

LAS 20 COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA PRÁCTICA DOCENTE

Manuel Medina Elizondo, Universidad Autónoma de Coahuila-México
Sandra López Chavarría, Universidad Autónoma de Coahuila-México
Víctor M. Molina Morejón, Universidad Autónoma de Coahuila-México

RESUMEN

En el informe final presentado por Tuning AL en México 2007, se señalan 27 competencias específicas en el campo de la formación pedagógica. El 78% de estas competencias están dentro del campo de la didáctica, los fundamentos de la educación o el área disciplinar y prácticamente hay ausencia de un grupo de competencias que los autores de esta ponencia enmarcan en un área relacionada con la actividad productiva o pertinente. Son competencias que de tenerse en cuenta pondrían a los futuros maestros en posesión de un grupo de herramientas para poder enfrentar la incertidumbre del mercado globalizado, competitivo y des regularizado donde desarrollarán su vida profesional, no sólo ellos como maestros sino sus propios pupilos. En correspondencia con ello, la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Coahuila, (UA de C) México diseña y pone en práctica sus 20 competencias profesionales para la práctica docente como parte del proceso de la investigación aplicada, que ha implementado y consolidado desde el inicio de esta década y que entre sus logros se encuentran las relacionadas con la formación centrada en pares, incorporación de empresarios a la elaboración de contenidos de programas, el diseño, implantación y aplicación de un currículo flexible, con formación holística, una mejor vinculación laboral a través de la formación continua, la combinación del estudio con el trabajo y un nuevo sistema de evaluación tanto del alumno como del maestro.

Palabras Clave: Competencias, educación superior, Tuning AL, formación pedagógica

INTRODUCCION

Desde inicios de esta década la Facultad de Contaduría y Administración de la UA de C, Sede Torreón, inició un proyecto de investigación para implantar un modelo experimental de formación con el fin de lograr graduados más competentes y revertir las causas que estaban impidiendo una mayor aceptación de estos por parte de las empresas. Para esta renovación se tomó como base la carrera de Contaduría y se propuso investigar los efectos que produciría, la implementación de un Modelo de Formación Basado en Competencias Profesionales (FBC), con participación de la totalidad de los alumnos, los maestros, la representación empresarial y la sociedad. Al producirse la primera graduación se hizo un balance de los aspectos positivos y negativos de esta promoción, concluyéndose que se debía realizar una investigación en el tema relacionado con competencias pedagógicas que hagan énfasis en el entorno socio cultural del mundo globalizado y des regularizado y máxime cuando en las 27 competencias específicas de Tuning AL no se presenta ninguna mención que aborde estos aspectos, considerados por los autores herramientas esenciales para enfrentar la incertidumbre del mundo en que les tocará desenvolverse a los alumnos una vez graduados.

A continuación se ofrece una revisión bibliográfica relevante del tema en estudio, luego se presenta la metodología y datos de la investigación, siguiendo con los análisis y resultados que se enriquecen con un grupo de tablas y gráficos que muestran las 27 competencias de Tuning AL desde diferentes enfoques y donde además se describen en detalle las características de las 20 competencias que los autores han desarrollado. Finalmente se presentan las conclusiones las cuales enfatizan los resultados más relevantes y en donde incluso se pretende dar respuestas a interrogantes que Tuning AL dejó planteada en su última

conferencia. Se presenta además una extensa bibliografía consultada por los autores sobre estos temas tan actuales y relevantes.

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Autores tales como (Avolios de Cols, 2004), (Braslavsky, C. 1999). (Catalano Ana y otros, 2004), (Díaz Barriga, 1990), (Torrado M. 2000), (Ruiz M. (2003). (González G, y otros.2002), (Huffman, Schowocho, Dennis. 2003), (Gómez J. 2000), entre otros, consideran que un enfoque de formación por competencias es adecuado para enfrentar desafíos tales como la formación ética y en valores del individuo en un mundo dominado por la globalización y la incertidumbre, desafío que conlleva además la necesidad de construir una nueva civilización basada en el principio del desarrollo humano sostenible y comprometida con su entorno socio cultural. Además, la necesidad de formar un profesional responsable y competente y el compromiso que tiene la universidad de dotar a los futuros maestros de un grupo de herramientas para poder enfrentar la incertidumbre del mercado donde desarrollarán su vida profesional son los aspectos que coadyuvaron al diseño y desarrollo de esta investigación los que se encuentran abordados en la obra de varios autores que sirvieron de base a la discusión de estudios: (Gómez J. 2000), (Moreno, Heladio 2003), (Perrenoud, P 2004), (Segrera F. 2006), (Serrano O., 2004). (Tobón S., 2005), (Fernández López, 2006). Además de estos autores, la discusión de estudios sobre la importancia de la experiencia laboral del educador, que va de la mano con la pertinencia de la educación superior, se apoyó principalmente en la obra de los autores o entidades que a continuación se comenta.

Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC, 1996) cuyo objetivo específico correlativo es movilizar a los responsables políticos, universitarios, científicos con vistas a asegurar la pertinencia de la educación superior, plantea que correspondería elaborar propuestas sobre: i) la relación de la Educación Superior con el modelo nacional de desarrollo, aportes para su diseño y perfeccionamiento; ii) ¿cómo puede contribuir la ES a la consolidación de una cultura de paz, a la preservación de la identidad nacional, a la integración regional y al desarrollo humano?; iii) la pertinencia como producto de la investigación científico-tecnológica y su inserción en el proceso de desarrollo global, la articulación necesaria, propuestas para garantizarla; iv) la pertinencia como respuesta a necesidades reales. ¿cómo lograrla?; v) la pertinencia en apoyo a la formación de recursos humanos, a la articulación con el sector productivo de bienes y servicios y el sistema económico-laboral, la colaboración con la sociedad civil y las comunidades organizadas a nivel local y el apoyo a la modernización permanente del Estado, la cooperación política.

