

INVESTIGACIÓN

*COMPETENCIAS Y EDUCACION SUPERIOR. UN ESTUDIO EMPÍRICO **

Competences and higher education. An empirical study

Carlos Mauricio Salazar Botello¹, Margarita Chiang Vega²

¹Departamento de Gestión Empresarial, Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile
mauricio@ubiobio.cl

²Departamento de Administración y Auditoría, Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile. mchiang@ubiobio.cl

Resumen

El concepto de competencias nos muestra cómo se ha intentado encontrar la forma de mejorar el desempeño laboral, desde el ámbito educacional y organizacional. La docencia no está ajena a este contexto y definitivamente debe aprender a entrar a un mundo donde se dice que la forma de realizar la docencia ya necesita cambiar. Este estudio revela cómo esto es posible y a través del método de panel de expertos y la revisión de los lineamientos estratégicos de una institución de educación superior, inicia una mirada a las competencias que debiéramos trabajar para acercarnos a lo que los alumnos y el sistema educacional requieren. Dentro de los resultados, se encontró, que el mayor número de competencias docentes están relacionadas con la excelencia académica, la cual es a su vez, es un lineamiento estratégico de la institución. Además, se destaca que las competencias emocionales son consideradas como fundamentales tanto para los docentes como para los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: competencias, educación, requerimientos institucionales, conductas.

Abstract

The concept of 'competence' shows that there have been efforts to find the ways of improving work performance from education and organization sectors. Teaching is not exempt from this task and should learn how to enter this new world. This study looks at the competences that should be considered in order to approach the needs of students and the educational system through the expert panel method and revision of strategic guidelines of a higher education institution. One of the findings was that the highest number of teaching competences is related to academic quality which is, at the same time, a strategic objective of the institution examined. In addition, emotional competences are highlighted as critical for both teachers and students.

KEY WORDS: competences, education, institutional requirements, behaviours.

Recepción: 06/11/07 Revisión: 23/11/07 Aprobación: 12/12/07

* Proyecto de Fondo de desarrollo a la docencia, código FDD2006-20. Universidad del Bío-Bío.

INTRODUCCION

Hasta la década del setenta era predominante aproximarse al estudio de la personalidad y las ocupaciones desde el supuesto que proponía a la personalidad como una constelación de rasgos, definidos como esquemas de reacción ante los estímulos. Si en una situación determinada, por ejemplo, una persona asumía la dirección en un grupo en tanto que los demás se limitaban a aceptarla, se concluía que la primera persona demostraba tener un rasgo dominante, en tanto que las otras detentaban un rasgo de sumisión. Se infería así, la existencia de un rasgo de “dominancia - sumisión”. Al manifestarse esta tendencia conductual como estable y claramente definida, se empleaba como criterio para determinar claramente el papel social de cada persona. Lo anterior se logró después de haber acumulado estudios de validación de estructura de rasgos y perfiles en diferentes edades y culturas, intentando mostrar cómo ciertos tipos de perfiles conllevaban patrones particulares de conducta en determinadas situaciones, permitiendo hacer predicciones más allá de un tratamiento meramente estadístico (Cattell et al, 1980).

En la línea de la psicología de los rasgos se reconocen dos enfoques principales como técnicas generales de predicción y diagnosis. La primera, definida como el “Método de Ajuste” o “Ubicación del Tipo”, referida a aquella categoría ajustada para cierto empleo particular, esto es, personas que logran altas o bajas metas en una institución u organización, donde el procedimiento consiste en igualar el perfil individual de rasgos con un perfil bien reconocido como representativo de una categoría psicológica predefinida. La suposición que este método plantea, es la de un igualamiento de un perfil respecto de las ocupaciones y se sustenta en que el perfil central de la persona que ha permanecido durante largo tiempo en una ocupación (y que supuestamente satisface las exigencias y que se ajusta establemente a esta), es en cierto sentido, el patrón ideal. Esto produce la base para seleccionar a las siguientes personas que desempeñan esta ocupación y para evaluar la efectividad dentro del puesto (Tempora y Burnett, 1990).

La segunda técnica es denominada “método de efectividad” o “aptitud para la Ejecución”; consiste en un procedimiento para obtener la “Firmeza del Criterio de Ejecución”, donde se multiplica la pun-

tuación estándar³ obtenida por una persona en cada rasgo evaluado por la puntuación adecuada, y se suman los resultados para obtener la mejor estimación final de la “aptitud” o capacidad para un trabajo determinado (Cattell et al, 1980). El resultado es la ubicación de la aptitud con respecto a un criterio de ejecución. En esta misma línea metodológica, la técnica de predicción más empleada es la ecuación lineal de especificación, porque su objeto consiste precisamente en la actuación real de un individuo en la ejecución de una tarea dada, la que puede ser especificada en términos de una combinación de los factores que la determinan. Para la psicología de los rasgos, una aptitud es definida como la combinación de características innatas y adquiridas, que indica la capacidad de una persona para desarrollar el dominio en alguna habilidad o materia de contenido después de un entrenamiento relevante. Comúnmente, pero no necesariamente, implica aspectos intelectuales o de destrezas, más que emocionales o de características de personalidad” (Sparrow, 1994).

En general, de estos estudios surgen tablas de factores con puntajes valorados científicamente, considerando sexo, edad, profesión, condición socio-económica y raza, situación que condujo a McClelland (1973) a proponer la identificación de variables que predijeran el rendimiento laboral y que no reflejaran rasgos sobre la base de los factores antes citados. Sus objetivos fueron efectuar una revisión escéptica de las principales líneas de evidencia de la validez de los test de aptitud e inteligencia y extraer de esta revisión algunas deducciones para crear nuevas líneas que las pruebas podrían emplear en el futuro. A partir de una serie de investigaciones, pudo constatar que ser un graduado universitario aumentaba sólo en apariencias las oportunidades para obtener trabajos de más alto nivel, ya que a los estudiantes universitarios de bajo rendimiento les iba tan bien como a los mejores alumnos en la vida. Ni la cantidad de educación, ni los grados en la universidad están relacionados con el éxito vocacional como trabajador, en cualquier tipo de actividad. El desempeño superior en el trabajo no está relacionado de ningún modo con los mejores grados universitarios. Por tanto, concluye que los procedimientos de medición estandarizados no miden ni reflejan las habilidades responsables del éxito en el trabajo, lo cual está avalado por investigaciones (Thorndike y Hagan 1959, mencionados por McClelland, 1973).

