

Las competencias docentes: el desafío de la educación superior

Alma Delia Torres Rivera
Manuela Badillo Gaona
Nadina Olinda Valentin Kajatt
Elia Tzindejhe Ramírez Martínez
Escuela Superior de Comercio y Administración
Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional

Resumen

La mayoría de los trabajos de investigación relacionados con la educación superior se ha concentrado principalmente en el análisis del proceso de la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación de los aprendizajes basados en competencias y el rendimiento académico en diferentes contextos; sólo de una manera tangencial abordan el estudio de las competencias docentes. Dar cuenta de las transformaciones de la práctica docente ante las demandas de la sociedad del conocimiento desde finales del siglo pasado implica reconocer que la naturaleza de la educación superior se ha transformado y, en consecuencia, el papel de los docentes en el proceso de aprendizaje. El objetivo de este trabajo es analizar la naturaleza de las competencias docentes implicadas en la educación superior, en el marco de la globalización y la expansión acelerada de la innovación científica y tecnológica.

Palabras clave

Competencias docentes, educación superior, sociedad del conocimiento.

Docent competencies: The challenge of higher education

Abstract

The majority of research related to higher education has concentrated mainly on the analysis of the teaching-learning process, the evaluation of learned information based on competencies and academic performance in different contexts, and they only tangentially approach the studies of docent competencies. Explaining the transformations in the docent practice before the knowledge society's demands from the last years of the past century implies acknowledging that the nature of higher education has transformed and, as a consequence, so has the role of instructors in the learning process. The objective of this study is to analyze the nature of docent competencies implied in higher education based on competencies in the framework of globalization and the accelerated expansion of scientific and technological innovation.

Keywords

Docent competencies, higher education, knowledge society.

Recibido: 03/09/2014

Aceptado: 24/10/2014

Introducción

La investigación relacionada con la educación superior se ha centrado en el análisis de la naturaleza de la educación bajo el enfoque de las competencias (Tobón, 2006; Zabala, 2005, 2008; Rodríguez, Vieira y Aller, 2010; Arias, Vicente, Sánchez y Berbén, 2010; García, 2011, Arandía, y Fernández, 2012), pero no en la naturaleza de la práctica docente y sus competencias como profesional de la educación (Marcelo, 2004; Perrenoud, 2005, 2014; Álvarez, González y López, 2009; Bozu y Canto, 2009; Zabala, 2009; Mas Torelló, 2011). Las transformaciones de las dos últimas décadas han significado integrar a la reconfiguración de la naturaleza de la práctica docente las demandas que le impone la sociedad del conocimiento. Es decir, combinar el proceso de aprendizaje y la construcción de protocolos de innovación y creatividad con la ética y el humanismo, todo ello en el marco de la globalización.

Hasta la década de 1990 los docentes se centraban básicamente en los procesos de enseñanza. La educación basada en las competencias profesionales cobró importancia al inicio de la década de 2000, como resultado de la transformación del conocimiento como motor de la economía y factor determinante de la competitividad de los mercados. Las competencias docentes como contenido de un saber específico tienen una importancia que se puede reconocer por medio de las siguientes consideraciones:

- a. Permiten desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes para que el alumno se desempeñe en los diferentes ámbitos de la vida social.
- b. Constituyen un factor clave para formar a ciudadanos capaces de convivir en sociedades marcadas por la diversidad y prepararlos para la integración y la solidaridad.
- c. Son los actores principales en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa que promueve el desarrollo de los valores y actitudes que constituyen el saber, el saber hacer y el saber ser.
- d. Representan un elemento del proceso de aprendizaje que responde a los requerimientos del proceso productivo, a las formas de organización laboral, a las nuevas tecnologías de la información y a la actualización permanente e innovadora de toda profesión.

Las competencias docentes del nivel superior abarcan todo lo que ha tenido relación con su práctica docente, con su finalidad, con la preocupación por mejorarla y con su profesionalización. Por ello, para conocerlas es necesario considerar tres asuntos: el contenido, la clasificación y la formación, es decir, saber qué enseñar, cómo enseñar, a quiénes se enseña y para qué, desde la

perspectiva de las necesidades del desarrollo económico y social y, más concretamente, de las demandas del sistema productivo (Barnett, 2001; Álvarez y López, 2009). Este tipo de educación hace evidente el tránsito de un proceso centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje, lo cual supone redefinir la organización de los procesos de aprendizaje y las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior.

Un ejemplo de ello: la formación por competencias se inició en Estados Unidos en la década de 1960 bajo la denominación de “enseñanza de profesores basada en rendimiento” y se caracterizaba por el análisis detallado de aspectos conductuales. Las tareas profesionales se describían en largas listas con sus respectivos elementos evaluables (Wesselink, Biemans, Mulder, y van den Elsen, citados en Chang, 2009). Se trata, pues, del antecedente más representativo del siglo pasado, cuando surgió el movimiento o enfoque de la formación basada en la competencia como respuesta a los requerimientos de los sectores industrial y comercial que demandaban resultados. Es así que los programas de formación del profesorado se centraron en el rendimiento de los estudiantes y en la vinculación entre el aprendizaje del alumno y la competencia del profesor.

