



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Figueroa Rubalcava, A. E., Gilio, M. C. y Gutiérrez, V. E. (2008). La función docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-figueroagiliogutierrez.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Número Especial 2008

La función docente en la universidad

Teaching Function at University

Alma Elena Figueroa Rubalcava (1)
aefiguer@correo.uaa.mx

María del Carmen Gilio Medina (2)
mcgiliom@yahoo.com

Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño (1)
vegutier@correo.uaa.mx

1 Centro de Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Educación
Universidad Autónoma de Aguascalientes

Av. Universidad 940, 20100
Aguascalientes, Aguascalientes, México

2 Facultad de Psicología
Maestría en Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma de Querétaro

Cerro de Las Campanas S/N
Colonia Las Campanas
Querétaro, Querétaro, México

(Recibido: 24 de junio de 2008; aceptado para su publicación: 11 de septiembre de 2008)

Resumen

Es inminente el cambio en el campo de la educación, en general y en la formación profesional de los estudiantes universitarios, en particular. Desde la década de los sesenta y hasta la primera del siglo XXI, los planteamientos teóricos acerca del papel de la educación se modificaron y avanzaron a un ritmo más acelerado que las prácticas de enseñanza y aprendizaje, que requieren más tiempo para implantarse. En este artículo, se presenta el panorama de algunos de los principales organismos nacionales e internacionales que realizan, promueven, captan y/o sistematizan dichos cambios y que impactan la tendencia de la formación basada en competencias. Por otro lado, se presenta una lista de competencias docentes que el profesor necesita desarrollar para desempeñar su función con la mejor calidad posible; en especial, se muestran algunas relacionadas con su participación como ejecutor del currículum.

Palabras clave: Competencias docentes, educación superior, formación basada en competencias.

Abstract

A peremptory change in education and the higher education at universities is occurring. Since 60's to date theoretical issues on the role of education are continuously on modification more rapidly than the teaching and learning practices that need more time to be realized. In this paper is presented a broad scope of main national and international organizations that propose, promote and systematize those educational changes since a half century ago and specially, those that impact the formation tendency based on competences. On other side, and not pretending be exhaustive, in this paper is highlighted a list of educational competences that teachers need to develop if they pretend to realize their teaching functions with high quality standards, mainly those related with velocity involvement as curriculum constructor.

Key words: Teacher competencies, higher education, competencies based training.

Introducción

Existe una discusión acerca del papel que juega la educación en general, y la formación de profesionistas de las instituciones de educación superior (IES) en particular, en los nuevos escenarios mundiales. La educación superior es un factor estratégico del desarrollo económico y tecnológico, capaz de resolver o anticiparse a problemas e identificar escenarios emergentes (Banco Mundial, 1995; Delgado, 2007), pero también debe estar alerta para convertirse en un factor clave del desarrollo humano y social (Delors, 1996).

La combinación de ambas preocupaciones generó lo que Tünnerman y Souza (2003) llaman la revolución copernicana en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la que se crean nuevas formas de conocer, de producir y de difundir conocimiento. Esto implica un cambio en el rol del docente, que debe orientar a los estudiantes a aprender a aprender y a hacerlo a través de distintos tipos de experiencias de aprendizaje dentro y fuera del aula, ligadas al ámbito

laboral, en una época caracterizada por la abundancia de información que además se transforma a más velocidad que en décadas anteriores.

La principal interrogante es ¿qué necesita hacer el docente para orientar el aprendizaje de los estudiantes bajo esta nueva perspectiva? El profesor pasará de ser un agente ocupado en exponer contenidos, a ser protagonista, un agente que participará y orientará de manera más activa el aprendizaje de sus estudiantes, más allá del aula en la modalidad presencial. Este cambio provocará que el profesor adquiera un rol de guía que analiza y orienta a los estudiantes en la solución de problemas o en la elaboración de proyectos reales y útiles. Planeará, ejecutará y evaluará adecuadamente experiencias sistemáticas de aprendizaje, más ligadas al mundo laboral; la docencia dejará de limitarse a proporcionar información e instrucciones aisladas y poco significativas para que los estudiantes aprendan; su principal función será la de guía que ofrezca organizada y pertinentemente rutas formativas de aprendizaje a sus estudiantes para que su aprendizaje implique un proceso formativo integral y de tal calidad, que pueda ser comparable, compatible y competitivo con cualquier otra institución de educación superior.