³ Estén Estándar = Se trata de una puntuación estándar normalizada, similar a la estantina más común, pero que tiene cinco unidades a cada lado de la media, el estén medio (en una distribución normal) es 5.5 y la desviación estándar es cercana a 2.0.

McClelland (1973), propone emplear el muestreo de criterios, que involucra teoría y práctica. Esto requiere nuevas habilidades psicológicas que no están comúnmente en el repertorio del examinador tradicional. Se trata de la revisión del rol mismo del examinador, psicólogo, o como se le quiera llamar, (para este trabajo esto es aplicable a los docentes),

una comprensión más cabal de la competencia personal de alguien que ocupe un puesto determinado de trabajo (Madsen, 1967).

El análisis de las competencias rescata lo que la persona sabe, su talento para el quehacer y finalmente su talante ante sí mismo, ante los demás y ante las exigencias y desafíos laborales. (Tabla I).

Tabla I: Expresado sintéticamente: Los elementos de competencias: conocimientos, habilidades y actitudes.

Qué sabe	Cualificaciones (Conocimiento)	Pericia y conocimiento en cultura, ciencia y tecnología.
Qué hace	Talento (Habilidad)	Habilidades, Destrezas, capacidades genéricas y específicas
Qué quiere	Talante (Actitud)	Voluntad, motivos, deseos, gustos o preferencias, valores.

cambiando los tests de juegos de palabras y análisis estadísticos por un análisis del comportamiento. Consiste en abandonar la investigación a partir de puros factores de habilidad para seleccionar en su lugar pruebas validas que ofrecen puntajes en función de la experiencia, sabiduría y habilidades para desempeñarse efectivamente en las variadas tareas que la vida presenta. Si uno comienza a usar como test muestras de los comportamientos de los resultados de vida, una forma de determinar si estos tests son válidos es observando que la habilidad de la persona para desarrollarlos aumenta así como también lo hace su competencia en el comportamiento del resultado de vida.

De acuerdo a Levy-Leboyer, (1995), McClelland propone el concepto de "Competencias" para identificar variables que predigan el rendimiento laboral. El elemento distintivo del concepto y de su metodología propia implica el abordaje de las dificultades de las personas en el momento de alcanzar las metas que se han propuesto. Cabe recordar que este autor funda sus investigaciones en estudios de la motivación, de la imagen que tiene la persona de sí misma, de la forma de afrontar la realidad de su vida cotidiana, de las estrategias de identificación y de solución de problemas a las que recurre diariamente y de la manera como maneja sus relaciones interpersonales.

Esto define los motivos humanos como asociaciones afectivas. Es decir, para este autor, todos los motivos son adquiridos y toda motivación se basa en emociones. Los motivos son variables hipotéticas porque constituyen un eslabón no directamente observable entre una señal y la conducta. Los "motivos" deben clasificarse por lo tanto como variables funcionales que toman parte directamente en el proceso que determina la conducta. Su aporte ha permitido llegar a

Este planteamiento tiene su raíz en el asesoramiento clínico, lo que significa que evita la identificación de rasgos generalizables y donde las competencias identificadas son siempre constructos muy específicos ligados a puestos concretos dentro de las instituciones.

Surge a continuación el modelo causal cuyos componentes son precisamente la cualificación, el talento y el talante, esto es, la idiosincrasia personal, por una parte, siendo su segundo componente las realizaciones que la persona debe ser capaz de llevar a cabo, es decir, su competencia profesional, asociada a las funciones, tareas y obligaciones propias de los puestos u ocupaciones, y su tercer elemento está constituido por la eficiencia en el rendimiento profesional, medido en términos de adecuación y logros (McLagan, 1988).

De las proposiciones planteadas surgen diversas metodologías (Saracho, 2005), una de las cuales pone atención a los desempeños de nivel superior en el puesto de trabajo, que lleva a obtener resultados sobresalientes. Suelen determinarse mediante el consenso de un panel de expertos; los desempeños superiores a menudo se fijan definiendo un punto de excelencia que está localizado dos desviaciones estándar por encima del rendimiento medio del personal evaluado. Asoman así personas destacadas en la ocupación. Los que culminan en fracaso, son utilizados para establecer los niveles mínimos de adecuación (Pralahad y Hamel, 1990).

Otra técnica alternativa que ha tenido amplia aceptación consiste en identificar incidentes críticos a partir de los cuales el rendimiento final es de rotundo éxito o fracaso (Flanagan, 1954). Los primeros permiten establecer los niveles elevados sobre los cuales se establecen los logros superiores.

En la actualidad, el concepto de competencia es empleado y aceptado en las áreas de educación formal, formación continua y formación ocupacional. El concepto se usa para coordinar políticas de formación, planes institucionales y certificaciones profesionales.

Expresiones como “análisis de competencia”, “certificación de competencia”, “competencias clave”, “unidades de competencia”, son indicadores, por una parte, de una formación y de una valoración de cualidades personales, de las aptitudes o conocimientos necesarios para el ejercicio de una profesión. Si se revisan estas definiciones se podrá constatar que incorporan tácitamente las acepciones de “capacitación”, “cualificación” y “suficiencia”.

Hoy, en la comunidad europea se define una ocupación como un agregado de competencias con valores y significados en el empleo. Esta definición incluye el sentido de obligación propio de la tarea de cualquier trabajo, incluyendo, además, la dimensión capacitación porque supone el tratamiento pedagógico de la competencia profesional que configura una ocupación. Asimismo, incluye la idea de ineficiencia porque al certificar la profesionalidad, ocupa la evaluación como el medio más generalizado de comprobación de la competencia profesional. Igualmente, se incorpora la acepción “Cualificación”, porque las unidades de competencia reflejan las realizaciones profesionales y un criterio de ejecución.