Otro ejemplo se ubica en el Reino Unido. A principios de la década de 1980 el Departamento del Empleo público la iniciativa “A New Training Initiative”. Eran mecanismos para incorporar cambios en el sistema de las cualificaciones y la formación profesional. La finalidad fue incrementar y mejorar las competencias de los trabajadores, necesarias ante la explosión demográfica y la recesión económica de finales de esa década. Tiempo después, en países como Australia, Canadá, Irlanda y Nueva Zelanda, se incorporó este nuevo enfoque a los programas de formación profesional. A principios de la década de 1990 se adoptó este mismo enfoque para la reforma del sistema educativo de España y, en general, en el espacio europeo de la educación superior. En estos países se insistió en trazar puentes para transitar de la formación a la ocupación, como requisito para que una universidad fuera competitiva y tuviera ventajas sobre las universidades asiáticas y americanas (Zabalza, 2005; Álvarez, González y López Aguilar, 2009). Lo mismo sucedió en países de Latinoamérica, como México (Vázquez, 2001; De Asís, 2007), producto de un mundo globalizado.

La globalización trajo consigo, en primer lugar, una serie de implicaciones en los ámbitos social, económico y educativo. Respecto a este último, la consecuencia ha sido la universalización, es decir: un mayor acceso a la educación, la incorporación de nuevos métodos de enseñanza, la atribución del docente como mediador en el proceso de aprendizaje y la inserción de las competencias en la educación (Castells, citado en Bruner, 2001, p. 15). En segundo lugar, la globalización trajo consigo cambios en el contenido del trabajo: se generaron nuevas demandas de competencias,

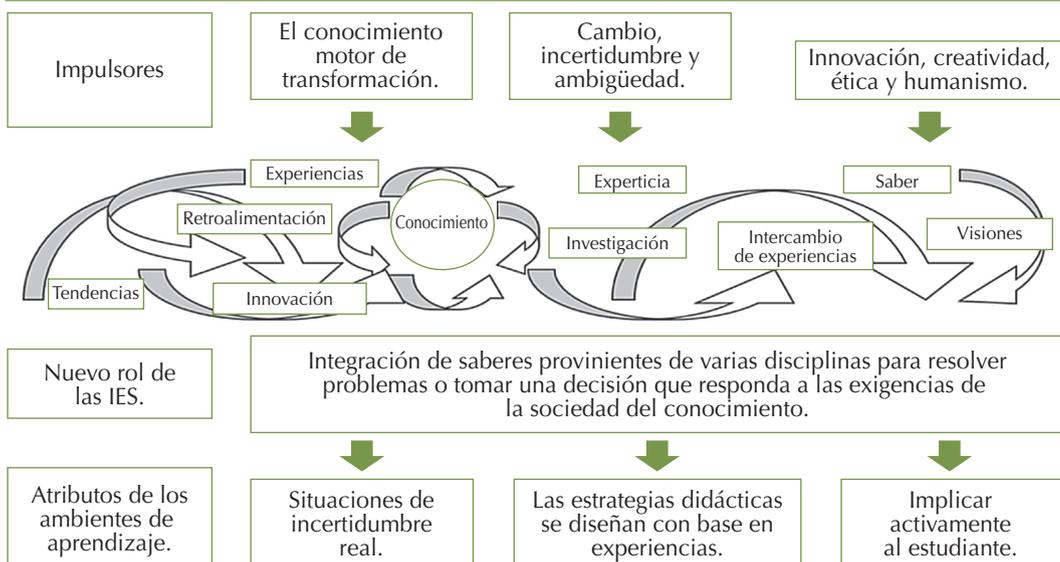
destrezas y conocimientos (véase gráfica 1). Todo esto ha implicado un desafío a la formación profesional, donde la educación aparece ligada estrechamente al mercado laboral globalizado.

Otro elemento de cambio en el contexto de la globalización es la tendencia de las nuevas teorías psicopedagógicas a privilegiar el aprendizaje de los estudiantes apoyado por los docentes como mediadores del proceso de formación. Con esto buscan hacer del estudiante un líder de transformación competitivo en la sociedad, que se conoce a sí mismo, sabe solucionar problemas (porque conoce su abordaje conceptual y factual) y aprende la mejor manera de traducir los conceptos en hechos. El proceso de aprendizaje implica diseñar situaciones de incertidumbre reales, por tanto, el proceso de aprender a aprender se apoya en estrategias didácticas que recuperan la experiencia para implicar activamente al estudiante.

