nosotros un estudio de caso a través del cual hemos tratado de analizar y comprender la realidad en la que se ubica esta Facultad, es decir, tratamos de comprender las particularidades y complejidades que han traído consigo los procesos de transición que ésta ha enfrentado desde hace más de 10 años. Asimismo, hemos tratado de registrar y reconocer la forma en la que han adoptado o rechazado el tema de las competencias, tratando de valorar sus posturas, así como sus prácticas docentes, a partir de las percepciones y del discurso de los profesores que pertenecen a esta Facultad.

De esta manera, los aspectos que se revisan en este apartado nos permiten acercarnos a las actividades que ha realizado y sigue realizando esta Facultad en circunstancias tan importantes como las que actualmente se enfrentan en nuestro país y en el mundo entero.

La Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ), de la UNAM, forma parte del conjunto de facultades de la UNAM y es la entidad encargada de formar a los especialistas en la medicina veterinaria y zootecnia, así como la difusión de la ciencia, tecnología y la innovación.

La Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ), de la UNAM, forma parte del conjunto de facultades de la UNAM y es la entidad encargada de formar a los especialistas en la medicina veterinaria y zootecnia, así como la difusión de la ciencia, tecnología y la innovación.

Esta Facultad es una de las más antiguas instituciones de enseñanza profesional en México, la antes denominada Escuela Nacional de Medicina Veterinaria se fundó el 17 de agosto de 1853 por el entonces presidente Antonio López de Santa Anna mediante un decreto en dónde creó con la carrera de Veterinario la Escuela de Agricultura y Veterinaria, siendo esta la primera en su género en el país y en el Continente Americano. Ubicada en el Antiguo Hospicio de San Jacinto, que se encuentra en la Calzada México-Tacuba. Actualmente se encuentra ubicada en la Ciudad de México, Circuito Exterior, Ciudad Universitaria, Av. Universidad 3000, CP 04510.

El 11 de junio de 1929, el presidente de México Emilio Portes Gil emitió un decreto por el cual se facultó al Ejecutivo para expedir una ley que estableció la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), dónde ésta y varias instituciones se integrarían mediante la Ley Orgánica publicada el 22 de Julio del mismo año.

En 1939, el plantel cambia su denominación a Escuela Nacional de Medicina Veterinaria y Zootecnia y se traslada a sus nuevas instalaciones en Ciudad Universitaria, junto a la Facultad de Medicina en 1955. El 28 de noviembre de 1969, pasa a ser la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia. Recuperado de:

<http://www.fmvz.unam.mx/fmvz/principal/Historia.pdf>

Actualmente, la FMVZ tiene por misión: Formar profesionales de la medicina veterinaria y zootecnia con valores éticos, compromiso social y voluntad de superación, así como generar y difundir conocimientos, tecnología e innovación para contribuir a la salud pública, la producción, salud y bienestar animal, propiciando el desarrollo sustentable y equitativo del país. Su visión es: Ser una Facultad generadora de profesionales,

4.1 Aspectos metodológicos de la investigación

El propósito de esta investigación cualitativa es examinar la forma en que los profesores de la FMVZ, de la UNAM, perciben y experimentan las competencias docentes, para ello, utilizamos la entrevista a profundidad con el fin de recolectar, “en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2014: 358), qué y cuáles son las competencias docentes que un profesor de esta Facultad debe desarrollar para llevar a cabo una práctica docente que promueva el desarrollo integral de los estudiantes y atienda las necesidades que demanda la *sociedad del conocimiento* en la que estamos inmersos.

En este estudio de alcance exploratorio, planteamos una temática novedosa, así como una problemática que ha sido poco estudiada en nuestro país, la cual, sin duda, podría generar otras investigaciones exploratorias (Hernández-Sampieri et al., 2014). Es decir, actualmente en nuestro país no hay referencia documental, algún libro, artículo, disertación u otra fuente de consulta que describa de modo sistemático las características y competencias docentes del profesorado universitario que pertenece a la FMVZ, de la UNAM. Con este estudio exploratorio, de tipo descriptivo, no sólo indagamos y

conocimientos, tecnologías e innovación; referente de superación en las ciencias veterinarias y zootécnicas y fuente permanente de actualización, para atender las necesidades del país, preservando la excelencia y consolidando su reconocimiento nacional e internacional. Recuperado de: <http://www.fmvz.unam.mx/fmvz/principal/mision.html>

Entre los valores que se promueven en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia son: a) Integridad, b) Perseverancia, c) Tolerancia, d) Excelencia, e) Equidad y f) Solidaridad. Recuperado de: <http://www.fmvz.unam.mx/fmvz/principal/Organigrama.pdf>

Es Política de Calidad de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Nacional Autónoma de México, brindar servicios de diagnóstico, procesamiento de semen de cerdo, control analítico de agua y alimentos, servicios médicos para pequeñas especies, constatación de alimentos y materias primas y de productos químicos y biológicos, trabajo profesional en constatación de productos químicos y biológicos, servicios de biblioteca, coordinación administrativa del programa de especializaciones, coordinación administrativa del programa único de internado, coordinación de la enseñanza práctica, e instalación estudiantil, que satisfagan las necesidades y expectativas de nuestros usuarios, para lo cual se ha establecido, documentado y se mejora continuamente la eficacia de un Sistema de Gestión de la Calidad de conformidad con la norma NMX-CC-9001-IMNC-2015. Recuperado de: <http://www.fmvz.unam.mx/fmvz/principal/reglamentos.html>

Entre los objetivos de calidad presentes en la FMVZ se encuentran: 1) Ofrecer servicios que satisfagan las necesidades y expectativas de los usuarios internos y externos, 2) Utilizar métodos de prueba o técnicas analíticas documentados oficialmente para la realización de los procesos, 3) Usar equipo que se encuentre operando en óptimas condiciones para respaldar los resultados emitidos por los laboratorios, 4) Contar con personal con la formación, experiencia y capacitación constante, 5) Promover la mejora continua y 6) Promover la gestión de riesgos y oportunidades. Recuperado de: <http://www.fmvz.unam.mx/fmvz/principal/calidad.html>

describimos cuáles son las características y competencias docentes del profesor de la FMVZ, sino que consideramos, analizamos y buscamos dar voz a estos profesores respecto a sus percepciones sobre su formación y práctica docente, además, captamos reflexivamente, desde su perspectiva, oralidad y entorno laboral, el significado de su actuar y la forma en la que desarrollan sus competencias docentes para el ejercicio de sus funciones dentro de esta Facultad.

A grandes rasgos, las principales etapas que llevamos a cabo para acercarnos a este caso fueron: 1) establecer los objetivos de la investigación, 2) consultar y analizar diversas fuentes para definir qué características y competencias de los profesores universitarios deseábamos abordar, 3) seleccionar una muestra de profesores de la FMVZ, como nuestros informantes, a través de la técnica de avalancha, 4) diseñar y pilotear el guion de entrevista, 5) realizar entrevistas a profundidad a la muestra de profesores de la FMVZ para la recolección de los datos, 6) organizar los datos para examinar y reconstruir las características y las competencias docentes que los profesores universitarios determinaron como las más necesarias para el desarrollo de su práctica docente e 7) identificar las características y los elementos en común, así como las diferencias existentes en la población de estudio para plantear líneas de análisis respecto a las aportaciones y deficiencias de los hallazgos y resultados obtenidos en este estudio.

En esta investigación tratamos de articular la práctica del profesor de la FMVZ desde su propia práctica, es decir, esta investigación se desarrolla en y desde la realidad de estos docentes universitarios (Pérez-Serrano, 1994). Además, con la interpretación de los resultados obtenidos buscamos trazar ciertas líneas de acción para el diseño de procesos de formación que ofrezcan la posibilidad de contar con recursos y herramientas que faciliten el desarrollo de competencias docentes y la mejora de la práctica del profesor de la FMVZ.

4.1.1 La construcción del estudio de caso

Por lo anterior, desarrollamos un trabajo desde el enfoque cualitativo, en el que utilizamos el método de estudio de caso de tipo intrínseco debido a que a través de este registramos y valoramos las percepciones de los profesores de la FMVZ, de acuerdo con las competencias que los propios profesores universitarios consideran necesarias para hacer frente a las exigencias que la

sociedad del conocimiento plantea (Martínez-Carazo, 2006). Por medio del estudio de caso intentamos comprender a profundidad la situación en la que se encuentra la FMVZ, así como la percepción de sus profesores respecto a su formación, a las competencias docentes que requieren para desempeñar sus funciones en su práctica cotidiana y al modelo basado en competencias que, en ésta como en otras instituciones de educación superior, ha llegado a ser un posible modelo educativo a implementar dentro de sus aulas, centros de enseñanza, ranchos, laboratorios y hasta en sus propios hospitales.

Según Robert Stake (1999), de un estudio de casos se espera analizar y comprender la realidad del objeto de estudio o de un caso particular, es decir, “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake: 1999: 11). Desde esta perspectiva, esta investigación se desarrolla a partir del estudio de caso intrínseco ya que, siguiendo a Stake (1999), podríamos afirmar que por la particularidad y complejidad del caso tan singular que presenta la FMVZ, contamos con elementos para construir un estudio de caso intrínseco, esto es porque:

- a) Desde hace 10 años, la FMVZ se ha enfrentado a un proceso de transición que se dio a partir del cambio del Plan de estudios 2006. Al respecto, la Facultad, a través del "Programa Permanente de Evaluación y Adecuación del Plan de Estudios", trazó el objetivo de “Contar en la licenciatura con un plan de estudios flexible y actual, que satisfaga las necesidades de los alumnos, del mercado laboral y de los cambios del entorno, sin descuidar los conocimientos indispensables para todo médico veterinario zootecnista” (UNAM, 2005: 5).
- b) La FMVZ ha tenido que cumplir con las recomendaciones y acreditaciones que a nivel nacional e internacional otorgan la Organización Mundial de Sanidad Animal (OIE por sus siglas en inglés), el Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia (CONEVET) y el American Veterinary Medical Association (AVMA), con el fin de desarrollar en los estudiantes: “Conocimientos, habilidades, valores, actitudes, aptitudes y comportamientos necesarios para asumir responsablemente la salud y el bienestar de los animales en el contexto de las expectativas sociales siempre cambiantes” (AVMA, 2009: s/p).

- c) A través de distintos mecanismos, diversos profesores de esta Facultad han tenido la intención de consolidar procesos de enseñanza-aprendizaje basados en el enfoque por competencias debido a que:

El plan de estudios propuesto pone un fuerte énfasis en la formación práctica, exponiendo a los alumnos, en pequeños grupos, a experiencias profesionales reales que, según el caso, deberán ser abordadas y resueltas en forma individual o grupal. Además de permitir el desarrollo de destrezas y habilidades prácticas, la mecánica de trabajo favorecerá el desarrollo de la capacidad para trabajar en equipo y para la comunicación efectiva. Por otra parte, al enfrentar situaciones reales el estudiante cobrará mayor conciencia de los aspectos sociales y éticos de la profesión (UNAM, 2005: 5).

- d) En este contexto y durante los últimos años, profesores de esta Facultad se han visto en la necesidad de estar en constante búsqueda de alternativas que les permitan transitar hacia el modelo basado en competencias, lo que intrínsecamente ha generado un contexto de incertidumbre en la planta docente de la FMVZ, ya que algunos de ellos afirman trabajar bajo el enfoque por competencias y otros más han tenido que asistir a cursos que la propia Facultad ha impartido sobre este modelo.

Por ello, podríamos aseverar que en esta investigación cualitativa la FMVZ representa un estudio de caso intrínseco al “constituirse a partir del interés en el caso en sí mismo” (Vasilachis, 2006: 219), es decir, nos interesa rescatar y analizar la percepción de los profesores de la FMVZ sobre las competencias docentes que ellos consideran propicias y necesarias para desarrollar una buena práctica docente y hacer frente a los retos que les plantea el modelo basado en competencias, así como el contexto en el que se encuentran inmersos y que se ha descrito en los párrafos anteriores.

4.1.2 La técnica y el instrumento de investigación

Como mencionamos en el apartado anterior, entre las técnicas que empleamos para recabar los datos y la información se encuentran el análisis documental y la entrevista a profundidad. Esta última “se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2010: 418). Asimismo, durante la entrevista, en el momento de plantear los cuestionamientos y las respuestas a éstos se construye una comunicación y determinados significados que giran en torno a un tema en específico.

En este estudio exploratorio-descriptivo, las entrevistas que llevamos a cabo fueron semiestructuradas, es decir, entrevistamos a los profesores de la FMVZ con base en un guion (véase anexo 2) que construimos con un total de 32 preguntas, sin embargo, esto no significó que nos tuviéramos que ceñir exclusivamente a éstas, ya que teníamos “la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados [es decir, no todas las preguntas están predeterminadas]” (Hernández-Sampieri et al., 2010: 418).

A través de las preguntas que constituyen el guion de entrevista, pretendimos analizar diversos aspectos, los cuales organizamos a partir de estas dimensiones: 1) Antecedentes formativos del docente, 2) Integración al campo laboral, 3) Competencias de los profesores de la FMVZ y su relación con la práctica docente, 4) Consideraciones sobre el modelo basado en competencias y 5) Valoración de la práctica docente. La conformación de las preguntas correspondientes a cada una de estas dimensiones quedó de la siguiente manera, de la pregunta...

- a) 1 a la 5, identificamos los antecedentes formativos del docente, su interés o el motivo por el que estudió Medicina veterinaria y zootecnia, su desempeño como estudiante, así como sus afinidades o diferencias con el profesor o profesora que impartía las clases a las que él o ella asistía como estudiante.
- b) 6 a la 9, revisamos la integración del docente al campo laboral, la forma en la que se insertó a la práctica docente, el móvil que lo llevó a ser docente, el proceso de formación al que se sometió para iniciar su práctica como docente e integrarse a la FMVZ y la forma en la que el docente articula su profesión como médico veterinario zootecnista con su práctica como docente.
- c) 10 a la 19, reconocimos las competencias docentes; sus conocimientos, aptitudes, habilidades y destrezas que los profesores de la FMVZ determinaron necesarias para el desarrollo de su práctica docente, la forma en la que determinan qué tanto su práctica del docente está basada en el enfoque o el modelo con el que se pretende trabajar en la FMVZ, sus necesidades de formación para desarrollar dichas competencias,

además de sus mejores prácticas, sus áreas de oportunidad, su formación y práctica como docente de Medicina veterinaria y zootecnia.

- d) 20 a la 27, examinamos las consideraciones que éstos tienen sobre el modelo basado en competencias, qué tanto están familiarizados y formados con base en este modelo educativo y la complejidad de la enseñanza basada en el enfoque o el modelo con el que se trabaja en la FMVZ.
- e) 28 a la 32, exploramos la forma en la que valoran y representan su práctica como docentes, cómo se identifican profesionalmente y de qué forma se reconocen dentro de su práctica cotidiana, así como el impacto de su actuar en la vida de sus alumnos, entre otros aspectos (véase anexo 3).

Con las entrevistas a profundidad, pretendimos que los profesores expresaran sus ideas y pensamientos de forma libre, a través de una conversación informal, sin realizar juicio alguno de la información recogida. Esto quiere decir que, en ningún momento tomamos alguna postura positiva o negativa al respecto, sino que más bien colocamos al sujeto en una situación en la que él mismo pudiera descubrir sus características, competencias, hábitos y necesidades de formación (Esteban y Menjívar, 2011).

Siendo la entrevista “el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (Stake: 1999: 63), hemos intentado que a través de ésta obtuviésemos material o información suficientemente profunda, con el fin de rescatar actitudes, ideas, pensamientos y hasta sentimientos que el entrevistado sería incapaz de expresar, en el caso de que se le cuestionará de una forma directa. Al respecto, Gloria Pérez-Serrano (1994) explica que con la entrevista a profundidad se busca ir más allá de las respuestas superficiales.

4.1.3 Los sujetos de la investigación

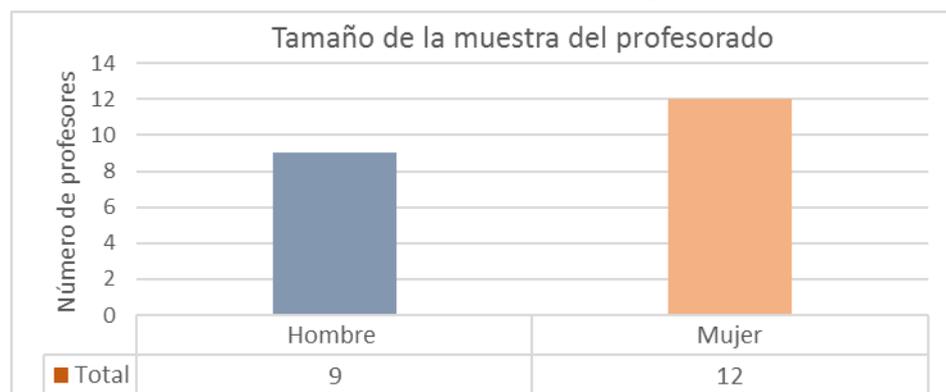
La muestra fue de 21 profesores, entre los cuales se encuentran informantes clave por contar con determinadas características que más adelante describiremos. Para que estos profesores formaran parte de esta muestra, se implementó la técnica de avalancha o también conocida como muestreo nominado, en bola de nieve o muestreo en cadena, la cual consiste en “pedir a los informantes que recomienden a posibles participantes” (Salamanca

y Martín-Crespo, 2007: 2). Esta técnica resultó ser práctica y eficiente, ya que gracias a la presentación que hace el sujeto ya incluido en el proyecto y al que se le realiza la primera entrevista, resulta más fácil establecer una relación de confianza con los nuevos participantes, permitiendo acceder a personas difíciles de identificar.

Con esta técnica se evitaron problemas respecto a la especificación de las características que deseábamos de los nuevos participantes, debido a que la calidad de los nuevos participantes está influida por el hecho de que “los sujetos que invitaron confiaran en el investigador y realmente desearan cooperar” (Salamanca y Martín-Crespo, 2007: 2).

Cabe señalar que, para definir el punto de corte de nuestra muestra tomamos en cuenta los criterios de suficiencia de los datos recogidos, es decir, consideramos “la cantidad de datos recogidos, antes que al número de sujetos” (Rodríguez-Gómez, Gil y García, 1996: 75). De esta manera, el punto de corte de la muestra se estableció en el momento en que se llegó a un estado de “saturación informativa”, esto sucedió cuando los propios profesores empezaron a reiterar los aspectos tratados en entrevistas previas, por lo que la nueva información no aportaba nada nuevo (Rodríguez-Gómez, et al., 1996). De la población total de entrevistados, intentamos que hubiera un equilibrio, por ello el 57% (12) son mujeres y el 43% (9) son hombres (véase gráfica 8).

Gráfica 8. Tamaño de la muestra del profesorado

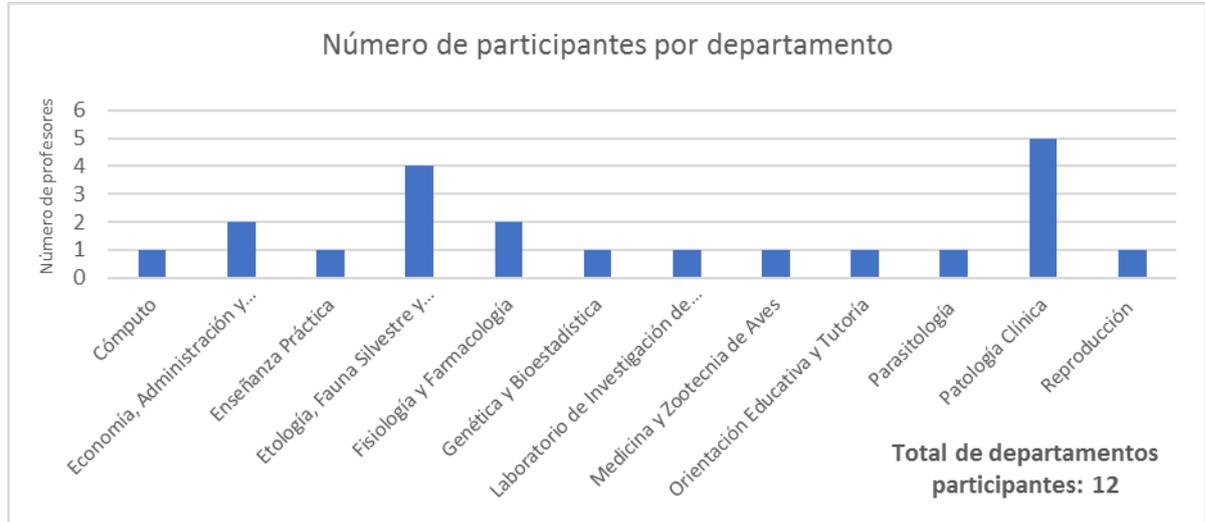


Fuente: Elaboración propia con base en la muestra total de 21 profesores entrevistados.

Estos 21 profesores pertenecen a los distintos departamentos que tiene la FMVZ, de la UNAM (véase gráfica 9). De estos 12, entre los que cuentan con un mayor número de informantes, se ubican los siguientes: 1) Patología Clínica (5), 2) Etología, Fauna Silvestre y Animales de Laboratorio (4), 3) Fisiología y Farmacología (2), y 4) Economía, Administración y Desarrollo

rural (2). De los restantes, encontramos sólo un profesor por cada departamento, éstos son: 5) Genética y Bioestadística, 6) Medicina y Zootecnia de Aves, 7) Parasitología y 8) Reproducción.

Gráfica 9. Número de participantes por departamento



Fuente: Elaboración propia con base en la muestra de los profesores entrevistados.

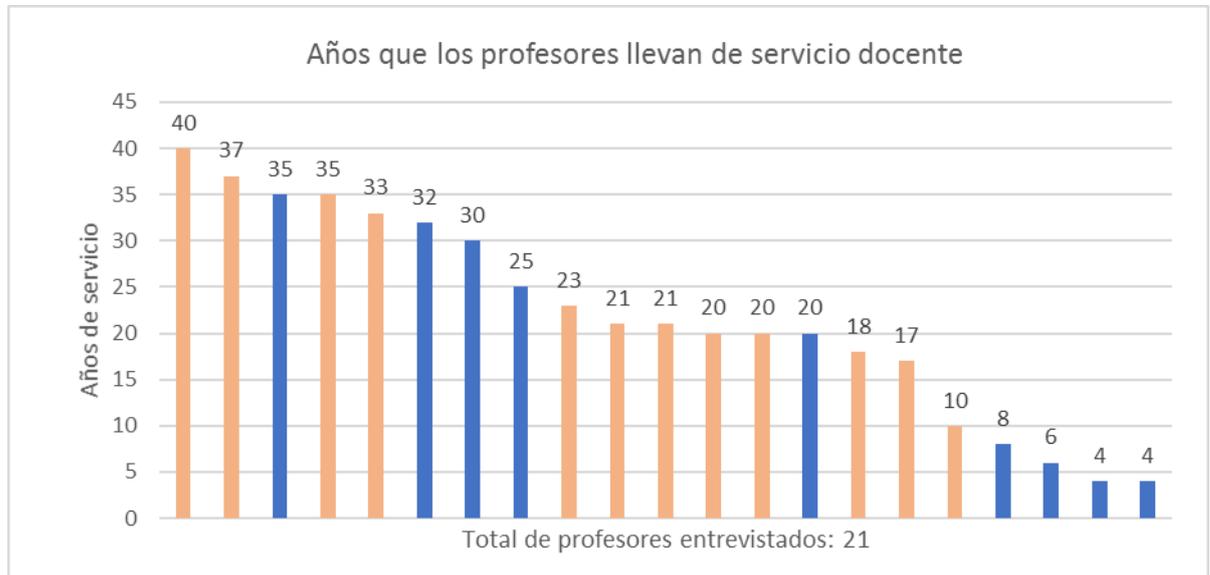
Cabe señalar que, 4 de estos 12 departamentos están conformados por áreas que trabajan de manera independiente, los cuales no forman parte de los 17 departamentos académicos⁶⁶, éstos son: 9) Cómputo, 10) Enseñanza práctica, 11) Laboratorio de Investigación de la Dra. Aline S. de Aluja. Secretaria de Medicina, Zootecnia y Extensionismo, y 12) Orientación Educativa y Tutoría.

Respecto a la antigüedad de estos profesores, el rango de años del servicio docente se ubica entre los 4 y 40 años, es decir, el 19% (4) de estos profesores tienen entre 4 y 9 años de servicio, el 5% (1) entre 10 y 15 años, el 33% (7) tienen entre 16 y 21 años, el 10% (2) entre 22 y 27 años, el 14% (3) tienen entre 28 y 33 años y, finalmente, 19% (4) de estos profesores están entre los 34 y 40 años de antigüedad (véase gráfica 10). De esta manera, se

⁶⁶ Los 17 Departamentos académicos que constituyen y atienden, a través de sus distintas asignaturas, el Plan de Estudios 2006 son: 1) Economía, Administración y Desarrollo Rural (DEADR), 2) Etología, Fauna Silvestre y Animales de Laboratorio, 3) Fisiología y Farmacología 4) Genética y Bioestadística, 5) Medicina, Cirugía y Zootecnia de Équidos, 6) Medicina Cirugía y Zootecnia para Pequeñas Especies, 7) Medicina Preventiva y Salud Pública, 8) Medicina y Zootecnia de Abejas, Conejos y Organismos Acuáticos, 9) Medicina y Zootecnia de Aves, 10) Medicina y Zootecnia de Cerdos, 11) Medicina y Zootecnia de Rumiantes, 12) Microbiología e Inmunología, 13) Morfología, 14) Nutrición Animal y Bioquímica, 15) Parasitología, 16) Patología y 17) Reproducción.

muestra evidente que más del 76% de los profesores rebasan los 15 años de servicio, no obstante, podemos ver que, en lo que cabe intentamos abarcar distintos perfiles, características, edades y años servicio de los profesores, con el fin de contar con una muestra un tanto representativa.

Gráfica 10. Años que los profesores llevan de servicio docente



Fuente: Elaboración propia con base en la muestra de los profesores entrevistados.

Al respecto, entre los 21 informantes, que componen nuestra muestra, se ubican profesores de tiempo completo y de asignatura, coordinadores y jefes de departamento, miembros de la junta de gobierno, técnicos académicos asociados (A y C) de tiempo completo, coordinadores académicos de distintas especialidades y técnicos académicos de tiempo completo. Además, como parte de los informantes clave, contamos con las entrevistas realizadas a un ex director de esta Facultad, así como a una de las profesoras que, por su vasta experiencia, brindó cursos de formación basados en el modelo por competencias a sus compañeros profesores.

De acuerdo con lo revisado en este apartado, podemos precisar que en este trabajo investigativo no tenemos como objetivo realizar una crítica sobre lo que dicen los docentes de la FMVZ ni la forma en la que lo dicen, tampoco buscamos señalar o detectar en su discurso qué es lo que realmente sucede dentro de esta institución de educación superior, más bien, lo que intentamos es identificar, describir y comprender el sentido que los profesores de esta Facultad le dan a su práctica como docentes, así como las características y

competencias que ellos mismos han reconocido necesarias y propicias para el ejercicio de una buena práctica docente.

4.2 Resultados y análisis de la investigación cualitativa

En este apartado, presentamos el análisis de las entrevistas realizadas a la muestra correspondiente a 21 profesores de la FMVZ. Para ello, utilizamos la técnica de análisis de contenido (Schettini y Cortazzo, 2015), a través de la cual sistematizamos en bases de datos las respuestas emitidas por cada uno de los profesores, éstas se agruparon de acuerdo con alguna de las 5 dimensiones a la que correspondía, a fin de organizar, codificar, cruzar, resumir y recuperar los segmentos más significativos de los datos obtenidos (Coffey y Atkinson, 2003). Es decir, para el análisis de contenido, condensamos el grueso de nuestros datos en unidades analizables, las cuales constituyen las frases emitidas por los entrevistados y con éstas o a partir de éstas creamos categorías o dimensiones que facilitaron la generación de conceptos.

Como bien mencionamos en el apartado anterior, referente al diseño metodológico, el objeto de estudio de esta investigación son las competencias docentes de los profesores de la carrera de Medicina veterinaria y zootecnia que imparten clases en la FMVZ. De esta manera, como parte del proceso analítico, adjudicamos códigos a los datos obtenidos y generamos conceptos para revisar de forma rigurosa la información que logramos recuperar de nuestros informantes. Así pues, para el análisis y la presentación de los aspectos más importantes de estas entrevistas, hemos estructurado esta sección de acuerdo con las cinco dimensiones que abarca el instrumento en cuestión.

Con referencia a la clasificación expuesta en el apartado anterior, en seguida describimos los resultados obtenidos en cada una de las categorías de análisis, de acuerdo con los segmentos o ejemplos presentes en los datos originados a partir de la percepción de los profesores entrevistados, así como de los informantes clave.

A fin de identificar a los profesores entrevistados y mantener la confidencialidad y el anonimato, hemos colocado en paréntesis y en letras mayúsculas la abreviatura de profesor (PROF), el número de profesor entrevistado (8), el sexo (H) y la fecha en la que se realizó la entrevista (230215), quedando de la siguiente manera: (PROF8H230215).

En el anexo 2 se puede revisar el guion que utilizamos para las entrevistas a profundidad y las categorías de análisis o libro de códigos que elaboramos para la codificación de las entrevistas se pueden revisar en el anexo 3.

4.2.1 Antecedentes formativos del docente

En esta primera dimensión exponemos los antecedentes formativos de los profesores que conforman la muestra de nuestro estudio, para ello fue importante que identificáramos: a) los intereses o motivos por los que decidieron estudiar Medicina veterinaria y zootecnia, b) el desempeño que tuvieron siendo estudiantes de esta carrera, c) las afinidades o discrepancias que manifestaron ante los profesores o profesoras que impartían las clases a las que ellos asistían como estudiantes, así como otros elementos que resultaron decisivos para que, posteriormente, se dedicaran a la docencia.

Existen diversas razones por las cuales los profesores de la Facultad decidieron estudiar Medicina Veterinaria y Zootecnia, entre éstas se ubica el interés hacia las ciencias biológicas y el área médica, la impotencia de no haber hecho nada ante la muerte de alguna mascota, la influencia de algún familiar, pero sobre todo el gusto por los animales.

Creo que desde la primaria decidí que iba a ser veterinario, básicamente porque me gustaban los animales, esa es la razón por la que la mayoría de los veterinarios estudian esa carrera” (PROF17H080615).

Como muchos médicos veterinarios me gustan los animales. Yo quería trabajar con los animales y hacer algo por ellos, esa siempre fue mi idea, vivía en provincia y eso me hizo estar en contacto con muchos animales desde muy joven, por eso siempre quise trabajar con ellos (PROF9M260215).

Porque me gustaba el área médica, pero decidí que no quería trabajar medicina en humanos y que podía trabajarla en animales. Lo había visto hacer en mi casa, en mi casa siempre hubo animales, entonces era una forma de conciliar las cosas; el gusto por los animales más el área médica (PROF1M281014).

Yo creo que tuve influencias familiares porque mis abuelos por parte de mi mamá, mi abuelita y mi abuelito, ellos nacieron en el campo, ellos son campesinos, y tenían animales (PROF3H140115).

Como podemos observar, entre los factores que influyeron para que los profesores, siendo niños, jóvenes o ya adultos, eligieran la carrera de Medicina veterinaria y zootecnia y perfilaran su futuro ocupacional hacia esta área son, sin duda alguna, su ambiente inmediato, así como “las condiciones y

valores socio-culturales regionales de los padres de familia” (Martínez-Zuñiga, 1993: 2). Es decir, la familia es la primera expresión de la sociedad que influye y determina directamente en la vida personal y profesional de todo niño o adolescente.

Desde que tengo memoria, las vacaciones eran en el rancho de los abuelos, por lo que estuvimos mucho en contacto con el campo, con los animales, con la siembra. Entonces, creo que ese el inicio de mi gusto por el trabajo con los animales y el trabajo en campo. Una particularidad es que, yo veía como mi abuelo y mis tíos trataban a los animales; como con mucho cariño, pues, todas las vacas tenían nombre, todos los animales eran como respetados, como que ellos sabían que dependían de los animales para la leche, para vivir o para venderlos. El trato que se les daba era especial, particularmente, parecía como si las vacas estimaran a mi abuelito, yo creo que todo eso fue lo que me impacto, yo salía con mi abuelo a andar en caballo, en fin, ese es el antecedente, como que ese es el inicio (PROF3H140115).

Mi papá tenía un negocio de venta de carne de cerdo y la idea era hacer el negocio redondo poniendo una granja de cerdos para procesar toda la producción de la granja de cerdos, entonces, pues acordamos que nos íbamos a asociar, por eso decidí estudiar veterinaria y dedicarme al área de cerdos, esa fue la idea de estudiar la carrera (PROF13H170315).

Mis abuelos tenían vacas lecheras y muchos animales, siempre quisieron mucho a los animales. Una vez me regalaron una becerrita y se enfermó, tenía una enfermedad respiratoria y luego se murió. Eso me dejó marcada porque yo quería mucho a mi becerrita y se murió y no pude hacer nada, entonces, les preguntaba a mis papás que ¿quiénes curan a los animales? “Pues los veterinarios”, entonces, siempre dije que quería ser veterinaria, pero ya cuando llego el momento de escoger la carrera dije: “bueno siempre he dicho eso, pero ¿de verdad quiero?”, y sí la medicina veterinaria me encanta (PROF4M160115).

Al momento de elegir una carrera se opta por un estilo o modo de vida, es en este escenario que la motivación y la orientación que ofrecen otras personas juegan un papel importante, ya que a través de éstas se encamina y brinda herramientas que ayudan a delimitar el interés que tiene el niño, joven o adolescente de ocuparse en determinada profesión para tomar una de las decisiones más trascendentes en la vida de todo ser humano, que es la de decidir aquello a lo que se dedicará. Es decir, en “la elección de una carrera [...] es muy importante la orientación cuya tarea es encaminar convenientemente al educando, para que pueda descubrir sus actitudes, determinar su vocación y escoger el tipo de trabajo que desarrollará en su vida (Figuroa, 1993).

Yo estudié en una escuela de Padres, en la preparatoria, entonces, tuve un profesor, un Padre, que me orientó, porque estaba entre Medicina veterinaria y, la otra justo que me gustaba era, Filosofía y era por la materia que él mismo me daba; el Padre. Descubrí ahí un campo como bien interesante en la Filosofía, y

que daba respuesta a muchas de las preguntas que a veces uno tiene a esa edad, pero él fue el que me ubicó, más o menos, en por qué una opción y por qué la otra opción. No es que me dijera cuál, pero sí me abrió un poco las perspectivas a futuro y, entonces, fue cuando definitivamente decidí estudiar Medicina veterinaria, pero yo creo que inicialmente fue por el trabajo en campo y con los animales (PROF3H140115).

De niño yo iba mucho a un rancho de un tío en Santiago Tuxtla, los Tuxtlas en Veracruz, ahí él tenía un montón de ganado. No es sólo que me gustarán los animales, sino toda la parte de ver cómo producían, cómo obtenían la leche, cómo hacían el manejo de los animales, entonces, ahí vino parte de mi enamoramiento hacia la carrera y un poco también con influencias de otras cosas (PROF16H160415).

A pesar de que la mayoría de los profesores afirman haber elegido la carrera de Medicina veterinaria y zootecnia por el gusto y amor a los animales, hay otros que mencionan que el interés principal de estudiar esta carrera radica en el gusto por el área médica y biológica.

Me gustaba mucho lo que es el área biológica y médico biológicas, pero después de haber descartado biología, física y química, porque no me gustaban mucho, elegí medicina veterinaria; vi que era más versátil y por eso me incliné por la misma (PROF19M030715).

A mí me gusta mucho la parte de marina, de la biología marina y, pues, yo sabía que quería estudiar algo relacionado con la biología y la medicina. Ya acabando la prepa, revisé las opciones que tenía y la medicina veterinaria fue lo que más me llamó la atención por el plan de estudios, etcétera, no sólo por la clásica respuesta de me gustan los animalitos, hay mucha gente que puede ser matemático y le gustan los animales, sino porque me pareció un área ideal para el desarrollo profesional (PROF16H160415).

Tuve más apego hacia las ciencias naturales en especial la biológica, tan es así que cuando hice mi solicitud de ingreso a la universidad mi segunda opción fue biología, pero siempre fue veterinaria, desde los 5 o 6 años tenía la intención de ejercer Medicina veterinaria, no necesité ni cuestiones de inducción ni trabajar en alguna área del campo o en hospitales de veterinaria, nada de eso, yo tenía esa idea desde pequeño, simplemente se fue reforzando conforme fui creciendo y siempre supe lo que quería (PROF14H200315).