Este trabajo tiene por objetivo mostrar la importancia de las competencias docentes y como éstas deben adecuarse según sus metodologías a los cambios que esto plantea, tanto para el mundo profesional como académico. Cuáles son las competencias requeridas para realizar la labor docente es un trabajo de identificación de competencias permanente, el cual evoluciona en la medida que avanzan las instituciones. La pregunta que plantea este trabajo es, ¿qué competencias debe poseer un docente universitario para lograr obtener los resultados esperados por las instituciones educacionales, los estudiantes y el mundo del trabajo?

MARCO TEORICO

Ya en la década de los 90, se sabía que las universidades tendrían que transformar su docencia para acomodarse a las nuevas tecnologías. Se ha constatado un importante avance en cuanto a los lineamientos

y perfiles de la nueva docencia universitaria. Entre los cambios predecibles o que ya se están produciendo podemos mencionar:

- La diversificación de las carreras y la mayor tendencia a la flexibilización de los planes y programas de estudios para ajustarlos más a las demandas cambiantes de empleadores y estudiantes.
- Tendencia a favor de una formación general más amplia y sólida que permita la actualización constante de los egresados y su especialización en una perspectiva de la educación continua y recurrente a través de los programas de postítulos, los diplomados de reconversión profesional y los cursos de actualización y perfeccionamiento. El cambio en la estructura curricular, en el cual se tiende a pasar desde una educación altamente profesionalizante en torno a un eje disciplinario vinculado al ejercicio de las profesiones liberales, a otra en que concurren diversas disciplinas como la bioquímica, la ecología o la ingeniería genética. El retorno de los estudiantes a la universidad para consolidar saberes, para tener espacio de tiempo y reflexión personal sobre su quehacer profesional, a establecer interacciones de diálogo con otros especialistas, más que a buscar un grado o título.
- El cambio de paradigma del docente universitario, que deja de ser un actor principal para transformarse en un facilitador de la enseñanza. Estas nuevas condiciones ya producen cambios en el perfil del estudiante y por tanto, exigen otras competencias de los docentes, así como una nueva modalidad de interacción alumno-profesor. Necesariamente hoy, se producen confrontaciones e interacciones entre el aprendizaje del aula con aquellos aprendizajes que son producto de la experiencia. Las recomendaciones van en el sentido de que los establecimientos de educación superior deben reforzar el desarrollo académico, ampliar el acceso, lograr una difusión universal y extensa del saber, y facilitar la educación durante toda la vida.

En este escenario, el docente va transformándose en un apoyo y estimulador del aprendizaje. Además de poseer competencias que le permitan un uso de excelencia de la metodología autogestionada, las tecnologías de la información y la comunicación y el manejo de una nueva concepción de las capacidades del estudiante, conducentes a su formación cada vez más integral. El docente debe ser capaz de generar un progreso real de mejoramiento de aprendizajes

significativos, acreditables, relevantes y autónomos. Cabe, pues preguntarse por los conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer un docente para el logro de estos propósitos (McCauley, 1989).

La educación centrada en el docente cambia a una centrada en el estudiante. Ambos actores redefinen sus roles. El profesor deja de ser un expositor y comienza a ser un apoyo, un acompañante, un motivador guía, transformándose la docencia de una interacción lineal a una relación múltiple sistémica, que exige al docente destrezas y competencias nuevas: aquellas que permitan al profesor desarrollar el aprendizaje colaborativo, facilitar la interacción y potenciar las condiciones que puedan aportar a cada estudiante aquellos elementos indispensables para desarrollar la capacidad de interdependencia positiva, la capacidad de autoevaluación grupal, el compromiso personal con el éxito del grupo, la responsabilidad, capacidades y habilidades individuales y sociales para realizar aportes al grupo (Allard, 1998).

Pasar de una docencia centrada en contenidos acotados a otra en la cual se fortalecen las competencias y las habilidades generales que facilitan el autoperfeccionamiento permanente, no sólo del estudiante, sino también del educador. Esta transformación de la docencia debe ser analizada en el contexto más amplio de la transformación de las condiciones laborales y debe ser asumida a partir de un compromiso de cambio de los docentes y estudiantes, promoviendo una cultura colaborativa de cambio, la cual debe estar acompañada de una actitud participativa de educadores y educandos. Según González y Wagenaar (2003), hay necesidad de crear programas educativos que permitan que los estudiantes tengan movilidad, así como las empresas tener la confianza de lo que significa o implica una formación profesional determinada.

Entre estos cambios y desafíos está presente la intensa competencia que caracteriza al mundo de las organizaciones. Estas comienzan a preguntarse si el proceso educativo les entrega profesionales que les permita hacer frente al entorno y hacer frente al cliente. Todas coinciden en que las organizaciones modernas, ahora más que nunca, necesitan líderes directivos competentes. Desean la habilidad técnica, pero también desean algo más. Personas capaces de sobrevivir y ayudar a las organizaciones a prosperar en un mundo en constante cambio y de marcadas competencias (Ulrich et al, 1999).

A pesar que las universidades están organizadas para entregar información, las nuevas exigencias nos obligan a transformar a nuestros estudiantes. Y el informar, sólo ofrece al estudiante información adicional. Transformar significa ayudar al estudiante a descubrir y convertirse en un ser nuevo, capaz de comprender y liderar el cambio. La transformación supone algo más que la difusión tradicional de la información (Quinn et al, 1995).

Resulta actualmente ineludible la tarea de identificación de las competencias requeridas por los docentes para que impulsen una transformación del proceso enseñanza aprendizaje que permita entregar al mundo laboral profesionales que asuman los desafíos de manera ética, flexible e innovadora y con una actitud abierta al aprendizaje permanente que hoy constituye la constante más relevante de nuestro tiempo (Mertens, 1996).

Se percibe una influencia probablemente indirecta del modelo educativo basado en competencias en el planteamiento de algunos estudiosos del tema, especialmente en su concepto de desarrollo vinculado a las competencias. Se propone un desarrollo basado en la formación permanente y el aprendizaje colectivo a partir de la experiencia contextualizada. Asimismo, existiría una relación entre estos modelos y la idea de la organización como comunidad de aprendizaje, porque el aprendizaje empresarial es el proceso que emplea la empresa para obtener una comprensión nueva o para corregir el entendimiento actual (Noer, 1997 y Argyris, 2001).