I. Método

Este trabajo se realizó a través de la investigación documental de reflexiones y acuerdos plasmados en algunas conferencias o en documentos de trabajo realizados por los miembros de grupos que realizan proyectos relacionados con la educación. El eje de análisis es la identificación de la función del profesor y a partir de ella, aportar algunas ideas que apuntan a las competencias docentes que necesitarán para desempeñarse mejor en esta época de transiciones, tanto en la forma de resignificar su concepto de la educación y el aprendizaje, como en la conducción de la formación profesional de los estudiantes.

II. Algunos referentes contextuales

Entre una diversidad de documentos elaborados a partir de las reflexiones y acuerdos en eventos diversos, se seleccionaron los siguientes porque destacan las preocupaciones y las posibles líneas de acción para promover en la educación, procesos de formación profesional que integren de manera más adecuada las necesidades sociales y personales. En este caso, el profesor tiene que asumir también una renovación en cuanto a la forma de comprender y practicar la enseñanza.

En el marco de la declaración de la Conferencia Regional en Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRESALC), se mencionó: “Es preciso hacer cambios profundos en las formas de acceder, construir, producir, transmitir distribuir y utilizar el conocimiento (...) las instituciones de educación superior, y en particular las universidades, tienen la responsabilidad de llevar a cabo la revolución del pensamiento, pues ésta es fundamental para acompañar el resto de las

transformaciones” (2008, p.7). Para cumplir con esta tarea, el docente necesita desarrollar una serie de competencias que también le permitirán modificar sus creencias acerca de la educación en general, y su práctica docente, el aprendizaje y la enseñanza y en particular.

Estos cambios se manifestaron en los resultados del trabajo realizado por distintos organismos nacionales e internacionales, que desde principios de la década de los noventa emprendieron diversas iniciativas, por ejemplo:

- El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), desde principios de los años noventa (Ferrer, Valverde y Esquivel, 1999), busca la mejora de las políticas educativas a través de la participación de diversos actores de la sociedad, monitorea el progreso de las mejoras y difunde las buenas prácticas, realiza investigación y mantiene informada a la sociedad de los cambios ocurridos en las instituciones como efecto de los acuerdos y negociaciones derivadas de aquéllas.
- La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (Hopenhayn, 2003), da seguimiento a sus reuniones celebradas e informa a la sociedad sobre las mismas. Busca la definición de acuerdos que contribuyan a la solución de problemas y a construir una visión más democrática de la educación que reconozca las diferencias sociales y culturales que generan desventajas, desde la óptica del tránsito de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento.

Estos organismos informan a la sociedad acerca de la vinculación entre la educación superior y las políticas de desarrollo económico; monitorean la forma en que las IES adquieren, aplican y generan conocimientos; planean y fomentan la capacidad de flexibilidad de los programas educativos de las IES para facilitar el paso del sistema educativo al mercado laboral y con ello, la formación a lo largo de la vida; responden a las demandas del mercado laboral o reaccionan a escenarios emergentes y estudian el impacto de los cambios en la enseñanza, el aprendizaje y la cultura en general (Delgado, 2007).

Los pronunciamientos hechos en el Marco de Acción Prioritaria para el cambio y desarrollo de la Educación Superior y en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, como resultado de la Conferencia de América Latina y el Caribe, realizada en la Habana, en 1996 (CRESALC, 2008) y de la Conferencia Mundial de Educación Superior (CRES), realizada en París, en 1998, respectivamente, fueron otros medios para difundir las transformaciones emprendidas por gran número de universidades de Latinoamérica. Una de ellas plantea el nuevo papel del conocimiento como instrumento fundamental para el desarrollo sostenible de las sociedades contemporáneas y considera a la educación superior un derecho establecido en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, que la caracteriza como un bien público y como herramienta fundamental para la construcción del futuro de sociedades con desarrollo humano y sustentable (Tünnermann, 2008).

Al inicio del año 2000, el proyecto Definición y selección de competencias de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005) analizó detallada y profundamente la importancia de avanzar hacia un concepto de competencia laboral, de competencia profesional que integre saberes y enfatice las competencias llamadas transversales, es decir, aquellos saberes básicos y útiles para todas las personas a lo largo de la vida.

En México, a principios del mismo año, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), coincidió con las propuestas anteriores y mostró que la educación del siglo XXI necesita renovar su concepto de conocimiento y la idea de adoptar las competencias como estrategia de formación, que en algunas instituciones de educación superior ya habían iniciado, con distintos grados de avance y dificultades.