Estos son algunos ejemplos, pero en esencia, de los 21 profesores entrevistados, 10 comentaron haber estudiado Medicina veterinaria y zootecnia por el amor y el gusto a los animales, 5 por el interés en el área médica y biológica, 4 por la influencia de algún familiar, profesor o sacerdote y, finalmente, 2 profesores describieron alguna situación traumática como la muerte de una mascota, así como por la inquietud de querer atender y hacer algo por los animales, decidieron estudiar esta carrera. Al respecto, algunos autores señalan que “la sociedad presenta al individuo una gama de posibilidades y éste debe elegir la carrera que más se acomode a su estructura

interna y a su realidad social” (Figueroa, 1993). En definitiva, lo más importante es que a través de la profesión se logre alcanzar una satisfacción personal y profesional que trascienda a un servicio de calidad para la sociedad por el correcto, eficaz y eficiente desempeño de las funciones que se eligieron desarrollar.

En cuanto a la formación de estos profesores, la mayoría son egresados de la propia UNAM, de esta manera, es reducido el número de los que estudiaron en otra institución educativa, algunas de éstas están en el interior de la república mexicana, como la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. En particular, la FMVZ de la UNAM, escuela en la que la mayoría de los profesores realizaron sus estudios, a través de su plan de estudios, define a la Medicina veterinaria y zootecnia como la profesión responsable de promover y mantener la producción y la salud animal para 1) evitar la transmisión de enfermedades de los animales al hombre, 2) garantizar la disponibilidad de alimentos de origen animal sanos y de calidad, y 3) asegurar la sustentabilidad de los sistemas de producción animal (UNAM, 2005). De ahí que, la formación de estos profesores como médicos veterinarios zootecnistas se ha basado, esencialmente, en una formación teórica y en el desarrollo de habilidades prácticas básicas en las diversas áreas del campo de acción de la profesión, éstas son: a) medicina y salud animal; b) producción y economía pecuarias; c) calidad e inocuidad de los alimentos de origen animal; d) salud pública; y e) protección del ambiente y cuidado de los ecosistemas (UNAM, 2005).

Durante sus estudios, la mitad de los entrevistados señaló que el interés por el campo o el área en que se ubicaba alguna asignatura tenía que ver con el conocimiento y las habilidades que de esa asignatura se habrían de adquirir, es decir, más de la mitad de los profesores coincidieron en que el aprendizaje que adquirirían al cursar determinada materia marcaba su gusto por la misma.

Las asignaturas que tenían que ver con cerdos eran las que más me gustaban y la de Histología porque es donde se ve la estructura de las células, de los tejidos y todo eso, esa me gustaba mucho (PROF13H170315)

La que más me gustaba era Reproducción porque con esa aprendí muchas cosas, precisamente cómo se reproducen los animales, como para que el dueño de los animales pueda tener la leche, la carne pues necesita de la reproducción, porque sin la reproducción no hay los productos de origen animal que necesitamos ya sea para comer o para vender, etcétera. Entonces, esa materia me gusto bastante (PROF2M111214).

Patología general, fue una asignatura que de hecho marco mi vida, porque gracias a esa asignatura es que realmente yo estoy trabajando aquí, así fue como yo entré y [...] es a lo que actualmente me dedico. Quien entiende la patología es capaz de entender la medicina, ósea la patología explica paso a paso porque un organismo animal está enfermo [...] para poder hacer patología es necesario saber de anatomía, fisiología, bacteriología, virología, el patólogo es alguien que tiene un conocimiento pleno del proceso salud-enfermedad y eso a mí me encantó siempre (PROF12H170315).

Ahora bien, un poco menos de la mitad de los informantes indicaron que el gusto por alguna asignatura, en muchas ocasiones, se debió a la forma en la que algunos profesores impartían sus clases, lo interesantes y dinámicas que éstas resultaban, así como lo prácticas que podían ser al momento de aplicar todo aquello que se había logrado aprender.

Una que disfruté muchísimo fue Clínica de los bovinos, porque el maestro amaba lo que hacía, entonces hacía la clase muy interesante, durante la clase nos daba sus experiencias de trabajo y nos llevaba a los lugares donde él trabajaba, entonces, era una materia donde podíamos aplicar [...] todo lo que habíamos aprendido durante los primeros semestres (PROF1M281014).

Influyó mucho que, las personas con las que tomé las asignaturas eran personas que tenían una pasión por lo que hacían y eso me llamo mucho la atención, porque a través de éstas vi una aplicación práctica al ejercicio que yo quería tener en un futuro y entonces me gustó mucho el ver la aplicación de la alimentación, del conocimiento de los alimentos, por ejemplo, y de los forrajes que yo podía aplicar en mis pacientes (PROF7H200215).

Definitivamente, la que más me gustó fue Histología, pero yo creo que el gusto de la asignatura es por el profesor más que por la asignatura en sí misma, es un profesor que admiro, que a mi forma de ver tenía mucho conocimiento [...] eso era lo que yo admiraba de él. [...] me gustó justo esa asignatura por ese profesor. El profesor puede hacer que te agrade o te desagrade la materia (PROF3H140115).

En el caso contrario, encontramos que algunos profesores manifestaron que el disgusto que tenían por alguna materia se sustentaba en la apatía o falta de experiencia de alguno de sus profesores, ya sea por el desinterés que éstos manifestaban hacia sus alumnos, por el tipo de enseñanza, es decir, por la forma en la que impartían sus clases, por lo aburridas, lo repetidas que eran, porque eran poco dinámicas y efectivas que éstas resultaban, y, además, con las que no se lograban los aprendizajes que se esperaban obtener a través de éstas. A decir de los entrevistados, no se preocupaban si sus alumnos entendían el contenido de su asignatura, ni se detenían a corroborar que sus estudiantes estuvieran adquiriendo las habilidades necesarias para poner en práctica aquellas competencias que se esperaban alcanzar con ésta.

Tal vez una materia que no me agradó, que no fue por el contenido sino por el profesor, fue Estadística, ya que no me agradó su forma de impartir las clases, no era tan concreto y era más bien estar escuchando quejas y que él era el único inteligente (PROF6M190215).

Las que menos me gustaban, pues yo creo que fue quizá Anatomía e Histología [...] porque eran profesores que para mi gusto no te dejaban mucha información más que apuntar dictados. Otra que no me haya gustado mucho fue Fisiología general yo creo porque el profesor [...] apenas iniciaba a dar clases y pues no tenía mucha experiencia y pues no le entendías nada, creo que son las materias que menos me han gustado e impactado [...] por el tipo de enseñanza yo creo que es eso; la manera en que dan la clase o la enseñanza (PROF20M030715).

Desafortunadamente depende del profesor porque a veces el tema puede llegar a ser interesante pero el profesor puede hacer que te agrade o te desagrade la materia. Recuerdo una que me desagradó [...] porque el tema no me interesaba y, definitivamente, porque era un profesor que no se le veía interés en que aprendiéramos, no se le veía esfuerzo, dedicación, compromiso, iba simplemente a cumplir con el tiempo, yo diría a lo mejor ni con lo básico que nos tenía que enseñar, sino con el tiempo, estar ahí por estar y eso cuando podía estar (PROF3H140115).

Pueden ser otras las características que se le adjudican al docente, cuando éste no ha resultado ser un ejemplo o un líder que tiene empatía por sus estudiantes, es decir, que no los comprende, no tiene entusiasmo, no los escucha ni los atiende, es indiferente, apático, áspero, grosero y, por consiguiente, promueve clases tediosas, aburridas y rutinarias que ocasionan desinterés, estrés, malestar, aburrimiento, cansancio y frustración en el alumno.

Al respecto, podemos aseverar que el papel que desempeña el profesor es trascendental, él tiene en sus manos la gran responsabilidad de transmitir, mediar, educar, formar y potencializar las capacidades del estudiante. Él es el responsable de la formación de sus alumnos, por ello el papel que desempeña es crucial. A partir de las actitudes, habilidades y conocimientos que manifieste ante sus discípulos, éstos se podrán ver beneficiados o perjudicados ante las riquezas o las carencias que el profesor posea.

La maestra era un dulce y nos hacía muy apetecible la materia, pero para mí, con esta materia, parecía que perdíamos el tiempo (PROF1M281014).

Anatomía se me hacía muy aburrida, no la podía ligar con nada, yo decía “para qué aprende uno tantas cosas, tantos nombres, con qué la voy a ligar”, por eso, esa es la que menos me gusto (PROF2M111214).

Farmacología la parte de hacer fórmulas y la de no me gusta para nada porque nunca le encontré una parte práctica, como no me enfoqué a la parte médica nunca vi cómo aplicarla. Y ahora, pues sí utilizó las matemáticas, aplicándolas en lo administrativo y económico (PROF5H180215).

No obstante, a pesar de estas afirmaciones, es importante considerar que, independientemente de cualquier asignatura en cuestión, es necesario que el docente desarrolle una serie de competencias a través de las cuales logre evidenciar el conocimiento que tiene sobre la disciplina, la didáctica y la pedagogía, así como la actitud, el entusiasmo, los valores y el compromiso que tiene con él para seguir aprendiendo y con los otros en su formación como ciudadanos y profesionales, a fin de asegurar que sus funciones, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, vayan encaminadas al logro de aprendizajes en los alumnos.

Yo tenía la idea de estudiar aves y en aquel entonces, ha de haber sido como en el 85 algo así, el profesor se sentó en el escritorio y nos dijo que las mujeres deberíamos de estar de falda y trabajar en una oficina, entonces de ahí no me gusto esa materia (PROF10M030315).

Un docente mal preparado que hable de legislación no es fácil para los estudiantes, es algo muy gris y puede ser muy aburrido, pero tendría que ser algo mucho más digerido y mejor preparado por el docente para decirle a los alumnos “esto es algo que te compete y esto es algo que va a impactar en tu vida futura y tienes que saber de estas leyes y tienes que no sólo cumplirlas, sino conocerlas para tu vida profesional” (PROF16H160415).

En este sentido, Abraham Castellanos (1905: 283) plantea que “el éxito de la enseñanza depende [...] de la personalidad del maestro”, y para que su palabra sea respetada y sus disposiciones acatadas es necesario que desarrolle una instrucción sólida, que sea imparcial en el modo de tratar a los discípulos, que manifieste verdadero cariño por sus alumnos y exteriorice buenos modales.

Por su parte, Emilio Tenti (1999) plantea que la vocación, las cualidades morales, el dominio del método y el conocimiento de los contenidos de la disciplina que imparte el docente definen el éxito o el fracaso de proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, es importante que el docente posea una serie de cualidades y características que habrá de inculcar a sus alumnos, así como de una preparación pedagógica.

4.2.2 Integración al campo laboral

En esta segunda dimensión, nos interesa saber cómo los profesores se integraron al campo laboral, la forma en la que se insertaron a la práctica docente, el móvil que los llevó a ser docentes, el proceso de formación al que se sometieron para integrarse a la FMVZ. Además, de reconocer la forma en la

que el docente articula su profesión como médico veterinario zootecnista con su práctica como docente.

Al respecto, los entrevistados manifestaron distintas cuestiones, sin embargo, casi todos los profesores coinciden en que empezaron siendo ayudantes de profesor. Algunos de ellos reconocen haber entrado al campo de la docencia por la influencia, admiración, sugerencia o invitación directa de alguno de sus profesores o tutores.

Por invitación del Dr. [...] que fue mi tutor de licenciatura, él me pidió que le ayudará en su materia, entonces, yo empecé como ayudante de profesor (PROF5H180215).

En muy buena parte fue por invitación, uno de mis profesores me invitó a participar, sin embargo, [...] ya estando dentro yo dije [...] “aquí está lo que quiero hacer el resto de mi vida” (PROF11M130315).

Me integro por invitación de una de mis profesoras [...], mi intención y lo máximo para mí era dedicarme a la docencia. Mis antecedentes son muy particulares, porque yo estudié en una escuela primaria en el Norte del país, que era anexa a la Normal, entonces, yo siempre tuve maestros muy buenos porque pues estaban en la meca de la formación y la enseñanza, [...] por ejemplo; mi profesor de cuarto y quinto año es el mejor profesor que he tenido en mi vida y era una persona que se esforzaba muchísimo [...]. Podría decir que él abarcaba muchos aspectos, más allá de la transmisión de conocimientos, era una persona que abarcaba muchas de las esferas del desarrollo humano de sus estudiantes, para mí eso fue un ejemplo que siempre permeó mi manera de ver la vida, y, desde luego, eso me motivó muchísimo a la docencia, siempre tuve una intención de que a lo que me dedicara una parte tendría que ser la docencia, puedo decir que soy docente por vocación no por accidente, yo busqué ser docente [...] siempre me sentí muy motivada hacia la docencia (PROF21M110815).

Según Miguel Ángel Zabalza (febrero 2005), algún profesor durante nuestra carrera universitaria pudo haber dejado huella en nuestra vida profesional o personal; por haber sido un profesor que sabía mucho, que era simpático, que utilizaba un buen método, entre otras cosas, sin embargo, de acuerdo con este autor, esto no lo hace un profesor preparado.

Pocos son los profesores que declaran haberse integrado a la docencia por el amor a esta profesión o por la propia vocación, que Emilio Tenti (1999) define como una de las principales cualidades que un profesor debe poseer, la cual puede llegar a ser adquirida a través de la reflexión y la voluntad, como en el siguiente caso:

Mi intención y lo máximo para mí era dedicarme a la docencia. [...] siempre tuve una intención de que a lo que me dedicará una parte tendría que ser la docencia,

puedo decir que soy docente por vocación no por accidente, yo busqué ser docente. (PROF21M110815).

Respecto a la formación a la que se sometieron para iniciar su práctica docente, actualmente en la FMVZ, a través del Departamento de Orientación Educativa y Tutoría (DOET), se imparten diversos cursos para integrar y brindar herramientas didácticas y pedagógicas a su planta docente, en específico, a los nuevos docentes y a los ayudantes de profesor, entre los cuales se ubican:

- Iniciación a la docencia para ayudantes de profesor
- Lineamientos Básicos para la Docencia
- Elaboración de cartas descriptivas
- Evaluación del aprendizaje teórico y práctico
- Ciclo de conferencias de Salud Reproductiva y Superación Personal
- Revisión técnica de programas de asignatura
- Revisión técnica de exámenes

En el caso de profesores que han ingresado recientemente a esta Facultad, se han visto beneficiados al asistir a alguno de los cursos antes señalados, de manera que han logrado integrarse a la FMVZ a través de un proceso específico de formación.

Cuando yo entré, ya se acostumbraba que tenías que tomar a fuerza el curso, el de “Básico para la docencia” y pues fue el que tomé y ya me dieron las horas (PROF18M020715).

Para poder ser profesor de licenciatura tuve que cursar el taller que dan aquí en la facultad para profesores de nuevo ingreso y de ahí pues los cursos que yo he podido tomar, diplomados en docencia, estrategias de enseñanza-aprendizaje y cosas así (PROF15M200315).

Los ayudantes de profesor creo que tienen la opción de tomar el curso de “Iniciación a la docencia”, que recuerde, y ahora, los que damos clases como profesor de asignatura, obligatoriamente, hay que tomar el “Básico de docencia”, lo cual me parece extraordinario (PROF16H160415).

No obstante, con base en las entrevistas realizadas vemos que, para los profesores de más antigüedad, su formación docente no corrió a cargo de la FMVZ y, como señalábamos, no hubo un proceso de integración institucional que les permitiera formarse para las tareas docentes, por ello, sus prácticas las

fueron desarrollando, al principio, empíricamente con base en sus experiencias como estudiantes, y después a partir de cursos o seminarios.

En aquel entonces lo mandaban a uno a la guerra sin fusil, entonces, ¿qué fue lo que yo hice? Había un organismo de la UNAM llamado CISE [...] ofertaban muchos cursos, como: manejo de grupos, didáctica general, didáctica específica, manejo de conflictos, incluso, llegamos hasta cuando se empezaba con las competencias, que nunca me gustaron porque como apenas empezaban no sabían cómo aterrizarlas, pero yo me entrené ahí, [...] yo me apunté y muchos años estuve tomando diferentes cursos de formación docente, [...] siempre que veo esos cursos me anoto para ver qué hay de nuevo, porque las cosas no son planas, sino que van cambiando y tiene uno que irse adecuando a lo que existe ahora (PROF2M111214).

Yo totalmente como el borras, en ese tiempo no nos capacitaban, no había cursos como hay ahora para los nuevos profesores o para los ayudantes, entonces nada más solitos. Posteriormente, hice un diplomado, pero eso fue recientemente, de estrategias de enseñanza y otro que tienen en la Facultad, ya había hecho la maestría y el doctorado, pero siempre hay que seguir aprendiendo y me pareció que si somos docentes era un buen diplomado que tomar (PROF9M260215).

Más de la mitad de los profesores comentaron que la forma en la que iniciaron su práctica docente no siempre fue a partir de algún proceso específico de formación, como un curso, plática, estudio, práctica o taller que les permitiera integrarse a la FMVZ, más bien iniciaron su práctica a partir de la experiencia obtenida en las clases, como estudiantes. Éstos manifiestan que les “tocó aprender por ensayo y error” (PROF20M030715), alguno de ellos comenta que ha sido “autodidacta en la didáctica” (PROF17H080615) y otro más, que:

Tomé cursos de docencia y didáctica, pero ya después de que me integré, porque antes de ser ayudante de profesor y para poder dar la clase de seminario nos pedían que tomáramos un diplomado, pero no de docencia sino de la materia en específico (PROF6M190215).

Siendo ayudante de profesor un día me ofrecieron que si quería dar clases y pues como el borras, como la mayoría me metí a dar clases. Fue interesante porque mis mejores amigas, fuera de la carrera, son maestras entonces yo traté con ellas de orientarme un poco de cómo debería uno de dar clases y pues así prepararnos porque tenemos el conocimiento de la carrera del tema, pero no de cómo dar clases. Entonces, con ellas fui pidiendo consejos y tratando de ir mejorando y te acuerdas de tus buenos maestros y tratas de emularlos (PROF9M260215).

Como podemos ver, para algunos de nuestros informantes, su formación como docentes se dio fundamentalmente después de haberse integrado como profesores de la FMVZ, la mayoría de las veces, se remitieron a sus experiencias acumuladas durante su formación profesional, las cuales fueron integrando a sus prácticas y adaptándolas de acuerdo con las materias que

impartían y con las necesidades su propio trabajo o, simplemente, por el interés de mejorar su práctica al reconocer las carencias y limitaciones que tenían en su trabajo docente por provenir de un campo ajeno a la educación.

No recibí yo formación docente dentro de la institución, considero que más bien lo que yo hacía era reproducir estrategias, técnicas o métodos de los que fueron mis profesores, que me habían llamado la atención. Entonces, yo decía: ‘si tal profesor, si tal parte de la clase de esta manera, bueno, me gustó, me gustaría reproducirla’ y creo que eso fue lo que yo hacía durante los primeros años como docente, reproducir los modelos de mis anteriores profesores (PROF8H230215).

Años después, aquí salió un diplomado para profesores de nuevo ingreso, a mí no me tocó, pero sí me pude inscribir, no querían que me inscribiera porque decían que ese diplomado era exclusivamente para los jóvenes. Los profesores que ya teníamos ciertos años de dar clase no debíamos de tomar ese diplomado porque asumían que ya sabíamos y les dije “no, porque a lo mejor llevamos muchos años echando a perder gente y es mejor que lo tomemos”, así que después de la inconformidad y el pleito con las organizadoras de ese diplomado, me tuvieron que aceptar (PROF2M111214).

Para Mario Rueda (2009), al docente se le considera el eje del proceso formativo, por ende es que forma parte de las principales preocupaciones del modelo por competencias; para cumplir con las nuevas exigencias de la sociedad se deberá poner atención a la formación inicial y continua del profesorado, como en el caso de la cita anterior, a fin de actualizar su desempeño y desarrollar estrategias y recursos que permitan evaluar su desempeño.

Por la motivación intrínseca y el reconocimiento de ciertas limitaciones en su trabajo docente, algunos profesores aseguran haberse capacitado a través de cursos, talleres, diplomados, maestrías, entre otros, con el fin de contar con una formación que les permita estar preparados para impartir clases y formar, de la mejor manera posible, a sus estudiantes.

Tengo experiencia para pararme enfrente del grupo, pero yo sigo pensando que me hacen falta bases a pesar de que uno trata de leer, creo que me hacen falta bases didácticas y pedagógicas para mejorar mi labor docente (PROF3H140115).

Tomé varios cursos, algunos diplomados tanto para elaborar material didáctico como para ser asesor a distancia, fue lo primero con lo que yo tuve contacto de algunos cursos de pedagogía (PROF15M200315).

Busqué maestrías y doctorados por varios lugares y el que más me convenció fue la maestría en enseñanza superior en la Facultad de Filosofía y Letras en el Colegio de Pedagogía, [...] porque en el año 95 yo recibí el premio al mejor profesor de la Facultad, entonces, cuando me dan el premio no me la creo porque digo no yo no conozco gran cosa de lo que sea realmente la docencia y eso me motivo hacer la búsqueda precisamente, como no me sentía con todas las

competencias para ser un buen profesor en el amplísimo sentido de la palabra, es que me doy a la tarea de buscar el posgrado en el área educativa (PROF8H230215).

Es un hecho que, la mayoría de los profesores de educación superior han aprendido las funciones docentes que desarrollan a través de la práctica (Zabalza, 2013), esto se debe al propio programa formativo de cada una de las carreras de las que egresan los profesionales que se dedican a la docencia, por ejemplo, resulta difícil encontrar unidades, módulos o asignaturas en un programa formativo de un médico veterinario, de un ingeniero o de un licenciado en derecho, por mencionar sólo algunas carreras, que estén relacionadas con aspectos pedagógicos o de didáctica que apoyen la función de aquellos futuros veterinarios, ingenieros o abogados que quieran dedicarse a la docencia.

4.2.3 Competencias de los profesores de la FMVZ y su relación con la práctica docente

En esta dimensión queremos tratar de reconocer las competencias docentes; sus conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que los profesores de la FMVZ determinaron necesarias para el desarrollo de su práctica docente, la forma en la que establecieron qué tanto su práctica como docentes está basada en el enfoque o el modelo con el que se pretende trabajar en la FMVZ. Además, buscamos sus necesidades de formación para desarrollar dichas competencias, así como sus mejores prácticas, sus áreas de oportunidad, su formación y práctica como docente de Medicina veterinaria y zootecnia.

Durante las entrevistas a profundidad la mayoría de los profesores aseguraron que “para una buena práctica, uno debe tener conocimientos [...] estar capacitado” (PROF16H160415), “ser especialista” (PROF3H140115), “mantenerte firme con los alumnos y transmitirles el mejor conocimiento” (PROF19M030715), “tener muy definidas las metas a dónde quieres llegar, qué quieres de los muchachos y qué quieren o que ellos sepan qué quieres tú de ellos, adónde quieres que lleguen (PROF1M281014)”. Es decir, una buena práctica docente “significa el trabajar de tal manera que cada individuo va construyendo sus propios conocimientos o que en el individuo se construyen los conocimientos, que no es una cuestión de adquirir el conocimiento como algo que ya está hecho, sino que ellos irán cimentando” (PROF11M130315).

A lo largo de la historia, la profesión docente se ha definido como un sacerdocio, un apostolado, una misión que requiere de un saber, así como de una serie de cualidades éticas y morales, una de éstas, sino es que la más importante de ellas, es la vocación, la cual hace referencia a “un llamado, una predisposición que se define como innata, no adquirida” (Tenti, 1999: 182). Sin embargo, hoy en día, para ser un buen profesor no sólo se debe tener la vocación, es necesario que el docente posea determinadas características y sólidos conocimientos disciplinarios y científicos, adapte su rol y formas de enseñanza a nuevos ambientes y necesidades de aprendizaje (Barrón, 2009).

Desde esta perspectiva, no basta ser un experto en la disciplina o dominar los contenidos de las materias, sino que es necesario que el docente posea una serie de competencias básicas, de comunicación, afectivas, sociales, cognitivas, gerenciales, etcétera, y que sepa concretarlas en estrategias didácticas. En efecto, la práctica docente comprende no sólo lo que el profesor hace dentro del salón de clases, sino además el proceso por el que se prepara para transmitir lo que sabe (Tedesco, 2009).

Lo anterior impacta no sólo en la vida profesional del docente, sino en aquellas universidades que intentan trabajar bajo el modelo por competencias, que buscan que sus alumnos dominen la teoría, los conceptos y operaciones abstractas y que esperan que el dominio de esos conocimientos sirva para aplicarlos en situaciones prácticas y concretas. Es decir, que buscan que lo que se enseña en la propia universidad sirva para la vida profesional y laboral de sus alumnos.

Al respecto, para Ernesto Bächtold⁶⁷ (2015), especialista en el campo de formación de profesores por más de 50 años, no sólo los profesores deben

⁶⁷ Ernesto Bächtold Gómez, trabajó como académico por más de 50 años en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ), nació en la ciudad de México en 1923; realizó sus estudios de licenciatura de 1943 a 1948 en la entonces Escuela Nacional de Medicina Veterinaria (ENMV). En 1952, en los Estados Unidos, efectuó sus estudios sobre Patología y Zootecnia avícolas, convirtiéndose en el primer MV mexicano especialista en aves, con estudios de posgrado. Al regresar a nuestro país, se reincorporó a la actividad docente en la ENMV, impartiendo la asignatura de Avicultura. En 1956 fundó las cátedras de Patología avícola y Zootecnia de las aves, así como el Departamento de Patología Avícola. Por más de 20 años impartió las materias de Zootecnia e industria animal, Avicultura y Apicultura, y de 1968 a 1980 la de Economía zootécnica. Además de la docencia, coordinó los trabajos para la elaboración de los programas de posgrado de las especialidades en Zootecnia de las aves y Patología avícola, los cuales le otorgaron la categoría de Facultad; asimismo, colaboró en la incorporación de las asignaturas de Administración de empresas agropecuarias y Mercadotecnia al plan de estudios de la Facultad, en donde formó el Departamento de Economía y Administración (1973). Ha publicado una gran cantidad de artículos sobre avicultura y es autor de los libros Economía zootécnica, Mercadeo y

tener una serie de cualidades, sino que los alumnos deben de: 1) tener interés por el tema, 2) Prestar atención a cada palabra del profesor, 3) Preguntar todas las dudas surgidas, no dejar de preguntar ni una de ellas y 4) Practicar todo lo que se ha aprendido. De no hacerlo, se podría correr el riesgo de que lo que se ha aprendido no tenga ningún sentido o, en el peor de los casos, pueda ser olvidado.

En este sentido, consideramos que la principal función de la universidad es promover la formación integral de sus alumnos, para ello, es necesario incluir en los procesos de formación la adquisición de competencias básicas tales como, la expresión oral y escrita, el manejo de idiomas extranjeros, la competencia informática, el aprender a aprender, el gestionar bases de datos, el trabajar en equipo, así como las competencias específicas que demanda la profesión que habrán de desempeñar (Esteban y Menjívar, 2011).

Podríamos decir que los estudiantes tienen que alcanzar el dominio de competencias pertenecientes al ámbito profesional del que se están formando y otras más generales, correspondientes a las de una persona que está bien formada y que académicamente cuenta con los conocimientos y las habilidades de un profesional que ha cursado estudios universitarios. En relación con esto último, resulta necesario considerar que para querer formar en competencias se tiene que poseer éstas, es decir, el profesor que ofrece a los alumnos contextos de aprendizaje que promueven el desarrollo de competencias generales y específicas, debe tener las competencias que le permitan desempeñarse de acuerdo con las exigencias de su función, de lo contrario sería incongruente enseñar y tratar de desarrollar en los alumnos competencias que no se poseen. Así lo señala uno de los entrevistados:

Primero, uno debe poseer una serie de competencias, además de conocer las técnicas, sino se tienen las competencias necesarias y no se conocen las técnicas pues cómo las puede desarrollar en los alumnos o cómo puede uno sugerir técnicas que no conoce o que no sabe para qué sirven. Para ello, cuenta mucho la experiencia práctica que tenga uno, porque muchas veces la técnica dice esto,

productos agropecuarios y Administración pecuaria en aves y bovinos. Junto con el doctor Juan Garza Ramos, redactó el Juramento Profesional del MV. Una vez jubilado de la UNAM, aceptó seguir trabajando con la FMVZ, como profesor del Sistema Universidad Abierta. En el 2007 editó el Manual de Dosificación de medicamentos, preparación de soluciones y mezclas de sólidos. Actualmente imparte pláticas a los alumnos y da clases de matemáticas aplicadas a la MVZ (FMVZ, 2008, octubre). La información que se proporciona en este apartado es referente a una conversación entablada el día 13 de enero del 2015, en la que él explicaba la importancia de la labor del docente y el impacto de su trabajo con el alumno, pero sobre todo de la necesidad de que tanto el docente como el alumno disfruten la tarea que les corresponde; a uno la de enseñar y al otro la de aprender (comunicación personal, 13 de enero, 2015).

pero uno ya con los años que lleva de trabajo y de experiencia, sabe cómo puede modificar o qué puede uno realizar para hacer eficiente una técnica o hacerse el camino más corto. Así es con las competencias, cuál fue el camino que uno tomó para adquirirlas y cómo hace que los alumnos las desarrollen más fácilmente (PROF8H230215).

Como puede observarse, la docencia es “una profesión que incluye todo un conjunto de competencias” (Esteban y Menjívar, 2011: 15). Como ya se ha aclarado en los capítulos anteriores, los profesores universitarios desempeñan una función profesional compleja, y para ejercer esa compleja función deben “estar en posesión de aquel conjunto de competencias” (Esteban y Menjívar, 2011: 15) que les permitan realizar su función de forma eficiente, eficaz, pero sobre todo de una forma digna.

En particular, para el desarrollo profesional del profesor universitario no se puede perder de vista que:

El verdadero sentido de la práctica docente está en disfrutar lo que se enseña, esto ha de provocar que el alumno disfrute lo que aprende. De esta manera, las competencias que el docente de cualquier nivel y asignatura debe de tener son: primero, entender el tema, o sea dominar el contenido a revisar, segundo, expresarlo en términos que los estudiantes entiendan, esto quiere decir que se debe ser claro y se debe tener la habilidad para saber comunicarse con los estudiantes, tercero, permitir que pregunten, mostrándoles una actitud de apertura, accesible y empática, y, cuatro, resolver todas y cada una de las dudas en la medida de lo posible, por eso hay que tener el conocimiento necesario o en su caso juntos investigar lo no conocido (Bächtold, 2015).

Al respecto, los profesores de la FMVZ señalan que, para desarrollar su función como docentes de Medicina Veterinaria y Zootecnia, es necesario contar una serie de “competencias para ser un buen profesor y para poder cumplir con las demandas de su profesión” (PROF8H230215).

Cabe señalar que, la revisión y análisis de las competencias de los profesores de la FMVZ se realizó a partir de la propuesta de competencias docentes que, según los entrevistados, han de constituir el perfil del docente de esta Facultad y las competencias docentes del profesor universitario que propone Miguel Ángel Zabalza (2013) y en las que distintos autores como Oscar Más-Torelló (2011), Concepción Barrón (2009), Mario Rueda (2009), Francisco Ayala (2008), Elena Cano (2005), Philippe Perrenoud (2004) y María Jesús Comellas (2002) coinciden.

De ahí que, a partir de aquí, exponemos las competencias que los profesores de la FMVZ determinaron necesarias para promover una enseñanza de calidad en la asignatura que imparten. Para facilitar la revisión de éstas, se

destacaron las 10 competencias docentes propuestas por Miguel Ángel Zabalza (2013): 1) Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, 2) Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, 3) Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (Competencia comunicativa), 4) Manejar las nuevas tecnologías, 5) Diseñar la metodología y organizar las actividades, 6) Comunicarse-relacionarse con los alumnos, 7) Tutorizar, 8) Evaluar, 9) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza, y 10) Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

El objetivo principal de este apartado y lo más importante de todo este trabajo es identificar cuáles son los saberes específicos que poseen los docentes para desarrollar su función y que los definen como profesores competentes.

4.2.3.1 Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje

La capacidad de planificar es una de las competencias que se vincula con la mejora de la enseñanza, debido a que durante su realización el docente concibe su actuación como el desarrollo de un proyecto. Lo que hace el profesor es “diseñar un programa adaptado a las circunstancias, seleccionar diversos dispositivos y procedimientos para comunicar los contenidos y facilitar el aprendizaje de los alumnos” (Zabalza, 2013). Planificar es una acción habitual que realiza el docente y que varía mucho de unos contextos a otros.

Diseño una planeación de cómo voy a repartir todos mis temas a lo largo del semestre, sin embargo, siempre tengo como un espacio, me doy como una semana más o menos ó 2 semanas porque no todos los grupos son iguales (PROF15M200315).

Planeó mi clase de acuerdo al ritmo de trabajo del grupo, una vez en un grupo les pregunté “a ver a todos ustedes levanten la mano ¿quién tiene promedio de 8 hasta ahorita?”, tres me levantaron la mano y dije “Dios mío este grupo me va a costar mucho trabajo”, porque por lo que quieras no son alumnos de buen desempeño, problemas de ellos, familiares o económico, no sé, no son alumnos de buen desempeño, ya para que vayan a mitad de la carrera y tengan 7 es porque todo lo han pasado con 6 y 7, no han tenido ningún 8 en toda su carrera. Entonces, voy programando de acuerdo también al desempeño del grupo (PROF18M020715).

La planeación que desarrollan los profesores de esta Facultad va más allá de sólo estructurar los temas a revisar, es decir, los profesores manifiestan que prevén situaciones problemáticas que puedan enfrentar por las condiciones que presenta los estudiantes por lo que en todo momento formulan objetivos,

seleccionan contenidos útiles y necesarios y buscan actividades sugerentes o adecuadas al contexto del alumnos, y, de requerirse, aptan su metodología al tamaño y características de los estudiantes.

Francisco Ayala (2008) sostiene que el docente es un diseñador de escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativos, puesto que es él quien: 1) diseña de manera organizada el proceso de aprendizaje de sus alumnos, 2) prepara procesos y experiencias de aprendizaje en contextos reales, 3) utiliza técnicas didácticas adecuadas al nivel de sus alumnos y a las características de la disciplina académica, 4) se asegura de que los escenarios incluyan actividades que promuevan el desarrollo de habilidades, actitudes y valores, y 5) utiliza la tecnología en el diseño de actividades para fomentar la comunicación y el aprendizaje.

Las clases siempre las planeo de acuerdo al interés del grupo, en la primera clase siempre hago un interrogatorio y les pregunto: “¿cuáles son sus gustos?, ¿qué especie de animal les gusta y por qué?, ¿por qué están estudiando veterinaria?”. En fin, una serie de cuestionamientos que me permiten saber cuál es el sentir del grupo, hacia dónde debo de irme (PROF2M111214).

Ya llevo un chorro de años dando clase pues ya tengo todo un esquema de cómo, ya tengo las presentaciones, las evaluaciones, los formatos de evaluación, el temario, entonces nada más lo voy actualizando de acuerdo con lo que va habiendo de cambios en la producción porcina. Entonces, pues tengo presentaciones en Power Point, pero además hay ejercicios que se hacen en clase por ejemplo de enfermedades les dejo leer un libro que trae fotos de problema de los cerdos y les paso algunas imágenes para que ellos identifiquen qué es lo que están viendo [...] En el salón esa es la dinámica que manejamos. Y bueno para la preparación de la clase pues nada más lo que es el Power Point y ese tipo de ejercicios, y te digo como ya tengo un chorro de años pues ya no me cuesta nada de trabajo. Me acuerdo cuando hice mis primeras clases, me tardaba hasta una semana en preparar una sola clase [...] en ese entonces eran con acetatos o con fotos en negativo y les ponías colorcito, ahora es mucho más sencillo ya todo, pues ya tengo toda una estructura que nada más la voy actualizando (PROF13H170315).

Al planificar los profesores su asignatura, toman una serie de decisiones sobre ella, seleccionan conocimientos y actividades por su nivel de complejidad cognitiva, elaboran y utilizan motivadores materiales de enseñanza, renovándolos con frecuencia, preparan actividades prácticas para que los estudiantes puedan aprender porque lo llevan a la práctica, así es como buscan que el programa de su asignatura conecte los contenidos teóricos con los prácticos.