Una revisión del modelo de Educación Basado en Competencias permite ver que éste ha sido utilizado en distintos países, entre ellos Chile. El método aplicado en nuestro país adopta el enfoque norteamericano donde el concepto de "Competencias" está referido a "conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñar una tarea ocupacional dada" (Retamal, 1996). Esta definición considera el uso de capacidades que conducen a un logro determinado, ya sea un producto, un servicio o una decisión, que se desprende de una tarea asignada. Gilbert (1996), señala que "La competencia humana es una función de desempeño valioso". En esta definición, los conocimientos y las actitudes, así como los comportamientos, carecen de todo valor si no se expresan en resultados valorados. Por tanto, el valor de una competencia humana esta dada por sus logros.

En el ámbito ocupacional, las competencias son entendidas como “desempeños o ejecuciones en que los trabajadores muestran dominio de tareas específicas y cuyos resultados pueden ser productos o servicios valorados por empleadores y clientes” (Retamal, 1996). Según Oteiza (1991), en educación el concepto de competencias orientado al ámbito curricular, es empleado para indicar el resultado del comportamiento y tiene que ver con la actuación del que aprende, actuación que se supone medida y valorada según los resultados de ese comportamiento. Así, las capacidades básicas, en especial las intelectuales, juegan un papel fundamental en las competencias, pudiendo inferirse que éstas son capacidades aprendidas, factibles de demostrar en actuaciones y resultados. Por esto, Norton (1996) las define como conocimientos, habilidades y actitudes, es decir capacidades mediadoras que posibilitan el desempeño de una tarea ocupacional dada.

La Educación Basada en Competencias está vinculada a la tecnología educativa, al enfoque sistémico y al enfoque curricular tecnológico. Asimismo, tiene una estrecha relación con el aprendizaje para el dominio, que postula que los estudiantes pueden alcanzar el dominio de los aprendizajes cuando pueden avanzar a su propio ritmo y cuentan con materiales instruccionales adecuados para ellos. Esta idea no es nueva ya que fue utilizada, desde 1585 por la Compañía de Jesús (Jesuitas) para orientar la enseñanza en sus instituciones educativas (Blank, 1985; Andreani, 1993). Esta idea rebrotó a comienzos de 1960 con la instrucción programada que se basaba en el aprendizaje de conductas componentes de una conducta compleja. Al asegurar el dominio de cada conducta componente se llegaba a dominar aún más las conductas complejas (Block y Bloom, 1968).

Otro aspecto fundamental está ligado al paquete de aprendizaje o materiales de instrucción por cada tarea a realizar y que proporciona instrucciones detalladas para guiar a los alumnos a través del proceso de aprendizaje, durante todo el tiempo que el estudiante necesite para alcanzar el dominio en una tarea determinada (Bloom, 1976). El paquete de aprendizaje es por tanto, una guía de actividades prácticas que incluye los segmentos de la tarea para alcanzar el pleno dominio de ésta. El estudiante obtendrá la retroalimentación de su desempeño a través de su instructor o de otra fuente. De esta manera y como ya hemos mencionado, las competencias se transforman en un modelo que permite enfrentar los desafíos organizacionales. Es fundamental,

actualmente, destacar la experiencia, la práctica y el aprendizaje como importantes en este esquema (Hay Group, 1996).

Las competencias se consideran una de las variables fundamentales para hacer frente a la organización contemporánea, competencias que son poseídas por las personas que trabajan y que se manifiestan a través de conductas reales y aplicadas a las situaciones de trabajo cotidiano, permitiendo de esta manera que las organizaciones den cumplimiento a sus objetivos estratégicos (Ulrich, 2000).

Por tanto, y respondiendo a nuestra interrogante inicial, nos parece que la enseñanza de las competencias a través de sistemas educativos formales es bastante complicado, a menos que se generara una modificación de éstos, y que favorecieran las prácticas y el enfrentarse a situaciones reales y aún así, no podríamos simular todas aquellas situaciones del mundo laboral que fuesen necesarias. Es por esto que la experiencia en el mundo del trabajo es la principal generadora de conductas necesarias para la organización y sus objetivos. Una forma de fundamentar lo anterior es que: “el concepto de competencias ha puesto el acento en la idea de que la experiencia profesional es el único medio de adquirir competencias no reconocidas por títulos, pero que cuya evaluación objetiva es necesaria para que el individuo pueda beneficiarse de ellas y para que la empresa pueda utilizarlas” (Herriot y Pemberton, 1995).

Esto indica que la experiencia es formativa y que las competencias se pueden adquirir a lo largo de la vida activa. De acuerdo a Levy-Leboyer (1995) estas experiencias y competencias raramente son tenidas en cuenta por la formación tradicional, ya que ésta aplica exámenes que poseen una fiabilidad limitada y de alguna manera lo único que hacen es evaluar conocimientos. En cambio, la experiencia sobre el terreno es fructífera y permite adquirir competencias, las cuales son muy importantes para un mundo laboral que está en rápida evolución y es acorde con la necesidad que poseen las empresas de evaluar sus recursos de competencias, ya que presentar competencias extraídas de la experiencia representa una ventaja competitiva cierta. Por tanto, dentro del esquema educativo tradicional es muy difícil predecir el rendimiento laboral a partir de la formación sistemática predominante en la actualidad. Tal como lo plantea Mintzberg y Brian (1991), no es posible predecir qué tan eficiente será el desempeño de un profesional ni por la cantidad de diplomas

que tenga, ni por las calificaciones obtenidas en la universidad o por los programas de educación formal que haya cursado. Los logros académicos no constituyen una vara de medición válida para medir el potencial en el trabajo.

El profesor Bok, (1992) plantea que, cuando los profesores se dedican a la enseñanza, suelen inclinarse a favor de la construcción teórica, la generalización y la ideación creativa por encima de la transmisión de habilidades prácticas. Las habilidades son de suma importancia para el ejercicio profesional, enseñar a adquirir esas habilidades puede exigir una inventiva de primer orden, pero rara vez constituye el material sobre el cual se cimientan las reputaciones académicas, pocas veces la transmisión de habilidades puede traducirse en una importante labor académica. El aula puede transformarse en lugar donde se dicten clases magistrales y se olvide la discusión sobre problemas que plantee el ejercicio de la profesión. Con esto, no tratamos de decir que estamos en desacuerdo con las clases magistrales, pero debe lograrse un equilibrio y una identificación de roles para no caer en la dualidad de no ser lo suficientemente realistas para contribuir a la profesión y a su vez no generar un aporte duradero a la teoría.