En el caso del Instituto Politécnico Nacional (IPN), en el año 2000 concretó su relación con la sociedad, el conocimiento, el aprendizaje y su contribución al desarrollo económico y social del país por medio de su Nuevo Modelo Educativo (IPN, 2000). Este modelo educativo se caracteriza por: centrarse en el aprendizaje; brindar una formación integral y de alta calidad científica, tecnológica y humanística, que combina de manera equilibrada el desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades y valores; ofrecer un aprendizaje autónomo mediante procesos flexibles e innovadores que permitan el tránsito de los estudiantes entre los diferentes niveles educativos, con múltiples espacios de relación en

Gráfica 1.

De la sociedad del conocimiento a los ambientes del aprendizaje.



el entorno; formar a los individuos bajo diferentes enfoques culturales para incorporarlos a un entorno internacional y multicultural; combinar teoría y práctica para contribuir, así, al desarrollo sustentable. Con la implementación del modelo educativo el IPN redefinió su quehacer en la sociedad. Por tanto, principalmente impulsa la transferencia de los resultados del quehacer académico a la sociedad, el liderazgo social y empresarial de sus alumnos, así como la generación, el uso, la circulación y protección del conocimiento (IPN, 2004).

Convergencia de las competencias con las competencias docentes

En esta circunstancia, las instituciones de educación superior asumen el entorno como referencia, para asignarle un nuevo significado a las maneras de acceder al aprendizaje ante las demandas de los sistemas productivos y de progreso social. Resulta evidente el tránsito de un currículo basado en las disciplinas a uno integrado a partir de una perspectiva interdisciplinaria, cercano a la práctica profesional, para fomentar un aprendizaje basado en competencias profesionales (Aristimuño, 2004) que se trasladen al contexto social mediante acciones de innovación científica y tecnológica que transformen la realidad. En este sentido, el enfoque de la competencia responde a las demandas sociales y laborales. Se abre, por tanto, el debate que se constituye en un discurso pedagógico extendido a la función de las instituciones educativas, al currículo, el desarrollo global de la persona, a la formación para la vida y la práctica profesional.

El escenario institucional y la amplitud histórica de lo que puede considerarse la formación en competencias son tales, que Montaigne (1580) podría considerarse como el precursor del concepto de enseñanza como el paso de lo concreto a la experiencia (Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck, 2007).

En 1996 se establecieron las bases de un conjunto de competencias específicas para cada individuo (los cuatro pilares de la educación) en respuesta a las demandas de los empleadores, mismas que fueron incorporadas al proceso de aprendizaje de las instituciones de educación superior mexicanas e internacionales mediante el currículo universitario orientado a la movilización de los saberes del estudiante, ya fuera para la solución de problemas, la toma de decisiones o el comportamiento reflexivo. Estas competencias “combinan la calificación adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos” (Delors, 1996, p. 94).

De acuerdo con varios autores (Gimeno y Díaz Barriga, citados por Moreno 2010), la competencia es un concepto polisémico y

complejo; al respecto señala Perrenoud (2014) que “no existe una teoría unificada” para sustentar el enfoque del currículo basado en competencias ni se tiene la experiencia para ponerla en práctica (p. 10). Por consiguiente, la génesis de este enfoque tiene tres debilidades: 1) la conceptual, pues la noción de competencia es imprecisa; 2) la empírica, que deriva de la dificultad de integrarlo al currículo; y 3) la finalidad o misión de la escuela misma, pues uno puede preguntarse si es su función desarrollar competencias.

Desde el punto de vista constructivista, las competencias como objetos complejos, dinámicos y multidimensionales orientados socioculturalmente (Escudero, Perrenoud, De Ketele, Tardif, Bolívar, y Roegiers; citados en Moreno, 2009) ponen a debate los aprendizajes academicistas, el sentido de la formación educativa, la satisfacción de las necesidades cognitivas y profesionales, así como la toma de decisiones y la solución de problemas (Sla-dogna, 2000; Perrenoud, 2004; Sacristán, 2008). La competencia abarca el conjunto de capacidades que se desarrollan mediante procesos, para que las personas sean competentes en múltiples aspectos (sociales, cognitivos, culturales, afectivos, laborales, productivos), mismos que se construyen y desarrollan a partir de las motivaciones internas de cada quien.

En su análisis, Argudín (2001) afirma que la competencia es una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos, cognoscitivos, psicológicos y sensoriales que permiten desempeñar un papel, una actividad o tarea. Se observan tres factores constitutivos básicos en la competencia:

- ▶ Diseña: conocimientos, capacidades, aptitudes, actitudes, valores, motivos, habilidades, entre otros.
- ▶ Ejecuta: pone en juego o moviliza los atributos mencionados arriba (desempeño, realización, conducta, ejercicio de actividades, desarrollo, rendimiento y ejecución).
- ▶ Evalúa: alude a la movilización de los atributos y resultados esperados, de la tarea o función requerida y del desempeño satisfactorio, eficiente, eficaz y exitoso.

El punto de partida para diseñar un currículo orientado hacia las competencias sería integrar conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole (personales, colectivas, afectivas, sociales, culturales) en los diferentes escenarios del aprendizaje y el desempeño. La competencia, entonces, es una interacción reflexiva y funcional de saberes (cognitivos, procedimentales, actitudinales y metacognitivos) enmarcada por la motivación de los estudiantes por aprender y desarrollarse como personas que puedan actuar en distintos contextos y transformar su entorno.