Además, en la planificación del proceso de enseñanza y de aprendizaje el docente a) describe los objetivos al inicio de las actividades académicas, b) maneja los contenidos programáticos, c) explica la metodología, d) planifica

las actividades académicas y e) explica el sistema de evaluación (Esteban y Menjívar, 2011). En esta perspectiva, la planeación constituye un elemento fundamental para los profesores entrevistados.

Hago primero mi desarrollo de todo el semestre, hago mi plan de clase de todo el semestre con todas las unidades y a cada unidad. Bueno, ahora sí está en el programa, cada unidad tiene su propio objetivo, sus actividades tanto las mías como la de los muchachos y cómo vamos a evaluar esa parte. Entonces, trato de que les quede muy claro cómo vamos a trabajar, paso por paso, para que si en algún momento se pierden alguna clase con Plan de clase ellos saben a dónde vamos (PROF1M281014).

Otro punto sobre la planificación es que los programas de los grupos de los académicos representan una interpretación por parte de los docentes de los programas oficiales-sintéticos, sobre todo cuando varios docentes imparten la misma asignatura (Barrón, 2009).

Bueno, en el departamento de etología tenemos estructurado porque para que todos los profesores demos lo mismo tenemos unos paquetes digamos de PowerPoint y sobre ese paquete se da la clase. Entonces ya sabemos lo que vamos a dar, pero no cómo lo vamos a dar, entonces debemos dar todo ese tema y ahí están las presentaciones. Incluso, se las subimos a la red para que ellos puedan copiar lo que dice ahí o no estén copiando a la hora de la clase, entonces, yo lo que hago varios días antes me pongo, por ejemplo, dos o tres días antes me siento en la computadora y empiezo a buscar, a ver qué novedades hay sobre lo que les voy a dar; de artículos científicos, de notas de periódicos o de diferentes cosas sobre todo en artículos científicos y eso que se ha descubierto de nuevo al respecto y eso les gusta mucho (PROF4M160115).

Planificar la asignatura y tomar decisiones sobre ella en colaboración con los colegas, es una de las actividades que se realizan en trabajo colegiado, lo que puede traer consigo numerosos beneficios como: tomar decisiones colegiadas, generar procesos autorreflexivos profundos, propiciar el desarrollo de habilidades, propiciar mejoras y transformaciones en espacios que no siempre son visibles, pero sobre todo llevar a los actores a tomar consciencia que son imprescindibles para generar procesos de reconversión y modificación, así como “resultados interesantes tanto en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes como en la enseñanza de los profesores” (Rodríguez-Carrillo, Barranza 2015).

El programa del docente se construye a partir de su experiencia profesional, de las condiciones particulares en las que se trabaja, así como de las características e intereses de los alumnos (Barrón, 2009).

Normalmente, la planificación va influenciada como en dos sentidos, uno el tema a partir del cual va a girar la clase o la discusión y el segundo es qué quiero lograr al final con ese alumno; porque el tema me va a dictar los materiales en cuanto a los contenidos de los materiales que yo quisiera que el alumno tuviera a

lo mejor antes de llegar a la sesión, conociera en la sesión o revisara después de la sesión. Pero la parte técnica en cuanto al contenido, pero también es qué quiero lograr con el alumno en ese sentido para entonces saber cómo conectar el material con la estrategia en clase y poder lograr el objetivo (PROF7H200215).

Planear el programa de la materia no es una tarea fácil para el profesor, la organización de un buen programa implica una serie de acciones, como diseñar el programa a partir de la perspectiva de la carrera en la que se ubica la asignatura, de los perfiles e intereses de cada uno de los alumnos, del contexto del aula, de la escuela, de la familia, de la sociedad, de la cultura, etcétera. Para ello, el profesor deberá ser empático, ponerse en los zapatos de sus alumnos, pensar en las necesidades de aprendizaje que tienen éstos y, además, tratar de organizar el proceso de enseñanza de manera tal que su clase resulte efectiva para los estudiantes con los que está trabajando (Zabalza, febrero 2005).

El alumno tiene que participar también en su formación, entonces, reparto los temas de acuerdo con la especie animal que le gusta al alumno, si al alumno le gustan los perros le doy un tema de perros, si le gustan los caballos igual. ¿Por qué hago eso y no lo hago al azar con cualquier tema del programa?, porque a mí no me interesa, desde mi punto de vista, que se sepa todo lo que viene en el programa, se lo tiene que saber porque tiene que tener un mínimo para poder pasar porque así lo exige. Pero si él va a hacer un trabajo que yo le estoy pidiendo lo va a hacer con más gusto y más alegría si es una especie que le interesa, le va a poner más atención y lo va a hacer con más dedicación [...] Entonces, uno viene a la escuela para ser feliz no a que lo hagan a uno infeliz, y dentro de esa felicidad está la enseñanza bien hecha y ayudándole al alumno en lo que se pueda, y una de esas ayudas es esa; te gusta esto, bueno pues has un trabajo de esto y demuestra que si te gusta (PROF2M111214).

Durante el proceso de planificación se pueden observar las ideas pedagógicas de los profesores de la FMVZ, los conocimientos que tienen de la asignatura o disciplina, así como las habilidades didácticas que demuestran en la organización de las estrategias y actividades de enseñanza y de aprendizaje, de los recursos y materiales didácticos, y de los procesos de evaluación.

Sin embargo, “señalar simplemente el listado de los temas o mencionar alguna orientación metodológica sin concretar no es desarrollar una planificación del curso” (Zabalza, 2013: 73). En este sentido, es importante considerar que el docente tiene que pensar su asignatura para trasladar esas ideas, conocimientos o esos propósitos en un proyecto de acción o en una propuesta práctica en la que se determine la forma en la que trabajará con sus alumnos, es decir, las tareas a realizar, la secuencia de las actividades y hasta la forma de evaluación que se habrá de llevar a cabo. Para ello, el docente

debe tener conocimiento de la asignatura y de la propia planificación, ideas claras sobre el propósito que se pretende alcanzar a través de la formación, así como una serie de alternativas de acción como determinadas metodologías de enseñanza y de aprendizajes, y de evaluación (Zabalza, 2013). El fin último de esta competencia es contar con un programa que guie al docente, pero sobre todo que acompañe a los alumnos a lo largo del curso.

Asimismo, durante la planificación de la enseñanza se lleva a cabo acciones específicas como: “formulación, selección y el diseño de los objetivos [...] que se proponen al finalizar cada asignatura y también con la revisión que se va realizando durante el curso para adaptar los objetivos a la realidad de los estudiantes, del contexto” (Arànega, 2013: 37).

Para Concepción Barrón (2009), el planificar el programa escolar, organizar los contenidos, seleccionar y organizar las estrategias de enseñanza de aprendizaje y de evaluación es una de las tareas fundamentales que realiza el docente. Por su parte, Philippe Perrenoud (2004) establece la importancia de que el docente tenga la capacidad de crear, diseñar y organizar situaciones de aprendizaje a partir del conocimiento que tiene de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. En este sentido, Perrenoud (2004) considera necesario contar con la voluntad de elaborar situaciones didácticas óptimas en las que se incluyan los intereses y las formas de aprender de todos los alumnos. Estas situaciones deberán estar pensadas para a) trabajar a partir de las representaciones de los alumnos, b) trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje, c) construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas e d) implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.

Al planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, ubicándolos en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios, el docente deberá: 1) identificar los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, así como desarrollar estrategias para avanzar a partir de ellas, 2) diseñar planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias, 3) diseñar y utilizar en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias, y 4) contextualizar los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y

la realidad social de la comunidad a la que pertenecen (SEP, 2008, 29 de octubre).

4.2.3.2 Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares

Esta competencia está vinculada a la anterior, por las unidades en las que se organiza: seleccionar, secuenciar y estructurar didácticamente los contenidos disciplinares. En esta categoría los contenidos se seleccionan a partir de los indicadores de vigencia, suficiencia/cobertura y relevancia. En cuanto al indicador de vigencia la pregunta central es: ¿los programas reflejan apropiadamente los avances y los enfoques actuales/vigentes de la disciplina? Con relación al indicador de suficiencia/cobertura, el cuestionamiento orientador es: ¿los programas reflejan una visión amplia y plural de la disciplina?, y tomando en cuenta el perfil profesional propuesto, la pregunta es: ¿qué aspectos de la formación profesional son los que se enfatizan en los programas elaborados? (Barrón, 2009).

La secuenciación de los contenidos se refiere al orden en el cual éstos se organizan, con la finalidad de propiciar aprendizajes significativos. Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992) reconocen, desde un punto de vista constructivista, tres tipos de contenidos: hechos y conceptos, procedimientos y actitudes. Dichos autores enfatizan el carácter diferenciado de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de cada tipo de contenido. La estructuración didáctica o presentación de los contenidos tiene que ver con la forma de comunicarlos, de explicarlos, de relacionarlos con la realidad y de cuestionarlos, así como con la manera como se entrelazan las diversas indagaciones y observaciones y se articulan entre sí hacia un fin determinado.

El docente tiene que tener la habilidad para manejar lo que uno va a enseñar, conocerlo bien y dominar bien el tema (PROF2M111214).

Hay que dominar perfectamente el tema que uno enseña y después saber escoger qué información es pertinente de acuerdo con el nivel de los alumnos, si es licenciatura, si es posgrado e, inclusive, si es un grupo de alumnos de primera vez, o son alumnos repetidores o cosas así. Identificar a qué nivel están para saber qué profundidad tener y qué avance se va a tener (PROF17H080615).

Según Miguel Ángel Zabalza (2013), la selección y preparación de los contenidos para que sean enseñados y aprendidos es una competencia que refleja la calidad de la docencia, debido a las implicaciones que ésta tiene, es decir, “si no se conocen bien y de una manera muy precisa el ámbito científico

en el que ejercen su docencia es inútil buscar vías didácticas suplementarias de mejora de la calidad” (Zabalza, 2013: 77). De esta manera, se plantea el requisito de que el profesor cuente con los conocimientos disciplinarios y que, además, los combine con la capacidad didáctica, este requisito refiere a la vinculación que existe entre los contenidos a aprender (parte científica) con la mejor forma de abordarlos para su aprendizaje (parte didáctica).

Es verdad que muchos profesores piensan que lo más importante a la hora de enseñar es el contenido y que no importa la forma en la que se enseñe, ya que es muy probable que durante su práctica él aprenda cómo enseñar.

Lo anterior representa un problema no sólo para el docente, sino para el alumno, puesto que al no ser considerado éste termina reprobando la materia, cambiando de carrera o, en el peor de los casos, abandonando sus estudios. Ahora bien, se puede dar el caso contrario en el que el docente preste más atención a la metodología, a la impartición de clases atractivas, dinámicas y activas, en las que los alumnos participan realizando determinados trabajos o, dejando rezagado el contenido porque es probable que el docente considere que alumno tendrá el tiempo suficiente de adquirirlo o de ampliarlo al momento de concluir sus estudios (Zabalza, 2013).

De acuerdo con Merieu (2002), para la construcción del camino didáctico es necesario: 1) Abrir caminos a través de la exploración; se requiere considerar no sólo el punto de llegada, sino también el punto de partida, 2) Dejar de privilegiar la dualidad objetivo- evaluación y añadir objetivo-alumno, contenido-alumno, contenido-método, y método-evaluación, 3) Establecer una relación pedagógica que incite al alumno al aprendizaje, que le despierte su deseo de saber, 4) Considerar la brecha que se tendrá que abrir, no sólo en términos de objetivos sino de contenidos y condiciones para lograrla. Es decir, no sólo establecer lo que el alumno debe saber, sino lo que tiene que organizar y hacer, tanto cognitiva como afectivamente, para lograrlo, 5) Considerar las estrategias de enseñanza para provocar el aprendizaje. 6) Crear situaciones movilizadoras, es decir, de revisión y aplicación de conocimientos. 7) Transformar los conceptos en acciones a realizar y 8) Trazar un camino didáctico inventariando las nociones y conocimientos previos necesarios para lograrlo, los procedimientos a seguir y los recursos que se utilizarán.

Para una buena práctica, uno tener conocimientos de estas técnicas y estos modelos, estar capacitado desde luego debes de conocer muy bien tu tema, eso pareciese obvio, pero no siempre se aplica, [...] Entonces, uno, es conocer muy

bien el tema que vas a dar, si no lo puedes dar invitar a alguien que lo pueda dar mejor que tú, capacitarte para poder comunicarte mucho mejor y que sea mejor el proceso de aprendizaje enseñanza eso. Dos, lo que pasa es que la segunda es muy amplia, las capacitaciones, desde de preparar cada clase, verlo como si fueses a dar una conferencia magistral, tienes que preparar el material con lo que vayas hacer y evaluar ser autocrítico. Pero, ese proceso de capacitación digamos no tiene es un límite, ¿a qué voy?, a ver si puedo explicarme mejor, si yo quiero hablarles de comportamiento independientemente del modelo ahorita, pero yo quiero hablar del comportamiento de perros que tienes tu calendario y en vez de decir ver pues sí identifica esto del perro, es decir un comportamiento agresivo, si en vez de eso puedo hacer una práctica o les paso unos vídeos o les traigo un perro, creo que será más significativo que les quede más claro (PROF16H160415).

Entonces, la competencia didáctica del tratamiento de los contenidos refiere a la categoría en la que se requiere que el profesor realice una buena selección de los contenidos que conviene revisar con los alumnos, ya que en un ciclo escolar resulta imposible enseñar todo lo que se podría enseñar, no sólo por el tiempo o el número de alumnos, sino por las mismas condiciones que cuenta la institución educativa. Para la selección de los contenidos, los profesores deben ser capaces de diferenciar los contenidos esenciales, los contenidos necesarios y los recomendables, esto a su vez exige conocer y dominar la disciplina que imparten, reconocer que todos los contenidos son relevantes, pero también obliga a repensar sobre los contenidos de la materia y a organizar los que son sustantivos de los otros que no llegan a ser tan importantes (Zabalza, febrero 2005).

A fin de evitar caer en alguno de los casos extremos, antes planteados, es prudente considerar la importancia de los estudios universitarios, éstos representan las bases de aprendizajes que a los alumnos les servirán para su vida profesional, de ahí que sea necesario buscar el equilibrio entre la parte disciplinaria y la didáctica, para ello se debe realizar una “adecuada selección de contenidos que habrán de ser, en todo caso, amplios y suficientes para garantizar esa formación como profesionales actualizados y de alto nivel” (Zabalza, 2013: 78).

La buena selección de los contenidos dependerá del tipo de materia, de los créditos que se tienen, de secuenciarlos bien, de ordenarlos dentro de los contenidos y de darles una cierta coherencia interna para intentar alcanzar los objetivos que se pretenden lograr con la materia (Zabalza, febrero 2005). En este sentido, la forma en la que se ordenen los temas y se establezcan conexiones en el programa, con temas de otras disciplinas o con situaciones reales ayudará a los alumnos a construir su aprendizaje. Por esta razón, los

contenidos se deben presentar en orden cronológico, de lo más fácil a lo más difícil y con una lógica interna de la disciplina (Zabalza, 2013).

Philippe Perrenoud (2004) manifiesta que tanto los programas, métodos y medios de enseñanza, en principio, están organizados para favorecer la progresión de los aprendizajes de los alumnos hacia el logro de objetivos que están previstos en cada ciclo de formación. En pocas palabras, cada acción debería establecerse en función de la forma en la que contribuirá en la progresión óptima de los aprendizajes que se pretenden alcanzar.

Según este autor, la forma en la que los profesores gestionan la progresión de los aprendizajes va cambiando día con día, debido a “la individualización de los itinerarios de formación y de la pedagogía diferenciada” (Perrenoud, 2004: 33-34). Esta misma competencia moviliza otras más específicas, algunas de estas competencias son: 1) concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos, 2) adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza, 3) establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje, 4) observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo, y 5) establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.

4.2.3.3 Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (Competencia comunicativa)

Esta competencia es inherente a rol del docente; en ella, se enfatiza la capacidad para transmitir con pasión un mensaje a los alumnos e interesarlos por el conocimiento en general y por los asuntos concretos que desarrolla su disciplina.

Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles tiene que ver con la comunicación, la cual ha sido una competencia fundamental de los profesores, ya que a partir de ésta los profesores saben cómo comunicar y cómo transmitir las cuestiones importantes a sus estudiantes. Esto trae consigo el dominio de estrategias que el docente puede utilizar para que efectivamente los elementos sustantivos del mensaje no se pierdan (Zabalza, febrero 2005).

Debe uno de tener buena facilidad de palabra para poderse expresar de la forma más sencilla para que lo puedan entender si hay una duda (PROF2M111214)

Ser empático con los alumnos, escucharlos, ponerles atención, pero todo esto requiere de más tiempo, la limitante principal que tenemos es que solamente es una clase a la semana de 2 horas para 60 alumnos (PROF6M190215).

Otro aspecto relevante es la incorporación y recuperación de elementos narrativos, anécdotas, episodios o situaciones relacionados con el tema del que se está abordando ayuda al docente en la explicación de algún conocimiento, concepto u operación que resulta difícil de decodificar y que exige una tarea cognitiva de mayor nivel. Lo anterior promueve que el alumno acceda a ese conocimiento sin tanta complicación, ya que, a través de las anécdotas de sucesos relacionados con el tema, el alumno relaciona esa información, se la apropia y la utiliza como referencia para recordar y hacer conexiones entre los aspectos conceptuales ya revisados (Zabalza, 2013).

El proceso de enseñanza aprendizaje con los alumnos es mucho de que ellos reconozcan lo que saben lo integren y podamos hacer un seminario que se armen debates, pero es importante que ellos puedan tener confianza para poder hablar y compartirlo en clase y también algo que les cuesta mucho trabajo es leer porque lo que leen no lo comprenden y tienen mucho miedo para expresarse (PROF6M190215).

Yo tuve una variedad de profesores, desde quien llegaba y no nos aportaba nada, hasta personas que realmente se esforzaban por ser buenos profesores y nos movían un poco el tapete para que estudiáramos más. En esa época la metodología de enseñanza era muy tradicional, y sin embargo hubo personas que dentro de lo tradicional se esforzaban por tener materiales y ejemplos, y ayudarnos a entender mejor las cosas (PROF21M110815).

Hay profesores que cuentan con un repertorio de ejemplos que se emplea como un mecanismo comunicacional o acondicionamiento de los propios mensajes y que sirve, específicamente, para explicar de forma clara y precisa aquello que se pretende que el alumno comprenda (Zabalza, 2013). Con una de las cuatro variables de los propios mensajes que permiten la comprensibilidad, el hacer uso de estos ejemplos apoya a la estimulación suplementaria que tiene que ver en cómo el profesor hace uso de palabras y de frases que resultan innecesarias, sin embargo, “suscitan interés, participación o placer en los receptores: referencias directas a ellos, preguntas que reclaman su atención, ejemplos o alusiones a situaciones próximas a la vida cotidiana, palabras de estímulo, gestos amistosos o algún chiste, etc” (Zabalza, 201: 87).

Es posible que con esto se corra el riesgo de que los alumnos no recuerden los aspectos más importantes del mensaje y, en su lugar, tengan más presentes las historias secundarias y accesorias que se plantean en forma de ejemplo, sin embargo, es muy posible que por estos ejemplos los alumnos

puedan reforzar la significación de la información adquirida a partir de la evocación y de la relación de las situaciones o sucesos narrados por el docente.

Como parte de la competencia comunicativa, el docente requiere, además, manejar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (Internet, correo electrónico, multimedia, videoconferencia), lo que implica un cambio de roles: se requiere de un docente que elabore guías de aprendizaje y que mantenga contacto permanente con los educandos a través de la red, de manera que su práctica se centrará más en ayudar y orientar al alumno para la selección y organización de la información, la adquisición de habilidades y el intercambio de información y de experiencias con sus pares nacionales y extranjeros. Quizás el gran reto sea vivir en la incertidumbre en cuanto al manejo mismo de la información (Barrón, 2009).

Digamos en ese terreno de la práctica docente, pues implica el uso de herramientas que permitan la comunicación efectiva entre el docente y el alumno que nuevamente que puedan aportar al logro de los objetivos docentes, y, entonces, involucra por ejemplo la adecuada organización de las clases mismas, implica el manejo adecuado del vocabulario o la comunicación oral y escrita, involucra también la preparación nuevamente adecuada de los materiales de apoyo que se utilizan. De hecho, involucra la ubicación de los materiales de apoyo adecuados para los aspectos que sobre la materia vas a abordar y, bueno, implica su elaboración. La elaboración de esos materiales, no siempre, y afortunadamente digamos hoy contamos con el internet que te ayuda mucho en ese sentido, porque pues sí la preparación de materiales didácticos se lleva o requiere de tiempos muy grandes, muy grandes. Yo estoy involucrada en el desarrollo de temas didácticos no sólo para mis alumnos sino para alumnos de la materia y bueno es ese sentido, pero, aparte, todo el tiempo que te puede requerir porque nuevamente si vas a preparar un material que en vez de ayudar perjudique mejor no haces nada. Entonces, yo lo entiendo sobre todo de esa manera nuevamente conducir tu ejercicio tu actividad de una manera que favorezca, que permita que tu enseñanza sea que tu actividad docente o tu ejercicio de enseñanza favorezca el aprendizaje en los alumnos (PROF11M130315).

Según Miguel Ángel Zabalza (febrero 2005), la comunicación virtual tiene reglas que son distintas, y que por falta de práctica de los profesores no se llega a dominar aún las formas en las que tienen que manejarse en la red (Internet, correo electrónico, videoconferencias, multimedia, foros), porque la red no permite enviar mensajes excesivamente largos o con algún tipo de complicaciones, para mitigar esto se debe introducir otro tipo de lógica y otro tipo de sintaxis dentro de la estructura de los mensajes en red. De ahí que los profesores se vean obligados cambiar de rol para desarrollar otro tipo de habilidades que le permitan organizar los contenidos de su materia y elaborar guías de aprendizaje para atender las condicionantes y los requisitos que se

presentan ante el uso de estos medios y de determinados contextos, así como mantenerse en contacto permanente con los educandos, ayudar y orientar al alumno a seleccionar la información, adquirir habilidades e intercambiar información y experiencias que promuevan la construcción del conocimiento.

5.2.3.4 Manejar las nuevas tecnologías

En la actualidad, el docente se encuentra ante serias tensiones profesionales y personales porque debe enfrentar nuevas reformas y políticas educativas, aprender nuevos conocimientos, implementar nuevas metodologías, estrategias, tecnologías de la información y comunicación (TIC), rendir cuentas, ser competente y, además, hacer frente a los nuevos retos del mundo actual que cambia vertiginosamente. Todo ello, obliga al docente a buscar nuevas formas de estar en sintonía con sus estudiantes, quienes viven en un contexto que se caracteriza por los constantes cambios tecnológicos innovadores.

Hoy día, considero que los cambios que se han dado son fundamentalmente gracias a las nuevas tecnologías, es decir, el uso del internet, de la computadora o del uso del cañón y la computadora portátil, etc., nos dan elementos que se pueden utilizar. Lamentablemente, es también una situación que no se entiende bien, pero se piensa que si un profesor utiliza el cañón y la laptop ya es algo correcto y, desde mi punto de vista, es solo un elemento del que se puede hacer uso (PROF8H230215).

El manejo de las nuevas tecnologías es imprescindible, sin embargo, no debemos olvidar que sólo deben constituir un recurso para ayudar a los profesores a realizar su trabajo, no entorpecerlo. Las nuevas tecnologías no sólo agilizan los procesos que antes se realizaban de forma manual o con otros procedimientos, sino que suponen un nuevo modo de concebir el trabajo del docente, así como el tipo de relaciones que éstas conllevan. Los docentes deben de poseer una mínima capacidad de manejo de las nuevas tecnologías (Cano, 2005).

Actualmente, el propósito de la educación ha cambiado sustancialmente, probablemente la preparación del individuo para la educación permanente sea la finalidad de la enseñanza contemporánea o, dicho de otra forma, a partir de la enseñanza se pretende dar respuesta a las necesidades de aprendizaje y de nuevos conocimientos que el progreso tecnológico y científico reclaman para la vida y la profesión. Teniendo en cuenta esto, es necesario proveer al docente de herramientas que lo apoyen en su práctica diaria.

El uso de las tecnologías lo que te decía, por ejemplo, si vas a hablar más hacia la parte de bienestar animal, si vas a hablar del rastro o de forma de matar los animales, a los animales de abasto o de ganado muchas veces no los puede llevar a los rastros, pero sí utilizar las herramientas o evaluar el transporte, entonces yo tengo la inquietud de esto de buscar con la ayuda de tecnologías desde investigar e ir, por eso te digo que no hay límites en la capacitación o no sólo es quedarte con lo que me pueda dar los capacitadores en el diplomado, sino ya investigar por ejemplo y en la facultad de ciencias o aquí mismo también utilizan modelos en 3D. Entonces porque no si ya hay el rollo de las *tablets* o realidad virtual utilizar la tecnología para poder enseñar, podrás tener el juguete más bonito o caro del mundo, pero si no lo utilizas bien igual hasta sale peor el asunto (PROF16H160415).

Marqués (2000, citado por Cano, 2005) recoge los conocimientos básicos que podrían configurar la “alfabetización digital” necesaria para toda la población, éstos son: a) Conocimiento básico del sistema informático: elementos del hardware, tipos de software, redes, b) Gestión básica del equipo: administración de archivos y carpetas antivirus, c) Uso del procesador de textos, d) Navegación en Internet: búsqueda y selección de información, d) Uso del correo electrónico, e) Creación, tratamiento y captura de imagen digital, f) Elaboración de documentos multimedia y presentaciones y g) Conocimiento básico de la hoja de cálculo y las bases de datos.

Por eso te digo que este segundo punto para mí es muy importante, porque tengo todas las ganas del mundo, pero sí no se canalizar pues bien eso igual y hasta me quedo frustrado de que los alumnos, cómo puedes enseñar de otra manera, cómo el proceso de enseñanza que sea significativo. Entonces, te digo son médicos veterinarios y tú estás haciendo tu maestría, el proceso de la enseñanza aprendizaje es muy complejo y es muy padre, pero hay que prepararse, hay que conocer no sólo la parte teórica sino si bien no vamos a ser nosotros pedagogos o quién sabe igual y hasta te gustan pero que necesito aprender con modelos y que herramientas tengo para poder hacerlo. Entonces, en resumen capacitarse muy bien en esto, pero cómo compartes ese conocimiento a los alumnos, los estás formando, les llega su información o no, y hay profesores que conozco de esta facultad que son muy buenos en su área pero como profesores, como docentes, muy buenos investigadores, pero como docentes no te transmiten nada, absolutamente nada, no aprendes nada (PROF16H160415).

Para Miguel Ángel Zabalza (febrero 2005) el manejo de las nuevas tecnologías resulta un trabajo fundamental, por lo que algunas universidades lo han priorizado, tanto para los estudiantes como para los profesores. Son muchos los beneficios que trae consigo el trabajar en la red, uno de ellos es la creación de foros en los que los profesores pueden compartir ejemplos, prácticas, casos, pruebas de evaluación y experiencias que están teniendo, con lo cual, se estaría generando un espacio colectivo mucho más rico de lo que se podría imaginar. En este sentido, se crean posibilidades para que los docentes

desarrollen su trabajo a partir de la reflexión, del análisis y de la selección de apoyos, recursos y modelos que podrían replicar.

Puede haber muchos estudios hoy en día, como con el uso de tecnologías lo que tú quieras, como puedes hacer para que sea más significativo el proceso, pero en esencia es preparar muy bien la clase y capacitarse para poder darla muy bien. Yo creo que esos son las dos cosas que ves y ser muy responsable, muy ético en eso tomárselo en serio como parte de las actitudes (PROF16H160415).

Con el fin de sacar el mayor provecho a las nuevas posibilidades de interacción que nos proporcionan las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) se requiere la transformación del rol docente y que los nuevos recursos se integren en el currículum formativo de los alumnos (Zabalza, 2013). Esto se debe a que en la actualidad el alumno tiene acceso en el internet a la misma información que su profesor, de esta manera, es absurdo considerar que el docente es el que posee todo el conocimiento y que será él quien lo transmita al alumno. Por lo anterior, el papel que en estos momentos habrá de desempeñar el docente es de guía, ya que será él quien oriente al alumno a buscar información pertinente, le enseñe qué hacer con la información, le ofrezca criterios para saber integrar la información en estructuras conceptuales que le sean de utilidad durante su proceso de aprendizaje y le ayude en adquisición de habilidades que le permitan intercambiar información y experiencias con otros alumnos y profesionales.

Tenemos unas características que deben ser generales, pero al mismo tiempo cada una de las materias tienen características específicas. Entonces, dependiendo de cada una de las materias si son características específicas de los docentes, por ejemplo, un docente del hospital de pequeñas especies tiene características diferentes que un docente de bovinos de carne o de bovinos de leche porque son especies y entornos totalmente diferentes, el contexto social donde se desarrollan son diferentes. Entonces, habrá unas características básicas de comunicación, integración, conocimientos de tecnologías de la información, pero ya en momento de estarlo pasando con los productores o con los responsables de los animales es diferentes (PROF6M190215).

Es un hecho que las nuevas tecnologías se han convertido en una herramienta efectiva para el manejo de la información que tiene algún propósito didáctico, por lo que esta competencia docente tiende a ser necesaria dentro del contexto universitario. Sin embargo, aunque es importante que el equipo con el que se cuenta dentro de la Universidad sea novedoso, sofisticado, de última punta o generación, etcétera, lo más relevante es cómo se ha ido integrando a la docencia, de qué forma se ha transformado o adaptado para contar con modelos de enseñanza de calidad que cubran las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

En la enseñanza universitaria las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) tienen un efecto transformador por el cambio de roles y competencias que se les exigen a los docentes y alumnos universitarios. Las nuevas modalidades de enseñanza y de aprendizaje obligan a los docentes a diseñar materiales multimedia, así como preparar información y guías de aprendizaje que faciliten en la red una relación tutorial. En el caso de los alumnos, con esta nueva modalidad de aprendizaje es necesario que manejen diversos dispositivos técnicos, cuente con una capacidad de apertura para llevar a cabo procesos de aprendizaje autónomo y mantengan una relación fluida con el docente que funge como su tutor (Zabalza, 2013).

Finalmente, para Perrenoud (2004) las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han transformado las formas de comunicarnos, trabajar, pensar y decidir. Hoy en día, “hacer caso omiso de las nuevas tecnologías en un referencial de formación continua o inicial sería injustificable” (Perrenoud (2004: 108), es decir, las TIC han de servir de referencia para: a) utilizar programas de edición de documentos, b) explorar los potenciales didácticos de los programas en relación con los objetivos de la enseñanza, c) comunicar a distancia mediante la telemática y d) utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.

4.2.3.5 Diseñar la metodología y organizar las actividades

Según Miguel Ángel Zabalza (febrero 2005), ésta es una de las competencias más importantes, ya que es indispensable que el docente cuente con un repertorio de recursos y de metodologías (problemas, estudio de casos, proyectos, trabajo autónomo, entre otros) que le permitan manejarse de diversas maneras y no sólo recurrir a un método de enseñanza, con el que no siempre se toma en cuenta a los alumnos, como las lecciones magisteriales. Todo lo que el docente realiza, así como el modo en que lo hace, incita al alumno a responder de una u otra forma, y cada respuesta tiende a dirigir la actitud del estudiante en uno u otro sentido. Esto plantea la necesidad de diversificar las modalidades de trabajo en el aula a través de talleres, seminarios, laboratorios y aún más, a través de la posibilidad de promover la capacidad en el alumno de transferir el conocimiento del mundo del saber al mundo cotidiano, la ciencia al mundo del trabajo profesional, y de establecer

una relación compleja entre el saber y el trabajo en la esfera del conocimiento de alto nivel y en el de las tareas cognoscitivas complejas.

De acuerdo con Zabalza (2013), la competencia metodológica comprende todas aquellas acciones orientadas a la toma de decisiones de los profesores para gestionar la propia tarea docente, e implica: 1) la organización de espacios que posibiliten ambientes de aprendizaje en los que los alumnos se desarrollen de manera autónoma y significativa en escenarios reales de trabajo, 2) la selección del método didáctico en el aula con el que se pueda crear condiciones para despertar u orientar la curiosidad intelectual, establecer conexiones entre las diversas experiencias, formar hábitos, actitudes e intereses subyacentes y permanentes hacia el aprendizaje; interrelacionar la curiosidad orgánica de exploración física (tocar, manipular, palpar), así como la interrogación lingüística (por qué, para qué, cómo), y 3) la selección, organización y desarrollo de las tareas instructivas que son inherentes a las funciones del docente, que constituyen las unidades integradas de actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que están presentes en los objetivos formativos, en la actuación de los profesores y en la de los alumnos. En la selección y desarrollo de las tareas es importante que se considere la congruencia de éstas en relación con los objetivos formativos para conseguir lo que realmente se pretende, la relevancia de las actividades, la factibilidad de llevarlas a cabo, así como la variedad de actividades que estimulen la motivación y promuevan nuevas demandas cognitivas en el alumno.

Para mí el enseñar al alumno es darle herramientas que le permitan resolver problemas bajo distintos contextos, o sea no es que el alumno repita los conocimientos técnicos que yo llegue a darle a un salón de clases [...] para mí el proceso de enseñanza requiere más bien la capacidad de desarrollar en el alumno o de darle las herramientas para que él pueda resolver problemas bajo distintos contextos, [...] el alumno debe de ser capaz al final de resolver problemas, [...] al final es una metodología de resolución de problemas (PROF7H200215).

Como podemos observar, en el diseño de la metodología y la organización de las actividades están implicados numerosos componentes que se relacionan con la forma en la que se abordarán los contenidos, el estilo en el que se organizará al grupo de alumnos, las actividades o tipos de tareas que se pretenden llevar a cabo, las formas en las que se relacionan los integrantes del grupo (incluido el docente), las características propias de la disciplina, la modalidad de la docencia, entre otros. Para, las metodologías didácticas empleadas en la enseñanza universitaria son variadas, entre éstas podemos

encontrar la lección magistral, la enseñanza a pequeños grupos, las prácticas de laboratorio, la supervisión del trabajo (en campo o en la propia clase), los sistemas de autoinstrucción, el estudio independiente, entre otros (Zabalza, 2013).

En la clase de metodología diagnóstica siempre analizamos como cuáles son las estrategias para llegar a un diagnóstico en un paciente, más allá que si utilizo herramientas de laboratorio, de gabinete como rayos X y muestras de sangre y cosas así, más bien cómo llego a tomar la decisión que ese paciente requiere una radiografía o requiere una muestra de laboratorio y para eso hay metodología de construcción diagnóstica. Entonces en ese sentido, yo requiero que si vamos a abordar metodologías de construcción diagnóstica en un hurón yo primero necesito darles en cuanto a contextos de información técnica pues información alrededor de hurones, la biología de los hurones, las enfermedades comunes en los hurones, la anatomía y fisiología de los hurones, donde se toma una muestra el volumen, como las cuestiones técnicas. Pero, al final, lo que yo quiero lograr en el alumno es que él construya un diagnóstico a partir de hurones y entonces el objetivo no es que sepa de hurones, sino que sepa construir diagnósticos. Entonces, la estrategia es cómo conecto esta información técnica con una metodología que le permita a él construir diagnósticos, porque si yo logro eso al final este puede ser un hurón, un perro, una jirafa, un rinoceronte, no importa y entonces nada más tendré que irles cambiado el contexto técnico, pero lo que me importa el objetivo real más bien está en la construcción diagnóstica y ese es como el punto, el poder tener la preparación del material técnico que quiero utilizar de acuerdo al contexto, pero también las estrategias que quiero ligar para el objetivo que busco en el alumno (PROF7H200215).

Esta competencia requiere del docente universitario la movilización de una serie de conocimientos, habilidades y destrezas, tales como a) conocimientos de la disciplina que imparte, los cuales ha de adaptar durante el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo a las características de los estudiantes, b) diseño de estrategias para el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo a la asignatura que imparte, c) promoción de procesos de análisis y reflexión sobre los temas que aborda en los estudiantes, d) contextualización de los temas abordados en su asignatura, a fin de generar en los estudiantes un aprendizaje significativo, e) identificación de las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios para su formación académica, f) consideración de las necesidades de formación de los estudiantes, de acuerdo al perfil de egreso, g) diseño de estrategias de evaluación para verificar el logro de los objetivos de aprendizaje de sus estudiantes, h) diseño y empleo de instrumentos de evaluación para recoger información sobre el aprendizaje de sus estudiantes, de acuerdo a los diferentes momentos, tipos y agentes que intervienen en el proceso educativo, y i) utilización de los resultados de la evaluación para realimentar el proceso de enseñanza aprendizaje; al estudiante y a él mismo.