Según Bok (1992), la enseñanza formal no sólo busca transmitir información, sino desarrollar en cada estudiante una forma disciplinada de pensar sobre los problemas característicos de la práctica profesional. Pero se advierte que se pasan por alto importantes aspectos del trabajo, lo cual tiene relación en gran parte con las habilidades prácticas y cotidianas, lo que de alguna manera se visualiza que para el sistema educacional podría ser complicado transmitir ya que muchas de estas habilidades son competencias específicas, requeridas para una actividad determinada y enmarcadas en un modelo de desempeño que las puede hacer muy diferentes a otras.

El mundo laboral demanda otro tipo de comportamiento, el cual se puede denominar como operativo, que implica la identificación de problemas y oportunidades, iniciar la acción y continuarla hasta lograr los resultados requeridos (Le Boterf, 2000). Este no se desarrolla en el salón de clases, ni se mide a través de exámenes, sólo puede desarrollarse haciendo lo que tiene que hacerse (Mintzberg y Brian, 1991).

Por este motivo, las competencias son indisociables del concepto de desarrollo; debemos saber qué procesos psicológicos hacen que la experiencia sea for-

mativa, y más importante aún, identificar qué experiencias sirven para desarrollar qué competencias. Reiteramos que las competencias están ligadas a experiencias específicas y estrechamente vinculadas al ámbito profesional. La identificación y evaluación de las competencias estudia a las personas que mantienen un desempeño exitoso en el trabajo, y define el puesto de trabajo en función de las características y conductas de esa persona. Cabe preguntar, ¿qué hace que un docente realice bien o eficientemente su trabajo?, las competencias aquí deben reflejar las conductas que necesitan los estudiantes para el futuro éxito profesional en una institución determinada, de tal manera que la identificación de competencias docentes para lograr este fin es hoy una necesidad. De esta manera debemos comprender que las competencias incluyen una intención, acción y resultados (Fletcher, 2000).

MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología utilizada en esta investigación es cualitativa según Sautu et al, (2005) y Kornblit, (2004) y el método de trabajo ocupado es el de Panel de Expertos.

La institución de educación superior en la cual se trabajó consta de seis facultades con un total de 581 docentes. El trabajo se centró en los docentes jornada completa y media jornada, dejando fuera de la investigación a los docentes part-time. El criterio para esta decisión, es el conocimiento del proyecto institucional que tienen los docentes jornada completa y media jornada, lo cual para este estudio es fundamental.

El método del Panel de Expertos según Hooghiemstra (1996), plantea la selección de 12 docentes reconocidos como destacados en docencia y 8 docentes de desempeño promedio, en este caso, consideramos dos docentes de desempeño superior y dos de desempeño promedio por facultad, lo que hace un total de 12 docentes de desempeño superior y 12 de desempeño promedio.

Se seleccionó el método de Panel de Expertos, debido a que se pretende obtener competencias docentes transversales, que sean aplicadas a cualquier docente de la institución independiente de la facultad en la cual se desempeñen. Los docentes destacados y los docentes promedios se obtienen de la aplicación de las encuestas y entrevistas al Panel de Expertos.

APLICACIÓN DEL MÉTODO

Para identificar las competencias docentes se considera la determinación de las necesidades institucionales (objetivos estratégicos), la identificación de los objetivos operativos de la institución, los desempeños docentes (superior y promedio), qué hacen específicamente los docentes en el ejercicio de la docencia para lograr los resultados esperados y los factores del entorno de trabajo que facilitan o complican la ejecución de la docencia. Para ello, se realizan entrevistas de eventos conductuales en base a una encuesta semi-estructurada, junto con la revisión de documentos formales de la institución, tales como: sus estatutos, plan estratégico y reglamentos internos en general (Spencer y Spencer, 1993; Robinson y Robinson, 1995; Saracho, 2005).

Esta información se obtiene en la primera fase de la investigación encuestando y entrevistando a miembros de la institución que, de acuerdo a Bethell-Fox (1996) y Hay Group (1996), se reconocen como Panel de Expertos. Posteriormente se trabaja encuestando y entrevistando a los docentes mencionados por este panel, como destacados y promedios, triangulando la información obtenida de ambos grupos.

Se utilizaron encuestas y se efectuaron entrevistas para aclarar las necesidades institucionales y conocer en detalle el desempeño de los docentes reconocidos como destacados por este panel. A partir de la información obtenida se diseñó un modelo que describe el desempeño que deben presentar las personas involucradas para alcanzar los objetivos de la institución (Robinson y Robinson, 1995). Los componentes de este modelo son: la determinación de los resultados de desempeño, las competencias, mejores prácticas y los indicadores o criterios de calidad para medir el desempeño. El modelo identifica la relación causal entre el desempeño y los resultados operativos, lo cual garantiza que las competencias y mejores prácticas identificadas estén vinculadas a los objetivos de la institución (Salazar y Yobanolo, 2002).

El Panel de Expertos está compuesto por todas aquellas personas pertenecientes a la institución, conocedores de sus objetivos y que tienen una relación directa con la actividad docente (Robinson y Robinson, 1995). La elección de este panel estuvo sujeta a los siguientes criterios: a.- estar en un cargo que en jerarquía, sea distinto al de docente, b.- realizar o haber realizado docencia y c.- poseer una relación directa con la labor docente. Bajo estas condiciones,

se consideraron como parte del Panel de Expertos a las siguientes personas: Rector, Pro-Rector, Vicerrector Académico, Director de pregrado, Director de graduados, Coordinador de docencia, Director de investigación, Coordinador de investigación, Director de planificación, Decanos, Directores de departamentos, Jefes de carrera y Directores de escuela. Esto da un total de 68 personas, que incluyen seis decanos, veintidós directores de departamento, veinte jefes de carrera y once directores de escuelas.