La UNESCO, en 1998 le solicitó a Edgar Morin que expresara sus ideas en la esencia misma de la educación del futuro, en el contexto de su visión del "Pensamiento Complejo" (Morin, 1996). Este texto, se publicó por la UNESCO como contribución al debate internacional sobre la forma de reorientar la educación hacia el desarrollo sostenible. El autor presenta siete principios clave que él estima necesarios para la educación del futuro, fue así que nació "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro", el que en su capítulo II: "Los principios de un conocimiento pertinente", plantea que existe un problema capital, aún desconocido, cual es el de la necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir allí los conocimientos parciales y locales. Y continúa: La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas, impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos es sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos.

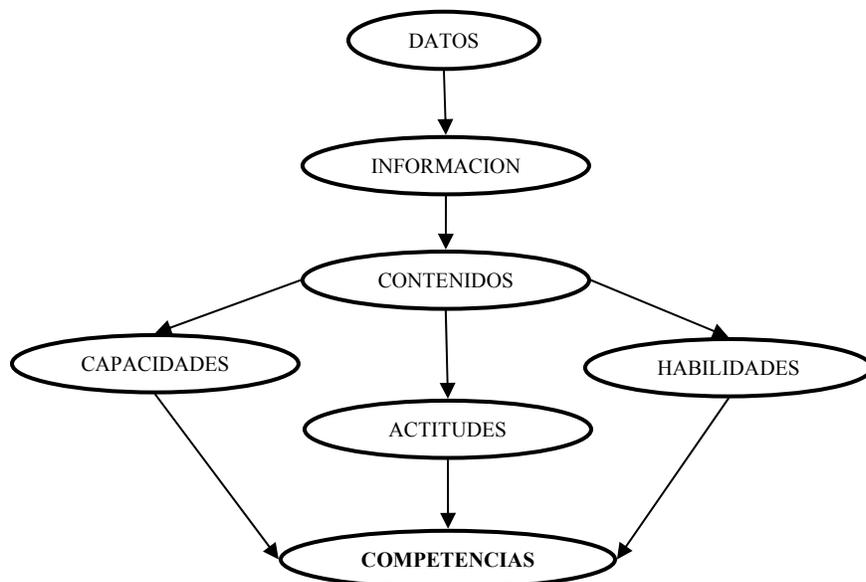
La Conferencia mundial sobre la educación superior orienta la reflexión educativa y pedagógica acerca de que es "un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas

adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje....” (Unesco, 1998). Es necesario trascender el estrecho esquema de que un buen profesional es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le permiten desempeñarse con éxito en la profesión y sustituirlo por una concepción más amplia y humana. Implica desplazar el centro de atención de la adquisición de conocimiento y habilidades a la formación integral de la personalidad del estudiante, de la concepción del estudiante como objeto de la formación profesional a la de sujeto de su formación profesional. (Meeting Higher Education, 2003) y finalmente el proyecto Alfa Tuning América Latina busca "afinar" las estructuras educativas de América Latina iniciando un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos. (Tuning, 2007)

METODOLOGÍA Y DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados obtenidos en el trabajo están avalados por los métodos y técnicas empleados como son: Método de Criterios de Expertos (Técnica Delphi y Entrevista Cerrada a Expertos), para obtener información precisa de los criterios emitidos por los expertos sobre la problemática planteada. En la Figura No. 1 se muestra el esquema de interrelaciones (Medina, 2007) de todas las variables y componentes que intervienen en el proceso para determinar una competencia: El sistema de abordaje empleado parte de la cadena que se produce primeramente entre Datos – Información – Contenidos los que alimentan un circuito que contiene Capacidades – Habilidades – Actitudes que finalmente generan una Competencia.

Figura 1: El Camino para Llegar a la Competencia Pedagógica



Desde inicios de esta década la Facultad de Contaduría y Administración de la UA de C, Sede Torreón, inició un proyecto de investigación para implantar un modelo experimental de formación con el fin de lograr graduados más competentes y revertir las causas que estaban impidiendo una mayor aceptación de estos por parte de las empresas. Para precisar exactamente lo que el sector empresarial entiende por “un profesional más competente”, se desarrollaron entre los años 2000 y 2004 encuentros con alrededor de 1000 empresas de las regiones de Coahuila, Durango y Chihuahua. También se recogieron opiniones de unos 300 académicos -el 50% de ellos como profesores a tiempo completo, un 25% como profesores a

medio tiempo y los restantes como provisionales- más opiniones de egresados y de la sociedad en general. Todo esto logró estructurar lo que hoy se conoce como el Modelo de Formación Basado en Competencias Profesionales (FBC) y cuya primera promoción egresó de las aulas universitarias en julio de 2006. (Medina 2007). Al hacer un balance de esta primera graduación se percibieron, entre otros, un grupo de problemas en el trabajo docente cuyas causas se enmarcan generalmente en el insuficiente dominio por parte de los profesores de competencias mucho más actuales y pertinentes que las competencias pedagógicas específicas acordadas en Tuning América Latina.

Fue a partir de esta evaluación que se profundizaron los estudios relacionados con competencias pedagógicas que tuvieran en cuenta el entorno socio cultural. Para llegar a la versión final de las 20 competencias se inició con un grupo de 35 de ellas compuesta por los autores; en ellas se hacía énfasis en la intención de que los docentes dominaran y a su vez educaran a sus estudiantes no sólo en temas pedagógicos y didácticos sino en temas que los ayudaran a enfrentar la incertidumbre del mercado donde desarrollarán su vida laboral y los avatares del mundo globalizado, competitivo y des regularizado. Se manejaron conceptos relacionados con Normas ISO, TIC, competitividad, convivencia en campo profesional, entorno socio cultural, crítica y autocrítica, trabajo en equipo y colaborativo, responsabilidad social, organizaciones y formación teórico-práctica e integral, entre otras. La idea fue enriquecida tras consultar además varias fuentes bibliográficas: Proyecto Tuning, tanto Tuning América Latina como Tuning Europa para los graduados en especialidades de educación, en los que se caracterizan las competencias que debe tener un docente universitario. También sirvieron de guía las competencias específicas del Área de Administración de Empresas (Tuning 2005).