En el contexto mexicano, tanto la Secretaría de Educación Pública como la ANUIES (ANUIES, 2000), se adhieren a los lineamientos internacionales para la educación superior; señalan la importancia estratégica de ésta como medio de desarrollo sostenible de las sociedades y subrayan la necesidad de contar con calidad, pertinencia y equidad como sus ejes orientadores. En particular, consideran muy valioso el papel de los docentes y que el nuevo perfil del profesor para conformar el paradigma del aprendizaje que desplazará al de la enseñanza, deberá estar más asociado con el rol de asesor o coordinador en el proceso de formación.

Existen otros proyectos de mayor magnitud que representan parte de esa necesidad de reorientar el papel de las universidades y también otras iniciativas como el Proyecto Tuning Europeo (González y Wagenaar, 2003), cuyo antecedente principal fue la Reunión de Bolonia, con un promedio 178 instituciones participantes, de 18 países europeos.

Un par de años después inició el proyecto Tuning América Latina (González, Wagenaar y Beneitone, 2004), con la participación de 130 instituciones, aproximadamente, pertenecientes a 13 países. A partir del trabajo realizado en ambos proyectos, se elaboraron dos listas de competencias genéricas, una de 27 en el caso del Tuning Europa (TE) y otra de 30, en el Tuning América Latina (TAL). Estos grupos de competencias derivadas del trabajo realizado en dos continentes, muestran coincidencias en el planteamiento de académicos, empleadores y graduados; únicamente el proyecto TAL incluyó la opinión de los estudiantes (Laka y Narvaiza, 2006). Las competencias genéricas derivadas de tales proyectos, conjuntamente con el análisis de algunas otras propuestas como las de Zabalza (2003), son un punto de referencia obligado para definir competencias que necesitaría desarrollar el profesor dedicado a la docencia universitaria.

Por otro lado, Edgar Morin, con sus obras *La introducción al pensamiento complejo* (1995) y *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999), influyó de manera importante en la comprensión epistemológica del pensamiento que subyace a una formación profesional, cuya intención es integrar el saber aprender con el saber hacer, y el saber ser con el saber convivir. Esto

significa privilegiar la esencia humanista de la educación, motivar a la necesaria comprensión de la complejidad humana y considerar la importancia de incluir la dimensión ética, que realmente da significado y trascendencia a la formación de los individuos. El planteamiento de Morin es uno de los argumentos epistemológicos más sólidos de las competencias que en consecuencia, permite orientar las implicaciones curriculares y psicopedagógicas que requiere la formación de un profesional.

III. Una reflexión en torno a las competencias docentes

En el contexto de la necesidad de formar profesores con diferentes competencias y una visión nueva acerca del conocimiento, se presentan algunas acciones que pueden emprenderse:

1. Es necesario que directivos, administrativos, empleadores, estudiantes y profesores comprendan los antecedentes y motivos por los que resulta importante y pertinente iniciar un tránsito hacia la formación por competencias profesionales en las instituciones de educación superior.
2. Los directivos, estudiantes y profesores requieren adquirir una actitud de apertura hacia el cambio, que les permita aportar gran parte de su experiencia. Esto se logrará a través del reconocimiento de que sus saberes necesitan fundamentarse desde una perspectiva distinta y de la reorganización de su actividad para que sea más sistemática, intencionada y con mayor calidad y vinculación con la vida y el trabajo.
3. Lograr que exista congruencia entre las competencias que se formarán en el estudiante y las que se formarán en el profesor.

En opinión de Guzmán Barrón (en Quezada, 2005), el debate actual sobre el papel de la educación superior promovido tanto por las instituciones dedicadas a la enseñanza, como por aquellas vinculadas con organismos internacionales o nacionales y sectores productivos, se centra en la necesidad de atender las demandas de formación profesional que incorporan el desarrollo de nuevas capacidades y actitudes, y exigen a las universidades un papel proactivo en el avance del conocimiento, la investigación y el compromiso con el progreso de su sociedad.