Las encuestas aplicadas se transforman en la herramienta para la obtención de las necesidades institucionales y la guía para la definición de las entrevistas, con los integrantes del panel de expertos y posteriormente docentes destacados y promedios. La encuesta se elaboró considerando los aportes de Spencer y Spencer (1993). Las entrevistas se basaron en la información obtenida de las encuestas, programándose reuniones con algunos de los miembros del panel de expertos, tales como: Rector, Pro Rector, Vicerrector Académico y Director de Pregrado. Estos se consideran por su relevancia en la dirección institucional y en la definición de políticas de docencia.

Para facilitar el trabajo y conociendo lo sensible del tema se procedió a crear un procedimiento de intervención que consideró la entrega de información de manera personal, por teléfono y correo electrónico, esto las veces que fuese necesario. Es importante destacar que esta etapa que parece muy simple duró tres meses, ya que las personas estaban muy resistentes al tema y temerosas.

Una vez obtenido el consentimiento de colaboración, se procedió a fijar una fecha y hora de aplicación de encuesta y entrevista, según el caso, enviando el cuestionario vía correo electrónico para que lo analizaran e hicieran consultas previas a la entrevista, aclarando las inquietudes que se pudieran presentar. La entrevista buscó operacionalizar las respuestas y descubrir lo que cada uno hace realmente en docencia y cómo relaciona esto con los desafíos y necesidades de la institución, así como los factores que le ayudan y dificultan el ejercicio de la docencia.

RESULTADOS

Las necesidades de la institución y los objetivos operativos se obtuvieron del análisis de las encuestas y entrevistas realizadas al panel de expertos y revisión de documentos formales de la institución.

Las competencias y su definición se obtuvieron al comparar las necesidades de desempeño docente definidas por el panel de expertos, con aquello que plantearon los docentes destacados y promedios en el ejercicio de la docencia, además de considerar toda aquella información que se considera en ambos grupos como importante para la docencia. Además, se recurrió a información definida y validada en la bibliografía (Spencer y Spencer, 1993; Quinn, et al, 1995), tanto para la identificación de las competencias como para su definición.

Las mejores prácticas se obtienen de las entrevistas realizadas a los docentes destacados, fundamentalmente derivadas de la operacionalización de lo que cotidianamente realizan en docencia. Así como los indicadores de docencia se obtienen de la información del panel de expertos, documentos formales de la institución y docentes destacados y promedios.

De la aplicación de las entrevistas y encuestas se obtuvo la siguiente información, que es la base de la identificación de competencias, ésta es: los lineamientos o necesidades estratégicas definidas por la institución y los objetivos operacionales, esto es fundamental, ya que de acuerdo al modelo de competencias, todo aquello que se aleje del cumplimiento de estas necesidades es irrelevante (Albizu y Landeta, 2001) (Tabla II).

- Excelencia Académica.

Interés del docente por mejorar continuamente sus conocimientos y habilidades, demostrando capacidad de adquisición, innovación y creación del conocimiento, que represente un desafío y superación de resultados anteriores, propios y de otros, usándolo para guiar y formar a los alumnos, facilitando la relación interdisciplinaria, alcanzando una visión global y universal que facilite su formación integral.

- Integrar a la institución al entorno regional, nacional e internacional.

Formación de profesionales para integrarlos a un contexto regional, nacional e internacional de requerimientos sociales, con el objeto de validar el conocimiento elaborado por la Universidad a través de la retroalimentación brindada por la sociedad, para reformular y crear un nuevo conocimiento actualizado, que facilite la integración de sus profesionales al proceso de mejoramiento continuo del conocimiento y hacer contribuciones y aportes efectivos al desarrollo regional y nacional.

- Asociatividad entre docentes y unidades académicas de la institución.

Requerimiento transdisciplinario acompañado de una exigencia de eficiencia para satisfacer la necesidad de consolidar una relación interinstitucional y promover la solución de problemas que requieren para su abordaje la participación de personas de distintas disciplinas, con la capacidad de asociarse y cumplir con las exigencias propias del desarrollo del conocimiento actual y futuro.

Tabla II. Objetivos estratégicos y operaciones de la institución.

Objetivos Estratégicos de la Institución	Objetivos Operativos
Excelencia Académica	<ul style="list-style-type: none"> • Innovar en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje. • Actualizar la Docencia • Impartir Docencia
Integrar a la institución con el entorno regional nacional e internacional.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar a la región integrándose eficientemente a la sociedad a través de la difusión y validación del conocimiento.
Asociatividad entre docentes y unidades académicas de la institución.	<ul style="list-style-type: none"> • Alcanzar un alto grado de Asociatividad entre docentes y unidades académicas de la institución.

Cada uno de estos objetivos estratégicos fueron definidos a partir de la información obtenida del panel de expertos y de los docentes mencionados como destacados y promedios, de tal manera que cada uno de los conceptos es aplicable exclusivamente a esta institución, lo que permite identificar las competencias que a su vez son fundamentales para materializar estos objetivos. Se definen de la siguiente manera:

Cada uno de estos objetivos estratégicos institucionales, permitió la identificación de una competencia necesaria para su cumplimiento. La Tabla III muestra la relación existente entre los objetivos estratégicos de la institución y las competencias identificadas como necesarias para poder materializarlos.

Tabla III: Objetivos estratégicos de la institución y su relación con las competencias.

Objetivos estratégicos institucionales	Competencias
Excelencia Académica	Innovar en las prácticas de trabajo Construcción de relaciones Comprensión interpersonal Perspicacia intrapersonal Compromiso institucional. Búsqueda de información y profundización del conocimiento. Establecimiento de normas Responsabilidad Transmisión del conocimiento. Flexibilizar las evaluaciones. Entregar retroalimentación. Generar un clima agradable en clases. Planificar las clases
Integrar a la institución al entorno regional, nacional e internacional.	Conocimiento y participación en el sector regional.
Asociatividad entre docentes y unidades académicas de la institución	Colaboración

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los objetivos estratégicos institucionales están definidos y a la vez, se observan las competencias que se necesitan para llevarlas a cabo, esto pierde sentido si no existe una instancia que unifique los esfuerzos en la coordinación de estas iniciativas de desarrollo institucional.