El segundo paso fue la confección de una lista inicial de personas con el perfil para ser experto en estos temas de competencia. Se realizó una valoración sobre el nivel de experiencia que poseían y sus niveles de conocimiento sobre la materia. Posteriormente se aplicaron las preguntas para obtener los coeficientes de información (Kc) y de argumentación (Ka) para finalmente calcular el Coeficiente de Competencia (K) de ellos cinco, obteniéndose valores superiores a 0,9, o sea: Coeficiente de Competencia Alto. El grupo experto quedó entonces conformado por dos doctores en economía con cargos directivos en la UA de C, un doctor en ciencias de la información, un doctor en ciencias técnicas y un maestro en ciencias de la comunicación., todos con el grado de profesores titulares tiempo completo, cuatro de ellos profesores de la FCA. El promedio de tiempo de ejercicio en la docencia universitaria de los expertos es de alrededor de 30 años. Tres de los doctores han compartido su tiempo en la docencia con labores empresariales como directivos de medianas empresas tanto en México como en el extranjero con 25 años como promedio en el mundo empresarial.

Después de seleccionado el grupo de expertos se comenzó a aplicar el método Delphi para el procesamiento de sus criterios y opiniones, iniciándose el tercer paso con una entrevista cerrada de uno de los autores con cada experto para buscar consenso acerca del procedimiento que se emplearía en el ejercicio de evaluación. En ese acto de entrevista se le mostró individualmente a cada uno de ellos los documentos con las 27 competencias de Tuning AL y las 35 competencias de la Versión 1,0 más los aspectos a evaluar, los rangos de valoración y se les dio un plazo para que desarrollaran sus ideas dentro del marco que pretendían los autores, o sea: investigar y reclasificar, con el nuevo contexto, las 27 competencias específicas de Tuning AL y reducir el número de competencias propuestas de 35 a 20, optimizando su redacción final.

Cuarto paso: La reclasificación de las competencias de Tuning conllevó dos vueltas (o rondas) y la reducción y mejoramiento de la redacción de las 20 competencias concluyó con tres vueltas. Las rondas del método Delphi para el análisis de las competencias de Tuning se desarrollaron en la propia Facultad de Contaduría y Administración, en el mes de septiembre de 2007. En el mes de octubre se ejecutaron las de las 20 competencias. El quinto paso consistió en el procesamiento de la información de las rondas, creándose tablas de Aspectos a Evaluar/Rangos de Valoración así como tablas de frecuencias observadas y acumulativas, suma y promedio por aspectos.

Posteriormente se les presentó a los expertos la información que se muestra en las Tablas 2 y 4 de manera que emitieran su opinión final sobre los aspectos evaluados, se siguió la metodología clásica de la suma de valores numéricos, valores medios, desviaciones...etc. Finalmente se calculó el Coeficiente de Concordancia de Kendall (W), siendo este superior a 0,92 en ambos análisis, validándolo luego con el estadígrafo correspondiente.

RESULTADOS

Análisis Y Resultados De La Investigación: Competencias Específicas de Tuning

En el informe final presentado por Tuning AI en México 2007, (Tuning, 2007) se señalan 27 competencias específicas. El propio documento Tuning AL en la página 137, señala que el currículo se estructura en tres ejes o áreas de disciplinas que los autores entienden se pueden relacionar con las áreas de competencias. Estos tres ejes que Tuning describe están o dentro del campo netamente pedagógico que denomina Área didáctica o dentro de los fundamentos de la educación o Área disciplinar o dentro de un Área de prácticas o prácticas supervisadas. El grupo experto de la UA de C siguiendo la metodología anteriormente explicada, re-procesó esta información y concluyó que el 60% de estas competencias están en el área que Tuning identifica como Área didáctica, el 18% está dentro del Área disciplinar y un 11% está dentro del Área de prácticas. La Figura 2 ilustra esta conclusión al graficar los resultados de las Tablas 1 y 2.

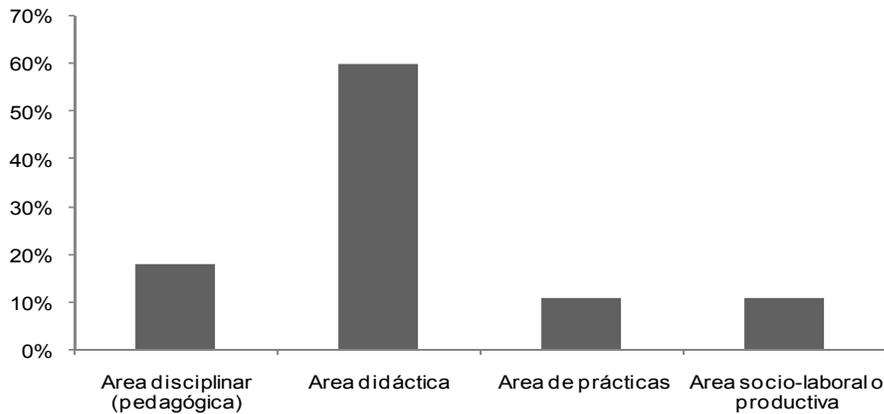
Tabla 1: Las 27 Competencias Específicas de Tuning

Número	COMPETENCIAS ESPECIFICAS, TUNING AL
1	Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas
2	Domina los saberes de las disciplinas del áreas de conocimiento de su especialidad
3	Diseña y opera estrategias de enseñanza y aprendizaje según contexto.
4	Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario
5	Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas generales y específicas
6	Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.
7	Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizaje en base a criterios determinados
8	Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos específicos en diferentes contextos.
9	Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.
10	Crea y evalúa ambiente favorable y desafiante para el aprendizaje.
11	Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.
12	Logra resultado de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.
13	Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.
14	Selecciona, utiliza y evalúa las TIC como recurso de enseñanza y aprendizaje.
15	Educa en valores, en formación ciudadana y en democracia.
16	Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas
17	Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.
18	Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.
19	Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
20	Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.
21	Analiza críticamente las políticas educativas.
22	Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad socio-cultural.
23	Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.
24	Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.
25	Conoce, utiliza teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: Lingüística, filosofía, sociología, psicología e historia
26	Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
27	Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje.