Estas y otras acciones, provocarán cambios en los currícula, en los procesos de producción y transferencias de saberes y aprendizajes, así como en la oferta de carreras y en la organización institucional. Didriksson reconoce que

La existencia de nuevas plataformas de conocimiento no ocurren sólo por la capacidad que lleva a cabo una determinada sociedad para que la ciencia y la tecnología sean ejes del desarrollo económico, financiero o de capital, sino por la manera como puede impactar la investigación, los aprendizajes, la generación de nuevos conocimientos (...) pero poco se ha avanzado en la puesta en marcha de iniciativas de reforma académica, curricular, de paradigmas pedagógicos (2008, pp. 400-401).

Es en el proceso de iniciativas curriculares donde existe una gran tarea que cumplir, con respecto a la formación de los profesores para los nuevos retos.

Uno de estos desafíos se relaciona con la formación de los profesores en metodologías de la enseñanza centradas en el estudiante y su aprendizaje, basadas en la formación por competencias. En este contexto, De Vries (2005) señala que los profesores parecen ser los más afectados, ya que además de que las exigencias hacia ellos se enfocan en cuestiones administrativas, orientadas a recabar comprobantes de su productividad, ahora también es necesario participar en un proceso de cambio que los lleve a ser más conscientes y sistemáticos para generar actividades y fundamentarlas para favorecer el aprendizaje significativo de sus estudiantes.

La noción de la formación de profesionistas se modificó a través de los esfuerzos de varias instituciones de educación superior para formar a sus estudiantes a través del currículo por competencias profesionales y para preparar a los profesores en ciertas competencias docentes.

El proceso de formación de los profesores en competencias docentes supone la existencia de un currículo articulado y flexible, que integre saberes y experiencias educativas diversas, vinculadas a las necesidades del mercado laboral y al mismo tiempo, una participación propositiva y emprendedora de estudiantes y profesores que capten y se anticipen a las necesidades emergentes de manera responsable y comprometida. Por ello, es necesario formar y actualizar a los profesores en este enfoque y en el desarrollo de competencias docentes que les permitan a su vez, desarrollar en sus estudiantes las competencias genéricas y específicas correspondientes.

Si bien el dominio de contenidos es uno de los aspectos básicos y principales de un profesor que se prepara para orientar a sus estudiantes en su aprendizaje, es esencial además, que lo haga intencionadamente para introducir en su práctica como orientador del aprendizaje, una vinculación clara y sistemática entre: a) los saberes (saber conocer, saber hacer, saber ser y convivir); b) los saberes y el mundo de la práctica profesional de los estudiantes; y c) los saberes, el mundo del trabajo y el desarrollo de un mayor compromiso acerca de la necesidad de compartir y construir el conocimiento, a través de un trabajo colaborativo que fomente la mejora del entorno y de las personas que lo habitan (UNESCO, 2005).

En congruencia con lo anterior, las competencias del profesor requieren que conozca su profesión y el mercado laboral de la misma, para que con base en ello, planee experiencias de aprendizaje de manera sistemática e intencionada que incluyan actividades y formas de evaluar pertinentes y relevantes para la práctica profesional y personal de los estudiantes (Tobón, 2006; Navío, 2001 y 2005; Pirela y Prieto, 2006; Zabalza, 2003). Este esfuerzo implica que realice ciertas funciones básicas que lo lleven a promover un *aprendizaje situado* (Díaz Barriga Arceo, 2003), que haga más significativo el aprendizaje de los estudiantes. Tal tipo de aprendizaje coincide con la necesidad de que las competencias se definan para

ámbitos de acción de interés específico para la profesión en la que se forma a los estudiantes, de manera que le otorguen significado a su aprendizaje. También permite que el profesor tenga la posibilidad de definir las características de la metodología que empleará para que el estudiante logre las competencias pertinentes.

Desde esta perspectiva, el profesor necesita comprender que el estudiante no logrará la competencia por simple transmisión de saberes, a través de discursos o actividades aisladas. Ser buen profesor no equivale a ser buen profesionalista. Para desempeñarse como tal, necesita competencias docentes que generen las condiciones propicias para el desarrollo deliberado de las competencias que el estudiante debe lograr. Esto supone una actividad docente deliberada que busca un diálogo permanente entre cómo y con qué aprender, qué aprender y dónde, y cómo aprender a desarrollar y a usar lo aprendido.

Para lograrlo, es importante que el profesor admita la necesidad de ampliar su noción del significado de los saberes manejados en los planes de estudio clásicos, puesto que las competencias se integran con saberes de distinto tipo, dado que el profesor y los estudiantes conviven para aprender contenidos temáticos, procedimientos o saberes para hacer algo, y formas de relación o saberes para convivir mejor. Sin embargo, lo más relevante de las competencias es identificar los desempeños que reflejan que el estudiante las ha logrado.