Adoptar el esquema por competencias supone asumir una actitud proactiva de renovación de sus recursos, relaciones y potencial humano. Para sustentar este direccionamiento y contribuir al avance institucional, se identifican las competencias individuales como base o fundamento de un real proceso de desarrollo institucional, que pueda permitir no sólo preservar habilidades valiosas, sino, también, desarrollar otras complementarias y necesarias para la realización de sus lineamientos estratégicos.

La identificación de competencias individuales permite saber lo que cada docente debe aportar al ejercicio de la docencia para que la realice lo mejor posible. La sobrevivencia de las instituciones depende de su capacidad para crear y transmitir conocimientos y ponerlos al servicio de la sociedad,

lo que sólo puede hacer gracias a las personas que la componen y se dedican a la docencia e investigación. Los docentes construyen en gran medida el futuro de la institución. ¿Qué mejor apoyo al desarrollo institucional que orientar, y más aún, poner en línea los conocimientos y cualidades individuales para alcanzar los resultados que la institución se ha propuesto como objetivos de desarrollo? Sin identificar las competencias individuales no es posible establecer competencias institucionales.

Sin embargo, al afirmar esto, no debemos perder de vista el carácter dinámico de las competencias. Esta condición y el hecho que respondan a situaciones concretas las convierten en intermediarias necesarias entre las estrategias institucionales y la gestión de recursos humanos. En este sentido, el aporte al desarrollo institucional está dado por la obligación de preservar la flexibilidad, porque los sistemas de competencias no son repertorios fijos, no responden a un esquema Tayloriano que supone un sólo comportamiento competente que debe ser reproducido y multiplicado, sino, más bien, a una proposición para desarrollar competencias adaptadas, en condiciones de diversificarse con flexibilidad en cualquier momento.

No se trata, pues, de integrar las diferencias en un molde común, sino que la diversidad debe ser respetada porque es un requisito esencial de la innovación. Este trabajo logra identificar una competencia que es transversal a la institución y que ha sido definida como “colaboración”; debemos tener presente que la diversidad interna de los equipos es una condición necesaria para su eficacia. Las instituciones más innovadoras son aquellas que han construido equipos heterogéneos, donde la diversidad de ideas y la multiplicidad de enfoques facilitan el examen interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario.

Al identificar las competencias se ha iniciado la tarea de construir la capacidad de la institución para adoptar y capitalizar el cambio, ya que, al ser estas definidas con precisión, se aseguran las iniciativas de cambio vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando las innovaciones o la implementación de nuevas tecnologías y que estas se definan, desarrollen y produzcan en un tiempo adecuado y de acuerdo a los lineamientos estratégicos institucionales.

Las competencias identificadas aseguran que las declaraciones de una visión institucional se transformen en conductas específicas, ayudando a los docentes a descubrir qué actividades pueden abandonar, emprender y continuar para que la visión se transforme en una realidad. Las estrategias institucionales serán más eficaces en la medida que puedan apoyarse en una fuerte cohesión de tres factores clave: las competencias individuales, los saberes disciplinares y la cultura de dirección.

Por otra parte, surge una postura y visión diferente a la luz de los hallazgos, en el sentido que no sólo son gravitantes en un docente sus competencias técnicas, sino además aquellas que le permitan relacionarse con fluidez con los demás. Así, además del conocimiento que el docente domine, son fundamentales sus competencias emocionales, tales como la denominada “construcción de relaciones” y el conocimiento de sí mismo. Esto implica una necesaria revisión y replanteamiento que la institución debe hacer de su forma de percibir y evaluar al docente.

La excelencia académica es uno de los tres lineamientos estratégicos identificados en nuestra investigación. A su vez, este es un objetivo de desarrollo de la institución, como se ha señalado; esta coincidencia nos indica que existe una coherencia entre la declaración de los objetivos institucionales y estos resultados.

Se reafirma la intención de ser reconocida como una institución poseedora de excelencia académica en la preparación de sus profesionales. Son 13 las competencias identificadas en torno a este objetivo, es importante mencionar que de estas competencias son 8 las competencias asociadas al ámbito emocional; éstas son: innovar en las prácticas de trabajo, construcción de relaciones, comprensión interpersonal, perspicacia intrapersonal, compromiso institucional, entregar retroalimentación, generación de un clima agradable en clases y colaboración. Esto coincide plenamente con la percepción que poseen los estudiantes respecto de cual debieran ser las principales habilidades de los docentes, sienten que su preocupación debe estar en torno a lo personal y no tanto en lo técnico o el conocimiento.

Es interesante ver cómo esta información puede configurar definitivamente los programas de formación y capacitación de los docentes. Las otras competencias están directamente relacionadas con las actividades académicas de la docencia en sí, competencias tales como: búsqueda de información y profundización del conocimiento, establecimiento de normas, responsabilidad, transmisión del conocimiento, flexibilizar las evaluaciones y planificar las clases. Entre estas las que se aprecian como más relevantes son la flexibilización de las evaluaciones y la planificación de las clases.

La competencia de la colaboración, si bien es cierto aparece indicada como necesaria, la definen como: “Trabajar eficientemente y en grupo con otros docentes; establece y mantiene relaciones de colaboración entre grupos; identifica oportunidades y toma medidas para establecer relaciones estratégicas en su área y otras áreas, a fin de ayudar a alcanzar las metas institucionales. Valoriza y capitaliza la diversidad, aprovechando las diferencias individuales para crear ventajas competitivas”. Sin embargo, esta no es una competencia integrada a la cultura institucional, si así lo fuera se podrían potenciar enormemente las capacidades individuales, lo importante, es destacar que es reconocida como necesaria y está definida como parte de un requerimiento institucional.

El reto queda abierto para todos los docentes y las instituciones que los albergan; se deben cambiar las costumbres que han hecho de la docencia exitosa hasta hoy, ya que las necesidades de los estudiantes y de las instituciones establecen nuevos requerimientos. Lo importante es que existen herramientas que permiten ver por donde caminar y comenzar a trabajar, de tal forma, de salir victorioso de este nuevo y no último desafío.

BIBLIOGRAFIA

ALBIZU, E. Y LANDETA, J. (2001). Dirección estratégica de recursos humanos, teoría y práctica. Ediciones Pirámide.