Tabla 2: Las 27 Competencias de Tuning y las Áreas en que se Concentran-Clasificación de los Autores

Número	Área	Área	Área de	Área
1		x		
2		x		
3		x		
4		x		
5		x		
6			x	
7		x		
8		x		
9		x		
10	x			
11	x			
12		x		
13		x		
14			x	
15	x			
16		x		
17		x		
18		x		
19			x	
20				x
21		x		
22	x			
23		x		
24				x
25		x		
26				x
27	x			

Figura 2: Re-Clasificando las Competencias Específicas de Tuning.



Los autores de esta ponencia han añadido a las tres clasificaciones de Tuning AL, una nueva clasificación muy vinculada con lo que denominan “área de entorno socio laboral”, o “área productiva” entendiéndola a ésta como aquella que debiera encargarse de formar a los maestros en una cultura tal, que fueran capaces de transmitirle a sus alumnos la incertidumbre del mercado laboral donde no sólo ellos como maestros se desenvuelven sino donde sus propios pupilos, una vez que se gradúen, se enfrentarán y han concluido y corroborado con el grupo experto, que las competencias 20, 24 y 26 (11% de todas), son las únicas que

muestran, de alguna manera, inclinación o referencias hacia este tema, al tocar aspectos relacionados con la comunidad, el contexto donde se desenvuelven y los procesos históricos que tienen que ver con su país y el extranjero asumiendo los autores que en esos contenidos están implícitos, (y no explícitos) los fenómenos del entorno económico social.

Los autores concluyen que, independientemente del esfuerzo e importancia del proyecto Tuning AL, hay en estas competencias de formación de los maestros, una inclinación muy pronunciada hacia los temas de la parte didáctica y disciplinar y pocos relacionados con el entorno socio laboral y práctico donde el maestro se desenvolverá, lo que lo deja carente de actualidad, dada la importancia que para todos tiene el dominar los aspectos relativos a la realidad del mundo globalizado y competitivo. En el propio documento (Tuning, 2007) se realizan varias preguntas para la reflexión:

¿Qué esfuerzos políticos, organizativos, curriculares y pedagógicos se requieren para la “realización” de las competencias específicas en los programas de formación de educadores?

¿Cómo se puede elevar el grado de importancia y realización de competencias específicas de carácter socio-cultural que favorezcan el respeto y apoyo a las diferencias en los programas de formación de educadores?

¿Cómo se puede promover la importancia y la realización de competencias específicas referidas al conocimiento crítico de la historia de la educación en los programas de formación de educadores?

¿Cómo relacionar los resultados de aprendizaje particulares a lo largo de programas de formación de competencias específicas?

¿Cómo generar un diálogo permanente entre académicos, graduados, estudiantes y empleadores alrededor de la importancia y realización de las competencias específicas?

A estas preguntas, los autores proponen agregar dos más que pudieran formularse:

¿Cómo formar en los maestros una cultura tal, que sean capaces de transmitirles a sus alumnos la incertidumbre del mercado profesional donde no sólo ellos como maestros se desenvuelven sino donde sus propios pupilos, una vez que se gradúen, se enfrentarán?

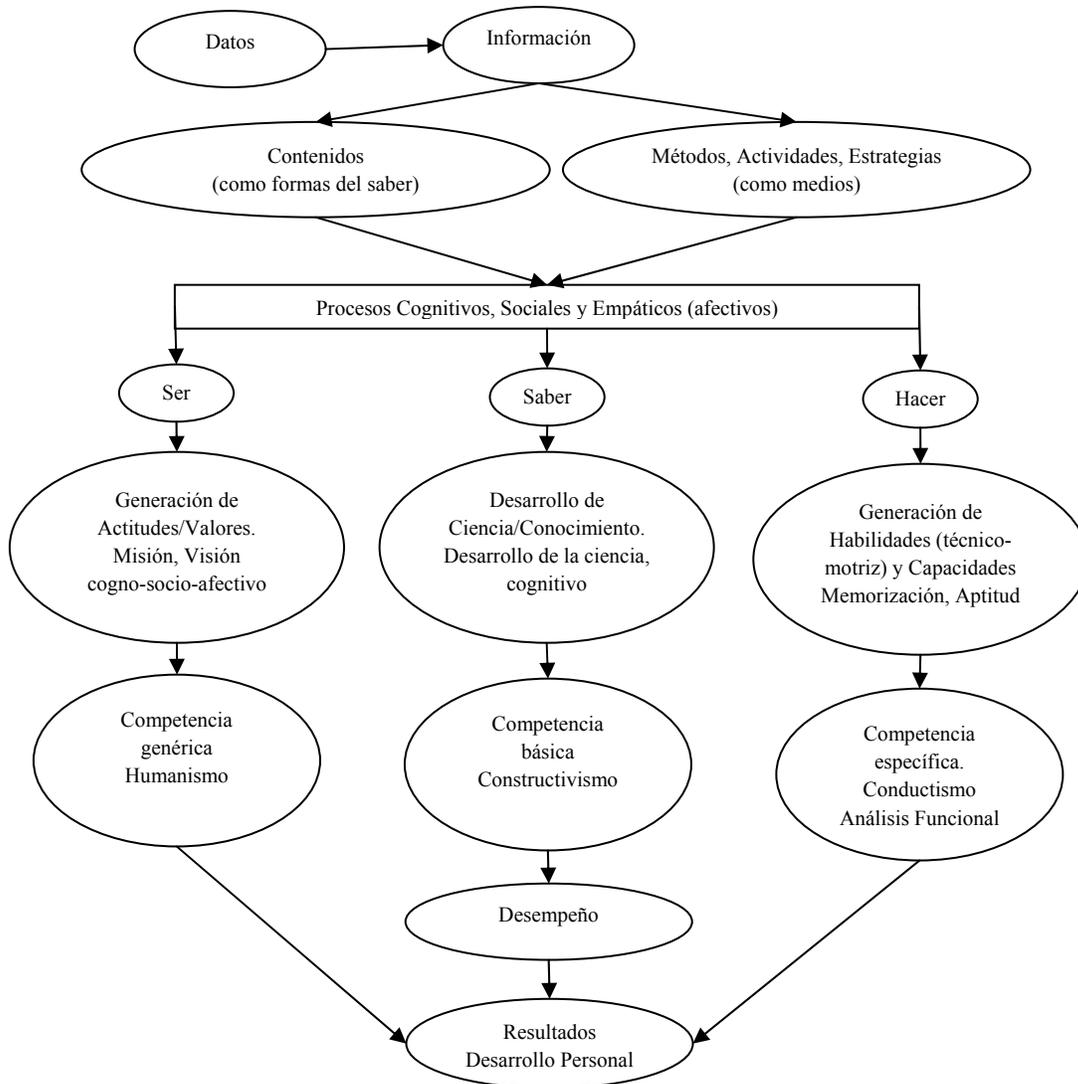
¿Cómo enseñarles a los maestros a entender, comprender y saber interpretar temas tan actuales del entorno como la globalización, la des-regularización y la competitividad y las características más generales del mundo empresarial donde se genera la riqueza de la nación?