Entonces, hoy estoy pensando que el tema de leucocitos lo voy a dar con mapas mentales [...] Hago eso, esa es la manera en cómo lo preparo la clase previa, evidentemente ya tengo la experiencia de los años de los contenidos de todo esto, lo que me interesa es modificar la estrategia, entonces yo agoto el tema, de hecho yo tengo por costumbre escribir en el pizarrón el tema: los leucocitos y pongo los subtemas y conforme los voy abordando los voy palomeando, ya lo vimos, ya lo vimos, ya lo vimos. Termino el tema y viene segunda fase que sería la fase de integración o de fijación de conocimientos entonces, es ahí donde me divierto más porque es donde juego con ellos, digo ok entonces vamos ahora a jugar que es lo que ustedes proponen lo que siempre ha llamado mi atención es que uno les dice a ver propongan algo y no proponen ¿yo no sé cuál sea tu experiencia? Pero yo les digo propónganme algo, ¿Cómo le hacemos para jugar con esto?, no hay propuesta, entonces viene mi propuesta y por ejemplo para este tema en particular del viernes yo tengo una técnica que es jugar a la lotería, entonces yo tengo ya mis cartones puestos no se ahorita dónde están, pero tengo una lotería, entonces, yo doy los nombres y ellos van colocándole, por ejemplo este es un eosinófilo no, un basófilo un linfocito, un monocito, etc., entonces ellos lo tienen que relacionar y tienen que estar en su carta están las células y entonces ellos lo tienen que saber qué es cada cosa para ir la poniendo, entonces con ese tipo de actividad hago que participen un poco más y que la clase se les haga tanto más divertida (PROF8H230215).

De acuerdo con lo anterior, es evidente que existen múltiples modalidades metodológicas en las que se puede desarrollar la enseñanza, sin embargo, cada una de estas modalidades presentan diversas ventajas e inconvenientes. Al respecto, podríamos afirmar que, no existe un método de enseñanza que por excelencia sea el mejor debido a que cada uno de los métodos didácticos llegan a ser los adecuados cuando se ajustan mejor a las condiciones de formación que se tienen previstas. Es decir, el mejor método de enseñanza dependerá de los objetivos formativos que se pretenden alcanzar, del contenido que se vaya a trabajar, de los espacios y recursos que se tengan disponibles, así como del contexto familiar, económico, social y cultural de los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, es a través de esta competencia que el docente logra identificar el método o la estrategia didáctica que resulta más conveniente para propiciar aprendizajes significativos y efectivos en sus alumnos, de esta manera, el docente empleará el método que promoverá en el alumno: a) el desarrollo de competencias personales con las que evidencie la forma en la que trata y colabora con sus semejantes, la manera en la que acepta las diferencias, y mantiene relaciones cordiales y constructivas, b) la adquisición de competencias de tipo funcional que se relacionan con los procesos de aprendizaje para planificar, reflexionar, criticar, evaluar o autoevaluarse, c) la obtención de habilidades operativas que permitan el manejo de diversos tipos

de fuentes para dominar determinados contenidos que correspondan a la disciplina.

4.2.3.6 Comunicarse-relacionarse con los alumnos

La competencia comunicativa y relacional se concibe como una competencia transversal debido a que las relaciones interpersonales constituyen un componente básico de las diversas competencias. La interacción docente–alumno es fundamental en cualquier modalidad educativa, y dependiendo del rol que asuma el docente se generará un clima propicio o no para la participación, discusión y análisis en el aula (Barrón, 2009).

En este sentido, toda comunicación tiene la intención de influir en el otro, es decir, “quien comunica (la fuente) pretende actuar sobre el receptor de la comunicación con el propósito de provocar en él cambios de conocimientos, de conductas, de sentimientos” (Zabalza, 2013: 115). Esto es más evidente cuando se trata de un proceso de formación, debido a que en el proceso didáctico se manifiesta la influencia del sentido formativo que tiene esa “comunicación intencionalmente desarrollada para que los sujetos se formen” (Zabalza, 2013: 115). Esta comunicación intencional se manifiesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en el proceso de intercambio y de relación que se da entre los profesores y los alumnos, el cual va más a allá de transmitir conocimientos o intercambiar informaciones.

No ser como muchos profesores petulantes y egoístas, y pensar que uno sabe todo y no dar nada porque, finalmente, los conocimientos son universales y uno debe de repartir todo lo que es, porque si uno no enseña todo lo que uno sabe o no enseña los errores [...] eso se va a seguir repitiendo, no se trata de que le cueste trabajo al alumno, si uno les puede ayudar, eso está bien. Tampoco se debe andar ventaneando al alumno con toda la clase, por ejemplo, si uno sacó una calificación más alta que otro, jamás tiene uno que mencionarlo (PROF2M111214).

En este proceso de intercambio y de relación entre los profesores y los alumnos se exteriorizan las diversas características de los estudiantes, lo cual complejiza la tarea del profesor, de ahí la necesidad de que éste ejerza un tipo de liderazgo para desarrollar sus clases y ser capaz de manejar a cada uno de los grupos que tiene a su cargo, de lo contrario se vería en serias dificultades en la forma de llevar sus clases, de guiar a los grupos y de lograr que sus alumnos aprendan. Según Zabalza (2005), existen profesores que creen que su clase tiene que ser una iglesia y que al estar en ella tienen que ser respetuosos,

guardar silencio, atender a lo que dice la persona que está al frente y no moverse de sus asientos, sin embargo, también hay profesores que consideran que entre más se muevan, hablen y estén activos los estudiantes, será más prolifero el intercambio que se dé en las clases. Lo anterior es un reflejo del clima que propician los profesores, estos climas o escenarios que son capaces de generar cada uno de ellos pueden ser de búsqueda, de exigencia, de trato afable, de temor, de aburrimiento, de confianza, entre otros.

Las relaciones que establezcan los profesores con sus alumnos pueden verse afectadas por acciones que no son realizadas de forma consciente, por ejemplo, el profesor que da la espalda a los alumnos todo el tiempo porque se la pasa escribiendo en el pizarrón, hablando para éste, permaneciendo siempre en el mismo sitio y olvidando a sus alumnos. El clima que generan estos tipos de profesores se vuelve aburrido y tedioso y, sin duda alguna, afecta la relación afectiva y emocional de los estudiantes, debido a que la forma de trabajar en la clase es inadecuada, promueve la falta de atención y no considera las necesidades de los estudiantes, y, además, evidencia la nula competencia que tienen los profesores para interactuar con sus alumnos.

Para mí el enseñar al alumno es darle herramientas que le permitan resolver problemas bajo distintos contextos, o sea no es que el alumno repita los conocimientos técnicos que yo llegue a darle a un salón de clases al final algo que yo normalmente digo y normalmente me escudo en eso todos los conocimientos técnicos están escritos en los libros y para eso están los libros, pero el libro puede ser un arma y esa arma tú decides como la vas utilizar, porque puedes utilizarla para cazar un animal y comerlo o puedes utilizarla para darte un balazo y matarte, igualitos son los libros si yo se sacar un libro me puede sacar de un apuro si no lo sé utilizar me voy matar con él, entonces para mí el proceso de enseñanza requiere más bien la capacidad de desarrollar en el alumno o de darle las herramientas para que él pueda resolver problemas bajo distintos contextos [...] Entonces, caemos en una dinámica en donde el alumno debe de ser capaz al final e resolver problemas y una vez que el alumnos termina con esa confianza en ese entrenamiento, digo si tú aprendieras ahora fisiología funcionamiento de los motores, el día que tu auto se descomponga, tú vas a poder cuestionarle al mecánico toda la toma de decisiones en cuanto al diagnóstico y el tratamiento de tu carro y eso aplica para cualquier problema, problemas de administración de granjas, problemas de administración pública, problemas mecánicos, problemas eléctricos, porque al final es una metodología de resolución de problemas no importa el sistema al final, creo que el abordaje es el mismo. Entonces, más bien llevarlos a ese nivel en cuanto a la enseñanza de acuerdo a como yo lo veo (PROF7H200215).

Otras de los retos que se pueden enfrentar durante la gestión de las relaciones interpersonales que se lleva a cabo en la enseñanza universitaria son: a) Dar clases a grupos en los que se tiene un gran número de alumnos y en las que se convierte imposible brindar una atención individualizada, b)

Ejercer un liderazgo en el que se combine, en su justa proporción, directividad y participación de los alumnos, y c) Promover en clase un clima cordial, de confianza, de respeto mutuo y de desarrollo que asegure la calidad del funcionamiento del aula, favorezca el nivel de satisfacción y los resultados de aprendizaje de los alumnos (Zabalza, 2013).

En conclusión, esta habilidad del docente para manejarse de forma adecuada en el contexto de las relaciones interpersonales que se producen en la interacción con sus alumnos resulta un componente importante dentro de su perfil profesional. Por ello, es conveniente que los docentes cuestionen a sus alumnos acerca de la relación que mantiene con ellos, de su sentir respecto a las dinámicas de trabajo, de la forma en la que valoran el estilo de trabajo que desarrollan en conjunto, entre otros aspectos que promuevan la reflexión y participación de todos.

4.2.3.7 Tutorizar

Actualmente, esta competencia forma parte sustancial del perfil profesional del docente universitario, ya que la tutorización representa “una ayuda continua y dinámica de acompañamiento en la formación y educación del estudiante” (Fernández Batanero, 2013: 90). Asimismo, a través de la competencia tutorial se pretende: a) ayudar y dinamizar al estudiante, b) dar información, extender, clarificar y explicar, c) informar sobre las implicaciones educativas que se derivan en la actuación docente, d) proporcionar respuestas a las necesidades educativas singulares de alumnos concretos que mejoren su atención, e) discernir las situaciones que requieren colaboración y responder de forma pertinente, y f) orientar sobre los problemas y soluciones que deberían ser considerados (Fernández Batanero, 2013).

Ayudarle al alumno a que él mismo vaya construyendo su conocimiento, que traiga información de sus vivencias, de lo que aprendió en otras asignaturas, en otras etapas de su vida, pero sobre todo de sus vivencias. Pretendo que, a través de diferentes estrategias, haya una interacción, soy un acompañante que lo guía en la construcción del conocimiento y el desarrollo de competencias (PROF15M200315).

El concepto de tutoría tiene una diversidad de significados que están ligados a un campo conceptual amplio por las distintas funciones y prácticas que se le consignan a la figura del tutor, algunas de estas acepciones que se le atribuyen al tutor son: consejero, amigo, guía, maestro, apoyo, protector, entre

otras. Según Zabalza (2013), el tutor es el profesor que guía y acompaña en el desarrollo personal y en la formación del estudiante, es la persona que se considera fuerte y experimentada para defender al tutorado de la novedad y de las incertidumbres que se atraviesan al inicio de cualquier proceso profesional, es el orientador técnicamente competente que es capaz de guiar al tutorado por los senderos del ejercicio profesional al que se habrá de incorporar.

Todo profesor, sea cual sea la etapa educativa en la que ejerce su función, es no sólo enseñante sino también tutor de sus estudiantes, puesto que enseñar no es sólo explicar unos contenidos sino dirigir el proceso de formación de los alumnos. Por ello, todos los profesores son formadores, pero se convierten en tutores cuando acompañan y guían el proceso de formación de sus alumnos, de ahí que entre las funciones de un docente no sólo esté presente la de formar sino también la de orientar (Zabalza, 2013).

Durante las tutorías, los alumnos te retribuyen mucho, muchísimo, entonces, me gustó mucho y todo lo que vas aprendiendo todos los días hay cosas nuevas y te hacen preguntas que no sabes entonces a la siguiente ocasión las contestas y luego salen más y más y más, es muy emocionante, los alumnos son un encanto la verdad. ver por ejemplo que en otros países cómo traen a los alumnos y que casi solos se tiene que formar y estuve un año en Texas CYM tomando estos cursos de Etología y viendo cómo se desarrollan alumnos de diferentes países que confluyen ahí y la verdad es que es impresionante como trabajan los chicos y también me impresionó mucho que los veía un poco solos [...] yo me acuerdo que en esos tiempos aquí creo que todavía no estaba el programa de tutoría, pero allá sí hay un tutor sobre todo para los alumnos de posgrado y el tutor pues los invitaba y les decía como vas y les decía pues como se tiene que hacer las cosas aquí, ve a fulanito para la lavandería, o sea o alguien que sí supiera para que los orientara, entonces yo note que si a un alumno que no sabe nada o tu cuando llegas a una materia pues no sabes nada de esa materia básicamente y te dicen mira tienes que llenar estos requisitos, entonces les enseñas como tú tienes que hacer esto, esto y esto hazlo y ya no hay problema, te da una tranquilidad, una seguridad. Entonces, dije no eso es lo que está pasando que los muchachos no saben bien que les están pidiendo porque los profesores no sabemos también que les estamos dando, no tenemos orden, no tenemos estrategias claras, no les decimos de que se va a tratar (PROF4M160115).

La tutoría se puede aplicar en diversos niveles y en diversas formas de actuación, por ejemplo, tenemos: 1) la tutoría del primer nivel cuando la función tutorial es un componente básico de la función docente (el docente desarrolla determinadas horas de tutoría para sus alumnos), 2) la tutoría del segundo nivel cuando la función tutorial representa una actuación complementaria a la función docente (el tutor atiende deficiencias detectadas en técnicas de estudio o sistemas de trabajo en clase), la tercera acepción de tutoría cuando ésta se lleva a cabo como una actividad diferenciada e independiente a la docencia (el tutor apoya a los estudiantes a distancia para

orientar y supervisar su trabajo) y, finalmente, el período de prácticas o *practicum* cuando la función tutorial se lleva a cabo para atender a los alumnos en los períodos de prácticas en empresas o instituciones (Zabalza, 2013).

Por último, para las tutorías y el acompañamiento que los profesores les dan a sus alumnos, el docente se pondrá a disposición de sus estudiantes para ayudarles en aquello que necesiten, guiará y apoyará a los estudiantes a resolver problemas específicos o situaciones irregulares que se les vayan presentando en relación a la disciplina o a la carrera misma, orientará a los estudiantes en cuanto al contenido del programa de trabajo y a la metodología más adecuada para completarlo, manejará una serie de estrategias que permitan desarrollar en sus estudiantes habilidades de estudio, conocerá diversos modelos de tutoría que existen, diseñará pruebas y desarrollará instrumentos, estrategias y técnicas de evaluación que le permitan mejorar la tutoría que ofrece.

Es decir, el ejercicio de la tutoría trae consigo una serie de cualidades y técnicas que los tutores deben de poseer y en las que se deben de formar para ejercer dicha función de forma pertinente y adecuada. En este sentido, la tutoría es una función que tiene diversas formas para desarrollarse y siendo una de las competencias que debe poseer el docente, se requiere de un tipo de formación específica que permita llevarla a cabo de manera tal que influya de forma positiva en diversos aspectos que se relacionan con el desarrollo personal, formativo y profesional de los estudiantes.

4.2.3.8 Evaluar

La evaluación es un proceso sistemático en el que se recoge información o datos sobre la realidad que se pretende evaluar, contando con esta información se emite un juicio de valor, con el apoyo de criterios o procedimientos que resulten pertinentes y que faciliten la comparación de estos datos con marcos de referencia que definan el propósito de la tarea, actividad o producto a valorar para, finalmente, tomar las decisiones que se consideren adecuadas respecto a los resultados ya valorados (Zabalza, 2013). Es decir, la evaluación se realiza cuando se compara la información obtenida, mediante la aplicación de una prueba, la observación, algún ejercicio práctico

o un determinado instrumento de evaluación, con alguno de los marcos de referencia que rigen la acción docente.

Considerando la definición anterior, evaluar constituye una de las actividades docentes que tiene más fuertes repercusiones en los alumnos; en su moral, autoestima, motivación hacia el aprendizaje, así como en los asuntos académico-administrativos que impactan directamente en la aprobación de la materia, en el acceso a una beca o en mantenerse en ella, en la acreditación de la carrera, en la obtención del título, etcétera (Zabalza, 2013). Además, la evaluación es vista como una actividad esencial del proceso de formación que forma parte del proyecto formativo del currículo universitario, debido a la acreditación que las instituciones de educación superior otorgan a sus egresados cuando éstos completan su formación y demuestran contar con las competencias que se les demandan para el ejercicio de su profesión.

En este sentido, los docentes realizan “exámenes escritos, ejercicios prácticos y observación en el laboratorio” (PROF2M111214). Aquí, cabría puntualizar que, en la FMVZ, la evaluación se desarrolla a través de exámenes departamentales en línea, aunque, en algunos departamentos, se considera una calificación adicional consistente en un caso clínico. Éste es un elemento más que algunos profesores incorporan para valorar los aprendizajes y la promoción de los estudiantes.

Dentro del proceso formativo, la evaluación sirve para la obtención de información respecto a “cómo se va desarrollando el proceso formativo puesto en marcha y sobre la calidad de los aprendizajes efectivos de nuestros alumnos” (Zabalza, 2013: 147-148). A través de la evaluación es posible establecer un seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el que se logra identificar el nivel de aprendizaje que tienen los alumnos, así como el estado que guardan o la forma en la que marchan las clases que imparte cada docente.

El objetivo es que los alumnos aprendan a resolver un caso clínico a través de las pruebas de laboratorio, entonces, ellos tienen que buscar un caso clínico de la vida real, enfrentarse a él, desde la toma de muestra, el examen físico, la historia clínica, la reseña, hasta la interpretación de las pruebas de laboratorio y el diagnóstico final. Entonces eso tiene un porcentaje que equivaldría más o menos al 20% (PROF8H230215)

Por un lado, tenemos los exámenes, las tareas, la asistencia práctica y ver que todos practiquen eso es importante, que no nada más estén viendo, sino que traten de hacer las cosas sería maravilloso poder evaluarlos en práctica, pero no

me daría tiempo, que participen en clase, que estén activos, así evalúo (PROF9M260215).

Zabalza (2013) explica que los docentes habrán de emplear la evaluación para ayudar a los estudiantes a superar dificultades en su aprendizaje, para promover el diálogo con ellos y para incorporar los ajustes que sean necesarios en el proceso de enseñanza. Asimismo, es importante que los docentes consideren las condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los recursos disponibles y el esfuerzo realizado por cada uno de sus alumnos.

Actualmente el elemento fundamental son los exámenes son las pruebas, tenemos exámenes digamos departamentales, en nuestro caso colegiados porque nuestro departamento comprende varias asignaturas, pero como el término es más común lo digo de esa manera exámenes departamentales poco más del 50% de la evaluación son estos exámenes departamentales que son básicamente con preguntas de opción múltiple que se llaman, pero que son opción única verdadera [...] hay un trabajo muy grande, los profesores nos reunimos presentamos nuestras propuestas las analizamos todos los profesores, las discutimos, las aprobamos o las rechazamos nada de que porque ya llego ya se quedó sino para que trabajas, hay un trabajo detrás de la preparación de estos exámenes y la aplicación misma se hace con todo el rigor que en nuestras manos esta como son departamentales, bueno colegiados, se aplica a varios grupos, no todos los grupos pero se hace con todo el rigor posible que es mucho que yo diría es suficiente para que el alumno no pueda digamos no ser evaluado con el justo rigor que estas cuestiones merecen (PROF11M130315).

Por su parte, Elena Cano (2005) manifiesta lo especialmente relevante de tomarse tiempo para la evaluación, es decir, de establecer procesos de evaluación sobre la propia tarea que permitan conocer, no intuir, cuáles son las cosas que no han funcionado bien y así proponer soluciones para mejorar la propia práctica y lograr el aprendizaje en los alumnos. Para esta autora, esto es la base de una posterior planificación que promueva un trabajo más ajustado y acorde a las necesidades que emerjan del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Bueno por otro lado, yo elaboro exámenes para los alumnos, que son exámenes en la mayoría de los casos de preguntas abiertas, preguntas abiertas que pueden ser de desarrollo de temas puntuales, desarrollo abierto como desarrollo limitado que preguntas también planteadas en el nivel de la comprensión de la comprensión, no solo en el nivel que describe y va digamos o que señalen una serie de elementos, sino que nos permita ver el grado de comprensión que el alumno tiene de ese concepto, etc. Estos serían los elementos principales, pero aun en este momento y a lo largo del tiempo también se incluyen trabajos relativamente extensos, tareas relativamente cortas con enfoques muy particulares o con objetivos muy claros bien definidos que en la mayoría de los casos son que el alumno vea la aplicación un poquito de la aplicación, un poquito de la aplicación que tiene ese conocimiento y bueno se toma sumamente en cuenta la participación del alumno [...] Entonces, no es sencillo a veces unos

elementos de la evaluación que uno quisiera incorporar, no es tan fácil de incorporar, pero siempre lo tengo así presente su participación, su asistencia, la asistencia digamos tiene un carácter obligatorio sin ahondar en ello [...] pero la tomo en cuenta pues parte de los elementos, pero entiendo me queda muy claro que la evaluación no es asignarle una calificación al alumno, no es calificar al alumno, la evaluación es un proceso muy complejo que requiere de un trabajo también intelectual profundo que debe de diseñarse con base en diversos elementos y que es una evaluación del trabajo no sólo del alumno sino del docente mismo (PROF11M130315).

Para disponer de una visión completa del proceso de aprendizaje de los estudiantes no es necesario que el docente aplique varios exámenes en el transcurso del ciclo escolar, en su lugar habrá de buscar un sistema integrado de evaluación que resulte pertinente, objetivo y congruente respecto a lo que se evalúa y a quienes se evalúan. De esta manera, el docente deberá: 1) establecer criterios y métodos del aprendizaje, con base en el enfoque por competencias, para comunicarlos de forma clara a los estudiantes, 2) dar seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes, 3) comunicar sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, a fin de sugerirles alternativas para su solución, y 4) fomentar la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (SEP, 2008).

Empiezo a ver si los exámenes los voy a hacer por tema, esa vez les hice examen por tema porque dije si les dejo un examen con 7 temas no van a poder, si no pueden porque no estudian, entonces tengo que obligarlos y la manera de obligarlos es así, la única manera de obligarlos a estudiar es amenazarlos con un examen, entonces tuve que hacer examen por tema [...] Y pues sí trato de más o menos de acomodarlo, ya con tu plan de clases eso te ayuda un buen ya vas viendo, tienes una guía (PROF18M020715).

Finalmente, es necesario que los docentes modifiquen la perspectiva de que la evaluación tiene el objetivo de seleccionar o diferenciar a los alumnos que más saben de los que saben menos, para que comprendan que una evaluación bien implementada facilita la forma de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero para ello los docentes deberán: a) contar con una abundante batería de técnicas de evaluación, b) conocer diversas modalidades de evaluación que potencien los aprendizajes interdisciplinarios con los que puedan desarrollar trabajos compartidos entre diversas materias y proyectos como sistema de evaluación, c) emplear un sistema de evaluación continuado que les permita tener una visión diacrónica del aprendizaje de sus alumnos, d) manejar diversas dinámicas informativas con las que puedan realimentar y

aclarar a sus alumnos acerca de los resultados de las evaluaciones a las que se han enfrentado para identificar sus errores y, con apoyo del docente, encontrar formas de subsanarlos y, por último, e) usar los resultados de las evaluaciones como un banco de datos que promueva el rendimiento del alumno, del docente y de la institución educativa (Zabalza, 2013).

4.2.3.9 Reflexionar e investigar sobre la enseñanza

La coincidencia entre la investigación y la enseñanza conllevan a la reflexión de la docencia, al análisis documentado del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado, es decir, a investigar sobre la docencia, a someter a análisis controlados los distintos factores que afectan a la enseñanza y a la didáctica universitaria. En este sentido, la incorporación del análisis de la enseñanza en la práctica docente enriquece el espectro de visiones conceptuales y de estrategias metodológicas que nutren e impactan al profesor mismo en su quehacer como docente (Zabalza, 2013).

Hay veces que soy muy nervioso, tengo ciertas inseguridades, tal vez porque llevo muy poco tiempo dando estas asignaturas, entonces, llego preparado con mi tema, pero si sacan algunos temas diferentes me mueven un poco el tapete y bueno eso yo quisiera que pudiera mejorar, [...] todavía me falta desarrollar otras habilidades para que yo esté mucho mejor (PROF5H180215).

Para Zabalza (febrero 2005) la reflexión y la investigación que realiza el docente sobre su propia enseñanza requiere de otras acciones como analizar y contrastar determinados tipos de circunstancias que suceden en sus clases, las cuales pueden ayudar a entender qué es lo que está aconteciendo respecto a distintos aspectos, por ejemplo, se puede identificar qué tan pertinente es el material que se está empleando y cómo éste genera conocimientos técnicos. Otras cuestiones que, según este autor, se pueden investigar son: ¿el tipo de metodología empleado es congruente?, ¿el trabajo por grupos provoca mejores resultados que otra metodología?, ¿el trabajar por problemas mejora los conceptos que los estudiantes tienen?, ¿las tareas solicitadas y el tipo de reclamos o exigencias que se les hace a los alumnos son correctos?, entre otros.

Primero en cuanto a las características de conocimiento es un docente que tiene un conocimiento mucho más amplio, no es un docente que tiene un grado de especialización muy alto en alguna zona muy, muy particular [...] porque lo que tú estás buscando es que el alumno integre una gran cantidad de información, esa información que trae de 6 semestres anteriores y que es información que le va a permitir construir diagnósticos generales, entonces si el docente no posee estos conocimientos técnicos. Entonces, difícilmente puede cuestionar el razonamiento

del alumno porque le va a parecer lógico el cuestionamiento del alumno y no va a poder retroalimentar o retar ese pensamiento, entonces de inicio en cuanto a conocimientos técnicos me parece que es importante (PROF7H200215).

En cuanto a conocimientos o habilidades para dar clase, me parece alguien que pueda identificar una pregunta que merezca un razonamiento clínico y que no sea nada más una pregunta de memorización o de identificación que pueda cambiar el contexto de la situación para, entonces, sacar de esa habilidad memorística del alumno y entonces plantearle a lo mejor una situación muy similar pero bajo contextos distintos y que entonces él tenga que hacer un ejercicio de razonamiento para poder llegar a la diferencia y no necesariamente solamente con que me diga el nombre de todos los huesos es más que suficiente o el (PROF7H200215).

Para que el docente pueda organizar su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional es necesario que: 1) reflexione e investigue sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento, 2) incorpore nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta para que los traduzca en estrategias de enseñanza y de aprendizaje, 3) se evalúe para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuente con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares, 4) aprenda de las experiencias de otros docentes y participe en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica, 5) se mantenga actualizado en uso de la tecnología de la información y la comunicación, y 6) se actualice en el uso de una segunda lengua (SEP, 2008).

Yo creo que la posibilidad de estar abierto a las opiniones, porque si yo lo que estoy buscando es una capacidad de análisis, de reflexión del alumno, debo de estar consciente de que la respuesta podría ser tan amplia que no necesariamente conjugue con mi opinión personal o particular o mi experiencia propia en ese sentido y si yo no tengo una apertura hacia el respeto hacia la posibilidad de otras opciones distintas a como yo lo haría entonces eso podría hacerme tener también un sesgo, si la respuesta no es como yo lo haría está mal y eso no necesariamente es correcto. Yo necesito más bien analizar más que el resultado final que me está proponiendo el alumno, cómo el alumno utilizó la información para llegar a esa propuesta que me está dando y esa forma en que él utilizó la información y la integró a sus conocimientos podría ser suficiente para decirme que el alumno tiene una capacidad buena de análisis e inferencia, aunque no necesariamente comparta mi experiencia personal (PROF7H200215).

Cuando éstas y otras cuestiones sean investigadas se podrá identificar qué es lo que está pasando en la práctica del docente, y con ello, se podrán determinar los ajustes que se consideré pertinentes, así como la organización o reorganización que se tendrá que llevar a cabo. Con lo anterior, se logra tener un autoconcepto ajustado con el que se valora aquellas cosas que podemos hacer bien y aquellas otras que no se nos dan tan bien. A través de este conocimiento que se tiene del campo concreto de competencia, el docente se

hace responsable de la mejora de su práctica y del esfuerzo que él mismo realiza para progresar en su forma de enseñar (Cano, 2005).

4.2.3.10 Identificarse con la institución y trabajar en equipo

Zabalza (2013) establece que ésta es una competencia transversal, la cual se observa a partir de la integración de los profesores en la organización, en la disposición y en la aptitud para trabajar coordinadamente con los colegas, es decir, esta competencia se basa en el “saber y querer trabajar juntos en un contexto institucional determinado” (Zabalza, 2013: 162).

Son muchas competencias que uno debe tener como [...] la actitud de colaboración, de trabajo en equipo. Para cumplir con la responsabilidad dentro de una función X que se tenga al participar en el equipo es importante desarrollar ciertas actitudes tales como la escucha y la tolerancia, esto facilita el trabajo con el colectivo (PROF14H200315).

Hoy en día, es importante formar parte de un equipo de trabajo, no sólo en una institución educativa, sino en cualquier espacio laboral. Ésta es una competencia difícil de llevar a cabo, ya que está cargada de actitudes y, además, requiere del cambio de mentalidad de los docentes porque muchas veces el trabajo en conjunto cuesta trabajo por el carácter de cada uno de los integrantes y porque en el proyecto de formación de una institución se requiere de la colaboración de todos.

Ahora bien, es importante la mención que un profesor hace sobre la diferenciación entre las competencias generales y las específicas del docente.

No son las mismas competencias las del docente que tiene trato con los animales en forma directa para hacer clínica, éstos deben de ser médicos 100%, los que están en laboratorios tienen que ser técnicos que en forma muy específica deben ser muy perfeccionistas y tener mucho conocimiento por la diversidad de enfermedades, porque de su diagnóstico depende la vida de otros pacientes, entonces, tenemos unas competencias docentes que deben ser generales pero al mismo tiempo cada una de las materias tienen competencias docentes específicas (PROF6M190215).

El trabajo cooperativo es una cualidad moral que requiere de la solidaridad, del apoyo mutuo y de la disponibilidad para la colaboración. En este sentido, la cooperación, el trabajo en equipo y la colegialidad aparecen vinculados al ejercicio profesional y a la consecución efectiva de los fines de la institución, es decir, para que una institución educativa pueda cumplir efectivamente con su misión formadora se deben vincular el trabajo colectivo e identificación con la institución. Ahora bien, siendo la colegialidad un

referente básico para la calidad de la docencia y la identificación un sentimiento de pertenencia, es preciso combinar estos aspectos con la propia individualidad, ya que la originalidad de lo singular y la combinación de estos aspectos conllevan a la “plusvalía del patrimonio colectivo de las instituciones” (Zabalza, 2013: 162).

Para Zabalza (2013) es importante que cada profesor esté en condiciones de equilibrar sus cualidades personales y su pertenencia a un grupo con el que habrá de integrarse y en el que se habrán de establecer mecanismos de coordinación que faciliten el desempeño de las tareas, el desarrollo de proyectos formativos, el cumplimiento de los objetivos y planes estratégicos y el desarrollo de las funciones institucionales.

Finalmente, durante la descripción de las competencias docentes, los entrevistados enlistaron una serie de cualidades o características personales que consideran fundamentales para su trabajo como profesores de esta Facultad, tales como: “una moralidad intachable” (PROF4M160115), “actitud de servicio” (PROF2M111214), “puntualidad” (PROF8H230215), así como “el gusto por dar clases” (PROF4M160115).

En esta participación que tiene el docente en los proyectos de mejora de la escuela y en el apoyo de la gestión escolar, ha de realizar junto con sus pares, directivos, y otros miembros de la comunidad escolar, una serie de acciones tales como: a) colaborar en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico, b) detectar y contribuir a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad, c) promover y colaborar con su comunidad educativa en proyectos de participación social, y d) crear y participar en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa (SEP, 2008).

El trabajar en equipo en una universidad implica participar en “la definición de la misión institucional, de los objetivos que se proponen, del plan formativo de la facultad” (Zabalza, febrero 2005: 121). Al mismo tiempo, con la complejidad de la vida actual y los múltiples problemas que afectan a los alumnos se vuelve imprescindible trabajar en equipo, no sólo en el centro de trabajo de cada uno, sino con otros docentes y otros agentes que también pueden intervenir en el proyecto de formación de la institución (Cano, 2005).

4.2.4 Consideraciones sobre el modelo basado en competencias

A diferencia del apartado anterior, lo que queremos ver aquí es lo que ellos piensan, así como sus experiencias respecto al modelo de esta facultad. De esta manera, este apartado constituye la cuarta dimensión de nuestras entrevistas, en éste examinamos las consideraciones que los profesores tienen sobre el modelo basado en competencias, qué tanto están familiarizados y formados con base en este modelo educativo, así como la complejidad de la enseñanza basada en el enfoque o el modelo con el que se trabaja en la FMVZ.

La FMVZ ha tratado de introducir el currículo por competencias desde hace casi una década. Paradójicamente, la mitad de los profesores entrevistados coincide en que su práctica docente no está orientada por ningún modelo educativo. Es decir, realizan su trabajo con base en los contenidos del programa de la asignatura que imparten, pero desconocen los demás elementos en los que se sustenta el plan de estudios. Con todo, los docentes reconocen que las competencias son una tendencia hacia la que se han encaminado tanto la FMVZ como las demás instituciones en donde se ofrece esta carrera, dadas las exigencias que se plantean desde las instancias reguladoras nacionales e internacionales.

Hasta el momento, no es oficial que se emigre al modelo por competencias, pero con base a las propuestas del plan de estudios se ha comentado que se habrá de cambiar al modelo por competencias, es lo más deseable. De esta manera, es importante que todos lo vayamos conociendo y tratando de aterrizar aquí en la Facultad y principalmente con nuestros alumnos (PROF6M190215).

Yo creo que se quiere implantar algo de trabajar más sobre competencias, trabajar sobre casos clínicos he oído mucho esa parte, pero yo creo que todavía se sigue manejando mucho el magisterial (PROF14H200315).

Son pocos los profesores que aseguran trabajar con este modelo educativo, a pesar de que la FMVZ ha tratado de implementarlo desde hace varios años. Igualmente, los entrevistados reconocen que carecen de elementos para implementarlo y que no siempre es posible utilizar este enfoque para todas las asignaturas o temáticas del programa.

Entiendo que el plan de estudios tiene ya el enfoque por competencias, [...] pero yo pensaría que es el enfoque constructivista (PROF11M130315).

Recibimos un diplomado que estaba basado, y bueno varios cursos, en este enfoque de competencias, sin embargo, desde un punto de vista muy personal considero que no lo podemos desarrollar al 100% (PROF15M200315).

El resto de los entrevistados tiene también una idea muy vaga del modelo educativo, algunos por ejemplo comentaron que empleaban el modelo por objetivos y otro más dijo utilizar el modelo tradicional (sic). Únicamente, tres profesores señalaron trabajar con base en el modelo por competencias, aunque ellos mismos reconocieron que carecen de los elementos para hacerlo y que no siempre se puede emplear este enfoque para todos los temas o para todas las asignaturas.

Se ha intentado que se haga por competencias, pero, para hacerlo por competencias, hay que preparar primero al personal, hay que darle a todo el mundo cuáles son las bases de las competencias [...] Entonces, las competencias se pueden aplicar en muchas cosas, pero, siempre y cuando, tenga uno la base y lo pueda uno aterrizar, no todo es factible de darse en competencias, hay cosas que no se pueden dar así con ese modelo (PROF2M111214).

En este enfoque, los docentes son una pieza clave. Si éstos desconocen los elementos en los que se apoya el modelo educativo, si no hay una reflexión sobre su práctica y si no cuentan con un proceso formativo que les permita desarrollar e identificar sus propias competencias, entonces, el trabajo docente se complejiza, se torna incongruente y resulta muy difícil lograr que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos (Guzmán y Marín, 2011).

A pesar de las innovaciones curriculares, profesores con más años de servicio dicen contar con una formación docente empírica que se basa en el cúmulo de experiencias adquiridas durante su formación profesional, las cuales fueron integrando a sus prácticas y adaptándolas de acuerdo con las materias que impartían y las necesidades de su propio trabajo.