Como resultado, se asume que “la competencia como producto de un aprendizaje . . . es poder actuar eficazmente en una clase

de situaciones movilizando y combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales” (Le Boterf, citado en Perrenoud, 2014, p. 20). En esta definición se hace referencia a los recursos internos agrupados en tres categorías: saberes declarativos (saber saber), procedimentales (saber hacer) y condicionales (saber ser y actuar); mientras que las situaciones se refieren a la familia de problemas a los que se hace frente como producto del aprendizaje. En resumen, un individuo es competente cuando identifica varias alternativas y elige un esquema de actuación ante situaciones complejas, tanto en lo individual, lo colectivo y lo profesional (Denyer, Furnémont, Poulain y cols., 2007; Zabala, y Arnau, 2008).

En 2010, Roegiers introdujo los principios pedagógicos que subyacen a la integración de saberes (también designa el conocimiento como objeto de saber) en el enfoque de las competencias:

- ▶ El propósito central de la escuela es el desarrollo de las competencias.
- ▶ Centrarse en situaciones de incertidumbre real y cambio permanente.
- ▶ Estimular la capacidad para comprender el propio proceso de aprendizaje.
- ▶ La función del docente como facilitador es orientar y reorientar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- ▶ Las estrategias didácticas se diseñan con base en entornos de aprendizaje y la cooperación entre iguales.
- ▶ Construir o reconstruir esquemas de pensamiento en el aprendiz.
- ▶ Implicar activamente al estudiante en su proceso de aprendizaje (Roegiers, 2010, pp. 25-36, 61; Hewitt, 2012).

Desde luego, esto invalida la relación entre competencia y disciplina como elemento clave de la estructuración del currículo, ya que la articulación de saberes en la vida fuera de las aulas es necesaria, desde una perspectiva compleja, para evitar la fragmentación del conocimiento (Audigier, citado en Perrenoud, 2014, p. 75) (gráfica 1). Los problemas de la realidad, los objetos de conocimiento, presentan múltiples dimensiones que las disciplinas han separado (Chang, 2009; Moreno, 2010).

La utilidad de los conocimientos para resolver problemas durante el desempeño profesional no es una preocupación reciente. Desde los albores del siglo pasado se implementaron innovaciones en el currículo (véase el cuadro 1). En un diseño curricular la integración de saberes permite el tránsito hacia las inter y transdisciplinas.

Es decir, la sinergia de los saberes provenientes de varias disciplinas se afina para que se resuelvan problemas o para que se tomen decisiones que respondan a las exigencias del mundo

Cuadro 1.

Propuestas de currículo basado en competencias profesionales.

Año	Institución de educación superior	Innovaciones en el currículo
1908	Escuela de Negocios de Harvard.	Método de caso.
1952	Facultad de Medicina de la Universidad de Western Reserve (Cleveland, Ohio).	Se introduce la integración interdisciplinaria en la comprensión holística de los problemas de la comunidad.
1969	Universidad de McMaster (Ontario, Canadá).	Aprendizaje basado en problemas.
1974	Universidad de Aalborg (Dinamarca).	Currículo basado en problemas y en proyectos.
1980	La Universidad de Mercer y la Escuela de Harvard.	Currículo integrado en el programa de formación médica.
2008	Universidad de McMaster (Ontario, Canadá).	Aprendizaje autodirigido. El aprendizaje se produce cuando se reta al estudiante con un problema y éste se esfuerza por buscar una solución.

Fuente: elaboración propia, con base en Arandia Loroño, M., y Fernández, F. I. (2012).

contemporáneo. Esto significa que el aprendizaje debe estar en sintonía con la práctica del docente, lo cual requiere:

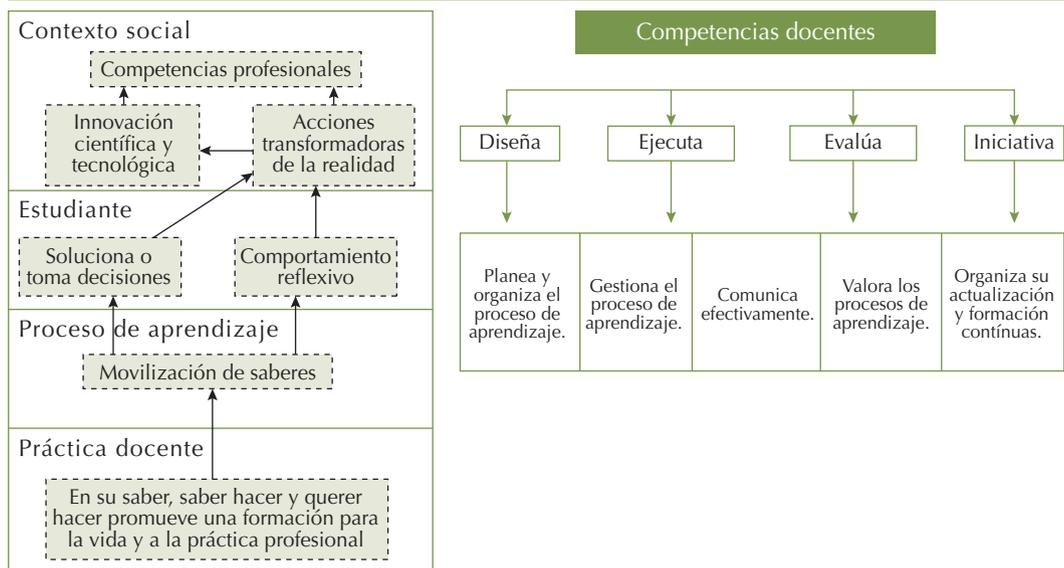
- ▶ Desde el aprendizaje:
 - Desarrollar competencias que obliguen al estudiante a integrar conocimientos de varias disciplinas en torno a una situación real.
 - Desarrollar competencias que impliquen la articulación de saberes, como por ejemplo, el trabajo en equipo; la comunicación oral, escrita o mediante tecnologías de la información y la comunicación (TIC); los aspectos deontológicos y éticos de la profesión; la relación con el entorno social, entre otros.
- ▶ Desde la docencia:
 - Establecer espacios de construcción, para que los docentes apoyen el desarrollo de estrategias de aprendizaje centradas en el estudiante y el diseño de instrumentos para evaluar los aprendizajes complejos y holísticos.
 - Establecer la interdependencia de los equipos docentes en un espacio permanente de experimentación, debate e interrelación; un espacio de innovación sostenible en el aprendizaje cooperativo y dinámico.
 - Diseñar, planear y distribuir en el tiempo las actividades interdisciplinarias; definir las responsabilidades de los estudiantes, así como los criterios de evaluación; asegurar los resultados del aprendizaje como evidencias observables del desarrollo de la competencia (Aristimuño, 2004; Knight, 2006; Meseguer, 2009; García, 2011).

En breve, la formación profesional tiene como reto responder a la siguiente interrogante: ¿de qué manera las instituciones de educación superior enfrentan la complejidad de la práctica docente implicada en la educación basada en competencias profesionales, en el marco de la globalización y la expansión acelerada de la innovación científica y tecnológica?

Para desarrollar competencias profesionales en las instituciones de educación superior se están redefiniendo las competencias docentes, ya que su tarea en este tipo de formación es “gestionar el ambiente de aprendizaje, interpretar las expresiones y comportamientos del educando y comunicarse con él para apoyar su proceso de aprendizaje. Este tipo de ejercicio docente es diferente al que se apega al guión de enseñanza de una disciplina para exponer su contenido y por ello se requiere de una preparación del docente acorde con lo que se requiere de él” (Chang, 2009).

Por tanto, las competencias docentes para desarrollar las profesionales integran un conjunto de condiciones relacionadas con la investigación, la difusión, el manejo del quehacer educativo, la calidad de la función docente, la cooperación y el liderazgo tanto en la institución y el aula como en el contexto del ejercicio de la docencia misma. Los maestros deben conocer los desafíos del modelo de la formación docente basada en competencias, trabajarlos y no eludirlos. Estos desafíos se encuentran en dimensiones como la pedagogía, el diseño de una diversidad de estrategias didácticas construidas a partir de las necesidades y estilos de aprendizaje de los jóvenes y la investigación continua de

Gráfica 2.
De la formación basada en competencias profesionales a las competencias docentes.



múltiples fuentes que faciliten la integración de los saberes de varias disciplinas, para que los alumnos aprendan a resolver problemas y a tomar decisiones que respondan a las exigencias de la sociedad del conocimiento.

En la organización de la enseñanza se contemplan dos momentos que consisten en la planeación y la evaluación. El punto de partida de la planeación son los saberes previos y las expectativas de los alumnos en su contexto sociocultural. Para ello, el docente requiere ser flexible y diseñar estrategias que se adapten no sólo a las características individuales del estudiantado, sino a su entorno. Dichas estrategias deben también considerar los impulsores de la globalización (el conocimiento como motor de transformación, el cambio, la incertidumbre y la ambigüedad) y promover la innovación, la creatividad, la ética y el humanismo mediante un modelo educativo basado en competencias que garantice el desarrollo económico de una nación inmersa en la dinámica del mercado globalizado.

Resultados de la convergencia: la adopción de nuevas competencias docentes en la sociedad del conocimiento

Los retos más inmediatos del quehacer educativo se ubican en la práctica del docente, quien puede decidir cómo actuar dentro del aula y fuera de ella; pero los parámetros de su profesión están definidos antes de que se cuestione cómo actuar en el marco de la sociedad del conocimiento. El enfoque de las competencias incide de manera importante en la actividad docente; por ejemplo, en el rol que los profesores le asignan a los contenidos de sus cursos, el manejo de los problemas, los proyectos como estrategias didácticas, la modificación del contrato didáctico y la evaluación (Aristimuño, 2004). En las instituciones de educación superior la responsabilidad de los docentes no sólo se está ampliando, sino que se está redefiniendo ante los desafíos del nuevo orden.