Dado que la nueva organización del trabajo, enmarcada por la competencia y las TIC, tiende a desplazar los empleos, es una necesidad impostergable que el docente, facilitador o guía, oriente el proceso de aprendizaje hacia una actitud mental empresarial para que el alumno, en cualquier puesto de trabajo ya sea independiente o empresario sepa que su común denominador será el tomar decisiones, ser creativo y emprendedor por lo que deberá manejar principalmente metodología que desarrolle actitudes, valores, capacidades y destrezas en un marco de procesos cognitivo-socio-afectivos.

Hay una limitante general en las competencias expuestas en Tuning, ya que no hay mención expresa y clara a la necesidad de formar al maestro para que pueda enfrentarse al mundo globalizado, para que enseñe cómo es la vida en las empresas, para que le describa a los alumnos el mundo al que se van a enfrentar cuando se gradúen, mundo con toda la incertidumbre que se produce en los marcos de una globalización que establece la competitividad de empresas y países más allá de las fronteras nacionales en el cual el conocimiento ha adquirido un valor que se considera superior a la disponibilidad de recursos naturales y mano de obra. (Martín 2004)

El nuevo paradigma productivo demanda un profesional (sea cual fuere su especialidad) con capacidades de adaptación, anticipación, innovación, competitividad, respuesta a la incertidumbre, gestión, ejecución de trabajos más complejos, integración a diversas funciones, participación en procesos de calidad, liderazgo en equipos, etc., centra su mayor exigencia en tres aspectos esenciales, a saber: Aprendizaje, Autonomía y Responsabilidad. El enfoque en la formación por competencias implica lograr el desarrollo de habilidades, capacidades, actitudes y valores que les permitan lograr éxito en lo que hacen o hacer algo nuevo, innovador, distintivo de la integración de contenidos teóricos y prácticos en lugar de acentuar su actitud en demostrar sus conocimientos (Figura 3).

Figura 3: Desde los Datos hasta el Desarrollo Personal en Competencias



Análisis y Resultados de la Investigación: Competencias Docentes de la UA de C

Hablar de las competencias que un docente debe desarrollar es un tema novedoso y el caracterizarlas, ayuda a orientar la función de formar integralmente al alumnado y lograr una educación de calidad. Una

primera aproximación al diseño de competencias que se hagan efectivas en el trabajo de los docentes de la educación superior, se muestra en la Figura 3, este esquema representa la forma de transitar por todo el camino que va desde la entrada de datos hasta el resultado final.

Luego de seleccionada la información necesaria, esta se desglosa en contenidos y métodos los cuales a la vez conducen a procesos cognitivos, sociales y afectivos, visto lo afectivo desde una óptica en la que prime la empatía. Este proceso tiene tres diferentes salidas, una vinculada a la categoría del Ser caracterizada por actitudes y valores que conducen a lo que se denomina Competencia Genérica basada en teorías del Humanismo. Una segunda salida, vinculada a la categoría del Saber, está vinculada a los aspectos cognitivos básicos y al desarrollo de la ciencia (en este caso de la pedagogía) y se hace mención a todo lo relacionado con el dominio de ésta desde su aspecto fundamental hasta su aspecto didáctico, se denomina Competencia Básica y se basa en teorías del Constructivismo. Finalmente la otra salida es hacia la categoría del Hacer, donde el mayor énfasis se hace en habilidades, memorizaciones y aptitudes, se emplea mucho el análisis funcional en su diseño, son las que se interpretan como Competencia Específica que se enmarca en un modelo Conductista.

El análisis funcional no es, en modo alguno, un método exacto. Es un enfoque de trabajo para acercarse a las competencias requeridas mediante una estrategia deductiva. Se inicia estableciendo el propósito principal de la función productiva o de servicios bajo análisis y se pregunta sucesivamente qué funciones hay que llevar a cabo para permitir que la función precedente se logre (Cinterfor 2001), (Moreno, Heladio 1999). Este método ha sido utilizado por los autores para determinar, a la luz de la realidad actual, las competencias específicas que debe poseer un maestro independientemente que éste tenga o no una formación pedagógica. Estas tres competencias tributan al concepto denominado Desempeño que es función del resultado final que se quiere alcanzar identificado como el desarrollo personal del docente ya formado en competencias.

