

LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Dra. Beatriz Checchia

Abril 2009

INTRODUCCIÓN

A partir de los años 90 se ha iniciado un importante debate sobre la necesidad de llevar a cabo profundas transformaciones cuantitativas y cualitativas en la educación superior como respuesta a las nuevas demandas económicas, sociales y educativas. Aspectos tales como la apertura de los mercados, la internacionalización de las economías, la globalización y la diversificación de los sistemas productivos, reclaman a las instituciones de educación superior formar graduados preparados para actuar en un entorno cambiante, donde las competencias profesionales se presentan como factores distintivos de la calidad de la formación.

Race (1998) plantea cuatro factores que interactúan y están provocando un cambio acelerado en el planteamiento de la formación superior:

- La explosión del conocimiento: alta velocidad y cantidad de generación y a la vez, obsolescencia del mismo.
- La revolución en las comunicaciones, caracterizada por una cada vez más masiva presencia de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza superior.
- El rápido incremento del conocimiento sobre cómo se aprende de una manera efectiva.
- El fortalecimiento (empowerment) del que aprende como consecuencia del cambio de paradigma: de la docencia al aprendizaje.

Según Rodríguez Espinar (2003) algunos analistas aseguran que no ya cambios, sino mutaciones que harán irreconocible la universidad del siglo XXI. Asimismo, en un contexto que parece dominado por la máquina tecnológica emerge, una vez más, la figura del profesor/a universitario como columna central del nuevo edificio, si bien éste deberá, como otros muchos profesionales, reconstruir una identidad profesional que se adapte a los nuevos papeles y funciones que desarrollará en los nuevos escenarios de actuación.

Salinas (1999) plantea que en la actualidad la universidad como institución, tiene tres grandes brazos que no distan mucho de los planteamientos históricos de Ortega y Gasset: la enseñanza, la investigación y el servicio, lo que puede traducirse en roles tales como creación, preservación, integración, transmisión y aplicación de conocimientos.

Por otra parte, Barnett (2002) argumenta que la universidad se enfrenta a la supercomplejidad, en la que se ven continuamente desafiados los propios marcos de comprensión, acción y autoidentidad. Es decir, la educación superior tiene que atender a la acción. Una educación superior que se limitara al dominio del conocer, dejaría a los graduados en situación de vulnerabilidad en el ámbito de la acción. Además, desarrollar la autoidentidad de los estudiantes tendría como resulta una estrategia pedagógica insuficiente.

Es decir, varios expertos reflejan en sus escritos y ponencias en diferentes entornos, la necesidad de impulsar la implementación de nuevos modelos universitarios, con planes curriculares actualizados y metodologías de enseñanza-aprendizaje sometidas a revisiones y modificaciones continuas, donde el papel del docente debe afrontar cambios muy significativos en su accionar.

Desde esa perspectiva, Fielden (2001) afirma que el docente debe poseer competencias como:

- Identificar y comprender las diferentes formas (vías) que existen para que los estudiantes aprendan.
- Poseer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y la evaluación del alumnado, a fin de ayudarlo en su aprendizaje.
- Tener un compromiso científico con la disciplina, manteniendo los estándares profesionales y estando al corriente de los avances del conocimiento.
- Conocer las aplicaciones de las TIC al campo disciplinar, desde la perspectiva tanto de las fuentes documentales, como de la metodología de enseñanza.
- Ser sensible ante las señales externas sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados.
- Dominar los nuevos avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder manejar la doble vía, presencial y a distancia, usando materiales similares.
- Tomar en consideración los puntos de vista y las aspiraciones de los usuarios de la enseñanza superior, especialmente de los estudiantes.
- Comprender el impacto que factores como la internacionalización y la multiculturalidad tendrán en el currículo de formación.

- Poseer la habilidad para enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes, con diferentes orígenes socioeconómicos y culturales, y a lo largo de horarios amplios y discontinuos.
- Ser capaz de impartir docencia tanto a grupos numerosos, como a pequeños grupos (seminarios) sin menoscabar la calidad de la enseñanza.
- Desarrollar un conjunto de estrategias para afrontar diferentes situaciones personales y profesionales.