En el contexto del constructivismo el docente favorece ante todo el aprendizaje del alumno disminuyendo su intervención y colocando el aprendizaje del estudiante antes que el conocimiento transmitido literalmente (Bruner y Gobierno, 2005). El docente debe eliminar la fragmentación y apostar por un conocimiento integrado que supere el reduccionismo (Morin, citado en Cano, 2008). En este mismo orden de ideas Perrenoud (2004) explica que el docente que está al tanto de los contenidos de una disciplina y organiza su enseñanza no es un facilitador del aprendizaje. Las competencias constituyen una apuesta por la movilización de conocimientos y su combinación pertinente para responder a situaciones en contextos diversos. Por tanto, las implicaciones de la práctica educativa en la generación de situaciones condicionan

el conjunto de las competencias docentes para articular los saberes sobre núcleos problemáticos en el marco de una educación de calidad (Bozu y Canto, 2009).

Conviene señalar que Zabalza (200, 2003, 2009), Perrenoud (2004, 2012) y Pimienta (2012), entre otros, son un referente en la definición de las competencias profesionales del profesor. En la lista de competencias docentes destacan las siguientes cualidades:

- ▶ Dinamizan la interrelación del proceso de aprendizaje y el ejercicio de la profesión.
- ▶ Intervienen en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de habilidades y actitudes que se transfieren a situaciones profesionales con comportamientos observables en el ejercicio de la profesión.
- ▶ Son inseparables del contexto donde se ejerce la práctica educativa (el aula), y en la actuación del docente se da la relación entre los atributos personales y el lugar de trabajo.

En el cuadro 2 se presentan, a modo de resumen, las diferentes maneras de expresar los componentes de la competencia docente.

Los cambios educativos en la sociedad del conocimiento exigen que la práctica docente pase de la entrega de información al desarrollo de competencias profesionales para satisfacer las demandas de la sociedad, del sector productivo, y para contribuir de esta manera al desarrollo social y económico del país. Antes de definir estas competencias docentes es fundamental tener en cuenta las características de la sociedad del conocimiento, entre las que destacan:

- ▶ El fenómeno de la globalización lleva a afrontar la diversidad.
- ▶ Implica nuevas ocupaciones con diferentes formalizaciones del trabajo.
- ▶ Presenta dinámicas de comunicación mediadas por el uso de las tecnologías de la información.
- ▶ Los nuevos medios de comunicación promueven la formación profesional y nuevas maneras de aprender.
- ▶ Demanda destrezas derivadas de la experiencia y una teoría con una amplia perspectiva del contexto social de la educación y del progreso.

En cuanto a los requerimientos de la práctica educativa en las instituciones de educación superior, el papel del docente en el desarrollo de las competencias profesionales (véase Perrenoud en el cuadro 2) tiene múltiples implicaciones de tipo integral y se basa en un modelo sistémico e interdisciplinario. De tal manera, el docente –en su saber, saber hacer y querer hacer– promueve el desarrollo de competencias profesionales. De ahí, la necesidad de definir las competencias docentes que garanticen

Cuadro 2.

Lista de las competencias docentes.

Autor	Rosa Ma. Esteban Moreno, Menjivar de Barbón y Sara Vilma (2011).	Francisco de Asís Blas (2007).	Julio H. Pimienta (2012).	Philippe Perrenoud (2007).
País	España	España	México	Francia
Listado de competencias	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificación del proceso de la enseñanza y el aprendizaje. 2. Selección y presentación de los contenidos disciplinarios. 3. Información y explicación comprensibles. 4. Manejo didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación. 5. Didáctica y aprendizaje. 6. Relación docente/estudiante. 7. Tutorías y acompañamiento a los estudiantes. 8. Evaluación. 9. Reflexión e investigación sobre la enseñanza. 10. Sentido de pertenencia institucional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El autor advierte que no es su objetivo proponer ni validar la utilidad de las diversas taxonomías de competencias, pero enuncia aquellos tipos que tienen alguna relación con la formación profesional. 2. Competencias técnicas: tienen carácter específico, están vinculadas con determinado proceso y sector productivo, y se requieren para el desempeño satisfactorio en diferentes empleos. 3. Competencias transversales: se consideran como competencias técnicas, pero son comunes a varias unidades de competencia. 4. Competencia clave: no sólo constituye un apoyo imprescindible para el desempeño del empleo, sino también para la propia educación y la formación. En general, para desenvolverse con éxito en la vida. 	<ol style="list-style-type: none"> 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. 	<ol style="list-style-type: none"> 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 su aprendizaje. 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.

la motivación del aprendizaje autónomo y responsable del estudiante mediante el diseño de estrategias que recuperen las condiciones del contexto del ejercicio de la profesión y promuevan la comprensión de la movilización integrada de los saberes relativos a las situaciones complejas asociadas al ejercicio profesional (Roegiers, 2010, p. 172); todo ello en un ecosistema social caracterizado por la innovación y la creatividad que condiciona la composición de la sociedad y los determinantes del bienestar y el progreso de la humanidad.