En aquel entonces no se manejaba como ahora que tienes que ir a un curso de profesor para poder entrar, nada más entrabas a dar clase, me tocó aprender por ensayo y error, yo daba clases y decía “no me siento satisfecha tengo que mejorar esto” y yo lo veía con los muchachos, pues decía “que maleta soy”, entonces empecé a mejorar ciertas cosas, a estudiar muchísimo y tratar de ver sus necesidades para yo poder enseñar. Entonces, no recibí ningún curso, fue ensayo y error y ya por experiencia (PROF20M030715).

En consecuencia, a través de este estudio, identificamos que la práctica docente de los profesores de esta Facultad se enfrenta a procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva convencional, lo cual no ha permitido concretar el objetivo de una práctica educativa basada en competencias.

La mayor parte de los profesores yo creo que dan una clase con el sistema tradicional, algunos profesores se tratan de enfocar ahora con competencias; hay una buena cantidad que han tomado cursos de competencias, algunos otros que han tenido contacto durante su formación con sistemas modulares o algo así, pues tratan en la parte práctica de hacer algo por el estilo, pero la Facultad no

tiene un sistema adoptado, ni el plan de estudios va encaminado a eso, cada quien da su clase cómo sabe hacerlo. Yo principalmente trabajo bajo el sistema tradicional, siempre lo he hecho así. (PROF17H080615).

Las competencias resultan importantes por varios factores (Mejía, 2007: 5), el primero de ellos es la relevancia que se le da al aprendizaje más que al de la enseñanza, por ello el protagonista de este proceso educativo sea el que aprende y no el que enseña. El dotar al estudiante de herramientas tan significativas y a la vez tan básicas, como la de lectura y la escritura, se le da un sentido a lo que se estudia, hay un para qué se aprende y se deja de lado el solo qué se estudia, ese qué solo privilegiaba el contenido y no se detenía en enfocar esos contenidos en el sujeto protagonista del proceso educativo para su desempeño escolar y vital.

Parte de los alcances del enfoque basado en competencias en la educación superior, es que con esta formación basada en competencias se le da un mayor sentido y utilidad social a la educación. Al salir de la universidad el profesional no termina la época escolar con conocimientos teóricos que no encuentra como aplicarlos, al contrario, el profesional termina sus estudios superiores motivado a seguir aprendiendo, cuenta con las bases que le permitan un desarrollo óptimo, resultados positivos y el sentido y el interés de seguir aprendiendo. Tal vez no cuenten con todos los conocimientos habidos y por haber, pero si cuenta con el conocimiento sobre los medios y las herramientas para acceder a ellos. El conocimiento que tienen tal vez cambie, se transforme o llegado su momento sea obsoleto, esto no le impedirá al profesional que lo actualice, lo reflexione o simplemente lo desplace por otro conocimiento que cubre las necesidades del trabajo, empresa o situación. Gracias a la preparación para afrontar diversas tareas (personales, laborales y profesionales) se pueden tener a favor competencias que promuevan un desempeño efectivo en diversas situaciones en la vida de las personas.

Con el enfoque basado en competencias se supera el enfoque tradicional que privilegia la enseñanza y el aprendizaje teórico para acceder al aprendizaje continuo, autónomo, operativo y centrado en elementos de la persona, más que en aspectos externos a ella, como el autodesarrollo, la automotivación, etcétera.

Las competencias desplazan la acumulación de la información, por la utilización de lo aprendido, en diversos momentos y contextos, además, promueven la preparación para la vida, ayudan a eliminar la idea de que se aprende para acreditar un examen, aprobar alguna asignatura o pasar un grado para entrar al siguiente. Con la formación basada en competencias se pretende proporcionar al estudiante herramientas con las que resuelva problemas de la realidad (personales, académicos, profesionales, entre otros).

4.2.5 Valoración de la práctica docente

En esta última dimensión, exploramos la forma en la que los informantes valoran su práctica como docentes, cómo se identifican profesionalmente y de qué forma se reconocen dentro de su práctica cotidiana, así como el impacto de su actuar en la vida de sus alumnos, entre otros aspectos que a continuación describimos.

De acuerdo con algunos de nuestros entrevistados, su formación como docentes se dio fundamentalmente después de haberse integrado como profesores de la FMVZ, por el interés de mejorar su práctica y a partir del reconocimiento de las carencias que tenían por provenir de un campo ajeno a la educación.

En aquel entonces lo mandaban a uno a la guerra sin fusil, entonces, ¿qué fue lo que yo hice? Había un organismo de la UNAM llamado CISE [...] ofertaban muchos cursos, como: manejo de grupos, didáctica general, didáctica específica, manejo de conflictos, incluso, llegamos hasta cuando se empezaba con las competencias [...] yo me apunté y muchos años estuve tomando diferentes cursos de formación docente [...] siempre que veo esos cursos me anoto para ver qué hay de nuevo, porque las cosas no son planas, sino que van cambiando y tiene uno que irse adecuando a lo que existe ahora. (PROF2M111214).

Para los profesores de más antigüedad, su formación docente no corrió a cargo de la FMVZ y, como señalábamos, la mayoría de las veces, se remitieron a sus experiencias acumuladas durante su formación profesional, las cuales fueron integrando a sus prácticas y adaptándolas de acuerdo con las materias que impartían y las necesidades su propio trabajo.

No recibí yo formación docente dentro de la institución, considero que más bien lo que yo hacía era reproducir estrategias, técnicas o métodos de los que fueron mis profesores, que me habían llamado la atención. Entonces, yo decía: ‘si tal profesor, si tal parte de la clase de esta manera, bueno, me gustó, me gustaría reproducirla’ y creo que eso fue lo que yo hacía durante los primeros años como docente, reproducir los modelos de mis anteriores profesores (PROF8H230215).

Sin embargo, poco a poco, la FMVZ ha ido formalizando la incorporación de su planta de profesores. Con este fin, desde hace algunos años, se ha venido impartiendo el Curso de Iniciación a la Docencia para Ayudantes de Profesor y el Curso Básico para la Docencia. A pesar de esto, son pocos los profesores que llegan a tomar los cursos y algunos reconocen ciertas limitaciones en su trabajo docente.

Tengo experiencia para pararme enfrente del grupo, pero yo sigo pensando que me hacen falta bases a pesar de que uno trata de leer, creo que me hacen falta bases didácticas y pedagógicas para mejorar mi labor docente (PROF3H140115).

La práctica docente es “como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto de cada país, delimitan la función del maestro” (Fierro, Fortoul y Rosas, 2008:21). En ese sentido, para los docentes de la FMVZ, la práctica docente es fundamentalmente un objeto de estudio de la didáctica, a la que entienden como “el arte de enseñar” (PROF8H230115), “la aplicación de la pedagogía al trabajo diario” (PROF1M281014), “las herramientas que tengo disponibles para llevar al alumno a un contexto en particular y desarrollar o potencializar ese proceso de aprendizaje” (PROF7H200215).

Desde nuestra investigación, la práctica docente comprende no sólo lo que el profesor hace dentro del salón de clases, sino además el proceso por el que se prepara para transmitir lo que sabe (Tedesco, 2009). Es evidente entonces, que la responsabilidad del profesor universitario va más allá de los límites del aula donde desarrolla la impartición de sus clases, es decir, su función traspasa esa fase interactiva que tiene con sus alumnos cuando desarrolla el acto didáctico, ya que:

También debemos considerar el diseño y planificación de dicha formación (fase preactiva), la evaluación de las competencias adquiridas y/o desarrolladas y, como no, la contribución de dicho profesional a la mejora de la acción formativa desarrollada y su participación en la dinámica académica-organizativa de su institución (Mas-Torelló, 2011: 199).

Un aspecto clave para efectos de este apartado ha sido el analizar, comprender y valorar la práctica docente, de los profesionales de la docencia que hemos entrevistado, a fin de identificar retos que los docentes han de enfrentar, así como las demandas de las transformaciones educativas actuales.

4.3 Consideraciones generales sobre los resultados de las entrevistas realizadas a los profesores de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ), de la UNAM

En las últimas décadas, se ha visto necesario realzar el valor de la educación superior, para ello se requiere que todos los miembros de la comunidad universitaria promuevan la excelencia en la enseñanza y brinden una educación de calidad (Bolívar y Caballero, 2008). Distintos autores coinciden en que, el cuerpo docente de toda institución universitaria debe reunir determinadas cualidades personales y competencias profesionales que susciten el máximo logro de aprendizaje de los alumnos, independientemente del contexto social, cultural, económico y familiar.

Así pues, consideramos fundamental poner mayor atención a la formación docente, ya que a través de ésta los profesores pueden adquirir las bases que les impulse a desarrollar capacidades para enseñar e investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto, Juan Carlos Tedesco (1998) afirma que, a través de los programas de formación docente, ya sea inicial o permanente, se introduce en los maestros cambios en sus actitudes, valores, predisposiciones y expectativas, y por ende, es posible cambiar el modo de hacer las cosas en el aula, así como los principios estructuradores que forman parte de la función docente.

Como pudimos observar, para la mayoría de los entrevistados, no hubo un proceso de integración institucional que les permitiera formarse para las tareas docentes. Sus prácticas las fueron desarrollando, al principio, empíricamente con base en sus experiencias como estudiantes, y después a partir de cursos o seminarios.

Con respecto a las competencias, encontramos que son pocos los profesores que aseguran trabajar con este modelo educativo, a pesar de que la FMVZ ha tratado de implementarlo desde hace varios años. Igualmente, los entrevistados reconocen que carecen de elementos para implementarlo y que no siempre es posible utilizar este enfoque para todas las asignaturas o temáticas del programa. Finalmente, entre las competencias que consideran fundamentales para su trabajo docente, los profesores señalaron: dominar los temas y cursos a impartir, ser un orientador y tutor para los alumnos, contar con bases pedagógico-didácticas para dar clases, manejar las tecnologías de la información y tener habilidades de comunicación.

Por su parte, Miguel Ángel Zabalza (febrero 2005) considera que el proceso de formación permanente que puede brindar la universidad a sus docentes forma parte de un plan estratégico de estas instituciones, para este autor es necesario que este proceso se inicie con los profesores noveles que se integran a la universidad, así el nuevo profesorado tendrá que cubrir, como parte de su contrato, el requisito de participar en talleres, seminarios o cursos de formación en docencia universitaria.

Los profesores reconocieron la importancia de contar con competencias que les permitieran responder a los cambios en el modelo educativo. Algunas de las más relevantes fueron: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; dominar, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares; comunicar y ofrecer explicaciones comprensibles y bien organizadas; manejar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; establecer relaciones interpersonales satisfactorias con los estudiantes; diseñar la metodología, así como organizar e implementar actividades de aprendizaje y tutorizar.

Con base en esto, se podrían proponer otro tipo de requisitos sobre la formación del profesor que favorezcan al desarrollo profesional y al progreso en la carrera docente, lo que a su vez elevaría la calidad de los servicios que ofrece la institución universitaria, es decir, se esperaría que a partir de un mayor nivel de formación en la docencia se obtendrían mejores clases, una mayor calidad en los servicios educativos y, lo más importante, alumnos satisfechos y con mejores resultados en su aprendizaje. En efecto, “el impacto de la formación tiene que ver con las clases, con el trabajo práctico de los profesores, no solamente con nuevos conocimientos o ideas que ellos puedan tener, sino con el cómo realizan el trabajo” (Zabalza, febrero 2005: 122).

Para Laura Rojo (2005), la formación de profesores es un proceso que requiere de la relación entre la teoría y la práctica pedagógica. Asimismo, el ejercicio profesional de la docencia debe apoyarse en una formación pedagógica de carácter integral, para ello, se requiere del establecimiento de un paradigma o modelo docente que delimite los atributos de la buena docencia, los cuales deben ser reconocidos por la institución educativa.

Desde esta perspectiva pedagógica y didáctica, el docente es quien orienta las acciones de aprendizaje del estudiante y no sólo a su actividad de enseñar. A pesar de ello, resulta indispensable reconocer que una persona que ha de guiar a otra hacia dicho aprendizaje deberá buscar las mejores formas de

hacerlo, para esto tendrá que contar con las bases necesarias, que de forma concreta pueden entenderse como competencias, las cuales se alcanzan a partir de la formación teórico-práctica.

En este sentido, la educación juega un papel sustancial, no sólo de entrega de saberes y de contenidos pedagógicos, sino de travesía, es decir, de llevar a un sujeto de un lugar a otro (Cantón, 1997). Esa transmisión de saberes y de contenidos pedagógicos significa inversión que, en primera instancia, se depositan para después hacerlos crecer, no tanto como una educación “bancaria”, que en palabras de Paulo Freire (2005) sólo sería depositada y conservada, al contrario, va más allá de simplemente recibir, se trata de recrear, actualizar y de renovar. De ahí la importancia de la formación del docente, la cual busca transformar por entero al profesor, convirtiéndolo en un docente innovador, crítico, reflexivo y competente.

La profesión docente tradicionalmente se forma en escuelas básicas, normales o universidades, esta formación se divide, formal y analíticamente, en inicial y continua, sin embargo, la mayoría de los docentes en educación superior que se forman en universidades son profesionales que provienen de distintos campos disciplinarios y que por diversas razones incursionan en la enseñanza. Algunos de ellos presentan una inclinación personal por el quehacer docente, considerándolo como una opción de crecimiento profesional y laboral, pero para otros la labor de ser docente se les presenta como una oportunidad de trabajo que por cuestiones económicas o de estatus social terminan aceptando. De este modo, no todos los profesionales universitarios cuentan con una formación para el desarrollo de esta labor, es decir, no han sido formados para enseñar ni han tenido la oportunidad de proveerse de herramientas para enfrentar retos que la función docente trae consigo, por ejemplo, en algunos países en desarrollo existen bachilleres pedagógicos o profesores empíricos quienes, por la falta de recursos, ejercen la docencia sin mayor formación (Picardo, 2005).

La docencia universitaria es una tarea compleja en la que intervienen las condiciones institucionales, los estudiantes y, por supuesto, los profesores (Zabalza, 2013). Para su ejercicio, los docentes ponen en juego una serie de recursos y estrategias que adquieren durante su formación profesional o continua, a lo largo de su trayectoria laboral, o incluso, a partir de sus experiencias como estudiantes o con otros colegas. Trabajar con determinado

modelo educativo, ya sea por competencias, por objetivos, por módulos o proyectos, o cualquier otro, requiere no sólo del compromiso y disposición de los profesionales, sino además de su formación y conocimiento sobre los elementos lo sustentan y de las implicaciones que esto tiene en su práctica.

En los resultados de la investigación observamos que varios docentes reconocen no haber sido formados para enseñar, no obstante algunos se han convertido en autodidactas que aprenden sobre la marcha, considerando todo lo que aprendieron de sus profesores, su experiencia como estudiantes les ha servido para poner en práctica las acciones que creyeron correctas o las más idóneas para la labor que desarrollaban los profesores que, de alguna manera, representaban un ejemplo o un modelo a seguir por la admiración que les profesaban.

Otra de las fuentes privilegiadas para el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre el saber enseñar es la experiencia que el docente adquiere durante el cumplimiento de sus responsabilidades. Según Maurice Tardif (2004), a la experiencia en el trabajo se le atribuye especial importancia, sobre todo a factores cognitivos como la personalidad, el talento, el entusiasmo, la vivacidad, el amor a lo que hace, así como a los conocimientos sociales compartidos que tiene en común con sus estudiantes (Tardif, 2004). Para este autor es importante que los docentes comiencen a construir de manera sistemática una “epistemología de la práctica profesional” (Tardif, 2004: 182) que implica tener en cuenta relaciones complejas que exigen un intercambio constante de experiencias, a través de éstas el docente podrá identificarse como una persona que se construye y se forma todo el tiempo considerando lo que es, su historia, su personalidad, sus características, sus límites y sus recursos.

En los resultados de nuestra investigación, vemos que los profesores de la FMVZ enfrentan diversas dificultades para trabajar con el enfoque por competencias. En principio porque existe un cierto desconocimiento del modelo educativo y del concepto mismo de competencias. Adicionalmente, los entrevistados señalan algunas limitaciones de origen, dado su perfil profesional como médicos veterinarios y no propiamente como docentes, las cuales han intentado solventar a través de la formación continua. Con todo, los profesores alcanzan a reconocer un vasto repertorio de competencias que están en la línea de lo que plantean los especialistas en el tema, en particular,

aquellas que tienen que ver con la organización de las actividades de enseñanza, la relación profesor-alumno, las tutorías, la comunicación y el uso de las nuevas tecnologías.

Desde que iniciamos este estudio, hemos considerado necesario el analizar las prácticas y competencias del docente de la FMVZ, con el fin de caracterizarlas e identificar su correspondencia con el enfoque por competencias, así como conocer las problemáticas que identifican los profesores respecto al logro de éstas, tanto en ellos como en sus alumnos. En este sentido, nos hemos percatado que el proceso de formación por el que han transitado estos profesionales ha sido complejo. Ellos mismos comentan haberse visto en la necesidad de recurrir al ejemplo de sus mejores profesores, a las amistades que ejercen la profesión docente para pedir consejo, o al método del ensayo y error para desarrollar en ellos las competencias que les permitan impartir clases. Asimismo, los profesores reconocen tener los conocimientos disciplinarios de las asignaturas que imparten, pero, señalan que no siempre cuentan con los saberes y habilidades necesarios para impartir sus clases.

Entre las necesidades de formación, nos llama la atención que para nuestros entrevistados no basta con desarrollar competencias docentes generales, sino que se requieren de competencias docentes específicas a partir de cada asignatura. Es decir, los profesores señalan que, a partir de cada una de las asignaturas que desarrollen, se requieren competencias específicas.

Por lo anterior, resulta indispensable revisar los aspectos de formación, ya sea inicial o continua, que el docente requiere atender para hacer frente al nuevo escenario de actuación que se le presenta como un nuevo contexto que se está configurando de acuerdo con el perfil competencial del profesor. De esta manera es que, se han generado nuevas necesidades formativas y ha iniciado el desarrollo de planes formativos pedagógicos específicos para el colectivo docente, lo cual, a su vez, ha promovido la definición del nuevo perfil competencial que conviene al profesor universitario revisar para desarrollar de forma adecuada sus funciones en el contexto de esta sociedad globalizada y en los diversos escenarios de su actuar como profesional docente. Y es que actualmente, los docentes tienen que afrontar retos de actualización por la evolución del conocimiento y de las herramientas tecnológicas, de ahí la necesidad de que el docente se forme de manera

continua y se actualice para que de manera permanente mejore su práctica docente.

Para Oscar Picardo (2005), la institución como centro educativo es la que debe asumir la responsabilidad del servicio que ofrece a la comunidad en la que se encuentra inmersa, y siendo que la actividad profesional del docente tiene lugar es la institución, el desarrollo profesional debe vincularse con el desarrollo institucional. Es decir, el desarrollo profesional debe incluir a los equipos de gestión, al personal no docente y al colectivo docente bajo la perspectiva de equipo para lograr la mejora de la escuela y de la práctica docente.

La formación que brinda la FMVZ puede promover el crecimiento profesional del docente, así como nuevas experiencias que desemboquen en la innovación de la práctica profesional del docente. Sin embargo, el desarrollo profesional va más allá de la formación, ya que no sólo a través de ésta se reconoce el ejercicio profesional del docente, sino que se considera la existencia de un espacio (institución, centro, entorno, comunidad, contexto, condiciones, etcétera) en el que se reconoce a los docentes como agentes sociales, que planifican y gestionan los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que intervienen en los complejos sistemas que conforman la estructura social y laboral.

Actualmente la formación y el desarrollo del profesor universitario es un tema que muchos autores consideran van de la mano. Una de las estrategias que se emplean para identificar las necesidades de formación de los docentes es la evaluación, a través de la cual se identifican las mejores práctica y las áreas de oportunidad que el docente, a partir de una correcta detección y realimentación, ha de subsanar mediante una formación permanente que lo impulse a movilizar de las competencias docentes que aún no ha tenido oportunidad de desarrollar por razones diversas, como la falta de una formación inicial, el desconocimiento del enfoque o modelo educativo en el que la institución educativa se encuentra inserta, la falta de práctica de determinadas estrategias o técnicas didácticas, el temor de enfrentarse a lo incierto al salir de una zona que para él es conocida, entre otras razones.

Respecto al papel del profesor de educación superior ante los retos actuales y la necesidad de desarrollar su profesión a partir de la movilización de las competencias antes mencionadas, el docente enseña mientras aprende,

orienta mientras colabora, desarrolla mientras investiga, lidera mientras participa, utiliza aptitudes críticas mientras las expande constantemente, crea futuro mientras actúa en el presente (Carneiro 2006). Esto significa que, mientras el profesor siga realizando su práctica docente seguirá desarrollándose como persona y profesional de la educación que está en una formación permanente.

Podríamos resumir que, al considerar a la docencia como “una vía para mejorar el sistema educativo y la futura actuación profesional del alumnado en formación” (Bolívar y Caballero, 2008: 1), resulta no sólo conveniente, sino necesario implementar acciones que apoyen al docente a desarrollar su enseñanza con excelencia, ya sea a través de la formación de basada en competencias, de la reflexión constante sobre la propia actuación y las diferentes experiencias vividas en el aula, de la incorporación de innovaciones que realizan los docentes en colaboración con los miembros de la comunidad universitaria, así como de la interacción fructífera y comunicación efectiva con sus alumnos. Además, el proceso de formación debe ser permanente, debe formar parte del plan estratégico de las universidades y tiene que estar centrada en las necesidades de los docentes, referentes a teorías o técnicas pedagógicas, habilidades didácticas o sobre aspectos ético-profesionales.

Además de lo anterior, los docentes abordados reconocen otras competencias generales los profesores consideran que se debe contar con competencias generales de comunicación, planeación, manejo de tecnologías de la información y evaluación, entre otras, pero que, en el trabajo directo con los alumnos, se tendrían que poseer competencias específicas acordes a la asignatura que se imparte.

Finalmente, un profesional de la docencia es aquel que posee las competencias docentes, toma la docencia como una profesión y asume las competencias precisas para un ejercicio adecuado de dicha profesión (Zabalza, febrero 2005). Es decir, ser un profesor competente, en el contexto de la formación universitaria, significa conocer bien la disciplina que se imparte, ser un buen investigador, un excelente ser humano, dominar las acciones inherentes a su función, contar con los conocimientos y las habilidades necesarias para afrontar los retos que se presentan en la vida académica y laboral durante la atención a los alumnos y el trabajo con los pares.

Por todo lo anterior, las competencias docentes no sólo han sido planteadas con el fin de contar con un perfil del profesor universitario, sino que han servido de guía para la formación y el desarrollo profesional del docente, analizar el trabajo docente puede servir de base para plantear líneas de acción que permitan la consolidación de los cuerpos docentes. Esta formación no sólo debe estar encaminada hacia la adquisición de nuevos conocimientos de la disciplina que imparte, sino que habrá de emplear determinados mecanismos que promuevan en el docente un mayor conocimiento sobre el enfoque y el modelo educativo.

CONCLUSIONES

En esta investigación nos preguntamos cuáles son las competencias docentes que los profesores de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), consideran necesarias para el ejercicio de una buena práctica docente. También, nos cuestionamos sobre los procesos formativos y de actualización que éstos requieren para desarrollar sus competencias, tanto en el campo disciplinario, como en los ámbitos de la didáctica y la pedagogía.

A lo largo del proceso de investigación, hemos tratado de contestar a estas preguntas por medio del análisis de la información obtenida a partir del discurso de nuestros informantes. Para ello, nos acercamos a un grupo de profesores de la FMVZ, con distintos años de servicio docente, de diferentes áreas académicas y departamentos.

Cabe señalar que, nuestra intención no fue realizar una crítica sobre lo que nos dijeron estos profesores durante las entrevistas, tampoco pretendimos verificar la congruencia entre su decir y su actuar, más bien, intentamos comprender el sentido que los profesores le dan a su práctica docente, así como las competencias que ellos mismos valoran como indispensables para su trabajo.

Es decir, con este estudio exploratorio-descriptivo, intentamos recuperar “en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2014: 358), qué y cuáles son las competencias que un profesor debe desarrollar para tener una práctica docente de calidad que promueva el desarrollo integral de los estudiantes y atienda a las necesidades que demanda la *sociedad del conocimiento*.

Al respecto, Miguel Ángel Zabalza (2013) sostiene que una docencia de calidad está inmersa de ciertos componentes, tales como el compromiso de los profesores con la sociedad y la universidad, la formación integral de sus estudiantes, su interés por su formación, así como de su motivación y disposición para desarrollar sus competencias personales, sociales y profesionales.

A lo largo de la investigación, observamos que la mayoría de los profesores coincide en que las competencias docentes conllevan numerosas acciones y esfuerzos por parte de ellos, como: formar integralmente a los

jóvenes, es decir, tener interés por su desarrollo personal, social y profesional; motivar y transmitir el entusiasmo a través del esfuerzo, la apertura, la empatía y el interés de sus estudiantes; utilizar recursos y materiales que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y la realimentación.

En este sentido consideramos que, para poder responder a las exigencias que plantea la *sociedad del conocimiento* y lograr la formación integral de los estudiantes, es fundamental que el profesor sea una guía que, por una parte, promueva el desarrollo de las competencias que requiere un médico veterinario y, por otra, contar con los conocimientos, las habilidades, las aptitudes y las actitudes que le demandan su función docente. En otras palabras, sostenemos que para lograr las competencias en los alumnos, el profesor debe poseer estos dos componentes, como profesional y como docente.

No obstante, existe una serie de problemáticas a las que un profesor se puede enfrentar cuando no está formado para enseñar. En nuestros sujetos de estudio, esta fue una cuestión que se hizo presente en diferentes momentos, de hecho, plantearon que, al momento de iniciarse como docentes al no poseer con suficientes elementos pedagógicos y didácticos, tomaron la decisión de replicar las estrategias que observaron en sus profesores y que consideraban eran las mejores. Además, señalaron que, a lo largo de los años, han tenido que recurrir a distintos procesos formativos, entre ellos los referentes al modelo basado en competencias.

En general, para estos profesores el enfoque por competencias ha resultado complejo no sólo porque no han sido formados con base en este modelo educativo, ni porque señalan tener pocos referentes para la enseñanza, sino porque también, varios de ellos, desconocer los planteamientos de este modelo.

En este contexto, la profesión docente demanda de competencias específicas como cualquier otra profesión, es decir, se espera que quien la ejerza cuente con los conocimientos y habilidades no sólo de la profesión en la que se formó, en este caso la medicina veterinaria y zootecnia, sino también con aquellos relacionados con su quehacer cotidiano. Por lo anterior, es conveniente que la formación de un profesor que busca desarrollar las competencias de sus estudiantes se oriente al desarrollo de sus propias competencias profesionales y docentes.

El trabajo de investigación que realizamos no fue una tarea sencilla, ya que identificar las competencias docentes, así como los aspectos de formación y actualización, requirió de un marco analítico claro de lo que son las competencias, cuáles son las más relevantes para la tarea docente, la forma en la que se han de adquirir, así como sus alcances y limitaciones. Para ello, recurrimos a la revisión de trabajos de Philippe Perrenoud (2004), Antoni Zabala (2007), Manuel Fernández-Cruz y José Guijón (2012), Sergio Tobón (2014), pero sobre todo de Miguel Ángel Zabalza (2013), de quien tomamos como base las 10 competencias docentes que aborda en su libro *Competencias docentes del profesor universitario*.

De este modo, a partir de lo elaborado en nuestro trabajo de investigación planteamos las siguientes consideraciones.

A) Para nuestros sujetos de estudios, las competencias docentes no sólo han sido planteadas con el fin de contar con un perfil del profesor universitario, sino que han servido de guía para la formación y el desarrollo profesional.

Durante las entrevistas a profundidad, la mayoría de los profesores aseguraron que, para una buena práctica, se debe tener una serie de conocimientos y estar capacitado, así como tener muy definidas las metas a dónde se quiere llegar, qué se quiere de los muchachos, adónde se quiere que lleguen. Al respecto, los profesores de esta Facultad reconocieron fundamental contar con competencias específicas con las que puedan desarrollar un trabajo docente de calidad que responda a los cambios que plantea la implementación de cualquier modelo educativo. Entre de las competencias docentes que determinaron como las más relevantes encontramos: a) dominar los temas y cursos a impartir, b) contar con bases pedagógico-didácticas para dar clases, c) manejar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, d) comunicar y ofrecer explicaciones comprensibles y bien organizadas, e) ser un orientador y tutor para sus alumnos, f) planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, g) seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, h) diseñar la metodología, así como organizar e implementar actividades de aprendizaje acordes al contexto y al perfil de

sus estudiantes, y i) establecer relaciones interpersonales satisfactorias con sus estudiantes, pares y autoridades.

A lo largo de la historia, la profesión docente se ha definido como un sacerdocio, un apostolado, una misión que requiere de un saber, así como de una serie de cualidades éticas y morales, una de éstas, sino es que la más importante de ellas, es la vocación, la cual hace referencia a “un llamado, una predisposición que se define como innata, no adquirida” (Tenti, 1999: 182). Sin embargo, hoy en día, para ser un buen profesor no sólo se debe tener la vocación, es necesario que el docente posea determinadas características y sólidos conocimientos disciplinarios y científicos, adapte su rol y formas de enseñanza a nuevos ambientes y necesidades de aprendizaje (Barrón, 2009). Es decir, para los profesores de la FMVZ una buena práctica docente, desde el enfoque constructivista, significa trabajar de tal manera que cada individuo va construyendo sus propios conocimientos o que en el individuo se construyen los conocimientos, que no es una cuestión de adquirir el conocimiento como algo que ya está hecho, sino que ellos irán cimentando.

Desde esta perspectiva, no basta ser un experto en la disciplina o dominar los contenidos de las materias, sino que es necesario que el docente posea una serie de competencias básicas, de comunicación, afectivas, sociales, cognitivas, gerenciales, etcétera, y que sepa concretarlas en estrategias didácticas. En efecto, la práctica docente comprende no sólo lo que el profesor hace dentro del salón de clases, sino además el proceso por el que se prepara para transmitir lo que sabe (Tedesco, 2009).

Lo anterior impacta no sólo en la vida profesional del docente, sino en aquellas universidades que intentan trabajar bajo el modelo por competencias, que buscan que sus alumnos dominen la teoría, los conceptos y operaciones abstractas y que esperan que el dominio de esos conocimientos sirva para aplicarlos en situaciones prácticas y concretas. Es decir, que buscan que lo que se enseña en la propia universidad sirva para la vida profesional y laboral de sus alumnos.

Como puede observarse, la docencia es “una profesión que incluye todo un conjunto de competencias” (Esteban y Menjívar, 2011: 15). Como ya

se ha aclarado en los capítulos que componen esta tesis, los profesores universitarios desempeñan una función profesional compleja, y para ejercer esa compleja función deben “estar en posesión de aquel conjunto de competencias” (Esteban y Menjívar, 2011: 15) que les permitan realizar su función de forma eficiente, eficaz, pero sobre todo de una forma digna. Al respecto, los profesores de la FMVZ señalan que, para desarrollar su función como docentes de Medicina Veterinaria y Zootecnia, es necesario contar una serie de competencias para ser un buen profesor y para poder cumplir con las demandas de su profesión.

Así pues, resulta necesario considerar que para querer formar en competencias se tiene que poseer éstas, es decir, el profesor que ofrece a los alumnos contextos de aprendizaje que promueven el desarrollo de competencias generales y específicas, debe tener las competencias que le permitan desempeñarse de acuerdo con las exigencias de su función, de lo contrario sería incongruente enseñar y tratar de desarrollar en los alumnos competencias que no se poseen.

Para lograrlo es necesario incluir en los procesos de formación la adquisición de competencias básicas tales como, la expresión oral y escrita, el manejo de idiomas extranjeros, la competencia informática, el aprender a aprender, el gestionar bases de datos, el trabajar en equipo, así como las competencias específicas que demanda la profesión que habrán de desempeñar (Esteban y Menjívar, 2011).

Al respecto, podríamos decir que los estudiantes tienen que alcanzar el dominio de competencias pertenecientes al ámbito profesional del que se están formando y otras más generales, correspondientes a las de una persona que está bien formada y que académicamente cuenta con los conocimientos y las habilidades de un profesional que ha cursado estudios universitarios.

Para lograr esto, la FMVZ, desde hace casi una década, ha tratado de introducir en su currículo el enfoque por competencias, paradójicamente, la mitad de los profesores entrevistados coinciden en que su práctica docente no está orientada por ningún modelo educativo. Es decir, realizan su trabajo con base en los objetivos y contenidos del programa de la asignatura que imparten, pero desconocen los demás elementos en los que se sustenta el plan de estudios. Con todo ello, los

docentes reconocen que las competencias son una tendencia hacia la que se han encaminado tanto la FMVZ como las demás instituciones en donde se ofrece esta carrera, dadas las exigencias que se plantean desde las instancias reguladoras nacionales e internacionales.

Son pocos los profesores que aseguran trabajar con el modelo educativo basado en competencias, a pesar de que la FMVZ ha tratado de implementarlo desde hace varios años. Igualmente, los entrevistados reconocen que carecen de elementos para implementarlo y que no siempre es posible utilizar este enfoque para todas las asignaturas o temáticas del programa.

Ahora bien, en éste como en cualquier enfoque educativo, los docentes son una pieza clave. Si éstos desconocen los elementos en los que se apoya el modelo educativo, si no hay una reflexión sobre su práctica y si no cuentan con un proceso formativo que les permita desarrollar e identificar sus propias competencias, entonces, el trabajo docente se complejiza, se torna incongruente y resulta muy difícil lograr que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos (Guzmán y Marín, 2011).

Parte de los alcances del enfoque basado en competencias en la educación superior, es que con esta formación basada en competencias se le da un mayor sentido y utilidad social a la educación. Al salir de la universidad el profesional no termina la época escolar con conocimientos teóricos que no encuentra como aplicarlos, al contrario, el profesional termina sus estudios superiores motivado a seguir aprendiendo, cuenta con las bases que le permitan un desarrollo óptimo, resultados positivos y el sentido y el interés de seguir aprendiendo. Tal vez no cuenten con todos los conocimientos habidos y por haber, pero si cuenta con el conocimiento sobre los medios y las herramientas para acceder a ellos. El conocimiento que tienen tal vez cambie, se transforme o llegado su momento sea obsoleto, esto no le impedirá al profesional que lo actualice, lo reflexione o simplemente lo desplace por otro conocimiento que cubre las necesidades del trabajo, empresa o situación. Gracias a la preparación para afrontar diversas tareas (personales, laborales y profesionales) se pueden tener a favor

competencias que promuevan un desempeño efectivo en diversas situaciones en la vida de las personas.

B) Para nuestros sujetos de estudio, las competencias relacionadas con la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la selección de los contenidos disciplinares, el diseño de la metodología y las actividades, así como las tutorías son las más relevantes para su práctica docente. Es decir, se destacan elementos tanto de la medicina veterinaria como específicos de la docencia.

La docencia universitaria es una tarea compleja en la que intervienen las condiciones institucionales, los estudiantes y, por supuesto, los profesores. Para su ejercicio, los docentes ponen en juego una serie de recursos y estrategias que adquieren durante su formación profesional o continua, a lo largo de su trayectoria laboral, o incluso, a partir de sus experiencias como estudiantes o con otros colegas. Trabajar con determinado modelo educativo, ya sea por competencias, por objetivos, por módulos o proyectos, o cualquier otro, requiere no sólo del compromiso y disposición de los profesionales, sino además de su formación y conocimiento sobre los elementos lo sustentan y de las implicaciones que esto tiene en su práctica (Zabalza, 2013).

Como pudimos observar en los resultados de esta investigación, cuando el docente ejerce su función sin haber sido formado para enseñar, éste se convierte en un autodidacta que aprende sobre la marcha, considerando todo lo que aprendió de sus profesores, por lo que su experiencia como estudiante le sirve para poner en práctica las acciones que creyó correctas y las más idóneas para la labor que desarrollaban los profesores que, de alguna manera, representaban un ejemplo o un modelo a seguir por la admiración que les profesaba.

En los resultados de nuestra investigación, vemos que los profesores de la FMVZ enfrentan diversas dificultades para trabajar con el enfoque por competencias. En principio porque existe un cierto desconocimiento del modelo educativo y del concepto mismo de competencias. Adicionalmente, los entrevistados señalan algunas limitaciones de origen, dado su perfil profesional como médicos veterinarios y no propiamente como docentes, las cuales han intentado solventar a través

de la formación continua. Con todo, los profesores alcanzan a reconocer un vasto repertorio de competencias que están en la línea de lo que plantean los especialistas en el tema, en particular, aquellas que tienen que ver con la organización de las actividades de enseñanza, la relación profesor-alumno, las tutorías, la comunicación y el uso de las nuevas tecnologías.