Las 20 competencias aceptadas luego de procesar la información obtenida del grupo experto se muestran en la Tabla 3. Las competencias docentes que se presentan en esta ponencia, como ya se señaló, son el resultado de una serie de rondas que bajo un Método de Criterios de Expertos (Técnica Delphi y Entrevista Cerrada a Expertos), fue depurando las diferentes alternativas y proposiciones que surgieron. En la Tabla 3, se presenta la lista numeradas de las 20 competencias que finalmente fueron aceptadas y que en cuatro columnas principales las clasifican como: Competencias que “se forman” (Genéricas y Específicas) que son aquellas en las que el maestro, no necesariamente debe venir preparado cuando se incorpora a la docencia en una universidad. Están además, las competencias que “se traen” denominadas Básicas y estas sí se consideran que el maestro debe poseerlas antes de incorporarse. En correspondencia con el interés de los autores de que el maestro tenga un dominio más cercano a la labor científico-productiva, el 85% de las competencias tienen este acento tal como se demuestra cuando se clasifican en Competencias con énfasis en: investigación o productiva. Una última columna describe el proceso que principalmente da vida a la competencia: cognitivo, social o empático haciendo la observación que se propone la palabra empático en lugar de afectivo por considerar la importancia de la empatía del maestro para alcanzar muchas de las competencias que aquí se describen (ver Tabla 3).

Tabla 3: Las 20 Competencias Docentes de la UA de C

Numero	Competencias Docentes UA de C
1	Desarrollar trabajo comunitario en organizaciones, gobierno, sociedad.
2	Manejar los procesos de calidad ISO 9001, 2000 en la educación.
3	Trabajar en función de los indicadores educativos.
4	Aplicar la investigación en base al método científico.
5	Actualizar su conocimiento del contexto referente a nuevos modelos educativos, estándares, criterios, resultados, cambios).
6	Aplicar la didáctica en pares (maestro-alumno, maestro-equipo)
7	Capacidad para desarrollar, generar y facilitar en el alumno el desarrollo, la creación y asimilación de las competencias a través de la solución de casos, simulación y problematización
8	Capacidad para planear proyectos, desarrollar, lograr la rentabilidad del aprendizaje-enseñanza del alumno-maestro-institución.
9	Diseñar y desarrollar el currículo de acuerdo a la demanda de conocimiento de DACUM, análisis funcional y otros
10	Conocer las aplicaciones mínimas básicas al currículo y didáctica de la sociología, psicología, epistemología, pedagogía y didáctica.
11	Convivir en el campo profesional, con la sociedad, familia
12	Conocer la metodología para facilitar la construcción de las capacidades y desarrollar las habilidades y actitudes en el estudiante para el desempeño de las competencias.
13	Manejar y dominar las TIC para aplicarlas y desarrollarlas en la solución de problemas y otros.
14	Manejar los Sistemas de Evaluación en base a créditos, autoevaluación, desempeño, resultados: actitudinal, conceptual, procedimental.
15	Conocer y manejar los contenidos básicos disciplinarios del tema y los afines de manera interdisciplinaria.
16	Capacidad para construir ambientes donde se desarrolle la reflexión, la crítica y la autocrítica.
17	Capacidad para trabajar en equipo en forma colaborativa.
18	Conocer la misión, visión, responsabilidad social sentido de pertenencia de la institución y transmitirlo al alumno a las organizaciones y a la sociedad.
19	Desarrollar trabajos de coordinación con los responsables docentes del mismo grupo en forma horizontal y entre los de otros grados en forma vertical.
20	Desarrollar en base al contexto ciencia, técnica y valores, y la sociedad el diseño e implementación y seguimiento en las actividades formativas que integren teoría y práctica para lograr la formación integral.

Para lograr hacer un análisis más profundo acerca de las 20 competencias propuestas, en la Tabla 5 se mencionan las palabras, argumentos o conceptos claves que encierran cada una de las clasificaciones que se presentan en las ocho columnas generales.

El balance entre los tres tipos de competencias, Figura 4, es: seis de ellas son genéricas, siete son específicas y diez son básicas. En tres de ellas se simultanean las condiciones de básicas+específicas. Este gráfico surge a partir de los datos de las columnas 2; 3 y 4 de la Tabla 4

Un aspecto importante que es el relacionado con ser competente en actividades científico-productivas, Figura 5, también tiene una adecuada presencia, pues en 17 de las 20 competencias están implícitas en mayor o menor medida estas competencias, tal como se muestra en las columnas 5 y 6 de la Tabla 4.

En cuanto a los procesos que se derivan de los contenidos y métodos para trascender a las competencias, Figura 6, hay múltiples combinaciones: Sólo procesos cognitivos, cognitivos + sociales, sociales + empáticos, cognitivos + empáticos y competencias que contemplan los tres procesos. El gráfico surge de los datos que se obtuvieron al procesar las columnas 7; 8 y 9 de la Tabla 4.

Tabla 4: Clasificando las 20 Competencias Docentes de la UA de C

Numero	Competencias			Competencias Vinculada a		Proceso		
	Se Forman		Se Traen	Investigación	Productiva	Cognitivo	Social	Empático
	Genérica	Específica	Básica					
1	x							
2		x	x	x	x	x	x	
3			x	x		x		
4		x		x		x		
5			x		x	x		
6		x				x		x
7						x		x
8		x		x	x	x	x	
9		x			x	x	x	x
10			x			x		
11	x		x		x		x	x
12						x	x	
13		x	x	x	x	x		
14			x			x		x
15			x		x	x		
16	x				x		x	x
17	x				x		x	x
18	x				x	x	x	x
19		x	x	x		x		x
20	x		x		x	x	x	x
Total	6	7	10	6	11	16	9	11