A fin de que el profesor oriente y resuelva adecuadamente los retos anteriores, necesita desarrollar algunas competencias, para las que requiere de tiempo, de reflexión, voluntad, un uso adecuado de los recursos materiales, equipamiento e infraestructura y de una plena conciencia del recurso humano que él representa, de manera que lo asuma y se comprometa a ser el agente potencializador y activador del aprendizaje del estudiante.

Los grandes cambios sociales y tecnológicos actuales, deben llevar al profesor a fomentar en los estudiantes un proceso educativo más activo y participativo, capaz de formar y desarrollar actitudes favorables hacia la vida, hacia uno mismo, hacia el bien común y a ser capaz de fomentar el aprendizaje de los estudiantes a partir de prácticas educativas sistemáticas y supervisadas, que los vinculen con el mundo real.

Las competencias que un profesor debiera desarrollar para responder a esas exigencias de cambios orientados a la formación profesional de los estudiantes por competencias, pueden desarrollarse en distintos niveles de complejidad, a partir de sus necesidades y de las acciones principales que realiza en determinados momentos o etapas de su actividad como docente.

Las competencias se definen como un conjunto dinámico de saberes (saber aprender, saber hacer y saber ser y convivir) en interacción, que permiten a las personas realizar desempeños idóneos y que tienen un impacto en su propia

transformación personal o profesional y en la de su entorno (Navío 2001, Navío 2005; Zabalza 2003; Tobón 2006; Morin 1995).

A partir de esta definición, resulta lógico que los profesores necesiten competencias docentes para dirigir a los estudiantes en su formación profesional y fomentar la calidad de su aprendizaje. Enseguida se anotan las competencias genéricas que requiere el profesor:

- **Sistémicas.** Le permiten aproximarse a la realidad en su complejidad de relaciones, y desarrollar la capacidad para proponer cambios encaminados hacia la mejora del entorno, lo cual se espera que impacte la forma de promover el aprendizaje de ellos mismos y de los estudiantes. Entre ellas se encuentran: fomentar el trabajo colaborativo y autónomo y desarrollar una actitud favorable de los estudiantes hacia la innovación y la actualización.
- **Instrumentales.** Le permiten desarrollar procesos cognitivos, metodológicos y lingüísticos y usar las tecnologías de información y comunicación como medios para fortalecer el proceso de aprendizaje de ellos mismos y de sus estudiantes. Algunas de ellas son: expresar oportuna y adecuadamente los resultados de la reflexión, análisis y toma de decisiones acerca de cómo aprenden y cómo pueden mejorar como académicos y particularmente como docentes, a través de distintas modalidades de enseñanza y de tipos de actividades de aprendizaje y trabajos evaluables; usar adecuadamente los distintos lenguajes como el matemático, el lógico y uno extranjero; utilizar adecuadamente la tecnología de información y comunicación, como medio para diversos entornos de aprendizaje; llevar a cabo investigaciones para consolidar y actualizar los saberes y los desempeños pertinentes al área académica y laboral en la que el profesionista se desempeña; involucrar a los estudiantes en procesos sistemáticos de búsqueda y análisis de información como herramienta metodológica indispensable para aprender.
- **Sociales y ciudadanas.** Integran valores que le facilitan expresar los propios sentimientos y los procesos de interacción social y cooperación. Una competencia relevante es: desarrollar una relación educativa profesor-estudiante o educando-educador, que fomente el respeto por las personas y por la naturaleza, el compromiso, la crítica constructiva, la apreciación de la obra humana en todas sus manifestaciones artísticas y culturales, la convivencia armónica y la identidad institucional, para realizar el trabajo académico, para desarrollarse como persona y para desarrollar el aprendizaje de sus estudiantes.