En la organización de las actividades encontramos que la capacidad de planificar es una de las competencias que se vincula con la mejora de la enseñanza, debido a que durante su realización el docente concibe su actuación como el desarrollo de un proyecto. Lo que hace el profesor es “diseñar un programa adaptado a las circunstancias, seleccionar diversos dispositivos y procedimientos para comunicar los contenidos y facilitar el aprendizaje de los alumnos” (Zabalza, 2013). Planificar es una acción habitual que realiza el docente y que varía mucho de unos contextos a otros.

Respecto a la relación profesor-alumno y a la comunicación se enfatiza la capacidad para transmitir con pasión un mensaje a los alumnos e interesarlos por el conocimiento en general y por los asuntos concretos que desarrolla su disciplina. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles tiene que ver con la comunicación, la cual ha sido una competencia fundamental de los profesores, ya que a partir de ésta los profesores saben cómo comunicar y cómo transmitir las cuestiones importantes a sus estudiantes. Esto trae consigo el dominio de estrategias que el docente puede utilizar para que efectivamente los elementos sustantivos del mensaje no se pierdan (Zabalza, 2005).

La interacción docente-alumno es fundamental en cualquier modalidad educativa, y dependiendo del rol que asuma el docente se generará un clima propicio o no para la participación, discusión y análisis en el aula (Barrón, 2009).

En la actualidad, el docente se encuentra ante serias tensiones profesionales y personales porque debe enfrentar nuevas reformas y políticas educativas, aprender nuevos conocimientos, implementar nuevas metodologías, estrategias, tecnologías de la información y comunicación (TIC), rendir cuentas, ser competente y, además, hacer frente a los nuevos retos del mundo actual que cambia vertiginosamente.

Lo que ha obligado al docente a buscar nuevas formas de estar en sintonía con sus estudiantes, quienes viven en un contexto que se caracteriza por los constantes cambios tecnológicos innovadores. Para Perrenoud (2004) las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han transformado las formas de comunicarnos, trabajar, pensar y decidir. Hoy en día, “hacer caso omiso de las nuevas tecnologías en un referencial de formación continua o inicial sería injustificable” (Perrenoud (2004: 108). Finalmente, la tutorización representa “una ayuda continua y dinámica de acompañamiento en la formación y educación del estudiante” (Fernández Batanero, 2013: 90). A través de esta competencia se pretende: a) ayudar y dinamizar al estudiante, b) dar información, extender, clarificar y explicar, c) informar sobre las implicaciones educativas que se derivan en la actuación docente, d) proporcionar respuestas a las necesidades educativas singulares de alumnos concretos que mejoren su atención, e) discernir las situaciones que requieren colaboración y responder de forma pertinente, y f) orientar sobre los problemas y soluciones que deberían ser considerados (Fernández Batanero, 2013).

C) Los profesores de la Facultad están conscientes de la importancia de su formación y su actualización, no sólo en el contexto de lo que les exige el nuevo modelo basado en competencias, sino de manera más amplia de lo que necesitan para desarrollar su trabajo docente.

Los profesores con más años de servicio manifiestan que cuentan con una formación docente empírica que se basa en el cúmulo de experiencias adquiridas durante su formación profesional, las cuales fueron integrando a sus prácticas y adaptándolas de acuerdo con las materias que impartían y las necesidades de su propio trabajo.

De acuerdo con algunos de nuestros entrevistados, su formación como docentes se dio fundamentalmente después de haberse integrado como profesores de la FMVZ, por el interés de mejorar su práctica y a partir del reconocimiento de las carencias que tenían por provenir de un campo ajeno a la educación.

Aunque, desde hace algunos años, la FMVZ ha ido formalizando la incorporación de su planta de profesores a través del Curso de

Iniciación a la Docencia para Ayudantes de Profesor y el Curso Básico para la Docencia, son pocos los profesores que llegan a tomar los cursos y algunos reconocen ciertas limitaciones en su trabajo docente.

En consecuencia, a través de este estudio, identificamos que la práctica docente de los profesores de esta Facultad se enfrenta a procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva convencional, lo cual no ha permitido concretar el objetivo de una práctica educativa basada en competencias.

Las competencias resultan importantes por varios factores (Mejía, 2007: 5), el primero de ellos es la relevancia que se le da al aprendizaje más que al de la enseñanza, por ello el protagonista de este proceso educativo sea el que aprende y no el que enseña. El dotar al estudiante de herramientas tan significativas y a la vez tan básicas, como la de lectura y la escritura, se le da un sentido a lo que se estudia, hay un para qué se aprende y se deja de lado el solo qué se estudia, ese qué solo privilegiaba el contenido y no se detenía en enfocar esos contenidos en el sujeto protagonista del proceso educativo para su desempeño escolar y vital.

De ahí que, entre los intereses, las preocupaciones, los fines y la forma en la que los profesores de esta Facultad consideran podrían enriquecer su actividad profesional se encuentra el poner mayor atención a su formación docente, ya que a través de ésta los profesores pueden adquirir las bases que les impulse a desarrollar capacidades para enseñar e investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto, Juan Carlos Tedesco (1998) afirma que, a través de los programas de formación docente, ya sea inicial o permanente, se introduce en los maestros cambios en sus actitudes, valores, predisposiciones y expectativas, y por ende, es posible cambiar el modo de hacer las cosas en el aula, así como los principios estructuradores que forman parte de la función docente.

Por su parte, Miguel Ángel Zabalza (febrero 2005) considera que el proceso de formación permanente que puede brindar la universidad a sus docentes forma parte de un plan estratégico de estas instituciones, para este autor es necesario que este proceso se inicie con los profesores noveles que se integran a la universidad, así el nuevo profesorado tendrá

que cubrir, como parte de su contrato, el requisito de participar en talleres, seminarios o cursos de formación en docencia universitaria.

Desde una perspectiva didáctica-pedagógica, el docente es quien orienta las acciones de aprendizaje del estudiante y no sólo su actividad de enseñar. A pesar de ello, resulta indispensable reconocer que una persona que ha de guiar a otra hacia dicho aprendizaje deberá buscar las mejores formas de hacerlo, para esto tendrá que contar con las bases necesarias que, de forma concreta, se pueden alcanzar a partir de la formación teórico-práctica, con la cual se busca transformar por entero al profesor, convirtiéndolo en un docente innovador, crítico, reflexivo y competente.

Hoy en día, se han generado nuevas necesidades formativas y se ha iniciado el desarrollo de planes formativos pedagógicos específicos para el colectivo docente, lo cual, a su vez, ha promovido la definición del nuevo perfil competencial que conviene al profesor universitario revisar para desarrollar de forma adecuada sus funciones en el contexto de esta sociedad globalizada y en los diversos escenarios de su actuar como profesional docente, y es que actualmente, los docentes tienen que afrontar retos de actualización por la evolución del conocimiento y de las herramientas tecnológicas, de ahí la necesidad de que el docente se forme de manera continua y se actualice para que de manera permanente mejore su práctica docente.

Para Oscar Picardo (2005), la institución como centro educativo es la que debe asumir la responsabilidad del servicio que ofrece a la comunidad en la que se encuentra inmersa, y siendo que la actividad profesional del docente tiene lugar en la institución, el desarrollo profesional debe vincularse con el desarrollo institucional. Es decir, el desarrollo profesional debe incluir a los equipos de gestión, al personal no docente y al colectivo docente bajo la perspectiva de equipo para lograr la mejora de la escuela y de la práctica docente.

La formación puede promover el crecimiento profesional del docente, así como nuevas experiencias que desemboquen en la innovación de la práctica profesional del docente. Sin embargo, el desarrollo profesional va más allá de la formación, ya que no sólo a través de ésta se reconoce el ejercicio profesional del docente, sino que se considera la existencia

de un espacio (institución, centro, entorno, comunidad, contexto, condiciones, etcétera) en el que se reconoce a los docentes como agentes sociales, que planifican y gestionan los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que intervienen en los complejos sistemas que conforman la estructura social y laboral.

Desde que iniciamos este estudio, hemos considerado necesario el analizar las prácticas y competencias del docente de la FMVZ, con el fin de caracterizarlas e identificar su correspondencia con el enfoque por competencias, así como conocer las problemáticas que identifican los profesores respecto al logro de éstas, tanto en ellos como en sus alumnos. En este sentido, nos hemos percatado que el proceso de formación por el que han transitado estos profesionales ha sido complejo. Ellos mismos comentan haberse visto en la necesidad de recurrir al ejemplo de sus mejores profesores, a las amistades que ejercen la profesión docente para pedir consejo, o al método del ensayo y error para desarrollar en ellos las competencias que les permitan impartir clases. Asimismo, los profesores reconocen tener los conocimientos disciplinarios de las asignaturas que imparten, pero, señalan que no siempre cuentan con los saberes y habilidades necesarios para impartir sus clases.

Entre las necesidades de formación, nos llama la atención que para nuestros entrevistados no basta con desarrollar competencias docentes generales, sino que se requieren de competencias docentes específicas a partir de cada asignatura. Es decir, los profesores señalan que, a partir de cada una de las asignaturas que desarrollen, se requieren estas competencias específicas.

Respecto al papel del profesor de educación superior ante los retos actuales y la necesidad de desarrollar su profesión a partir de la movilización de sus competencias docentes, el profesor enseña mientras aprende, orienta mientras colabora, desarrolla mientras investiga, lidera mientras participa, utiliza aptitudes críticas mientras las expande constantemente, crea futuro mientras actúa en el presente (Carneiro 2006). Esto significa que, mientras el profesor siga realizando su práctica docente seguirá desarrollándose como persona y profesional de la educación que está en una formación permanente.

D) El proceso de incorporación que siguieron nuestros sujetos de estudio a la docencia fue diverso y no siempre se planteó como una meta a lograr, sin embargo, la presencia de figuras de referencia, en especial de sus profesores de la licenciatura, ocupó un lugar fundamental no la decisión de ser docentes, sino en las formas que inicialmente adoptaron para desarrollar su función.

Según Miguel Ángel Zabalza (febrero 2005), algún profesor durante nuestra carrera universitaria pudo haber dejado huella en nuestra vida profesional o personal; por haber sido un profesor que sabía mucho, que era simpático, que utilizaba un buen método, entre otras cosas, sin embargo, de acuerdo con este autor, esto no lo hace un profesor preparado.

Pocos son los profesores que declaran haberse integrado a la docencia por el amor a esta profesión o por la propia vocación, que Emilio Tenti (1999) define como una de las principales cualidades que un profesor debe poseer, la cual puede llegar a ser adquirida a través de la reflexión y la voluntad.

Durante sus estudios, más la mitad de los entrevistados señaló que el interés por el campo o el área en que se ubicaba alguna asignatura tenía que ver con el conocimiento y las habilidades que de esa asignatura se habrían de adquirir, es decir, más de la mitad de los profesores coincidieron en que el aprendizaje que adquirirían al cursar determinada materia marcaba su gusto por la misma.

Menos de la mitad de los informantes indicaron que el gusto por alguna área o asignatura, así como por la docencia, se debió a la forma en la que algunos profesores impartían sus clases, lo interesantes y dinámicas que éstas resultaban, así como lo prácticas que podían resultar al momento de aplicar todo aquello que se había logrado aprender.

En el caso contrario, encontramos que algunos profesores manifestaron que el disgusto que tenían por alguna materia se sustentaba en la apatía o falta de experiencia de alguno de sus profesores, ya sea por el desinterés que éstos manifestaban hacia sus alumnos, por el tipo de enseñanza, es decir, por la forma en la que impartían sus clases, por lo aburridas, lo repetidas que eran, porque eran poco dinámicas y efectivas que éstas resultaban, y, además, con las que no se lograban los

aprendizajes que se esperaban obtener a través de éstas porque estos profesores no se preocupaban si sus alumnos entendían el contenido de su asignatura, ni se detenían a corroborar que sus estudiantes estuvieran adquiriendo las habilidades necesarias para poner en práctica aquellas competencias que se esperaban alcanzar con ésta.

Como podemos observar, el papel que desempeña el profesor es trascendental, él tiene en sus manos la gran responsabilidad de transmitir, mediar, educar, formar y potencializar las capacidades del estudiante. Él es el responsable de la formación de sus alumnos, por ello el papel que desempeña es crucial. A partir de las actitudes, habilidades y conocimientos que manifieste ante sus discípulos, éstos se podrán ver beneficiados o perjudicados ante las riquezas o las carencias que el profesor posea.

Por lo anterior, consideramos necesario que el docente desarrolle una serie de competencias a través de las cuales logre evidenciar el conocimiento que tiene sobre la disciplina, la didáctica y la pedagogía, así como la actitud, el entusiasmo, los valores y el compromiso que tiene con él para seguir aprendiendo y con los otros en su formación como ciudadanos y profesionales, a fin de asegurar que sus funciones, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, vayan encaminadas al logro de aprendizajes en los alumnos.

En este sentido, Abraham Castellanos (1905: 283) plantea que “el éxito de la enseñanza depende [...] de la personalidad del maestro”, y para que su palabra sea respetada y sus disposiciones acatadas es necesario que desarrolle una instrucción sólida, que sea imparcial en el modo de tratar a los discípulos, que manifieste verdadero cariño por sus alumnos y exteriorice buenos modales.

Por su parte, Emilio Tenti (1999) plantea que la vocación, las cualidades morales, el dominio del método y el conocimiento de los contenidos de la disciplina que imparte el docente definen el éxito o el fracaso de proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, es importante que el docente posea una serie de cualidades y características que habrá de inculcar a sus alumnos, así como de una preparación pedagógica.

Actualmente en la FMVZ, a través del Departamento de Orientación Educativa y Tutoría (DOET), se imparten diversos cursos para integrar y

brindar herramientas didácticas y pedagógicas a su planta docente, en específico, a los nuevos docentes y a los ayudantes de profesor. En el caso de profesores que han ingresado recientemente a esta Facultad han logrado integrarse a la FMVZ a través de un proceso específico de formación. No obstante, con base en las entrevistas realizadas vemos que, para los profesores de más antigüedad, su formación docente no corrió a cargo de la FMVZ y, como señalábamos, no hubo un proceso de integración institucional que les permitiera formarse para las tareas docentes, por ello, sus prácticas las fueron desarrollando, al principio, empíricamente con base en sus experiencias como estudiantes, y después a partir de cursos o seminarios.

La mitad de los profesores comentaron que la forma en la que iniciaron su práctica docente no siempre fue a partir de algún proceso específico de formación, como un curso, plática, estudio, práctica o taller que les permitiera integrarse a la FMVZ, más bien iniciaron su práctica a partir de la experiencia obtenida en las clases, pero siendo estudiantes. Algunos de ellos manifestaron que les tocó aprender por ensayo y error, y que en variadas ocasiones fueron autodidacta en el ámbito de la enseñanza y la didáctica.

Para algunos de nuestros informantes, su formación como docentes se dio fundamentalmente después de haberse integrado como profesores de la FMVZ, la mayoría de las veces, se remitieron a sus experiencias acumuladas durante su formación profesional, las cuales fueron integrando a sus prácticas y adaptándolas de acuerdo con las materias que impartían y con las necesidades de su propio trabajo o, simplemente, por el interés de mejorar su práctica al reconocer las carencias y limitaciones que tenían en su trabajo docente por provenir de un campo ajeno a la educación.

Para Mario Rueda (2009), al docente se le considera el eje del proceso formativo, por ende es que forma parte de las principales preocupaciones del modelo por competencias; para cumplir con las nuevas exigencias de la sociedad se deberá poner atención a la formación inicial y continua del profesorado, a fin de actualizar su desempeño y desarrollar estrategias y recursos que permitan evaluar su desempeño.

Por la motivación intrínseca y el reconocimiento de ciertas limitaciones en su trabajo docente, algunos profesores aseguran haberse capacitado a través de cursos, talleres, diplomados, maestrías, entre otros, con el fin de contar con una formación que les permita estar preparados para impartir clases y formar, de la mejor manera posible, a sus estudiantes.

Es un hecho que, la mayoría de los profesores de educación superior han aprendido las funciones docentes que desarrollan a través de la práctica (Zabalza, 2013), esto se debe al propio programa formativo de cada una de las carreras de las que egresan los profesionales que se dedican a la docencia, por ejemplo, resulta difícil o más bien imposible encontrar unidades, módulos o asignaturas en un programa formativo de un médico veterinario, de un ingeniero o de un licenciado en derecho, por mencionar sólo algunas carreras, que estén relacionadas con aspectos pedagógicos o de didáctica que apoyen la función de aquellos futuros veterinarios, ingenieros o abogados que quieran dedicarse a la docencia.

Finalmente, podríamos afirmar que a partir de estas sentencias y, en general, de este proceso de investigación, tratamos de responder a las preguntas que llevaron a la realización de este estudio, al reconstruir la práctica docente e identificar cuáles esas competencias que un profesor de esta Facultad debe poseer para cumplir con el compromiso formativo que tiene ante la sociedad, la universidad, pero sobre todo ante los estudiantes y próximos médicos veterinarios zootecnistas, no ha sido una tarea sencilla, pues el plantear una serie de conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y comportamientos de un profesional médico veterinario que ha de desempeñarse en el ámbito de la docencia, conlleva una gran responsabilidad por plasmar puntos de partida que sirvan de referencia para: 1) el diseño de procesos y espacios de formación para el profesorado universitario, 2) la revisión de los planes de desarrollo de ésta y de otras facultades o universidades, a fin de plasmar en éstos determinados mecanismos que promuevan la profesionalización de los docentes, y 3) el replanteamiento del plan y programas de estudio, apegados al enfoque o modelo educativo que, previo al análisis colectivo de la comunidad educativa, se haya definido como el más pertinente para formar, desarrollar y optimizar las capacidades de los estudiantes. Al respecto, esperamos que, con esta investigación, se considere

la relevancia de la actuación de este cuerpo docente, así como su compromiso para desempeñar su labor con calidad, independientemente de las herramientas, la formación y los incentivos que, sin duda, impactan en sus esfuerzos cotidianos y en el desenvolvimiento de sus actividades.

Podríamos decir que, al considerar a la docencia como “una vía para mejorar el sistema educativo y la futura actuación profesional del alumnado en formación” (Bolívar y Caballero, 2008: 1), resulta no sólo conveniente, sino necesario implementar acciones que apoyen al docente a desarrollar su enseñanza con excelencia, ya sea a través de la formación basada en competencias docentes, de la reflexión constante sobre la propia actuación y las diferentes experiencias vividas en el aula, de la incorporación de innovaciones que realizan los docentes en colaboración con los miembros de la comunidad universitaria, así como de la interacción fructífera y comunicación efectiva con sus alumnos. Además, el proceso de formación debe ser permanente, debe formar parte del plan estratégico de las universidades y tiene que estar centrada en las necesidades de los docentes, referentes a teorías o técnicas pedagógicas, habilidades didácticas o sobre aspectos ético-profesionales.

Como pudimos observar, entre algunas de las necesidades de formación que plantean estos docentes están el adquirir ciertas capacidades didácticas-pedagógicas, pero para ello, es indispensable contar con algo más que un curso de formación de corta duración, con el que se ofrece la falsa idea de que, como por arte de magia, a través de éste obtendrán todas las estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje que faciliten su trabajo en el aula. A decir verdad, no existe curso, manual o guía que resuelva y haga más sencilla la labor de los docentes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, el que los profesores logren identificar, a partir de la experiencia y el conocimiento de sus semejantes, cuáles han sido esas competencias que han promovido la excelencia de su práctica docente, les ayudará a indagar, reflexionar, analizar y reconocer, en primer lugar, su propia actuación y, en segundo, las capacidades y acciones que han de desarrollar para mejorar su actuar como formadores y poder alcanzar la calidad en su práctica docente.

Finalmente, con este trabajo de investigación logramos reconocer aspectos relevantes de la práctica docente del profesor de esta Facultad que, sin duda alguna, podrían coincidir con profesores de otras universidades o

instituciones educativas que han intentado implementar el modelo basado en competencias.

Al respecto, las competencias docentes que estos profesores manifiestan como indispensables para el desarrollo de su práctica, son habilidades, conocimientos y actitudes que al parecer ellos desarrollan en su día a día, lo cual nos lleva a pensar en las posibilidades de trazar futuras líneas de análisis para continuar con este trabajo de investigación, por ejemplo; la realización de un estudio de observación en el aula, ya sea de forma presencial o a través de clases videograbadas, con el fin de identificar y contrarrestar las competencias docentes planteadas por los profesores de esta Facultad, sin importar que hayan sido o no entrevistados.

Otras líneas de estudio a desarrollar podría ser el papel de los directivos y autoridades educativas en los procesos de implementación del modelo basado en competencias, así como en los procesos de formación de los profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagmano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Achtenhagen, F., Ritz, O. y Renold, U. (2006). *Competence oriented teacher training: old research demands and new pathways*. Rotterdam: Sense.
- Allen Jr., J. (febrero 1970), *Competence for All as the Goal for Secondary Education*. Disertación presentada en la Convención Anual de la Asociación Nacional de Directores de Escuelas Secundarias. Washington D.C., Estados Unidos. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED039277.pdf>
- Álvarez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. Gimeno, José (Comp.). *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* (206-234). Madrid: Morata.
- Amador, R. (2008). Paradigmas conceptuales de la educación en las sociedades de la información y del conocimiento. En: *Educación y tecnologías de la información y la comunicación. Paradigmas teóricos de la investigación educación* (21-59). México: IISUE-UNAM.
- Ander-Egg, E. (2014). *Diccionario de educación*. Córdoba: Brujas.
- Andrade, R. (2008). El enfoque por competencias en educación. En: *Revista Electrónica Ide@s CONCYTEG*, 39, 53-64.
- Antón-Ares, P. (2005). Motivación del Profesorado Universitario para la aplicación de las propuestas metodológicas derivadas de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la docencia. En: *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 101-110.
- Arànega, S. (2013). *De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Argüelles, A. (2004). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. México: Editorial Trillas.
- AVMA. *American Veterinary Medical Association* (2017). *Políticas y procedimientos para acreditación del consejo sobre educación (COE) de*

- la American Veterinary Medical Association (AVMA)*. Recuperado de www.fmvz.unam.mx/fmvz/principal/avma.html
- Ayala, F. (2008). *El modelo de formación por competencias*. Recuperado de <https://funcionpedagogica.files.wordpress.com/.../formacion-por-competencias.pptx>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Barcelona: Universitat de València.
- Banco Mundial (2003), *Construir Sociedades del Conocimiento: Nuevos retos para la educación terciaria*. Colombia: Banco Mundial.
- Barra, A. y Mora, M. (2013). Análisis de las metodologías de evaluación de los programas de formación basados en competencias. En: *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-17.
- Barrón, C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. En: *Perfiles Educativos*. 31 (125), 76-87.
- Belenguer, E. y González-Luis, Ma. L. (1988). Dios, Método y Orden: Comenio o la fundamentación de la enseñanza tradicional. En: *Revista Historia de la Educación*, (7), 123-135.
- Bell, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial: Un intento de prognosis social*. Madrid: Alianza.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*. España: Universidad de Deusto/Universidad de Groningen.
- Bernal, J. L. y Teixidó J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Bogoya, D. (2000). Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. En: Bogoya, D. y otros, *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10(24), 93-123.
- Bolívar, A. y Caballero, K. (2008). Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 8 (46), 1-10.

- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. New York: John Wiley and Sons.
- Boyatzis, R. y Kolb, D. (1995). From Learning Styles to Learning Skills: the executive skills profile. *Journal of Managerial Psychology*. 10(5), 3-17.
- Brundrett, M. (2000). *The question of competence: the origins, strengths and inadequacies of a leadership training paradigm*, School Leadership & Management Abingdon.
- Brunner, J. (1990). *Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Camarena, E. (2009). *La enseñanza. Imaginarios docentes*. México: Ediciones Gernika.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Grao.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. En: *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Cantón, V. (1997). *1+1+1 No es igual a 3: una propuesta de formación de docentes a partir del reconocimiento del particular*. México: UPN.
- Cardona, E. (2002). Tendencias educativas para el siglo XXI: educación virtual, on line y @learning. Elementos para la discusión, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. (15), 1-27. Recuperado de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec15/cardona.pdf>
- Carneiro, R. (2006). Sentidos, currículo y docentes. En: *Revista PRELAC*, 2, 40-53
- Carrera, C. y Marín, R. (2011). Modelo pedagógico para el desarrollo de competencias en educación superior. En: *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11 (1), 1-32.
- Carriel, J., Ruiz, S., Ruiz, N. y Suazo, E. (2004). *Diseño de un sistema de evaluación de las competencias a desarrollar por los usuarios de las TIC*. (Disertación para obtener el grado de licenciado), Chile: Universidad de Concepción.
- Castellanos, A. (1905). *Asuntos de metodología general Pedagogía Rébsamen*. México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret.

- Castells, M. (1999). *La Sociedad en Red. La era de la información, vol 1*. Madrid: Alianza.
- Castelló, A. (2000). Limitaciones del concepto de «capacidad» en la explicación del aprendizaje académico. En: *Educación*, 26, 19-28. Recuperado de <http://educar.uab.cat/article/view/v26-castello/248>
- Castrejón, J. (1982). *El concepto de universidad*. México: Trillas.
- Castro, M. (2011). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias. En: *Bordón*, 63 (1), 109-123.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T Press.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Chong, M. y Castañeda, R. (2013). Sistema educativo en México: El modelo de competencias, de la industria a la educación. En: *Sincronía. Revista de Filosofía y Letras*, (63), 1-6.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (2008). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39. Recuperado de <http://www.ub.edu/grintie>
- Comellas, M. J. (Comp.), (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: Praxis.
- CONOCER. Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (2011). *Presentación CONOCER*. Recuperado de http://www.conocer.gob.mx/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=100
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.

- De la Orden, A. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (2), 1-21.
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades centradas en el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- DGESPE. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (s.f.). *Curso de inducción: Plan de estudios 2011*. Recuperado de http://benv.edu.mx/reforma_curricular/MATERIALES_REUNION_11_12_Y%203_DE_AGOSTO/CURSO%20DE%20INDUCCION.pdf
- DOF. Diario Oficial de la Federación (1995). Secretaría de Educación Pública. Agosto 2 de 1995.
- Díaz-Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? En: *Perfiles Educativos*, 28 (111), 7-36.
- Díaz-Barriga, Á. (Coord.) (2013). *La investigación curricular en México 2002-2011*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (Colección Estados del conocimiento).
- Díaz-Barriga, Arceo, F. y Hernández-Rojas, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 1-13. Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz-Barriga, Arceo, F. (2005). Principios de diseño instruccional en entornos de aprendizaje apoyados con TIC: Un marco de referencia sociocultural y situado. En: *Tecnología y Comunicación Educativas*, 41, 4-16.
- Díaz-Barriga, Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. En: *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1 (1), 37-57.

- Díaz-Covarrubias, J. (1875). *La Instrucción Pública en México. Estado que Guardan la Instrucción Primaria, la Secundaria y la Profesional en la República. Progresos Realizados. Mejoras que deben Introducirse.* México: Imprenta del Gobierno, en Palacio.
- Díaz, R. y Arancibia, V. (2002). El enfoque de las competencias laborales: historia, definiciones y generación de un modelo de competencias para las organizaciones y las personas. En: *Psyche*, 11 (2), 207-214.
- Didriksson, A. (2012). La nueva agenda de transformación de la educación superior en América Latina. En: *Perfiles Educativos*, 34 (138), 184-203.
- Drucker, P. (2003). La sociedad del futuro. En: *El management del futuro*, (195-246). Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Ducoing, P. y Landesmann, M. (1996). *Sujetos de la educación y formación docente. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa.* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Durán, D. (2014). *Aprender a enseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando.* España: Narcea.
- Ernesto Bächtold (comunicación personal, 13 de enero, 2015).
- Esteban, R. y Menjívar, S. (2011). *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias: investigación en primera persona: profesores y estudiantes.* Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Esteban, R., Menjívar, S., Láinez, A., Monroy, S. y Quan, V. (2012). Competencias docentes del profesorado de la carrera de medicina de la Universidad de El Salvador. En: *REDU Revista de docencia universitaria*, 10 (2), 103-119.
- Estrada, M. (febrero 2014). *Los formadores de formadores educan aplicando y desarrollando competencias.* Documento presentado en los Foros de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo. Canatlán, Durango, México.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser.* Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández-Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (2), 82-99.

- Fernández-Cruz, M. y Romero, A. (2010). Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada. En: *Revista portuguesa de pedagogía*, 44 (1), 83-117.
- Fernández-Cruz, M. y Gijón, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. En: *Journal for Educators, Teachers and Trainers* 3 (1), 109-119.
- Fernández-Lamarra, N. (2004). Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, (35). Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie35a02.htm>
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2008). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós Mexicana.
- FMVZ. Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (2008, octubre). Premian la calidad en la docencia. En: *Infovet*, (157). Recuperado de http://www.fmvz.unam.mx/fmvz/infovet/revistas/infovet_157/infov157.pdf
- Frade, L. (2008a). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México: Inteligencia educativa.
- Frade, L. (2008b). *Planeación por competencias*. México: Inteligencia educativa.
- Frade, L. (2008c). *La evaluación por competencias*. México: Inteligencia educativa.
- Frade, L. (2012a). *Competencias en el aula*. México: Inteligencia educativa.
- Frade, L. (2012b). *Elaboración de exámenes para evaluar competencias*. México: Inteligencia educativa.
- Fraustro, M. (2000). CONOCER: Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencia Laboral. En: *Ingenierías*, 3 (7), 52-57.
- Freinet, C. (1969). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Frola, P. (2008). *Competencias docentes para la evaluación: diseño de reactivos para evaluar el aprendizaje*. México: Editorial Trillas.
- Frola, P. (2011). *Maestros competentes: a través de la planeación y la evaluación por competencias*. México: Editorial Trillas.

- García-López, R., Jover, G. y Escámez, J. (2010). *Ética profesional docente*. Madrid: Editorial Síntesis.
- García-Retana, J. Á. (2011). Modelo educativo basado en competencias: Importancia y necesidad. En: *Revista Electrónica Actualidades Investigativas En Educación*, 11 (3), 1-24.
- García Sanz, M. P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. En: *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(1), 87-106.
- Garduño, T. y Guerra, M. (2008). *Una educación basada en competencias*. México: Aula nueva.
- Garduño, T. (2012). *Desarrollo de competencias docentes: un acercamiento al aula*. Colección: La formación docente para la transformación institucional No. 5, México: Instituto Politécnico Nacional.
- Gimeno, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Ginés, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 35. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/revista/rie35a01.htm>
- González-Pérez, T. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (16), 135-144.
- González-Sauceda, A. (2015). *Análisis del Desempeño Académico de los estudiantes de la Carrera versus las Pruebas de Ingreso Directo o con cambio de Carrera durante el año 2012*. Honduras: Fondo de Apoyo a la Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Guzmán, I., Marín, R. y González-Ortiz, A. M. (2010). Evaluación de competencias docentes: Una experiencia en tres posgrados en educación. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 264-286.
- Guzmán, I. y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. En: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 151 – 163.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hymes, D. (1971) *Competence and performance in linguistic theory Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence. Sociolinguistics*. Eds. Pride, J.B. y J. Holmes. Londres: Penguin Books. 269-293.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Londres: Tavistock Press.
- Hinojosa, M. (2011). *Tips para preparar la clase diaria: conceptos claves para las competencias docentes*. México: Editorial Trillas.
- Holt, J. (1977). *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza.
- Hortal, A. (2004). *Ética general de las profesiones (2ª Ed.)*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Irigoyen, J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (48), 243-266.
- Krüger, K. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. En: *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 11 (683), 1-9. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/22621555/Karsten-Kruger-El-concepto-de-Sociedad-del-Conocimiento#fullscreen>
- Laura Rojo (comunicación personal, 7 de junio, 2005).
- Le Boterf, G. (1995). *De la Compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences Quels jugements? Quels critères Quelles instances? *Education Permanente*, 135.
- Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. París: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. España: Gestión 2000.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- López-Elizalde, C (2004). Síndrome de burnout. En: *Revista Mexicana de Anestesiología*, 27 (1), 131-133.
- López-Calva, M. (2010, 1 de marzo). Educación y competencias: Tomando postura. *Puebla Online*. Recuperado de

http://www.pueblaonline.com.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=10693&catid=106&Itemid=108

- Majos, T., Álvarez R y de Gispert, I. (2009). Diseño de propuestas docentes con TIC para la enseñanza de la autorregulación en la Educación Superior. En: *Revista de Educación*, 348, 377-399.
- Maldonado, M. Á. (2000). *Competencias método y genealogía: pedagogía y didáctica del trabajo*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Maldonado, M. Á. (2002). *Las competencias una opción de vida. Metodología para diseño curricular*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Maldonado, M. Á. (2010). *Currículo con enfoque de competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Maldonado, M. Á. (2014). *¿Competencias o cualificaciones?: reforma de la educación superior, producción y acreditación*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Marchesi, Á. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez-Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. En: *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193.
- Mas-Torreló, Ó. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. En: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3), 195-211.
- McClelland, D. (1973) Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.
- Mejía, W. (2007). *El enfoque de competencias: elementos clave*. Bogotá: Norma Educación.
- Mendoza, J. (2010). Tres décadas de financiamiento de la educación superior. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coord.), *Los grandes problemas de México* (391-418). México: El colegio de México.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor-Oficina Internacional del Trabajo.
- Moncada, J. S. y Gómez-Villanueva, B. (2012). *Tutoría en competencias para el aprendizaje autónomo*. México: Editorial Trillas.
- Moncada, J. S. (2013). *Modelo Educativo Basado en Competencias*. México: Trillas, 2ª Edición.

- Montenegro, I. (2003). *Aprendizaje y Desarrollo de las Competencias*. Bogotá: Edit. Magisterio.
- Morán, P. (2003). El reto pedagógico de vincular la docencia y la investigación en el espacio del aula. En: *Revista Contaduría y Administración*, (211), 17-30.
- Moreno, T. (2009). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. En: *Perfiles Educativos*, 31 (124), 69-92.
- Moreno, T. (2010a). Competencias en educación. Una mirada crítica. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (44), 289-297.
- Moreno, T. (2010b). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. En: *Revista de la Educación Superior*, 39 (154), 77-90.
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. En: *Revista Electrónica Sinéctica*, (39), 1-20.
- Moreno, T. (2015). Las competencias del evaluador educativo. En: *Revista de la Educación Superior*, 56(174), 101-126.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2003). *La definición y selección de competencias claves. Resumen ejecutivo. Proyecto DeSeCo*. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- OCDE (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Resumen ejecutivo*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- Pérez-Tornero, J. M. (2000). Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información. En: *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*, 37-57.
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Tomo II. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Santiago de Chile: Colofón.

- Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Picardo, O. (2005). *Diccionario enciclopédico de Ciencias de la Educación*. El Salvador: Centro de Investigación Educativa. Colegio García Flamenco.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. En: *Estudios filológicos*, (36), 143-152. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010&lng=es&tlng=es
- Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. México: Pearson Educación.
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. México: Pearson Educación.
- Proyecto Tuning América Latina. (2000). *Proyecto Tuning América Latina*. Recuperado de <http://www.Tuning.unidesusto.org.tuningal>
- RAE. Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española (2.a ed.)*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rodríguez-Gómez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibes.
- Rodríguez, R. (2002). *Educación y estándares: marco teórico para una aplicación efectiva*. Bogotá: Magisterio.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2), 1-16.
- Ruiz, M. (2000). *El enfoque integral del currículo para la formación de profesionales competentes*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Ruiz, M. (2009a). *Cómo evaluar el dominio de competencias*. México: Editorial Trillas.
- Ruiz, M. (2009b). *El proceso curricular por competencias: ¿cómo elaborar los referenciales para identificar competencias y elaborar módulos informativos?* México: Editorial Trillas.
- Ruiz, M. (2009c). *¿Qué es la formación basada en competencias?: el sentido del sistema*. México: Editorial Trillas.
- Ruiz, M. (2010a). *El concepto de competencias desde la complejidad: hacia la construcción de competencias educativas*. México: Editorial Trillas.