Figura 4: Distribución porcentual por Tipos de Competencias

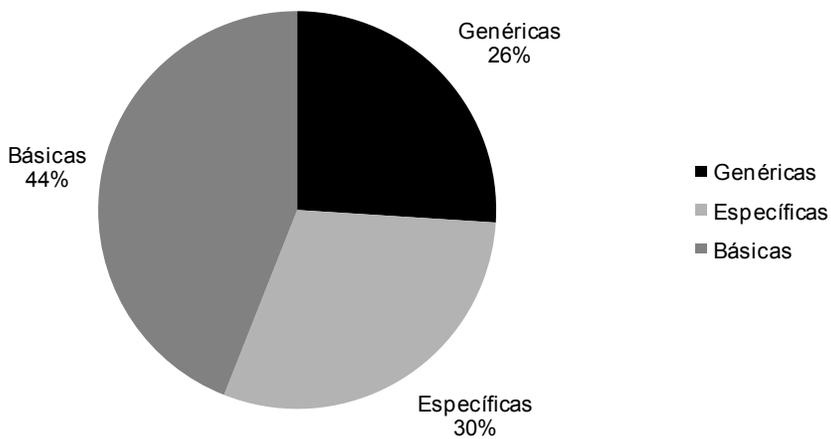
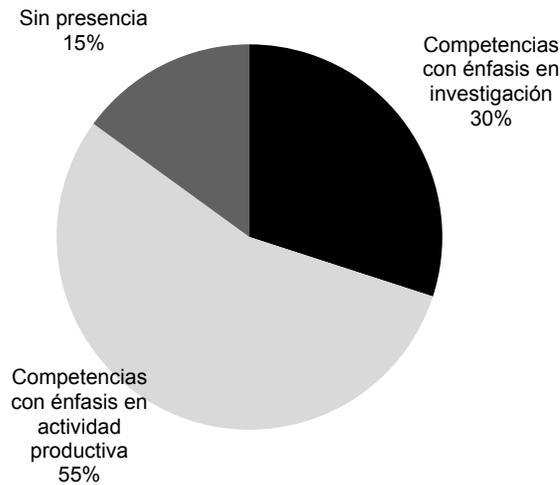


Tabla 5: Palabras Claves que se Originan en cada Competencia:

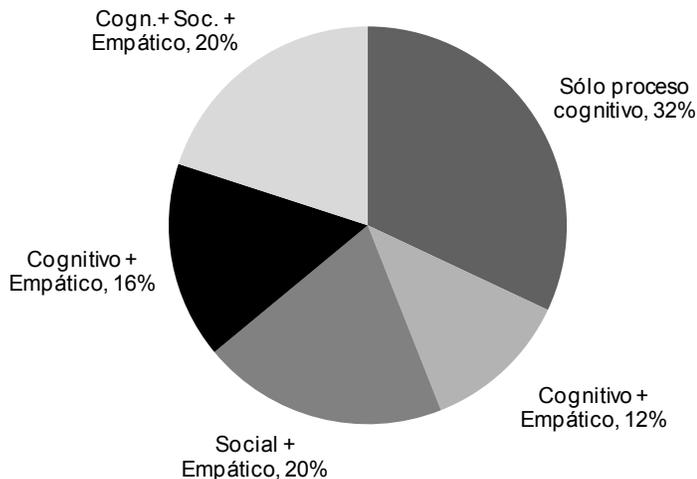
Título de la columna	Aclaración (palabra clave, argumentos, conceptos)
Competencia genérica	Trabajo comunitario, demanda de conocimiento, convivir con la sociedad, la familia, ambientes de reflexión, crítica y autocrítica, trabajo en equipo, responsabilidad social, formación en teoría-práctica e integral
Competencia específica , fundamentos de pedagogía, didáctica...etc.	ISO 9001, indicadores educativos, método científico, didáctica en pares, planear proyectos, currículo de acuerdo a demanda, TIC, trabajo de coordinación docente.
Competencia básica ,	Modelos educativos, desarrollar competencias, sistemas de evaluación, contenidos básicos del tema, coordinar trabajos docentes. ISO 9001, indicadores educativos, didáctica, convivir con la sociedad, la familia, manejar TIC, sistema de evaluación, contenidos del tema, trabajo de coordinación docente.
Competencia con énfasis en investigación	Calidad, ISO 9001, indicadores educativos, aplicar investigación, planear proyectos, manejar TIC, trabajos de coordinación docente.
Competencia con énfasis en la actividad productiva	Calidad ISO 9001, nuevos modelos educativos, cambio, planear proyectos, rentabilidad, currículo de acuerdo a demanda, convivir en campo profesional, ambientes de reflexión, crítica y autocrítica, trabajo en equipo, responsabilidad social, organizaciones, sociedad, formación en teoría-práctica e integral.
Proceso cognitivo	Calidad ISO 9001, indicadores educativos, método científico, nuevos modelos educativos, didáctica en pares, desarrollar competencias, planear proyectos, currículo de acuerdo a demanda, didáctica, metodología para desempeño de de competencias, TIC, sistema de evaluación, contenidos del tema, responsabilidad social, trabajos de coordinación docente, formación en teoría-práctica e integral.
Proceso social	Trabajo comunitario, responsabilidad social, formación en teoría-práctica e integral, trabajo en equipo, planear proyectos, currículo de acuerdo a demanda, convivir en campo profesional, ambientes de reflexión, crítica y autocrítica, trabajo en equipo
Proceso afectivo , esencialmente empático	Trabajo comunitario, didáctica en pares, currículo de acuerdo a demanda , convivir en campo profesional, responsabilidad social, trabajos de coordinación docente, formación en teoría-práctica e integral, trabajo en equipo, sistema de evaluación, ambientes de reflexión, crítica y autocrítica, trabajo en equipo

Figura 5: Presencia de la Actividad Científico-Productiva en las 20 Competencias



Relación porcentual de cada competencia en la relación con la investigación y la producción

Figura 6: Tipos de Procesos que se Deben Generar o Producir para Alcanzar la Competencia



Relación porcentual del tipo de proceso para alcanzar la competencia

CONCLUSIONES

Con este tipo de proposición se le da respuesta a una de las interrogantes de Tuning AL, acerca de la posibilidad de que con esfuerzos organizativos, curriculares y pedagógicos se pueda comenzar a transitar por el camino de formar a los docentes en competencias. En la Facultad de Contaduría y Administración de la UA de C, Sede Torreón ya se ha puesto en marcha un plan de esta naturaleza.

Un grupo importante de las competencias diseñadas tienen un carácter socio cultural lo que unido a otras de carácter investigativo o productivo podrán darle al docente una formación más integral y acorde con los tiempos actuales de la era del conocimiento.