En cuanto a las competencias específicas relacionadas con la función docente, se hará referencia a la relacionada con el desarrollo curricular, que deberá basarse en el modelo educativo y curricular de la institución. Sus objetivos son diseñar y/o implementar el currículo, sea al nivel de programas de cursos formales o de alguna otra experiencia educativa que no sea un curso, o al nivel de diversas experiencias de aprendizaje que lleven al profesor a desarrollar algunas sub-competencias como:

- Planear y conducir adecuadamente estrategias de enseñanza y de aprendizaje orientadas a que el estudiante muestre el logro de la competencia. Conseguirlo implica que identifique la competencia a desarrollar, los saberes que la conforman, analizar cuáles son las evidencias adecuadas y cómo las evaluará. Las evidencias se refieren a lo que el estudiante puede hacer para mostrar que ha

logrado la competencia; el profesor necesita analizar y describir actividades relevantes y pertinentes, a través de las cuales el estudiante realice la(s) evidencia(s) para lograr la competencia. Necesitará analizar el plan de estudios y retomar la competencia y los saberes que la conforman para decidir cómo serán integrados en actividades específicas.

- Diseñar y usar material de apoyo que le permita agilizar y activar la comprensión de los estudiantes, a través de un tratamiento de los saberes más difíciles para él o para los estudiantes. El profesor continúa con la responsabilidad de tratar ciertos temas, que por su nivel de complejidad, tienen la finalidad de presentar a los estudiantes, los aspectos medulares y difíciles que les permitan agilizar su comprensión.
- Diseñar y usar estrategias de seguimiento y evaluación adecuadas y oportunas que orienten y promuevan un aprendizaje óptimo de los estudiantes. No basta la evaluación al final del curso o de la experiencia educativa; a partir de las evidencias de desempeño que el estudiante deberá mostrar al final del curso, el profesor le informará cuáles fueron sus aciertos y los errores que necesita corregir para mejorar la calidad de la evidencia que mostrará el logro de la competencia. Para esto podrá usar diversas estrategias: tener claro qué evidencia de desempeño evaluará y cuáles son los indicadores que le permitirán definir el avance y las mejoras que necesita; la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, estas últimas, estrategias en las que el profesor necesita formarse.

Cualquiera de las tres subcompetencias señaladas, necesitarán desarrollarse en distintos entornos de aprendizaje (presencial, a distancia, combinado), para favorecer diversos tipos de interacción (verbal, escrita, presencial, a distancia, individual y en equipo) entre el profesor y el estudiante, entre el estudiante y los saberes, entre los mismos estudiantes y entre los estudiantes y su entorno personal y laboral, a fin de que los estudiantes aprendan a desarrollar y a usar los saberes en distintas áreas profesionales y personales.

Además de estas subcompetencias, se requieren otras condiciones para que estas se potencialicen o desarrollen:

- Un replanteamiento del enfoque curricular que se practica en las instituciones, cuyas prácticas y creencias estén en sintonía con la noción epistemológica del enfoque por competencias (Morin, 1995,1999), y con él, un convencimiento pleno de los académicos, estudiantes, administrativos y autoridades del significado de dichos planteamientos, así como de contar con la intención formal de colaborar, a través de prácticas de enseñanza y aprendizaje congruentes con los mismos.
- Una estructura y organización curricular flexible que ofrezca las condiciones administrativas y académicas para consolidar metodologías diversas que promuevan formas de aprender y de enseñar más participativas y activas.
- Un sistema de gobierno al servicio de la educación y una normatividad administrativa, académica y laboral, congruentes con los cambios que se establezcan.

El desarrollo de este conjunto de subcompetencias, pertenecientes a una competencia general relacionada con el papel del profesor como ejecutor del currículum, puede realizarse a través de un programa de formación de docentes

que ofrezca experiencias educativas sistemática e intencionalmente, capaces de impactar el desempeño instruccional del profesor y que sean congruentes con las necesidades de este mismo a partir de un diagnóstico basado en evidencias integradas en un portafolio. En este podrá mostrar sus producciones o desempeños en relación con las subcompetencias; se evaluarán a través de heteroevaluación y autoevaluación y se llegará a una conclusión para orientar al profesor en una ruta formativa conveniente para su nivel de desempeño.

IV. Conclusiones

Es necesario un cambio de ruta en el proceso educativo y con él, una visión más actual de lo que puede ser la función del profesor de las instituciones de educación superior, particularmente en lo que se refiere a la docencia, donde las IES tendrán que continuar en la búsqueda de alternativas para involucrar a sus profesores y prepararlos en ciertas competencias.