Sin duda, no es viable exigir que todas estas competencias se den en una persona, sino que será necesaria la configuración de equipos de trabajo en los que pueda darse la especialización en algunas de estas competencias.

Dadas estos requerimientos, es preciso conceptualizar y reflexionar sobre los alcances y las condiciones que exige pensar en competencias.

APROXIMACIÓN AL ÁMBITO DE LAS COMPETENCIAS

Los nuevos espacios de convergencia en educación superior parten de una decisión estratégica que apunta al desarrollo curricular por competencias y a partir de ahí, la de configurar la formación en función del estudiante requiriendo una renovación profunda de los principios y valores que sostienen la función docente en la institución universitaria.

En tal sentido y dado el uso extensivo de las competencias tanto en el presente como en el futuro inmediato, es necesario ahondar primero en su conceptualización.

Cabe aclarar que el concepto competencia ha aparecido en los años setenta, especialmente a partir de los trabajos de McClelland (1958, 1973, 1985, 1987) en la Universidad de Harvard. Sin embargo, en la literatura se hace referencia a algunos trabajos anteriores a los de este autor, que constituyen documentos interesantes para comprender mejor el origen del término. No obstante, el discurso sobre las competencias ha ido evolucionando de acuerdo a los distintos ámbitos de intervención.

Considerando los fines de este trabajo, “el concepto de competencia que se introduce crecientemente en las propuestas educativas de esta época, representa un modelo derivado del antiguo –y ahora superado– concepto de calificación, y remite a saberes, habilidades, actitudes individuales anteriormente no tomados en cuenta, para el desempeño laboral. El sistema educativo orientado por el concepto de competencias es un sistema que puede hacer frente a los desafíos de competitividad

(competencia/competitividad) contenidos en una nueva organización mundial del trabajo (Sepúlveda, 2002, p. 15).

Según Eraut (2006), a los fines del siglo XX surgieron nuevos factores que incidieron en el empleo de los discursos sobre competencias en educación. En primer lugar, surgió un fuerte movimiento en los países anglosajones para acreditar aprendizajes previos o realizados fuera de las instituciones de educación superior. Un segundo factor fue el movimiento para la responsabilización del aprendizaje y la eficiencia de las universidades. El tercer factor fue el de la expansión de los enfoques sobre competencias en la formación.

La transformación conceptual puede demostrarse a raíz de la utilización inicial del término “competences” (mínimo de estándares de conducta o de actuaciones de tipo ocupacional) hacia el de “competency” (conductas a desarrollar o a aprender para alcanzar altos niveles de actuación, personal y profesional).

En consecuencia, es posible analizar las diversas acepciones que proponen los diferentes expertos para definir las competencias, pero teniendo en cuenta los objetivos de este trabajo, se han seleccionado dos que presentan una visión integral y aplicable al contexto de formación.

Una competencia es un saber desenvolverse complejo, resultante de la integración, de la movilización y de la disposición de un conjunto de capacidades y habilidades (de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados de manera eficaz, en situaciones que tienen un carácter común. (Lasnier, 2000, p. 32).

La competencia es una construcción, es el resultado de una combinación pertinente de varios recursos... Una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizand o un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales...) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etc.)... Saber actuar de forma pertinente supone ser capaz de realizar un conjunto de actividades según ciertos criterios deseables. (Le Boterf, 2001, p. 5 y 54).