Otra de las preguntas que Tuning AL sometió a reflexión fue la relativa al diálogo permanente entre académicos, graduados, estudiantes y empleadores alrededor de la importancia y realización de las competencias específicas, esta es una tarea ya cumplida en el centro de referencia de los autores pues desde principios del 2000 este diálogo ha existido, pero principalmente vinculado a la formación de los alumnos en competencias.

Con este tipo de competencias se da respuesta a la interrogante de cómo formar en los maestros una cultura que les permita transmitirles a sus alumnos la incertidumbre del mercado laboral donde no sólo ellos como maestros se desenvuelven sino donde sus propios pupilos, una vez que se gradúen, se enfrentarán. Las competencias relacionadas con las normas de calidad ISO, el dominio de las TIC, la responsabilidad social, el trabajo en el contexto: ciencia, técnica, valores y sociedad, así como la capacidad para construir ambientes donde se desarrolle la reflexión, la crítica y la autocrítica son competencias que pueden conducir al docente a acercarse más al mundo real que nos rodea.

La evaluación por evidencias, como uno de los conceptos de la Formación Basada en Competencias, (Ruiz, 2003 y 2007) ha permitido que el propio maestro en su autoevaluación, haya partido, al inicio de la aplicación de la investigación, desde una autoevaluación con calidad de 90%, altamente subjetiva e irreal, a otra más profunda y real, dos semestres después, en la cual se autoevaluaron con alrededor de un 25% de calidad, para luego llegar, en la etapa actual, mediante un proceso de aprendizaje, concientización y

dominio de las competencias a obtener ya una autoevaluación con pendiente positiva que tiende a valores del 60 – 70% y que refleja un cambio en el dominio real de ellas.

BIBLIOGRAFIA

Avolios de Cols (2004) Concepción pedagógica y orientaciones metodológicas del diseño curricular basado en normas de competencias. En *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Concepto y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires. Cinterfor/OIT.

Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores, en *Formación docente. Revista Iberoamericana de Educación*. Ed. Organización de Estudios Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). N° 19, enero-abril. Madrid, España.

Catalano Ana y otros (2004) *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos aires, Cinterfor/OIT.

Cinterfor (2001). Organización Internacional del Trabajo (OIT). Guía para elaborar Análisis Funcional. *Documento de trabajo de Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional*. Página 2. www.cinterfor.org.uy.

CRESALC (1996). "Política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior". Punto 56, Tema 1. *Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. CRESALC/CRES, Caracas, la Habana, septiembre-octubre de 1996. www.unesco.org/es.

Díaz Barriga (1990). *Ensayos sobre la problemática curricular*. Ediciones Trilla. México.

Fernández López (2006). *La gestión por competencias*. Editorial Pearson Educación, Madrid.

Fernández López (2006). *La gestión por competencias*. Madrid. Pearson Education.

Gómez J. (2000). Competencias: problemas conceptuales y cognitivos. En E. Torres, L.F. Marín y otros. *El concepto de competencias. Una mirada interdisciplinar*. Bogotá. Sociedad Colombiana de Pedagogía.

González Gutiérrez, Mercedes, y otros. (2002) *Diseño, implementación y evaluación de programas por competencias profesionales integradas*, Ediciones Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Pág.22.

Huffman, Schowocho, Dennis. (2003) *Evaluación educativa: políticas, acciones y consecuencias*. Editora de la Universidad Autónoma de Chapingo. Pág. 369.

Martín (2004). La Sociedad del Conocimiento y la Universidad Latinoamericana: Retos y Alternativas de Solución. *Revista Cubana de Educación Superior*. CEPES, Universidad de La Habana, Cuba. Abril

Medina (2000). "*Sabiduría empresarial para el tercer milenio*". México, Editorial Diana.

Medina, López, Molina (2007). "La Formación Basada en Competencias del Contador Público en la Economía del Conocimiento". *Memorias del XII Foro Internacional de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de México*. UNAM. Octubre.

Meeting Higher Education (2003). "Education, Reform and Innovation in Higher Education" *Tomado de internet sobre los resúmenes del Meeting of Higher Education Partners*, París, 23-25 junio.

Moreno, Heladio (2003). *Hacia un currículo por competencias*. Bogotá, S.E.M. Colección ABC.

Moreno, Heladio (comp), (2003) *Competencia Laboral, sistemas, surgimientos y modelos*. Montevideo. CINTERFOR

Morín (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Editorial Gedisa. España

Morín (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Editora Correo de la UNESCO, ISBN 9687474076.

Perrenoud, P (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. México, Biblioteca para la actualización del maestro.

Ruiz M. (2003). *La formación de profesionales competentes: una respuesta educativa*. México. Editora del Instituto Politécnico Nacional.

Ruiz M. (2003). *Qué es el currículo flexible y cómo se aplica en la práctica*. México. Editorial Euterpe.

Ruiz M. (2007). *La formación en competencias. Tres procesos metodológicos esenciales*. Material de estudio de la Maestría en Gestión por Competencias. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León. México.

Segrera F. (2006) *El impacto de la globalización y las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe*, Profesor Titular (Visitante) Universidad de Salamanca-UNESCO.<http://168.96.200.17/ar/libros/mollis/lsegrera.pdf>,

Serrano O (2004). *Consideraciones semióticas sobre el concepto de competencias*, en *El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinaria*. Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Tobón S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, ECOE.

Torrado M. (2000). *Educación para el desarrollo de competencias. Una propuesta para reflexionar*, en D.

Bogoya et al (eds) *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá, Universidad Nacional.

Torres C. y otros (2002). *El concepto de competencias*. Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Tuning (2005). Documento de trabajo Proyecto Tuning A.L: *2da. Reunión General del Proyecto*, Belo Horizonte, Brasil. Agosto. www.tuning.unideusto.org/tuningal .

Tuning (2007). Documento de trabajo para todas las áreas del Proyecto Tuning A.L: *5ta. Reunión General Fase I y 3ra*