La prioridad, entonces, es construir una nueva identidad docente, en términos de las especificidades de su práctica educativa, y proporcionarle una formación que lo dote de las habilidades específicas que le permitan articular el proceso de aprendizaje y la gestión de ambientes de aprendizaje, así como movilizar los saberes en la acción y reflexionar sobre la experiencia práctica del estudiante.

Tiene sentido, entonces, que los avances tecnológicos redefinan los procesos del aprendizaje y que la educación sea coherente con el desarrollo humano de la sociedad del conocimiento que asigna nuevas competencias a los docentes, a saber:

- ▶ Prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad.
- ▶ Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.
- ▶ Participar en la aplicación de reglas de vida en común, referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones y la apreciación de la conducta.
- ▶ Analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase.
- ▶ Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de la justicia.
- ▶ Formular proyectos sociales.

Por tanto, es fundamental revalorizar la función docente en el marco de la calidad y la innovación educativas. El profesor que pone en práctica sus competencias docentes en el aquí y ahora podrá desempeñarse con efectividad y asumir su tarea con responsabilidad social (Perrenoud, 2005, 2012).

La propuesta de nuevas competencias contribuye y aporta elementos básicos para estructurar las competencias docentes de modo que se formulen proyectos sociales cuyo sentido sea ético, analítico y solidario; que se transfieran a la práctica docente en el aula; y, también, que se enfatizen la construcción del conocimiento, el aprendizaje basado en la solución de problemas y la motivación al aprendizaje. Lo anterior requiere la cooperación y colaboración de todos, fundamentalmente, de los interesados. En este marco, entonces, las competencias docentes para formular proyectos sociales acordes con las etapas, variables y criterios de

apoyo a los estudiantes y configurar acciones destinadas a producir un cambio en determinada comunidad o grupo social tienen la finalidad de lograr una mejoría adecuada y pertinente de las condiciones y calidad de vida.

Conclusiones y limitaciones de la investigación

Se ha constatado que el docente de las instituciones de nivel superior está reorientando sus objetivos, procedimientos y estrategias didácticas en función de la sociedad del conocimiento. Prueba de ello es que dichas instituciones están encauzando el currículo hacia las competencias profesionales para favorecer la transdisciplinariedad y la integración de los saberes, de modo que propicien un acercamiento a la realidad profesional, lo cual es una condición de pertinencia de la oferta educativa. De hecho, es una prioridad que los futuros profesionistas, ciudadanos del mundo, respondan a las exigencias del mercado laboral, íntimamente ligadas a la innovación y la creatividad en la sociedad del conocimiento, cuyo principal eje de crecimiento económico es el progreso social, como lo han manifestado Stiglitz y Greenwald (2014). En este sentido, el objetivo de nuestro trabajo fue analizar la naturaleza de la práctica docente en la educación basada en las competencias profesionales, en el marco de la globalización y la expansión acelerada de las innovaciones científicas y tecnológicas.

Al revisar la literatura se observa que tanto los docentes (como facilitadores del proceso de aprendizaje) como los estudiantes (activos en el papel de construir el conocimiento que requieren las situaciones reales) adquieren una mayor comprensión y actúan de manera razonada, lo cual contribuye a la solución de problemas en el ejercicio profesional y al desarrollo económico y social del país.

El IPN reconoce que la sociedad del conocimiento demanda una formación integral centrada en el crecimiento personal y en el desarrollo humano que atienda los requerimientos de la comunidad por medio de un currículo flexible, polivalente y pertinente que integre el saber, el saber hacer y el saber ser a partir de un enfoque humanista, y que potencialice la innovación y la creatividad con un sentido de la ética.

Todo esto significa cambios e innovaciones pedagógicas que garanticen una formación adecuada para el ejercicio profesional futuro. Por tanto, es necesario adquirir competencias docentes con valor y significado para desarrollar la práctica educativa, y que ésta facilite la inserción laboral y el crecimiento profesional de los egresados, con los valores de ética y humanismo ya mencionados. En estas circunstancias, el docente ha de ser competente para prevenir la violencia y desarrollar en sus alumnos el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y la justicia.

En este estudio se analizó el enfoque de las competencias docentes en las instituciones de educación superior; la discusión se centró en la naturaleza de la práctica docente basada en competencias profesionales, en el marco de la globalización y la expansión acelerada de la innovación científica y tecnológica. La identificación de los impulsores de la sociedad del conocimiento se circunscribió a la revisión documental sobre el nuevo papel que desempeñan las instituciones de educación superior. Sin embargo, hubiera sido interesante ampliar el campo de análisis para vincularlo con el sector productivo y con los actores políticos relacionados o implicados en la formación profesional, sobre todo para reforzar el papel de la investigación para generar, usar y aplicar la ciencia y la tecnología. Ésta es una prioridad tanto del modelo educativo como del modelo de integración social, por lo que podría considerarse una nueva línea de investigación.