En cuanto a la estructuración de las competencias, Echeverría (2001, 2005) propone la definición de cada perfil a partir de aquellas que son de acción profesional y que están conformadas por cuatro tipos de saberes:

- Saber técnico: Consiste en poseer los conocimientos especializados y relacionados con determinado ámbito profesional, que permitan dominar como persona experta los contenidos y las tareas acordes a la propia actividad laboral. Por ejemplo: Conocer el entorno socio económico y político de referencia, tales como sistemas formativos, estructura del mercado laboral, políticas actuales en materia de formación; conocer modelos teóricos de intervención en orientación e inserción profesional; conocer modelos de gestión estratégica y por procesos
- Saber metodológico: Se refiere a saber aplicar los conocimientos a situaciones concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a nuevas situaciones. Por ejemplo: Seleccionar tipos de intervención orientadora de acuerdo a objetivos, contextos, destinatarios y utilizar métodos e instrumentos de aplicación individual, grupal e institucional para la recogida y análisis de datos; diagnosticar necesidades formativas y de inserción de personas, grupos e instituciones; promover y dinamizar relaciones de colaboración entre diferentes agentes sociales para impulsar la innovación y la mejora de la intervención.
- Saber participativo: Se describe como el estar atento a la evolución de la sociedad, predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y a demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo. Por ejemplo: Trabajar en equipo de manera activa y responsable, contribuyendo a un buen clima de grupo; negociar y mediar teniendo en cuenta objetivos, entorno y agentes implicados; respetar las diferencias individuales, sociales y de género, aceptando que los demás pueden pensar de manera diferente.
- Saber personal: Consiste en tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las propias frustraciones.

Para Perrenoud (2004), el concepto de competencia representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta definición insiste en cuatro aspectos:

- Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y orquestan tales recursos.
- Esta movilización sólo resulta pertinente en situación y cada situación es única,

aunque se la pueda tratar por analogía con otras ya conocidas.

- El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
- Las competencias profesionales se crean en la formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra.

Por lo tanto, describir una competencia demanda, en cierta medida, representar tres elementos complementarios:

- Los tipos de situaciones de las que da un cierto control.
- Los recursos que dicha competencia moviliza, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión.
- La naturaleza de los esquemas del pensamiento que permiten la solicitud, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes, en situación compleja y en tiempo real. Este último aspecto es el más difícil de objetivar, puesto que los esquemas de pensamiento no son directamente observables y sólo pueden ser inferidos, a partir de prácticas y propósitos de los actores.

Evidentemente y dada la polisemia del concepto, las diferentes propuestas recabadas en la literatura llevan a una serie de equívocos que impactan a la hora de desarrollar propuestas formativas a través de competencias y/o definir perfiles de actuación. Al respecto, Rué (2007) sostiene que estos riesgos pueden darse en las siguientes circunstancias:

- Al denominar con el mismo término actuaciones humanas tanto simples como complejas.
- Cuando se emplea el concepto de competencias para definir indistintamente las propiedades individuales y las que requiere un contexto.
- Al no distinguir convenientemente entre las competencias de la formación para un campo profesional y las competencias específicamente profesionales, de acuerdo a los estándares de los profesionales en ejercicio.
- Cuando se mezclan las distintas concepciones, aquellas entendidas como propiedades individuales con aquellas que son producto del aprendizaje.
- Cuando se asume como normal algo que no lo es, a saber una relación causal entre formación y ejecución profesional de una actividad. Esto es la “formación

para” permite desarrollar en la persona formada un potencial de competencias pre-profesionales, las cuales no se convertirán en las propiamente profesionales hasta cumplirse algunas condiciones, por ejemplo no antes de haber ejercido algún tiempo la persona formada en algunos contextos profesionales.

- Al establecer, en la evaluación, una simple relación entre competencia y actuación.
- Al segregar los resultados esperados del aprendizaje de los procesos y contextos del mismo.

En términos generales, las configuraciones de análisis adquieren nuevos matices y los ejes del debate se centran tanto en lo que debería saber llevar a cabo un graduado de una determinada titulación, como en la formación en sí misma.

Otro planteo para tener en cuenta lo ofrece Barnett (2001), quien dice que el concepto de competencia es discutido porque lleva a considerar dos versiones que rivalizan en el ámbito académico: una es la forma interna o académica construida en torno de la idea del dominio de la disciplina por parte del estudiante, y la otra -muy difundida hoy- es la concepción operacional, que reproduce esencialmente el interés de la sociedad en el desempeño. De la cultura cognitiva al desempeño económico, las diversas definiciones de competencia son un microcosmos de las cambiantes definiciones de sociedad.