Las competencias aquí señaladas están enfocadas a transformar el papel del profesor en diseñador del currículo, para que participe ocasionalmente en el desarrollo de planes de estudio y para que desarrolle experiencias de aprendizaje significativas en distintos entornos de aprendizaje. Lograr esta competencia, supone a su vez, otras competencias, como convertirse en un moderador que se desempeñe adecuadamente para potencializar la reflexión de los estudiantes en los planos personal, profesional y social; participar activamente en la gestión de proyectos académicos y administrativos; desarrollar procesos de investigación pertinentes que le permitan actualizarse en su área profesional y analizar su práctica educativa; y promover la participación de los estudiantes ética y disciplinadamente.

Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). *La educación superior del siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México: Autor.

Banco Mundial (1995). *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, DC: Autor.

Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción* y *“Marco de Acción Prioritaria para el Cambio, Desarrollo de la Educación Superior”*. Conferencia impartida en París, en 1998. Consultado el 22 de marzo de 2008 en: <http://www.udual.org/Anuncios/DeclaracionCRES2008.pdf>

Delgado, J. (2007). Calidad y política educativa para la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO. En L. Carmona, A. Lozano y D. Pedraza (Coords.), *Las Políticas educativas en México* (pp.91-118). México: Ediciones Pomares-UPN.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- De Vries, W. (2005). Veinte años después: Calidad, eficiencia y la educación superior. En W. de Vries (Coord.), *Calidad, eficiencia y evaluación de la Educación Superior* (pp.1-23). Coruña, España: Netbiblo-RISEU.
- Díaz Barriga Arceo., F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 8 de marzo de 2008 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Didriksson, A. (2008). Educación Superior y sociedad del conocimiento en América Latina y el Caribe, desde la perspectiva de la Conferencia Mundial de la UNESCO. En B. C. Tünnermann (Ed.), *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998* (pp.399-458). Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana-IESALC-UNESCO. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948. Consultado el 2 de abril de 2008 en: http://www.cres2008.org/common/docs/doc_base/Libro%20Educacion%20Superior.pdf
- Ferrer, G., Valverde, G., y Esquivel, A. (1999). *Aspectos del Currículo Internacional en América Latina: Revisión de tendencias contemporáneas en currículum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos*. [Informe]. Lima: PREAL-Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación-GRADE.
- González, J., Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004). Tuning América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 151-164. Consultado el 12 de abril de 2008 en: www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning_Educational_1.pdf
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. (Informe final. Fase 1). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hopenhayn, Ma. (2003). *Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Laka, J.P. y Narvaiza, J. L. (2006). *Tuning Europe América Latina*. Bruselas: Universidad de Deusto.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Navío, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continua. Análisis desde los programas de formación de profesores*. Tesis de doctorado no publicada. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Navío, A. (2005). Propuestas Conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005). *Competencias para la vida: Proyecto Definición y selección de competencias*. Consultado el 2 de marzo de 2008 en: http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/12/desecho_es_el_n.html

Pirela de Faría, L. y Prieto de Alizo, L. (2006). Perfil de competencias del docente en la función de investigador y su relación con la producción intelectual. *Opción*, 22 (50), 159-177.

Quezada, J (2005, enero-diciembre). Retos en la docencia universitaria del siglo XXI. *Consensus*, 9 (10), 35-48.

Tobón, S. (2006). *Competencias en la Educación Superior*. Bogotá: ECOE.

Tünnerman B. C. y de Souza M. (2003). Challenges if the University in the knowledge society years after the world. (Documento presentado en la Conferencia Higher Education). En: *Forum Ocasional Series 4-5*. París: UNESCO. Consultado el 7 de marzo de 2008 en: [http://portal.unesco.org/education/es/file_download.php/697c33597621cdab0b77507d31da8cf8Tunnerman+\(English\).pdf](http://portal.unesco.org/education/es/file_download.php/697c33597621cdab0b77507d31da8cf8Tunnerman+(English).pdf)

Tünnermann, B. C. (Ed.) (2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe-UNESCO. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948. Consultado el 2 de abril de 2008 en: http://www.cres2008.org/common/docs/doc_base/Libro%20Educacion%20Superior.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción y Marco de acción prioritario para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. Consultado el 9 de enero de 2008 en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/67/pr/pr38.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO*. París. [Informe]. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Declaración de la Conferencia Regional en Educación Superior de América Latina y el Caribe* (CRESALC). [Informe]. Tunja, Colombia: Autor. Consultado el 21

de febrero de 2008 en:
<http://www.centrointernacionalmiranda.gob.ve/personal/docs/tc32ttgla.pdf>

Zabalza, M. L. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.