Referencias

- Álvarez, P. R., González Alfonso, M. C., y López Aguilar, D. (2009). La enseñanza universitaria y la formación para el trabajo: un análisis desde la opinión de los estudiantes. *Paradigma*, 30(2), 7-20.
- Arandía, L. M., y Fernández, F. I. (2012). ¿Es posible un currículum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 99-123.
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Editorial Trillas.
- Artismuño, A. (2005). *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?* Montevideo, UR: Universidad Católica del Uruguay, Departamento de Educación. Recuperado el 20 de mayo de 2013, de: <http://www.upf.edu/bolonya/bulletins/2005/febrer1/demonio.pdf>
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, ES: Editorial Gedisa.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Barcelona, ES: Editorial Paidós.
- Bodemer, K. (1998). La globalización. Un concepto y sus problemas. *Revista Nueva Sociedad*, 56, julio-agosto, 54-71. Recuperado el 25 de febrero de 2013 de: http://www.nuso.org/upload/articulos/2697_1.pdf
- Bozu, Z., y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
- Brunner, J. J., y De Gobierno, E. (2005). Tendencias recientes de la educación superior a nivel internacional: marco para la discusión sobre procesos de aseguramiento de la calidad. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez. Recuperado el 28 de julio de 2014, de: www.utn.edu.ar/download.aspx?idFile=20100
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado*, 12(3), 11.

- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=156961>
- Chan, M. E., y Delgado, L. (2009). Principios de complejidad aplicados al diseño curricular por competencias. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional sobre el Enfoque Basado en Competencias. Bogotá, CO: CIEBC.
- De Asís, B. F. (2007). *Competencias profesionales en la formación profesional*. Madrid, ES: Alianza Editorial.
- Delors, J. (Coord.) (1996). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (Coord.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid, ES: Editorial Santillana/Ediciones Unesco.
- Denyer M., Furnémont, J., Poulain, R., y Vanloubbeeck, G. (2012). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- García, M. P., y Morillas, L. R. (2011). La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14-1(36), 113-124.
- García, B., Loredó, J., Luna, E., y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 97-108.
- Gijón P. J., y Crisol M. E. (2012). La internacionalización de la educación superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 389-414.
- Gimeno-Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, ES: Editorial Morata.
- Gómez L. C. (2009). *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES*. Alicante, ES: Universidad de Alicante.
- Hewitt, N., y Barrero, F. (2012). La integración de los saberes: una propuesta curricular para la formación en investigación en la educación superior. *Psychologia*, 6(1), 137-145.
- Instituto Politécnico Nacional (2000). *Materiales para la reforma* (tomo 1). *Un nuevo Modelo para el Instituto Politécnico Nacional*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Knight, P. T. (2006). *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia* (vol. 8). Madrid, ES: Narcea Ediciones.
- Marcelo, C. (2004). Aprender a enseñar en la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*, 12(2), 1-50.
- Medina Elizondo, M., y Barquero Cabrero, J. D. (2012). *Mi última investigación científica: 20 competencias profesionales para la práctica docente*. México: Editorial Trillas.
- Moncada Cerón, J. S. (2011). *Modelo educativo basado en competencias*. México: Editorial Trillas.
- Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 13-37.
- Moreno, P. (2001). Escenarios para la educación en el contexto de la globalización. *Revista de la Facultad de Economía de la BUAP*, VI(16), 107-122.
- Moreno, T. (2009). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos*, 31(124), 69-92.
- Moreno, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, 39(154), 77-90.
- Perrenoud, P. (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. *Educación Siglo XXI*, 23, 159.

- Perrenoud, P. (2014). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* México: Editorial Graó/Colofón.
- Pimienta, P. J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria*. México: Editorial Pearson.
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99.
- Rodríguez, E. A., y Vieira Aller, M. J. (2010). La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 27-47.
- Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Salas Zapata, W. A. (s.f.). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(9), 1-11. Recuperado el 30 de agosto de 2014, de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1036Salas.PDF>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, ES: Editorial Paidós.
- Stiglitz J. E., Greenwald, B., Aghion, P., y Arrow, K. J. (2014). *Creating a Learning Society: A New Approach to Growth, Development, and Social Progress*. Nueva York, NY: Columbia University Press.
- Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, CO: Cooperativa Editorial magisterio.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. Guadalajara, MX: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile: PREAL.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(1), 1-14.
- Yániz, C., y Villardón Gallego, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao, ES: Universidad de Deusto.
- Zavala, A., y Arnau, L. (2008). *Once ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias* (2ª ed.). Barcelona, ES: Editorial Graó.
- Zabalza, M. Á. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 69-81.
- Zabalza, M. Á., y Abala Beraza, M. Á. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid, ES: Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. Á., y Abala Beraza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid, ES: Narcea Ediciones.