En síntesis, no cabe duda que al momento de pensar en competencias, es difícil seleccionar como referente sólo un concepto, pues la multiplicidad de análisis posibles conlleva a una necesaria integración de teorías. Lo interesante de todo esto radica en que el lenguaje de las competencias, dado que viene de fuera de la educación superior, resulta conveniente para la consulta y el diálogo con los representantes de la sociedad que no están directamente involucrados en la vida académica y puede contribuir también, a la reflexión requerida tanto para el desarrollo de nuevas titulaciones como de sistemas permanentes de actualización de los ya existentes, impactando directamente en el rol del docente universitario.

CALIDAD Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE

Para definir la acción profesional de un docente universitario hoy, hay que plantear que se trata de “un proceso de ayuda, de mediación, de intervención directa y sistemática, diferenciada, dinámica y abierta, en continua reconstrucción” (González

Soto, 1996, p. 89).

Después de señalar lo anterior, no cabe duda la importancia de revisar los aspectos fundantes que atraviesan la función docente, la planificación curricular, la producción de materiales, los procesos de evaluación, etc. Y en ese arduo proceso de reflexión permanente debe ocupar un lugar destacado, la transición de los programas de estudio basados en la enseñanza a un currículo centrado en la enseñanza-aprendizaje. Al respecto, González Soto y Sánchez Delgado (2005) proponen una serie de principios que deberían estar presentes en todas las actividades de docencia universitaria:

- Principio de Actividad y Participación.

Entendido éste como la necesidad de que el alumnado tome parte en el desarrollo de su propio currículo, estando sus aprendizajes basados en la actividad, de tal forma que no hagan del aprendizaje una mera adquisición pasiva de conocimientos. Si se quiere cambiar el sentimiento de pasividad de los alumnos, se debe promover que se sientan partícipes de su propio aprendizaje.

- Principios de Motivación y Autoestima.

Todo proceso de aprendizaje debe ser precedido por una labor motivadora, que lleve al alumno a una situación que facilite sus aprendizajes y desarrolle su autoestima.

- Principio de Aprendizajes Significativos.

El aprendizaje universitario debe estar basado en una concepción constructivista del aprendizaje, esto supone, la construcción de aprendizajes partiendo de los conocimientos previos y las relaciones entre ellos, así como su proyección en la vida cotidiana y en el mundo laboral.

- Principio de la Globalización.

Es un enfoque en el que los contenidos y los objetivos de aprendizaje se presentan relacionados en torno a un tema concreto que actúa como eje organizador, permitiendo analizar los problemas, las situaciones y los acontecimientos dentro de un contexto.

- Principio de Personalización.

La heterogeneidad del colectivo de personas que acceden a la universidad, conlleva atender tanto a la diversidad de situaciones de acceso como a las realidades y características individuales.

- Principio de Interacción.

El proceso de aprendizaje del alumnado debe desarrollarse en un ambiente que facilite las interacciones entre “profesor-alumno” y “alumno-alumno”, que le lleve a una situación de pertenencia al grupo; entendiendo a éste como un valor en sí mismo donde los estudiantes aprenden vivencialmente a comprender el punto de vista del otro y a respetar sus derechos, cooperando en las tareas del equipo.

En una línea similar, Chikering (1989) identifica siete notas que definen una docencia de calidad:

- Las buenas prácticas promueven contacto con el estudiante.
- Las buenas prácticas facilitan la cooperación entre alumnos.
- Las buenas prácticas posibilitan el aprendizaje activo.
- Las buenas prácticas proporcionan rápido feedback.
- Las buenas prácticas enfatizan el tiempo en la tarea.
- Las buenas prácticas comunican altas expectativas.
- Las buenas prácticas respetan las diversas capacidades y formas de aprender.