ALLARD, R. (1998): "Las Nuevas Tecnologías en el Contexto de las políticas de fomento de calidad de la Educación Superior", Editorial Consejo Superior de Educación, Santiago de Chile.

ANDREANI, R. (1993). Educación basada en competencias, estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza. Boletín CIDE. VOL. 4. Nº 2. Santiago de Chile.

ARGYRIS, C. (2001). Aprendizaje organizacional. Ediciones Oxford.

BETHELL-FOX, C. (1996). "Selección y Contratación Basada en Competencias". En. Dalziel, M., Cubeiro, J., Fernández, G. (ed.). "Las Competencias: Clave para una Gestión Integrada de los Recursos Humanos. España: Deusto, pp. 75 – 94.

BLANK, W. (1985): "Mastery Learning, The Power Behind CBE", Mid-America Conference on Competency, Based Education Brookfield Wisconsin.

BLOCK, J. Y BLOOM, B. (1968): "Aprendizaje para el Dominio", Editorial Atenea.

BLOOM, B. (1976). Características humanas y aprendizaje escolar. Ediciones Voluntad. Bogota.

BOK, D. (1992): "Educación Superior", Editorial El Ateneo.

CATTELL, R., HERBERT W., MAURICE, E. Y TATSUOKA, M. (1980): "Cuestionario de 16 factores de la Personalidad", Editorial El manual Moderno S.A. de C.V; México D.F.

FLANAGAN, J. (1954). The critical incident technique. Psychological Bulletin. American Institute for Research and University Pittsburgh. Vol: 5. Nº 4: 327-358.

FLETCHER, S. (2000). Análisis de competencias laborales, herramientas y técnicas para analizar trabajos, funciones y puestos. Ediciones Panorama editorial.

GILBERT, T. (1996) "Una Aproximación Metodológica para el Diseño de Perfiles. En

RETAMAL, G. Tesis de Grado, octubre, Santiago de Chile.

GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Universidad de Deusto; Universidad de Groningen.

HAY GROUP. (1996): "Las Competencias Claves para una Gestión Integrada de los Recursos Humanos", Editorial Deusto.

HERRIOT, P Y PEMBERTON, C. (1995): "Competitive Advantage Through diversity", Londres, Sage.

HOOGHIEMSTRA, T. (1996). "Gestión Integrada de los Recursos Humanos". En. Dalziel, M., Cubeiro, J., Fernández, G. (ed.). "Las Competencias: Clave para una Gestión Integrada de los Recursos Humanos. España: Deusto, pp. 17 – 46.

KONBLIT, A. (2004). Metodología cualitativa en ciencias sociales. Ediciones Biblos.

LE BOTERF, G. (2000). Ingeniería de las competencias. Ediciones Gestión 2000.

LEVY-LEBOYER, C. (1995): "Gestión de Competencias", Editorial Gestión 2000.

MADSEN, K. (1967): "Teoría de la Motivación", Editorial Paidós; Biblioteca psicológica siglo XX.

McCAULEY, C. (1989): "On the job development: a conceptual model and preliminary investigation", *Jal of managerial issues*, 1 (2): 142-158.

McCLELLAND, D. (1973): "Testing for Competence rather Than for Intelligence", *American Psychologist*.

McCLAGAN, P. (1998): "Gestión por Competencias, La nueva Generación de las Competencias", *Training & Development*, Vol 9.

MERTENS, L. (1996). Competencia laboral, sistemas, sugerencias y modelos. Ediciones Cinterfor.

MINTZBERG, H Y BRIAN, J. (1991): "El Proceso Estratégico, conceptos y casos", Editorial Prentice Hall Hispanoamericano.

NOER, D. (1997): "El Cambio en las Organizaciones", Editorial Prentice Hall.

- NORTON, R. (1996), Citado por Gaston Retamal: "Competency Based Educational and Training: A Humanistic and Realistic Approach to technical and vocational Instruction, CETE, Columbus Ohio.
- OTEIZA, F. (1991): "Una Alternativa para la Educación Técnico Profesional", CIDE, Santiago de Chile.
- PRALAHAD, C., Y HAMEL, G. (1990): "The Core competencies of de corporation", Harvard Business Review, 90 (3): 79-91
- QUINN, R., FAERMAN, S., THOMSON, M, Y MCGRATH, M. (1995): "Maestría en la Gestión de Organizaciones, un modelo operativo de Competencias", Editorial Díaz de Santos.
- RETAMAL, G. (1996): "Una Aproximación Metodológica para el Diseño de Perfiles Profesionales", Tesis de Grado, octubre, Santiago de Chile.
- ROBINSON, D. Y ROBINSON, J. (1995): "Consultoría del Rendimiento, mas allá de la Formación", Editorial Centro de Estudios Ramón Areces S.A.
- SALAZAR, C. Y YOBANOLO, R. (2002). Identificación de competencias docente de Excelencia de la universidad del Bío-Bío. *Theoría*; Vol. 11; p. 77-85.
- SARACHO, J. (2005). Un modelo general de gestión por competencias, modelos metodologías para la identificación y construcción de competencias. Ril editores. Santiago de Chile.
- SAUTU, R., BONIOLO, P., DALLE, P. Y ELBERT, R. (2005). Manual de Metodología. Ediciones. Clacso libros.
- SPARROW, P. (1994): "The psychology of strategic management", *International Review of industrial and Organizational Psychology*, vol 9, Chichester, Jhon Wiley.
- SPENCER, E. y SPENCER, J. (1993). *Competente at Work*. Ediciones Jhon Wiley & Sons, Inc.
- TEMPORA, P. Y BURNETT, K. (1990). Strategic corporate assignments and internacional management development, *Jal management development*, 9: 58-64.
- ULRICH, D. (2000). Evaluación de resultados, el nuevo desafío para los profesionales de recursos humanos. Ediciones Gránica.
- ULRICH, D., ZENGER J. Y SMALLWOOD, N. (1999): "Liderazgo Basado en Resultados", Editorial Norma.

Copyright of Horizontes Educativos is the property of Departamento de Ciencias de la Educacion, Universidad del Bio-Bio and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.