- Ruiz, M. (2010b). *Enseñar en términos de competencias*. México: Editorial Trillas.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2008, 29 de octubre). ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_447_competencias_docentes_EMS.pdf
- SEMS. Subsecretaría de Educación Media Superior (2008a). *Competencias que expresan el perfil del docente de la Educación Media Superior (Documento interno)*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEMS (2008b). *Competencias genéricas y el perfil del egresado de la Educación Media Superior*. México: Secretaría de Educación Pública-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tardif, Ma. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tedesco, J. C. (1998). Fortalecimiento del rol de los docentes: Balance de las discusiones de la 45° sesión de la Conferencia Internacional de Educación. En: *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, (29), 15-40.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J. C. (2009). Discurso inaugural del simposio. En: M. Schweizer (comp.). *La formación docente entre la pedagogía y la empiria. La educación argentina hacia el bicentenario*. Villa María: EDUVIM. pp. 13 – 26.
- Tenti, E. (1999). *El arte del buen maestro*. México: Editorial Pax México.
- Tenti, E. (2006). *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECO Ediciones.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Universidad de Talca: MECESUP. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf
- Tobón, S. (2006). *Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*. Bogotá: ECO Ediciones.
- Tobón, S. (2010). *¿Cómo abordar el modelo de competencias? En la práctica docente*. Con rumbo. Bogotá: Consultores en educación.
- Tobón, S. (2013), *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECO Ediciones, 4ª Edición.
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. y García, J. (2014), *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Torrado, M. (2000). Educar para el desarrollo de competencias: una propuesta para reflexionar. En: Bogoya, D. y otros, *Competencias y proyecto pedagógico*.
- Torres, J. y Vargas, G. (2010). *Educación por competencias. ¿Lo idóneo?* México: Torres Asociados.
- UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México (2005). Plan de estudios de la licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia (2006). México: FMVZ-UNAM. Recuperado de http://www.fmvz.unam.mx/fmvz/p_estudios/Plan_Estudios_2006.pdf
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (octubre 1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- UNESCO (2008). *La nueva dinámica de la educación superior y la búsqueda del cambio social y el desarrollo*. Conferencia Mundial de Educación Superior. País: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

- Universidad de Guanajuato (2011). *Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato*. Recuperado de <http://www.ugto.mx/pladi/pdf/modelo-educativo-ug.pdf>
- Valle, M. A. (Coord.) (2000). *Formación en competencias y certificación profesional*. México: CESU/UNAM.
- Vasco, C. E. (2003): Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias. ¿y ahora estándares? *Educación y Cultura*. 62, 33-41.
- Vasilachis, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. España: Universidad de Deusto.
- Villalobos, E. M. (2002). *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*. México: Trillas.
- Villalobos, E. M. (2003). *Educación y estilos de aprendizaje-enseñanza*. México: Universidad Panamericana. Publicaciones Cruz O.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. Á. (febrero 2005). *Competencias docentes*. Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Valle del Cauca, Colombia. Recuperado de [http://lasallevirtual.com.mx/onteanqui/onteanqui10/presentaciones/Competencias%20Docentes%20\(Zabalza\).pdf](http://lasallevirtual.com.mx/onteanqui/onteanqui10/presentaciones/Competencias%20Docentes%20(Zabalza).pdf)
- Zabalza, M. Á. (2013), *Competencias docentes del profesor universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Bogotá: Ediciones de la U.

ANEXOS

ANEXO 1.

Referencias de las producciones revisadas para el estado del conocimiento sobre competencias en educación, en los últimos 16 años

❖ LIBROS

Libros de autor a nivel Internacional (109)

1. Achtenhagen, F., y Renold, U. (2006). *Competence oriented teacher training: old research demands and new pathways*. Rotterdam: Sense.
2. Ademar, H., Pereti, G. C., Atilio, E. [et al.](2006). *Diseñar y gestionar una educación auténtica: desarrollo de competencias en escuelas situadas*. Buenos Aires; México: Novedades Educativas.
3. Aguado, D. (2012). *Desarrollo de competencias transversales mediante e-learning: una ayuda para la inserción laboral de los universitarios*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
4. Álvarez, Ibis, Badia, Antoni, Carretero, Reyes, Liesa, Eva y Becerril, Lorena (2012). *Estrategias y competencias de aprendizaje en educación*. Madrid: Síntesis.
5. Arcila, Gonzalo (2006). *Crear competencias para pensar las ciencias: hacia una enseñanza universitaria sin aprendizaje*. Bogotá: Desde Abajo.
6. Artigas, C. M. T., y Tobón, S. (2006). *El diseño del plan docente en información y documentación acorde con el espacio europeo de educación superior: un enfoque por competencias*. España: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Documentación.
7. Barrios, C. (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias: cinco casos de educación superior*. Barcelona: Editorial Laertes.
8. Bernal, José y Teixidó, Joan (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
9. Blanco, Ascensión (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
10. Blas, Francisco de Asís (2007). *Competencias profesionales en la formación profesional*. Madrid: Alianza.
11. Blasco, Pilar (2010). *Orientación profesional: desarrollo de competencias y práctica profesional*. Valencia: Nau Libres.

12. Bogoya, Daniel. (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
13. Bolívar, Antonio (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Editorial Síntesis.
14. Brown, Sally (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
15. Bujan, Karmele, Rekalde, Itziar y Aramendi, Pello (2011). *La evaluación de competencias en la educación superior: las rúbricas como instrumento de evaluación*. Colombia: Ediciones de la U.
16. Caamaño, Aureli, Cañal, Pedro, Pro, Antonio, Pedrinaci, Emilio (2012). *11 ideas clave: el desarrollo de la competencia científica*. Barcelona: Graó.
17. Cano, Elena (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Grao.
18. Cano, Elena (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias: cinco casos de educación superior*. Barcelona: Laertes.
19. Cañas, Ana, Martín-Díaz, María y Nieda, Juana (2007). *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: la competencia científica*. Madrid: Alianza.
20. Casanova, Ma. Antonia (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid: Editorial La Muralla.
21. Castillo, Santiago (2009). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid, México: Prentice Hall: UNED.
22. Cejas, Magda (2008). *La formación profesional basada en competencias: estudio realizado en Valencia, Venezuela*. Valencia: Universidad de Carabobo, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
23. Coloma, Miguel (2009). *Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad: guía para el cambio metodológico y ejemplos desde infantil hasta la universidad*. Boadilla del Monte, Madrid: Ppc, depósito legal.
24. Comellas, María (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: Praxis.
25. Coronado, Mónica (2009). *Competencias docentes: ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires, México: Noveduc.

26. Daugherty, L., Davis, V. L., y Miller, T. (2015). *Competency-Based Education Programs in Texas: An Innovative Approach to Higher Education*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
27. De Miguel, Mario (2006). *Modalidades centradas en el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
28. Del Pozo, J. A. (2013). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea.
29. Del Rey, Angélique (2012). *Las competencias en las escuelas: una visión crítica sobre el rendimiento escolar*. Buenos aires: Paidós.
30. Doncel, Juan (2012). *Las competencias básicas en la enseñanza: fundamentación, enseñanza y evaluación*. Bogotá: Ediciones de la U.
31. Escalona, Ana Isabel y Loscertales, Blanca (2005). *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del espacio europeo de educación superior*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
32. Escamilla, Amparo (2008). *Las Competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
33. Estaire, S. (2012). *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores: un enfoque de acción*. Madrid: Edinumen.
34. Esteban, Rosa y Menjívar, Sara (2011). *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias: investigación en primera persona: profesores y estudiantes*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
35. Ferreyra, Horacio, Cristina, Gabriela y Atilio, Edgardo (2006). *Diseñar y gestionar una educación auténtica: desarrollo de competencias en escuelas situadas*. Buenos Aires-México: Novedades Educativas.
36. García, J. M., López, N. M., Rodríguez, J.; y Tobón, S. (2008). *Gestión del currículum por competencias: una aproximación desde el modelo sistémico complejo*. Lima, Perú: A.B. Representaciones Generales S.R.L.
37. Garza, Raúl (2013). *OA's y REA's para el desarrollo de competencias: objetos de aprendizaje y recursos educativos abiertos*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.

38. Gilar, R., y Castejón, J. L. (2003). *El desarrollo de la competencia experta: implicaciones para la enseñanza*. San Vicente, Alicante: Club Universitario.
39. Gimeno, José (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
40. Guzmán, Isabel, Ibarra, Marín, Rigoberto y Inciarte, Alicia de Jesús (2014). *Innovar para transformar la docencia universitaria: un modelo para la formación por competencias*. Venezuela: Universidad del Zulia.
41. Hargreaves, Andy (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento: la educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.
42. Hernández, Fuensanta (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. España: La Muralla.
43. Jaulín, Carmen (2007). *La competencia profesional: perspectiva dialógica sobre el Sistema Nacional de Formación Profesional*. Madrid: Síntesis.
44. Jonnaert, Philippe (2012). *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck Université.
45. Lago de Vergara, Diana (2011). *¿Cómo encender el fuego del conocimiento?: nuevas formas de aprender capacidades y competencias*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Área de Ciencias Sociales.
46. Le Boterf, Guy (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. París: Éditions d'Organisation.
47. Le Boterf, Guy (2001). *Ingeniería de las competencias*. España: Gestión 2000.
48. Londoño, Guillermo (2010). *Práctica docente en el ámbito universitario*. Colombia: Universidad de la Salle, Vicerrectoría Académica, Coordinación de Pedagogía y Didáctica.
49. López-Goñi, Irene y Goñi, Jesús M. (2014). *Hacia un currículum guiado por las competencias: propuestas para la acción*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
50. Maldonado, Miguel Ángel (2000). *Competencias método y genealogía: pedagogía y didáctica del trabajo*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
51. Maldonado, Miguel Ángel (2002). *Las competencias una opción de vida. Metodología para diseño curricular*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

52. Maldonado, Miguel Ángel (2010). *Currículo con enfoque de competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
53. Maldonado, Miguel Ángel (2014). *¿Competencias o cualificaciones?: reforma de la educación superior, producción y acreditación*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
54. Marchena, Carlos (2011). *¿Cómo evaluar las competencias básicas?* Sevilla: Fundación Ecoem.
55. Marchesi, Álvaro (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
56. Marco, Berta (2008). *Competencias básicas: hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.
57. Martín, Elena y Moreno Amparo (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza.
58. Medina, Antonio (2009). *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitas.
59. Meirieu, Philippe (2003). *Les Compétences à l'école: apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
60. Mejía, William (2007). *El enfoque de competencias: elementos clave*. Bogotá: Norma Educación.
61. Mesquita, Elza. (2013). *Competências do professor: representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
62. Micolini, Armando, Andrawos, Alejandra y González, Marta (2006). *Competencias para un estudio eficaz*. República de Argentina: Brujas.
63. Montenegro, Ignacio (2014). *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
64. Moya, José y Luengo, Florencio (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Grao
65. Muñoz, José, Quintero, Josefina y Munévar, Raúl (2005). *¿Cómo desarrollar competencias investigativas en educación?* Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
66. Muñoz, José, Quintero, Josefina y Munévar, Raúl (2001). *Competencias investigativas para profesionales que forman y enseñan: ¿cómo desarrollarlas?* Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
67. Naval, Concepción (2008). *Enseñar y aprender: una aproximación didáctica*. Navarra: Eunsa.

68. Navarro, Rosario, Rodríguez, Margarita, Barcia, Manuela y Bravo, María Asunción (2007). *Didáctica y currículum para el desarrollo de competencias*. Madrid: Dykinson.
69. Navío, Antonio (2005). *Las competencias profesionales del formador: una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro.
70. Pedroza, René (2006). *Flexibilidad y competencias profesionales en las universidades iberoamericanas*. Barcelona: Pomares.
71. Pérez, Pilar y Zayas, Felipe (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza.
72. Pérez, Royman (2004). *Las competencias: interpretar, argumentar y proponer en química, un problema pedagógico y didáctico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
73. Peris-Ortiz, Marta y Merigó, José (2015). *Sustainable learning in higher education: developing competencies for the global marketplace*. London: Springer.
74. Perrenoud, Philippe (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: J. C. Sáez.
75. Perrenoud, Philippe; traducción Benoit Longerstay (2010). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Bogotá: Magisterio editorial: Graó.
76. Perrenoud, Philippe (2012). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Santiago de Chile: Colofón.
77. Perrenoud, Philippe (2014). *La organización pedagógica: conocimientos y competencias en un medio complejo*. Madrid: Popular.
78. Pilonieta, Germán (2006) *Evaluación de competencias básicas del docente: estrategia efectiva*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
79. Pozo, Juan y Pérez, María del Puy (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
80. Puig, Josep Ma. y García, Xus Martin (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza.
81. Retamal, Gastón (2010). *Discurso pedagógico por competencias*. Santiago: UCSH.
82. Rey, B. (2003). *Les Compétences à l'école: apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.

83. Ríos, José y Ruiz, Julio (2011). *Competencias, TIC e innovación: nuevos escenarios para nuevos retos*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Editorial MAD.
84. Rodríguez, María Luisa (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales: propuestas para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Barcelona: Laertes.
85. Rodríguez, María Luisa, Serreri, Paolo y Del Cimmuto, Angelo (2010). *Desarrollo de competencias: teoría y práctica: balance, proyecto profesional y aprendizaje basado en el trabajo*. Barcelona: Laertes.
86. Rychen, D. S., y Tiana, A. (2004). *Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience*. Paris, France: UNESCO, International Bureau of Education.
87. Salmerón, Honorio, Rodríguez, Sonia, Cardona, María Luisa (2012). *Desarrollo de competencias interculturales en contextos universitarios*. Valencia: Patronat Sud-Nord, Solidaritat i Cultura-F.G.U.V.: Publicacions de la Universitat de València.
88. Santiváñez, Vicente (2013). *Diseño curricular a partir de competencias*. Colombia: Ediciones de la U.
89. Sanz de Acedo, María (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. España: Narcea.
90. Sarramona, Jaime (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.
91. Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent, Québec: ERPI.
92. Tejada, C. M., Tobón, S., Martínez, J. A., Mendo, C., Moreiro, J. A., y Ramos, L. F. (2006). *El diseño del plan docente en Información y Documentación acorde con el Espacio Europeo de Educación Superior: un enfoque por competencias*. Madrid: Facultad de Ciencias de la Documentación, Universidad Complutense de Madrid.
93. Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
94. Tobón, S. (2006). *Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*. Bogotá: ECO Ediciones.
95. Tobón, S. (2010). *¿Cómo abordar el modelo de competencias? En la práctica docente. Con rumbo*. Bogotá: Consultores en educación.

96. Tobón, Sergio (2013), *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECO Ediciones.
97. Tobón, Sergio, Rial, Antonio, Carretero, Miguel Ángel y García, Juan Antonio (2014). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
98. Torres, Edgar (2003). *El concepto de competencia: una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía: Alejandría.
99. Trigos, Lina (2011). *Pensamiento complejo y competencias en la formación universitaria: experiencias de innovación en docencia en la Universidad del Rosario*. Bogotá: Universidad del Rosario.
100. UNESCO (2012). *Los Jóvenes y las competencias: trabajar con la educación*. París, Francia: UNESCO.
101. Villa, Aurelio y Poblete, Manuel (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. España: Universidad de Deusto.
102. Villardón Gallego, Lourdes (2015). *Competencias genéricas en educación superior: metodologías específicas para su desarrollo*. Madrid: Narcea.
103. Viso, José (2010). *Enseñar y aprender por competencias*. Madrid: EOS
104. Vivancos, Jordi (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza.
105. Zabala, Antoni y Arnau, Laia (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.
106. Zabala, Antoni y Arnau, Laia (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
107. Zabalza, Miguel Ángel (2014). *Competencias docentes del profesor universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Colombia: Ediciones de la U.
108. Zubiría, Julián (2006). *Las competencias argumentativas: la visión desde la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
109. Zuluaga, John y Zuluaga, Mauricio (2012). *Método crítico para el desarrollo de competencias: una propuesta desde la filosofía aplicada a la educación: el arte de razonar en las ciencias sociales, las humanidades y la filosofía a partir de la implementación de la hermenéutica, el racionalismo crítico, la teoría de la argumentación y la lógica informal, en la fundamentación del conocimiento*. Bogotá: Universidad de Santo Tomás.

Libros de autor a nivel Nacional (76)

1. Acosta, Saúl (2012). *Pedagogía por competencias: aprender a pensar*. México, D.F.: Editorial Trillas.

2. Alvarado, María de los Ángeles (2006). *Un Trayecto formativo centrado en el desarrollo de competencias para enseñar*. México, D.F: SEP, Subsecretaría de Educación Básica: Jalisco: Secretaria de Educación Jalisco.
3. Argudín, Yolanda (2005). *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. México: Editorial Trillas.
4. Argüelles, Antonio. (2004). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
5. Argüelles, Antonio y Gonzci, Andrew (2011). *Educación y capacitación basadas en normas de competencia: una perspectiva internacional*. México: CONALEP: Noriega.
6. Bellocchio, Mabel (2009). *Educación basada en competencias y constructivismo: un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del siglo XXI*. México, D.F.: ANUIES.
7. Castillo Arredondo, Santiago (2009). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. México: Prentice Hall: UNED.
8. Cázares, Leslie y Cuevas, José (2007). *Planeación y evaluación basada en competencias: fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado*. México: Editorial Trillas.
9. Cázares, Leslie (2011). *Estrategias educativas para fomentar competencias: crearlas, organizarlas, diseñarlas y evaluarlas (CODE)*. México: Editorial Trillas.
10. Celaya, Roberto (2005). *Nuevas tecnologías en la docencia contable: un enfoque humanista basado en competencias*. México: Instituto Mexicano de Contadores Públicos.
11. Cisneros-Cohernour, Benilde, García-Cabrero, Edna, Luna, Marín, Rigoberto (2012). *Evaluación de competencias docentes en la educación superior*. México D.F.: Red para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas: Juan Pablos editor.
12. Coronado, Mónica (2009). *Competencias docentes: ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. México, D.F: Noveduc.
13. Crespo, Blanca, Enríquez, Felipe y Rivera, Silvia (2008). *La mediación docente para el desarrollo de competencias cognitivas en primaria*. Jalisco: Iteso.

14. Denyer, Monique (2007). *Las competencias en la educación: un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
15. Durante, María (2011). *Evaluación de competencias en ciencias de la salud*. México: UNAM: Editorial Médica Panamericana
16. Espíndola, José (2011). *Reingeniería educativa: enseñar y aprender por competencias*. México: Cengage Learning.
17. Frade, Laura. (2008). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México: Inteligencia educativa.
18. Frade, Laura (2008). *Planeación por competencias*. México: Inteligencia educativa.
19. Frade, Laura (2008). *La evaluación por competencias*. México: Inteligencia educativa.
20. Frade, Laura (2012). *Competencias en el aula*. México: Inteligencia educativa.
21. Frade, Laura (2012). *Elaboración de exámenes para evaluar competencias*. México: Inteligencia educativa.
22. Frola, Patricia (2008). *Competencias docentes para la evaluación: diseño de reactivos para evaluar el aprendizaje*. México: Editorial Trillas.
23. Frola, Patricia (2011). *Maestros competentes: a través de la planeación y la evaluación por competencias*. México: Editorial Trillas.
24. Fundación Universia (2013). *Informe de competencias profesionales en preuniversitarios y universitarios de Iberoamérica: Argentina - Brasil - Colombia - Chile - España - México - Perú: resumen ejecutivo*. México: Fundación Universia: Universidad Iberoamericana, Telefónica.
25. García, Benilde, Loredó, Javier, Luna, Edna y Rueda, Mario (2014). *Competencias docentes en educación media y superior: desarrollo y validación de un modelo de evaluación*. México: Juan Pablos Editor.
26. García, Juan Antonio (2012). *Gestión curricular por competencias en la educación media y superior: la perspectiva humanística del enfoque socioformativo*. México: Gafra.
27. García, Enrique (2010). *Pedagogía constructivista y competencias: lo que los maestros necesitan saber*. México: Editorial Trillas.
28. Garduño, Teresita, Sánchez, Silvia, Soria, Eugenia y Soria, Gabriela (2012). *Desarrollo de competencias docentes: un acercamiento al aula*. México: Instituto Politécnico Nacional.

29. Garduño, Teresita y Guerra, María (2008). *Una educación basada en competencias*. México: Aula nueva.
30. Gómez, Teresita (2011). *Dime qué resuelves y te diré qué aprendes: desarrollo de competencias en la Universidad con el método de proyectos*. México: Universidad Iberoamericana.
31. Goudreau, Johanne, Corvalán, Oscar, Tardif, Jacques y Montero, Patricio (2013). *Metodologías para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias*. México, D.F.: ANUIES.
32. Hernández, Sara y Andrade, Roció (2011). *Aprendizaje y competencias en educación*. Zapopan, Jal.: Universidad de Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas.
33. Hinojosa, Marcela (2011). *Tips para preparar la clase diaria: conceptos claves para las competencias docentes*. México: Editorial Trillas.
34. Hamui Sutton, Liz (2014). *La Facultad de Medicina de la UNAM en transición hacia el paradigma las competencias: Un modelo de evaluación curricular educativa*. México: UNAM: Ediciones Díaz de Santos.
35. López, Miguel (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC: aprendizaje basado en competencias*. México, D.F.: Pearson.
36. Lozoya Meza, Esperanza (2012). *¿Cómo implementar y evaluar las competencias genéricas?* México: Limusa.
37. Meza, Patricia (2013). *Las competencias en la educación superior: evolución en los requerimientos a los recursos humanos*. Puebla, Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélez Pliego".
38. Moncada, Jesús y Gómez, Beatriz (2012). *Tutoría en competencias para el aprendizaje autónomo*. México: Editorial Trillas.
39. Moncada, Jesús (2013). *Modelo Educativo Basado en Competencias*. México: Editorial Trillas.
40. Monique, Denyer; Traducción de Utrilla, Juan José (2007). *Las competencias en la educación: un balance. (Les compétences : où en est-on? l'application du décret Missions en communauté français de Belgique)*. México: Fondo de Cultura Económica.
41. Monzó Arévalo, Rosa (2006). *Concepto de competencia en la evaluación educativa*. México: Publicaciones Cruz O.: Universidad Panamericana.

42. Ortiz, Gloria (2010). *Habilidades básicas del pensamiento: con enfoque en competencias*. México: Cengage Learning.
43. Ortiz, Gloria (2010). *Métodos y pensamiento crítico I: texto basado en el desarrollo de competencias con enfoque del modelo META (Modelo Educativo Transformación Académica)*. México: Cengage Learning.
44. Ortíz, Serafín (2014). *La formación humanista en la educación superior: modelo humanista integrador basado en competencias*. México, D.F.: Gedisa.
45. Padilla, María Antonia (2006). *Entrenamiento de competencias de investigación en estudiantes de educación media y superior*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Unidad para el Desarrollo de la Investigación y el Posgrado.
46. Pedroza, René (2006). *Flexibilidad y competencias profesionales en las universidades iberoamericanas*. Barcelona-México: La Ceiba.
47. Pedroza, René (2014). *Un método para la práctica educativa, afectiva y creativa*. México, D.F.: Miguel Ángel Porrúa.
48. Pimienta, Julio (2008). *Evaluación de los aprendizajes: un enfoque basado en competencias*. México: Pearson Educación.
49. Quiroz, María Elena (2010). *Modelos educativos en el IPN y el ITESM: las competencias profesionales en la educación superior*. México, D.F.: ANUIES.
50. Rama, Claudio (2011). *Paradigmas emergentes, competencias profesionales y nuevos modelos universitarios en América Latina*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; México: Educación y Cultura, Asesoría y Promoción.
51. Ramírez, Marissa y Rocha, Maricela (2006). *Guía para el desarrollo de competencias docentes*. México: Editorial Trillas.
52. Ramírez, Marissa y Albarrán, Alma (2009). *Guía para evaluar por competencias*. México: Editorial Trillas.
53. Ramírez, Raúl (2014). *Reelaborar la identidad docente para formar en competencias*. México, D.F.: Editorial Itaca: Universidad Pedagógica Nacional.
54. Roegiers, Xavier, De Ketele, Jean-Marie y Utrilla, Juan José (2010). *Una pedagogía de la integración: competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza. Traducción de: Une pedagogie de*

l'integration: competences et integration des acquis dans l'enseignement
México: Fondo de Cultura Económica.

55. Ruiz, Magaly (2009a). *Cómo evaluar el dominio de competencias*. México: Editorial Trillas.
56. Ruiz, Magaly (2009b). *El proceso curricular por competencias: ¿cómo elaborar los referenciales para identificar competencias y elaborar módulos informativos?* México: Editorial Trillas.
57. Ruiz, Magaly (2009c). *¿Qué es la formación basada en competencias?: el sentido del sistema*. México: Editorial Trillas.
58. Ruiz, Magaly (2010a). *El concepto de competencias desde la complejidad: hacia la construcción de competencias educativas*. México: Editorial Trillas.
59. Ruiz, Magaly (2010b). *Enseñar en términos de competencias*. México: Editorial Trillas.
60. Serrano, Ana María (2008). *Competencias e inteligencias: desde la educación inicial hacia la vida*. México: Editorial Trillas.
61. Sevilla Santo, D. E. (2012) *Mitos y realidades de un programa educativo por competencias: lo que debe ser y lo que se hace*. Merida, Yucatán: Unas Letras Industria Editorial.
62. Tobón, Sergio, Pimiento, Julio y García, Juan (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Prentice Hall.
63. Tobón, Sergio y Ganem, Patricia (2011). *El currículo por competencias desde la socioformación: ¿cómo podemos cambiar nuestras prácticas educativas para asegurar la formación integral?* México: Editorial Limusa.
64. Tobón, Sergio (2014). *Currículo y ciclos propedéuticos desde la socioformación: hacia un sistema educativo flexible y sistémico*. México: Editorial Trillas.
65. Torres, Gabriela y Rositas, Juan (2011). *Diseño de planes educativos bajo un enfoque de competencias*. México: Editorial Trillas.
66. Torres, José y Vargas, Gabriel (2010). *Educación por competencias ¿lo idóneo?* México, D.F.: Editorial Torres Asociados.
67. Tovar, Rafael (2010). *332 estrategias para educar en competencias: cómo aplicar las competencias en el aula para bachillerato*. México: Editorial Trillas.
68. Valle, María (coord.) (2009). *Formación en competencias y certificación profesional*. México: IISUE.

69. Varela Ruiz, Margarita, Vives Varela, Tania, Hamui Sutton, Liz, y Fortoul van der Goes, Teresa (2011). *Educación basada en competencias: un profesor tradicional frente a una nueva orientación educativa*. Buenos Aires; México, D.F.: UNAM: Médica Panamericana.
70. Vargas, Ruth (2008). *Diseño curricular por competencia*. México, D.F.: Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería.
71. Velásquez, José (2010). *El desarrollo de competencias con juegos: ambientes lúdicos de aprendizaje, diseño y operación*. México: Editorial Trillas.
72. Villalobos Pérez-Cortés, Elvia Marveya (2009). *Evaluación del aprendizaje basado en competencias*. México, D.F.: Minos Tercer Milenio.
73. Villalobos Pérez-Cortés, Elvia Marveya (2010). *Competencias para la acción educativa*. México: Minos Tercer Milenio.
74. Zarzar Charur, Carlos (2009). *Habilidades básicas del pensamiento, serie de EPOEM por competencias*. México, D.F.: Grupo Editorial Patria.
75. Zarzar Charur, Carlos (2010) *Razonamiento complejo, enfoque basado en competencias*. México, D.F.: Grupo Editorial Patria.
76. Zubiría, Julián (2014). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias?: fundamentos, lineamientos y estrategias*. México: NEISA.

❖ ARTÍCULOS

Artículos de revistas especializadas a nivel Internacional (129)

1. Ahumada, Mercedes. (2013). Las TIC en la formación basada en competencias. En: *Revista de La Universidad de La Salle*, 0 (60), 141–157.
2. Alarcón Leiva, Jorge; Hill, Brianna; Frites, Claudio (2014). Educación Basada en Competencias: hacia una pedagogía sin dicotomías. En: *Educação & Sociedade*, 35(127), 569-586.
3. Alcañiz, M., Clavería González, Ó., & Riera i Prunera, M. C. (2014). Competencias en educación superior desde tres perspectivas diferentes: estudiantes, empleadores y académicos. En: *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI), 66 (2), 1-19.
4. Andrade Cázares, Rocío Adela y Hernández Gallardo, Sara Catalina (2010). El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 481-508.

5. Aular de Durán, Judith; Marcano, Noraida; Moronta, Miriam (2009). Competencias investigativas del docente de educación básica. En: *Laurus*, 15(30), 138-165.
6. Baaken, T., Kiel, B., & Kliewe, T. (2015). Real World Projects with Companies Supporting Competence Development in Higher Education. En: *International Journal of Higher Education*, 4(3), 129–139.
7. Bacheler, M. (2015). Professional Development of Continuing Higher Education Unit Leaders: A Need for a Competency-Based Approach. En: *Journal of Continuing Higher Education*, 63(3), 152–164.
8. Barra, Ana (2013). Análisis de las metodologías de evaluación de los programas de formación basados en competencias. En: *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-17.
9. Benatuil, D., & Laurito, J. (2014). Algunas reflexiones a catorce años de la implementación de los modelos de formación por competencias en educación superior. En: *Revista Argentina de Educación Superior*, (8), 169-187.
10. Bender, E., Hubwieser, P., Schaper, N., Margaritis, M., Berges, M., Ohrndorf, L., Schubert, S. (2015). Towards a Competency Model for Teaching Computer Science. En: *Peabody Journal of Education*, 90(4), 519–532.
11. Boahin, P., & Hofman, W. H. A. (2012). Implementation of Innovations in Higher Education: The Case of Competency-Based Training in Ghana. En: *Innovations in Education and Teaching International*, 49(3), 283–293.
12. Bolarín Martínez, Ma. José, Moreno Yus, Ma. Ángeles y Porto Currás, Mónica (2013). Coordinación docente e interdisciplinariedad: análisis de su contribución a la adquisición de competencias docentes y discentes. En: *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 443-462.
13. Botello, C. M. S., Vega, M. M. C., & Jara, Y. A. M. (2016). Competencias docentes en la educación superior: un estudio empírico en la Universidad del Bío-Bío. En: *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-30.
14. Cabra, Fabiola (2008). La evaluación y el enfoque de competencias: Tensiones, limitaciones y oportunidades para la innovación docente en la universidad. En: *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 63, 91-105.

15. Campos, Jency, y Chinchilla, Alexis (2009). Reflexiones acerca de los desafíos en la formación de competencias para la Investigación en Educación Superior. En: *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (2), 1-20.
16. Campos, Jency, Brenes, Olga y Solano, Adrián (2010). Competencias del docente de educación superior en línea. En: *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (3), 1-19.
17. Cantón-Mayo, Isabel (2014). Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior. En: *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 559-570.
18. Cano García, M^a Elena (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. En: *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16.
19. Capuano, Andrea Miriam (2004). Evaluación de desempeño: desempeño por competencias. En: *Invenio*, 7(13), 139-150.
20. Carrera, Celia y Marín, Rigoberto (2011). Modelo pedagógico para el desarrollo de competencias en educación superior. En: *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11 (1), 1-32.
21. Castaño Perea, Enrique, Blanco Fernández, A. y Asensio Castañeda, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. En: *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 193-210.
22. Castillo de León, Mónica y Méndez Hinojosa, Luz Marina (2016). Evaluación de las competencias en información y su relación con variables académicas en estudiantes de universidades mexicanas. En: *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16 (2), 1-19.
23. Ciudad-Gómez, Adelaida y Valverde-Berrocoso, Jesús (2012). Design of a Competency-Based Assessment Model in the Field of Accounting. En: *Contemporary Issues in Education Research*, 5(5), 343–348.
24. Climent Bonilla, Juan Bautista (2010). Reflexiones sobre la Educación Basada en Competencias. En: *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 91-106.
25. Coll, César (2008). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. En: *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.

26. Couceiro-Vidal, Azucena (2008). Enseñanza de la bioética y planes de estudios basados en competencias. En: *FEM. Revista de la Fundación Educación Médica*, 11(2), 69-76.
27. Deaconu, Adela, & Nistor, Cristina (2015). Competences in Romanian higher education—an empirical investigation for the business sector. En: *Studies in Higher Education*, 1-23.
28. Del Rey, A. y Sánchez, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. En: *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 15, 233-246.
29. Díaz, R. y Arancibia, V. (2002). El enfoque de las competencias laborales: historia, definiciones y generación de un modelo de competencias para las organizaciones y las personas. En: *Psyche*, 11 (2), 207-214.
30. Díaz-Barriga, Ángel. (2014). Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo. En: *Propuesta Educativa*, 2 (42), 9-27.
31. DiSalvio, Philip (2014). New Directions for Higher Education: Q&A with CAEL's Tate on Prior Learning, Competency-Based Ed. En: *Journal of Higher Education*, sep.
32. Domínguez, Jorge Martín y Lavega Burgués, Pere (2013). Enseñar competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. En: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 1-4.
33. Domínguez, Leonor y Sánchez, Oscar (2012). ¿Cómo formar competencias profesionales en el nivel superior? En: *Revista Electrónica Educare*, 16(2), 25-24.
34. Durán Rodríguez, Rodrigo y Estay-Niculcar y Christian (2012). Estudio comparativo sobre competencias genéricas en modalidad presencial y virtual en un curso de pregrado de la Universidad Tecnológica de Panamá. En: *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 12 (2), 1-32.
35. Elizondo Montemayor, Leticia (2011). Competencias que debe tener un director académico universitario para la educación superior basada en competencias. En: *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 205-218.
36. Estrada, John (2012). La formación por competencias y el mundo del trabajo: de la calificación a la empleabilidad. En: *Revista Salud pública*, 14 (1), 98-111.

37. Fernández, Eduardo (2009). El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de profesionales en la Educación Superior. En: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (REIFOP), 12 (1), 151-160.
38. Fernández March, Amparo (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. En: *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34.
39. Ford, Rod y Meyer, Ryan (2015). Competency-based Education 101. En: *Procedia Manufacturing*, 3, 1473-1480.
40. Fuentes, Ximena (2010). Evaluación de Competencia. En: *Revista Chilena de Neuropsicología*, 5(1), 1-6.
41. Gallagher, Chris (2014). Disrupting the Game-Changer: Remembering the History of Competency-Based Education. En: *Change: The Magazine of Higher Learning*, 46(6), 16–23.
42. García Benilde, Loredo, Javier, Luna, Edna y Rueda Mario (2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RINACE)*, 1(3), 96-108.
43. García García, María José, Terrón López, Ma. José y Blanco Archilla, Yolanda (2010). Desarrollo de recursos docentes para la evaluación de competencias genéricas. En: *ReVisión*, 3(2), 17-36.
44. García, José (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. En: *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11 (3), 1-24.
45. García Sanz, Mari Paz y Morillas Pedreño, Laura (2011). La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior. En: *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 36(14-1), 113-124.
46. García Sanz, Mari Paz (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. En: *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(1), 87-106.
47. Gómez, Miguel Ángel y Álzate, María Victoria (2010). La alegre entrada y el irresistible ascenso de las competencias en la universidad. En: *Educación y Educadores*, (3), 453-474.

48. González, Manuel (2006). Currículo Basado en Competencias: una experiencia en educación universitaria. En: *Educación y Educadores*, 9(2), 95-117.
49. González Rivero, Berta (2015). Módulo y desarrollo de competencia: origen de una concepción diferente. En: *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (3), 1-14.
50. Guzmán, Ana (2010). Las competencias: otra mirada a la formación universitaria de la Enfermería. En: *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (1), 1-28.
51. Guzman Ibarra, Isabel y Marin Uribe, Rigoberto (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. En: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 151-163.
52. Hernández Arteaga, Isabel; Recalde Meneses, Jesús; Luna, José Alberto (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(1), 73-94.
53. Hernández Pina, Fuensanta, Martínez Clares, Pilar, Martínez Juárez, Mirian y Monroy Hernández, Fuensanta (2009). Aprendizaje y Competencias. Una nueva mirada. En: *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 312-319.
54. Herrero Martínez, Rafaela (2014). El papel de las Tic en el aula universitaria para formación de competencias del alumnado. En: *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (45), 173-188.
55. Herrero Martínez, Rafaela; González López, Ignacio y Marín Díaz, Verónica (2015). Formación centrada en competencias estudiantiles en educación superior. En: *Revista de Ciencias Sociales*, 21(4), 461-478.
56. Ipperciel, D., & ElAtia, S. (2014). Assessing Graduate Attributes: Building a Criteria-Based Competency Model. En: *International Journal of Higher Education*, 3(3), 27-38.
57. Jackson, Denise y Chapman, Elaine (2012). Non-Technical Competencies in Undergraduate Business Degree Programs: Australian and UK Perspectives. En: *Studies in Higher Education*, 37(5), 541-567.
58. Jerez, Oscar, Valenzuela, Leslier, Pizarro, Verónica, Hasbun, Beatriz, Valenzuela, Gabriela y Orsini, Cesar (2016). Evaluation Criteria for

- Competency-Based Syllabi: A Chilean Case Study Applying Mixed Methods. En: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(4), 519–534.
59. Johnstone, Sally y Soares, Louis (2014). Principles for Developing Competency-Based Education Programs. En: *Change: The Magazine of Higher Learning*, 46(2), 12–19.
60. Jonnaert, Philippe, Masciotra, Domenico, Barrette, Johanne, Morel, Denise y Manel, Yaya (2007). Curriculum Change and Competency-Based Approaches: A Worldwide Perspective. From Competence in the Curriculum to competence in Action. En: *Prospects*, 37(2), 187-203.
61. Khaled, Anne E, Gulikers, Judith T. M, Tobi, Hilde, Biemans, Harm J. A, Oonk, Carla y Mulder, Martin (2014). Exploring the Validity and Robustness of a Competency Self-Report Instrument for Vocational and Higher Competence-Based Education. En: *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(5), 429–440.
62. Kim, Jeonghyun (2015). Competency-Based Curriculum: An Effective Approach to Digital Curation Education. En: *Journal of Education for Library and Information Science*, 56 (4), 283-297.
63. López-Pastor, Víctor Manuel (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. En: *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 159-173.
64. Lozano, Raymundo, Castillo, Amparo y Cerecedo, Ma. Trinidad (2012). Modelo educativo basado en competencias en universidades politécnicas en México: percepción de su personal docente-administrativo. En: *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 12 (2), 1-19.
65. Lunev, A., Petrova, I. y Zaripova, V. (2013). Competency-Based Models of Learning for Engineers: A Comparison. En: *European Journal of Engineering Education*, 38(5), 543–555.
66. Macchiarola, Viviana (2007). Currículum basado en competencias. Sentidos y críticas. En: *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, (14), 39-46.
67. Maldonado-Rojas, Mónica, Vidal-Flores, Sylvia, Royo-Urrizola, Paulina y Gómez-Urrutia, Verónica (2015). Evaluación de competencias genéricas

- en egresados de tecnología médica de la Universidad de Talca, Chile. En: *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 18(5), 353-359.
68. Manríquez Pantoja, Luis (2012). ¿Evaluación en competencias? En: *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 367-380.
69. Marinho-Araujo, C. M.; & Rabelo, M. L. (2015). Avaliação educacional: a abordagem por competências. Avaliação: En: *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 20(2), 443-466.
70. Mariño Sánchez, María de los Ángeles y Ortiz Torres, Emilio (2011). La formación de competencias pedagógicas profesionales en estudiantes universitarios. En: *Pedagogía Universitaria*, 16(3), 1-11.
71. Martínez, Aurora, Cegarra, Juan Gabriel, y Rubio, Juan Antonio (2012). Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la autoevaluación del docente. En: *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(2), 373-386.
72. Martínez, Carlos Diego (2011). Límites de la educación superior basada en competencias. En: *Universidades*, 61 (50), 59-77.
73. Matos Chamorro, Alfredo (2008). Enseñanza-aprendizaje y evaluación por competencias en carreras de ingeniería. En: *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 8(2), 71-82.
74. May, Dominik, Wold, Kari y Moore, Stephanie (2015). Using Interactive Online Role-Playing Simulations to Develop Global Competency and to Prepare Engineering Students for a Globalised World. En: *European Journal of Engineering Education*, 40(5), 522-545
75. Mayev, Igor, Dautova, Olga, Dicheva, Diana, Andreyev, Dmitry, Goncharenko, Aleksandra, Kucheryavy, Yuri y Aleksandrova, Kseniya (2014). Stages in the Making of the Competence Approach and Its Significance to Teaching Medical Disciplines at Institutions of Higher Medical Learning. En: *European Journal of Contemporary Education*, 7(1), 4-10.
76. Medina, Amelia, Amado, María y Brito, Reyna (2010). Competencias genéricas en la educación superior tecnológica mexicana: desde las percepciones de docentes y estudiantes. En: *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (3), 1-28.
77. Medina, Antonio, Domínguez, Ma. Concepción y Ribeiro, Fernando (2011). Formación del profesorado universitario en las competencias

- docentes. En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13 (17), 119-138.
78. Medina, Antonio, Domínguez, Ma. Concepción y Sánchez Cristina (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración. En: *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 239-255.
79. Meintjes, Aloe, Henrico, Alfred y Kroon, Japie (2015). Teaching problem-solving competency in Business Studies at secondary school level. En: *South African Journal of Education*, 35(3), 1-11.
80. Miró, Joe y Jaume-i-Capó, Antoni (2010). Repositorio de actividades para enseñar competencias transversales. En: *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 101-110.
81. Mishina, Anastasiya Yavgildina, Ziliya (2015). Principles of Personalization of Content of the Competency-Based Training of Students of the Artistic-Pedagogical Specialization. En: *The Social Sciences*, 10(4), 460-464.
82. Moltó, Margarita, Tena Tarruella, Ana y Vendrell Vilanova Anna (2016). Desarrollo del proceso integral de evaluación por competencias en las prácticas académicas externas de la Facultad de Derecho, Economía y Turismo de la Universitat de Lleida. Especial referencia a los informes de evaluación. En: *Revista de educación y derecho= Education and law review*, (13), 112-126.
83. Monereo, Carles; Dominguez, Carol (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. En: *Educación XXI*, 17(2), 83-104.
84. Monroy, Luis Alfredo (2010). Aprendizaje y evaluación por competencias. En: *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (62), 8.
85. Muñoz, Luis (2012). Enfoque por competencias y mercado de trabajo. Nuevas tendencias para la educación universitaria. En: *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 12 (2), 1-30.
86. Muñoz Vargas, I. C., Rodríguez Pichardo, C. M. y Monroy Íñiguez, F. J. (2015). Desarrollo de competencias integrales con tecnologías de la información y de la comunicación en educación superior a distancia. En: *Panorama*, 9(16), 9-19.

87. Murillo, Gabriela (2009). Evaluación del desempeño docente desde competencias genéricas en la universidad de Costa Rica. En: *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (1), 1-25.
88. Murillo, Gabriela (2010). Asesoría académica universitaria: perfil de competencias básicas y genéricas. En: *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (2), 1-16.
89. Nodine, Thad y Johnstone, Sally (2015). Competency-Based Education: Leadership Challenges. En: *Change: The Magazine of Higher Learning*, 47(4), 61–66.
90. Ordonez, Bonnie (2014). Competency-Based Education: Changing the Traditional College Degree Power, Policy, and Practice. En: *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development*, 26(4), 47–53.
91. Ospina Duque, Rodrigo; Lago Carazo, Diana (2005). Las competencias nuevo paradigma en la educación superior para el siglo XXI. En: *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, 1(1), 63-73.
92. Ott, Molly; Baca, Evelyn; Cisneros, Jesus; Bates, Evan (2015). A Competency-Based Approach to the Master's Degree Preparation of Higher Education Professionals. En: *Journal of Case Studies in Accreditation and Assessment*, 4, 1-19.
93. Palomero Pescador, José Emilio (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio Europeo De Educación Superior de Mario de Miguel Díaz (coord.). En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 316-319.
94. Pegalajar Palomino, María del Carmen y Cámara Estrella, África María (2014). Aprendizaje-servicio: una propuesta pedagógica para la formación en competencias en educación superior. En: *Hekademos: revista educativa digital*, (16), 83-90.
95. Perrenoud, Philippe (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? En: *SIPS-Revista interuniversitaria de pedagogía social*, (16), 45-64.
96. Pillay, Soma y James, Reynold (2015). Examining Intercultural Competency through Social Exchange Theory. En: *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(3), 320–329.

97. Pimienta Prieto, Julio Herminio (2011). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior. En: *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 63(1), 77-92.
98. Plotner, Anthony J., Trach, John S. y Strauser, David R. (2012). Vocational Rehabilitation Counselors' Identified Transition Competencies: Perceived Importance, Frequency, and Preparedness. En: *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 55(3), 135-143.
99. Popova, V., & Clougherty, R. J., Jr. (2014). PLA Binaries in the Context of Competency-Based Assessment. En: *Journal of Continuing Higher Education*, 62(1), 56-58.
100. Rekalde Rodríguez, Itziar y Buján Vidales, Karmele (2014). Las Rúbricas ante la evaluación de competencias transversales en Educación Superior. En: *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 355-374.
101. Restrepo, José Arturo (2014). La argumentación de las competencias en educación superior, ¿conducen a emulación o a generar virtud? No siempre el saber hacer implica el saber ser. En: *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 7(2), 235-250.
102. Reyes Pérez, Abraham, Rodríguez Fernández, María, & Cruz Rodríguez, Javier (2015). Necesidad del enfoque por competencias en la formación profesional en cirugía endoscópica. En: *MediSur*, 13(6), 915-919.
103. Rodríguez Garcés, Carlos y Castillo Riquelme, Víctor (2014). Calidad en la formación inicial docente: los déficits de las competencias pedagógicas y disciplinares en Chile. En: *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (2), 1-15.
104. Rodríguez, Hernando. (2007). El paradigma de las competencias hacia la Educación Superior. En: *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*. 15 (1). 145-165.
105. Rodríguez Moreno, M. Luisa (2009). Una interesante innovación tecnológica: el Observatorio de las Competencias Profesionales (OCP). En: *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 320-325.
106. Ruiz, Maritza, Jaraba, Bruno y Romero, Lidia (2005). Competencias laborales y la formación universitaria. En: *Psicología desde el Caribe*, 16, 64-91.

107. Salas Zapata, Walter Alfredo (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. En: *Revista iberoamericana de educación*, 36(9), 1-11.
108. Sánchez López, Maricela, González Rodríguez, Juana, García Calvillo, Olivia y Reyes Luna, Blanca (2011). Retos en las carreras de ingenierías basadas en competencias en educación superior. En: *Orbis: revista de Ciencias Humanas*, 6 (18), 168-186.
109. Sánchez-Elvira, Ángeles, López-González, María Ángeles y Fernández-Sánchez, M. Virginia (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. En: *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 35-73.
110. Sánchez-Santamaría, José & López-Pastor, Víctor (2015). La evaluación por competencias como aprendizaje y mejora de la docencia universitaria. En: *@ tic. revista d'innovació educativa*, (14), 41-42.
111. Schmal, Rodolfo y Néspolo, Mauricio (2012). Algunas interrogantes que abre un Modelo curricular de desarrollo de Competencias. En: *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 5(9), 38-50.
112. Segura, Mario (2009). La evaluación de los aprendizajes basada en el desempeño por competencias. En: *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-25.
113. Sierra Escobar, Juan Carlos (2013). El desarrollo de competencias informacionales en el entorno universitario. En: *Revista Universidad de La Salle*, 0(60), 159-175.
114. Silva, José Luis (2005). Desenvolver competencias de problematizacao da aprendizagem. En: *Curriculo Sem Fronteiras*, 5(1), 28-48.
115. Sosa Rico, Miguel Darío (2014). El desarrollo de competencias para el emprendimiento mediante la práctica productiva. En: *Revista Universidad de La Salle*, 63, 91-104.
116. Tardif, Jacques (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. En: *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16.
117. Tejada Fernández, José (2009). Competencias Docentes. En: *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2), 1-15.

118. Tejada Fernández, José & Ruiz Bueno, Carmen (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. En: *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 19(1), 17-38.
119. Tobón, Sergio (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. En: *Acción pedagógica*, 16 (1), 14-28.
120. Tójar Hurtado, Juan Carlos, Mena Rodríguez, Esther (2015). Desarrollo de la competencia comunicativo-investigativa en la educación superior. Investigación con métodos mixtos y educación por competencias en Perú. En: *Investigar con y para la sociedad*, 2, 609-616.
121. Triana Murillo, Luz Marina (2015). Diagnóstico de las competencias lectoescritas en estudiantes de posgrado. En: *Academia y Virtualidad*, 8(1), 76-87.
122. Vasilievich Osipov, Gennadiy., Nikolaievich Strikhanov, Mikhail y Edmundovich Sheregi, Franz (2015). Competency-based Education of Engineers-Innovators. En: *Indian Journal of Science and Technology*, 8(10), 1-11.
123. Velasco Martínez, Leticia y Tójar Hurtado, Juan Carlos (2015). Evaluación por competencias en educación superior. Uso y diseño de rúbricas por los docentes universitarios. En: *Investigar con y para la sociedad*. 2, 1383-1408.
124. Villa Sánchez, Aurelio y Poblete Ruiz, Manuel (2004). Practicum y evaluación de competencias. En: *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8(2), 1-20.
125. Villalobos Torres, Elvia Marvella (2010). Perspectiva didáctica para la formación basada en competencias. En: *Teoría y praxis investigativa*, 5(1), 67-76.
126. Villarroel, Verónica y Bruna, Daniela (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. En: *Psicoperspectivas*, 13(1), 22-34.
127. Yáber Oltra, Guillermo y Alfonzo, Carmen (2011). Competencias profesionales de los académicos en la educación superior. En: *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 4(1), 129-139.

128. Zapata, Callejas, John Sebastián (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. En: *Academia y Virtualidad*, 8(2), 24-33.
129. Zlatkin-Troitschanskaia, Olga, Shavelson, Richard, & Kuhn, Christiane (2015). The International State of Research on Measurement of Competency in Higher Education. En: *Studies in Higher Education*, 40(3), 393-411.

Artículos de revistas especializadas a nivel Nacional (39)

1. Andrade, Rocío (2008). El enfoque por competencias en educación. En: *Revista Electrónica Ide@s CONCYTEG*, 39, 53-64.
2. Barrón, Concepción (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. En: *Perfiles Educativos*. 31 (125), 76-87.
3. Chong Muñoz, Mercedes Arabela y Castañeda Castro, Rosalba (2013). Sistema educativo en México: El modelo de competencias, de la industria a la educación. En: *Sincronía. Revista de Filosofía y Letras*, (63), 1-6.
4. Cisneros-Cohernour, Edith y Stake, Robert (2010). La Evaluación de la Docencia en Educación Superior: de Evaluaciones Basadas en Opiniones de Estudiantes a Modelos por Competencias Fines. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 218-231.
5. Climént Bonilla, Juan Bautista (2014). Supuestos básicos del enfoque de competencias en educación superior: La educación veterinaria como marco de análisis. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 71-90.
6. Díaz-Barriga, Ángel (2006). El enfoque de competencias. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? En: *Perfiles Educativos*, 28 (111), 7-36.
7. Díaz-Barriga, Ángel (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. En: *RIES: Revista Iberoamericana en Educación Superior*, 2(5), 3-24.
8. Fernández-Batanero, José (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
9. Fernández, Leonila, González, L. D., & Román, E. G. L. (2016). Competencias genéricas en docentes del nivel superior en el Estado de Guerrero. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(12), 1-17.

10. Fragoso-Luzuriaga, Rocío (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? En: *RIES: Revista Iberoamericana en Educación Superior*, 6(16), 110-125.
11. García Delgado, Alma y Martínez Lobatos, Lilia (2014). El constructo “competencias” en docentes de Bachillerato. En: *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 2(4), 163-170.
12. Guzmán, Isabel, Marín, Rigoberto y Castro Graciela (2010). La competencia y las competencias docentes. Reflexiones sobre el concepto y la evaluación. En: *Synthesis*, 38-45.
13. Guzmán, Jesús (2003). Los claroscuros de la Educación Basada en Competencias (EBC). En: *Revista Nueva Antropología*, 19 (62), 143-162.
14. Irigoyen, Juan, Jiménez, Miriam y Acuña, Karla (2011). Competencias y educación superior. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (48), 243-266.
15. Jiménez, Yasmín, González, Marko y Hernández, Josefina (2010). Modelo 360° para la evaluación por competencias (enseñanza-aprendizaje). En: *Innovación Educativa*, 10(53), 43-53.
16. Jiménez, Yasmín, González, Marko y Hernández, Josefina (2011). Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la Educación Basada en Competencias. En: *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 13, 1-25.
17. Leyva, Yolanda (2010). La Evaluación como Recurso Estratégico para la Mejora de la Práctica Docente ante los Retos de una Educación Basada en Competencias. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 232-245.
18. Marín, Dora Elena (2011). Psicología del aprendizaje universitario. La formación en competencias. En: *Perfiles Educativos*, 33 (131), 201-206.
19. Medina Rivilla, Antonio, Domínguez Garrido, María Concepción y Medina Domínguez, María (2010). Evaluación de las competencias docentes. En: *Innovación Educativa*, 10 (53), 19-41.
20. Moreno, Tiburcio. (2009). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. En: *Perfiles Educativos*, 31 (124), 69-92.
21. Moreno, Tiburcio (2010a). Competencias en educación. Una mirada crítica. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (44), 289-297.

22. Moreno, Tiburcio (2010b). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. En: *Revista de la Educación Superior*, 39 (154), 77-90.
23. Moreno, Tiburcio (2012). La evaluación de competencias en educación. En: *Revista Electrónica Sinéctica*, (39), 1-20.
24. Moreno, Tiburcio (2015). Las competencias del evaluador educativo. En: *Revista de la Educación Superior*, 56(174), 101-126.
25. Ortega, Leonor y Reyes Oscar (2012). ¿Cómo formar competencias profesionales en el nivel superior? En: *Revista Electrónica Educare*, 16 (2), 25-54.
26. Planas-Coll, Jordi (2013). El contrasentido de la enseñanza basada en competencias. En: *RIES: Revista Iberoamericana en Educación Superior*, 4(10), 75-92.
27. Quiroz, Elena (2007). Competencias profesionales y calidad en la educación superior. En: *Reencuentro*, 50, 93-99.
28. Ramírez Morales, Gabriel (2009). El claroscuro de la formación por competencias. En: *Xipe Totek: Revista trimestral del Departamento Filosofía y Humanidades ITESO*, 18(71), 193-215.
29. Rangel Torrijo, Hugo (2013). Metodologías para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias. Oscar Corvalán, Jacques Tardif y Patricio Montero (coordinadores). En: *Perfiles Educativos*, 37(147), 228-234.
30. Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (2008). Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. En: *Perfiles Educativos*, 30(122), 136-140.
31. Regalado Sandoval, Jesús Arturo (2013). Las competencias digitales en la formación docente. En: *Ra Ximhai*, 9(4), 21-29.
32. Rueda, Mario (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2), 1-16.
33. Silva, Marisol (2008). ¿Contribuye la universidad tecnológica a formar las competencias necesarias para el desempeño profesional? Un estudio de caso. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (38), 773-800.

34. Silva, Marisol (2009). Una mirada analítica a las competencias y sus aplicaciones en la educación. En: *Revista del Centro de Investigación*, 8 (32), 57-66.
35. Torres Rivera, Alma Delia; Badillo Gaona, Manuela; Valentin Kajatt, Nadina Olinda y Ramírez Martínez, Elia Tzindejhe (2012). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. En: *Innovación Educativa*, 14(66), 129-145.
36. Tovar-Gálvez, Julio César y Cárdenas, Nhora (2012). La importancia de la formación estratégica en la formación por competencias: evaluación de las estrategias de acción para la solución de problemas. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 122-135.
37. Urquijo Carmona, Ma. del Carmen (2009). Competencias que desarrolla el estudiante universitario que participa en programas en modalidades alternativas. (El caso del Centro de Educación a Distancia, Universidad La Salle, México). En: *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 8(32), 67-80.
38. Uzcátegui, Ramón (2012). Algunas reflexiones sobre la formación basada en competencias. En: *Odiseo Revista Electrónica de Pedagogía*, 10 (19), 1-8.
39. Vila, Luis, Dávila Delia y Mora, José-Ginés (2010). Competencias para la innovación en las universidades de América Latina: un análisis empírico. En: *RIES: Revista Iberoamericana en Educación Superior*, 1(1), 5-23.

❖ OTRO TIPO DE PRODUCCIONES REVISADAS

Tesis de grado, ponencias, reportes de investigación, estados del conocimiento a nivel nacional e internacional

1. Charqueño, Francisco (2003). *Educación basada en competencias aplicada a un programa de estudios de la Licenciatura de Ingeniería en Transporte*. Tesis de Maestría en Enseñanza Superior no publicada, UNAM, Escuela Nacional de Estudios Superiores Aragón, México.
2. Díaz-Barriga, Ángel (Coord.) (2013). *La investigación curricular en México 2002-2011*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (Colección Estados del conocimiento).

3. FIMPES (2007). *Competencias educativas, profesionales y laborales: un enfoque para el seguimiento de egresados en instituciones de nivel superior*. México: Innovación Editorial Lagares.
4. García, Efren (2007). *Propuesta de un curriculum basado en educación por competencias para los agentes y secretarios del Ministerio Publico encargados de la investigación y persecución de delitos de la Procuraduría General de Justicia del Estado de México*. Tesis de Maestría en Derecho no publicada, UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, México.
5. Maldonado García, Miguel Ángel (1997). *Formación en diseño curricular para la adquisición de competencias*. Tesis de Magister no publicada, Pontificia Universidad Javeriana - Puj - Sede Bogotá, Colombia.
6. Maldonado García, Miguel Ángel (2012). *Las ofensivas conceptuales sobre competencias en el campo de la educación superior y del trabajo en Colombia. Período 1957-2004*. Tesis de Doctorado Interinstitucional en Educación no publicada, UPN, Colombia.
7. Mendoza, Laura (2004). *La educación basada en competencias laborales en la formación para el trabajo*. Tesis de Maestría en Administración no publicada, UNAM, Facultad de Contaduría y Administración, México.
8. Orellana Suarez, Juan Gerardo (2001). *El modelo de educación basada en competencias y la educación tecnológica en México: análisis de un caso Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios No. 153*. Tesis de Maestría en Enseñanza Superior no publicada, UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, México.
9. Rivera, Lilia (2008). *Experiencia del curriculum por competencias profesionales en el IMSS*. Tesis de Maestría en Pedagogía no publicada, UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón, México.

ANEXO 2.

GUIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTES DE LA FMVZ, DE LA UNAM

DATOS DEL DOCENTE

Nombre:	
Nombramiento y cargo académico administrativo:	
Departamento:	
Asignatura:	
Años de servicio:	
Correo electrónico:	
Teléfono:	
Entrevistador:	

Objeto de conocimiento: Desarrollo de **competencias docentes** en la formación de profesores de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ), de la UNAM.

ANTECEDENTES FORMATIVOS DEL DOCENTE

PREGUNTAS PARA ENTREVISTA	OBSERVACIONES
1. ¿Por qué decidió estudiar Medicina Veterinaria y Zootecnia?	
2. ¿Cuál fue la asignatura que más le gustaba cuando era estudiante de la licenciatura de Medicina Veterinaria y Zootecnia? y ¿Por qué?	
3. ¿Cuál fue la asignatura que menos le agradaba cuando era estudiante de la licenciatura de Medicina Veterinaria y Zootecnia? y ¿Por qué?	

4. ¿Cómo describiría su desempeño como estudiante de la licenciatura de Medicina Veterinaria y Zootecnia?	
5. ¿Cómo describiría, en general, el desempeño de sus profesores y el desarrollo de sus clases durante su estancia en la FMVZ? Se repite en las preguntas 2 y 3 (preguntar en el caso de que no se encuentre la respuesta en las preguntas 2 y 3)	

INTEGRACIÓN AL CAMPO LABORAL

PREGUNTAS PARA ENTREVISTA	OBSERVACIONES
6. ¿Cómo fue que llegó a ser docente en la FMVZ?	
7. ¿Se integró a través de un proceso específico de formación, como un curso, una plática, estudio, práctica o taller, que le permitiera integrarse a la FMVZ? (Si fue libre habrá que continuar con la pregunta 9)	
8. ¿Qué apporto el curso... a su práctica docente?	
9. Además de dar clases, ¿ejerce su profesión como MVZ?, (SÍ) ¿en qué área?	

COMPETENCIAS DE LOS PROFESORES DE LA FMVZ Y SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DOCENTE

PREGUNTAS PARA ENTREVISTA	OBSERVACIONES
10. ¿Qué implicó para usted el formarse como docente en Medicina Veterinaria y Zootecnia?	
11. Según su experiencia, ¿hay algún enfoque o modelo con el que se trabaja en la FMVZ?	
12. ¿Qué significa para usted el concepto...? (la pregunta dependerá de la respuesta emitida en la pregunta 11)	

13. De acuerdo al enfoque o el modelo con el que se trabaja en la FMVZ ¿para usted cuáles son las características que el docente de esta facultad debe poseer?	
14. Conforme a las características que ha establecido ¿cómo usted se identifica con ellas?	
15. Para usted ¿qué conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas debe tener un docente de Medicina Veterinaria y Zootecnia?	
16. ¿Para usted que es enseñar bajo el enfoque o el modelo con el que se trabaja en la FMVZ?	
17. En función de lo anterior ¿Cómo planea su clase?	
18. De acuerdo a lo que me ha comentado ¿Para usted qué es la Didáctica?	
19. ¿Cómo evalúa el aprendizaje en un currículo basado en el enfoque o el modelo con el que se trabaja en la FMVZ?	

CONSIDERACIONES SOBRE EL MODELO BASADO EN COMPETENCIAS

PREGUNTAS PARA ENTREVISTA	OBSERVACIONES
20. ¿Ha escuchado hablar del Modelo Basado en Competencias? (Sí) ¿Qué ha escuchado al respecto?	
21. ¿Cómo concibe el concepto competencias?	
22. ¿Cómo define las competencias docentes? (Preguntar si es que no se responde en la pregunta 21)	
23. Para usted, ¿cuáles son las competencias docentes específicas que debe tener el docente de la asignatura que usted imparte en la FMVZ?	
24. ¿Ha recibido alguna capacitación para trabajar bajo el Modelo Basado en	

Competencias?	
25. ¿Cómo integra el (o integraría) Modelo Basado en Competencias al trabajo en clase?	
26. ¿Cómo evalúa (o evaluaría) usted el aprendizaje basado en competencias?	
27. ¿Cuáles serían los principales obstáculos y ventajas de trabajar con el Modelo Basado en Competencias?	

VALORACIÓN Y REPRESENTACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

PREGUNTAS PARA ENTREVISTA	OBSERVACIONES
28. ¿Qué significa para usted ser docente?	
29. ¿Se identifica usted como docente, como MVZ o como ambos? Y ¿Por qué?	
30. ¿Considera que su práctica docente esté basada en el enfoque o el modelo con el que se trabaja en la FMVZ?	
31. Como docente de la FMVZ, ¿Cuáles han sido sus principales logros?	
32. En función de todo lo que hemos conversado, ¿agregaría algo más respecto a su trabajo docente en la FMVZ?	

ANEXO 3.

CATEGORÍAS DE LAS PREGUNTAS QUE COMPONEN EL GUIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTES DE LA FMVZ, DE LA UNAM

Objeto de conocimiento: Desarrollo de **competencias docentes** en la formación de profesores de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ), de la UNAM.

ANTECEDENTES FORMATIVOS DEL DOCENTE		
PREGUNTAS PARA ENTREVISTA	¿QUÉ ESPERO DE CADA PREGUNTA?	CONCEPTO (PALABRA CLAVE)
1. ¿Por qué decidió estudiar Medicina Veterinaria y Zootecnia?	Conocer el interés por estudiar Medicina Veterinaria y Zootecnia.	Intereses y motivación
2. ¿Cuál fue la asignatura que más le gustaba cuando era estudiante de la licenciatura de Medicina Veterinaria y Zootecnia? y ¿Por qué?	Identificar cuál es el área de mayor interés y de afinidad. Reconocer si el rol del docente fue un determinante en la elección de la profesión.	Afinidades, motivación e identificación con el rol de quien imparte la clase
3. ¿Cuál fue la asignatura que menos le agradaba cuando era estudiante de la licenciatura de Medicina Veterinaria y Zootecnia? y ¿Por qué?	Identificar cuál es el área de oportunidad, de problema o conflicto. Reconocer si el rol del docente fue un determinante en la elección de la profesión.	Conflictos, situaciones de transmisión y reconocimiento de aspectos negativos en quien imparte la clase
4. ¿Cómo describiría su desempeño como estudiante de la licenciatura de Medicina Veterinaria y Zootecnia?	Reflexionar su actuar como estudiante para saber la manera en la que se identifica y tiene empatía con sus	Rol de alumno, desempeño, valoración, gustos y formas de

	estudiantes.	aprendizaje.
5. ¿Cómo describiría, en general, el desempeño de sus profesores y el desarrollo de sus clases durante su estancia en la FMVZ? Se repite en las preguntas 2 y 3 (preguntar en el caso de que no se encuentre la respuesta en las preguntas 2 y 3)	Reflexionar sobre el actuar del docente y el impacto de éste en su vida profesional. Reconocer acciones del docente que eran o no eran las esperadas.	Rol del docente, motivos, enseñanza, inspiraciones e ideales.

INTEGRACIÓN AL CAMPO LABORAL		
PREGUNTAS PARA ENTREVISTA	¿QUÉ ESPERO DE CADA PREGUNTA?	CONCEPTO (PALABRA CLAVE)
6. ¿Cómo fue que llegó a ser docente en la FMVZ?	Conocer la forma en la que se insertó a la práctica docente e identificar el móvil que lo llevo a ser docente.	Integración laboral
7. ¿Se integró a través de un proceso específico de formación, como un curso, una plática, estudio, práctica o taller, que le permitiera integrarse a la FMVZ? (Si fue libre habrá que continuar con la pregunta 9)	Reconocer el proceso de formación del docente que le permitiera iniciar su práctica como docente e integrarse a la FMVZ.	
8. ¿Qué apporto el curso... a su práctica docente?	Analizar el impacto del proceso de formación al que se sometió el docente.	
9. Además de dar clases, ¿ejerce su profesión como MVZ?, (SÍ) ¿en qué área?	Ubicar la articulación de su profesión con su práctica docente.	

COMPETENCIAS DE LOS PROFESORES DE LA FMVZ Y SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DOCENTE

PREGUNTAS PARA ENTREVISTA	¿QUÉ ESPERO DE CADA PREGUNTA?	CONCEPTO (PALABRA CLAVE)
10. ¿Qué implicó para usted el formarse como docente en Medicina Veterinaria y Zootecnia?	Conocer la formación previa que le brindó las herramientas necesarias para ser docente en Medicina Veterinaria y Zootecnia. Comprender las acciones que llevó a cabo para iniciar la profesión de enseñar.	Identificación, docencia y formación.
11. Según su experiencia, ¿hay algún enfoque o modelo con el que se trabaja en la FMVZ?	Identificar el enfoque o modelo con el que se trabaja en la FMVZ. Reconocer el contexto, enfoque o modelo en el que el profesor se ubica. Analizar el sentir del profesor, así como la forma en la que define y entiende el enfoque o modelo determinado.	Enfoque, modelo, teoría y valoración

PREGUNTAS PARA ENTREVISTA	¿QUÉ ESPERO DE CADA PREGUNTA?	CONCEPTO (PALABRA CLAVE)
12. ¿Qué significa para usted el concepto...? (la pregunta dependerá de la respuesta emitida en la pregunta 11)	Saber la significación y la forma en la que concibe el enfoque o modelo que el docente determine.	Enfoque, modelo, teoría y valoración
13. De acuerdo al enfoque o el modelo con el que se trabaja en la FMVZ ¿para usted cuáles son las características que el docente de esta facultad debe poseer?	Identificar las características de un docente que trabaja bajo el enfoque que se ha determinado en la FMVZ.	Formación docente
14. Conforme a las características que ha establecido ¿cómo usted se identifica con ellas?	Conocer sus mejores prácticas, sus áreas de oportunidad, su formación y práctica como docente de Medicina	

	Veterinaria y Zootecnia.	
15. Para usted ¿qué conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas debe tener un docente de Medicina Veterinaria y Zootecnia?	Reconocer y analizar los conocimientos actitudes, habilidades y destrezas que se requieren para ser docente de Medicina Veterinaria y Zootecnia.	Conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas del docente de MVZ (Competencias docentes)
16. ¿Para usted que es enseñar bajo el enfoque o el modelo con el que se trabaja en la FMVZ?	Reconocer el pensar del docente sobre la enseñanza basada en el enfoque o el modelo con el que se trabaja en la FMVZ.	Didáctica y sistema de enseñanza.
17. En función de lo anterior ¿Cómo planea su clase?	Describir cómo lleva a cabo su planeación y la forma en la articula ésta con el enfoque o el modelo con el que se trabaja en la FMVZ.	
18. De acuerdo a lo que me ha comentado ¿Para usted qué es la Didáctica?	Identificar de qué manera el docente concibe a la Didáctica.	
19. ¿Cómo evalúa el aprendizaje en un currículo basado en el enfoque o el modelo con el que se trabaja en la FMVZ?	Identificar la forma de evaluar con base en el enfoque o el modelo con el que se trabaja en la FMVZ.	

CONSIDERACIONES SOBRE EL MODELO BASADO EN COMPETENCIAS		
PREGUNTAS PARA ENTREVISTA	¿QUÉ ESPERO DE CADA PREGUNTA?	CONCEPTO (PALABRA CLAVE)
20. ¿Ha escuchado hablar del Modelo Basado en Competencias? (Sí) ¿Qué ha escuchado al respecto?	Conocer que tan familiarizados se encuentran los profesores de la FMVZ con el Modelo Basado en Competencias.	Enfoque por competencias, Modelo Basado en Competencias y Competencias
21. ¿Cómo concibe el concepto competencias?	Saber la significación del docente sobre	

	las competencias.	
22. ¿Cómo define las competencias docentes? (Preguntar si es que no se responde en la pregunta 22)	Analizar la concepción general que tiene el profesor respecto a las competencias docentes y la forma en la que al describirlas las relaciona con su práctica profesional.	Competencias docentes
23. Para usted, ¿cuáles son las competencias docentes específicas que debe tener el docente de la asignatura que usted imparte en la FMVZ?	Distinguir las competencias docentes específicas que debe poseer un profesor de una asignatura específica de Medicina Veterinaria y Zootecnia.	
24. ¿Ha recibido alguna capacitación para trabajar bajo el Modelo Basado en Competencias?	Identificar los acercamientos y la formación que el docente ha recibido sobre el Modelo Basado en Competencias, ya sea por su parte o por mandato de la institución.	Enfoque por competencias, Modelo Basado en Competencias y Competencias
25. ¿Cómo integra (o integraría) el Modelo Basado en Competencias al trabajo en clase?	Reconocer y comparar la forma en la que el docente emplea los principios del Modelo Basado en Competencias y las didácticas especiales en el salón de clases.	
26. ¿Cómo evalúa (o evaluaría) el aprendizaje basado en competencias?	Identificar las formas de evaluación que el docente utiliza respecto al Modelo Basado en Competencias.	
27. ¿Cuáles serían los principales obstáculos y ventajas de trabajar con el Modelo Basado en Competencias?	Analizar los beneficios, las dificultades, los pros y los contras de trabajar con el Modelo Basado en Competencias.	Modelo Basado en Competencias

VALORACIÓN Y REPRESENTACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

PREGUNTAS PARA ENTREVISTA	¿QUÉ ESPERO DE CADA PREGUNTA?	CONCEPTO (PALABRA CLAVE)
28. ¿Qué significa para usted ser docente?	Reconocer la identidad profesional y la forma en la que se concibe, en su práctica diaria, como docente.	Identidad profesional, docencia, logros y experiencia profesional.
29. ¿Se identifica usted como docente, como MVZ o como ambos? y ¿Por qué?	Establecer la forma en la que se identifica dentro de su práctica docente y profesional.	
30. ¿Considera que su práctica docente esté basada en el enfoque o el modelo con el que se trabaja en la FMVZ?	Reconocer si la práctica del docente está basada en el enfoque o el modelo con el que se trabaja en la FMVZ. Analizar las necesidades de formación y la complejidad de la enseñanza basada en el enfoque o el modelo con el que se trabaja en la FMVZ.	
31. Cómo docente de la FMVZ, ¿Cuáles han sido sus principales logros?	Comprender la trascendencia de su labor como docente y el impacto de su práctica en sus alumnos, así como en su vida personal, profesional y social.	
32. En función de todo lo que hemos conversado, ¿agregaría algo más respecto a su trabajo docente en la FMVZ?	Resaltar la experiencia profesional del docente.	