Para Rué (2007) las grandes líneas de acción orientadas hacia la mejora de la profesionalización docente deberían subrayar los aspectos siguientes: la calidad de las experiencias generadas y de las propuestas presentadas; reforzar los argumentos del cambio en términos de la calidad de la práctica de la enseñanza, así como reforzar y dar apoyo a las distintas iniciativas que consoliden actuaciones profesionales, desde aportar información, favorecer grupos y redes, explorar nuevas iniciativas docentes, etc.

En síntesis, la profesionalidad del profesor universitario se basa en la reflexión sobre su propia tarea. Contar con un referente de actuación y desarrollar un trabajo colaborativo en la formación, pueden garantizar un trabajo evaluativo sobre la identidad académica del mismo que tienda a la innovación y mejora de la calidad de su quehacer.

HACIA UN PERFIL DE COMPETENCIAS DOCENTES

La idea de focalizar en la elaboración de un perfil de competencias docentes responde a la necesidad de identificar elementos concretos para promover la formación de su claustro, asegurando el contar con un lenguaje común que les permita detectar más fácilmente áreas de mejora o carencias en su evolución.

Este perfil constituye el conjunto de roles, conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores requeridos para el desarrollo de las funciones y tareas del profesorado universitario.

Cabe mencionar en este apartado, la investigación llevada a cabo por Smith y Simpson (1995), quienes utilizando el método Delphi y el panel de expertos, y partiendo de la propuesta de 26 competencias para el profesorado (resultado de un trabajo previo), presentan una propuesta agrupada en seis áreas o dimensiones de competencias. En el siguiente cuadro puede observarse el detalle de las competencias válidas:

PERFIL DE COMPETENCIAS DOCENTES (Smith y Simpson, 1995)

Scholastics Skills	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Demuestra dominio del contenido de su materia. ✓ Incrementa la motivación de los estudiantes a través de su entusiasmo personal por la materia.
Planning Skills	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promueve el compromiso personal de los estudiantes con métodos de enseñanza centrados en el estudiante. ✓ Selecciona el material del curso teniendo en cuenta los conocimientos previos, el nivel y los intereses del alumnado.
Management Skills	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Propone, comunica y gestiona expectativas adecuadas de logros en el curso. ✓ Consigue un ambiente de aprendizaje que favorezca un aprendizaje óptimo.
Presentation and Communication Skills	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hace un uso correcto y eficaz del lenguaje oral y escrito. ✓ Fomenta la cooperación y colaboración entre los estudiantes.
Evaluation and Feedback Skills	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ofrece de muy diferentes maneras un feedback adecuado a los estudiantes. ✓ Desarrolla un enfoque reflexivo de la docencia a través de la continua evaluación y modificación de sus planteamientos docentes.
Interpersonal Skills	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Demuestra que cree que todos los estudiantes son capaces de aprender. ✓ Demuestra respeto y comprensión a todos los estudiantes.

Para Zabalza (2003) quien que ha estudiado en profundidad el tema de las competencias docentes, afirma que muchas veces se hurga en las carencias y problemas sin brindar alternativas de mejoras; y, por lo tanto, ofrece diez cuestiones sobre las que indagar y en torno a las cuales analizar la actuación del profesor y establecer indicadores de calidad:

1. Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo (condición curricular).
2. Organización de las condiciones y del ambiente de trabajo (espacios físicos, la disposición de los recursos, etc.).
3. Selección de contenidos interesantes y forma de presentación de los mismos.
4. Materiales de apoyo a los estudiantes (guías, dossiers, información complementaria).
5. Metodología didáctica.
6. Incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos.
7. Atención personal y sistemas de apoyo a los estudiantes.
8. Estrategias de coordinación con los colegas.
9. Sistemas de evaluación utilizados.
10. Mecanismos de revisión del proceso.

Rodríguez Espinar (2003) sostiene que el buen docente universitario ha de dar muestras de competencia, es decir:

- Tener el dominio pertinente del saber de su campo disciplinar. No es cuestión de saber mucho de todo (sabio), ni mucho de un tema (especialista), sino el conocer cómo se genera y difunde el conocimiento en el campo disciplinar en el que se inserta la enseñanza, a fin de poder no sólo estar al día (up-to-date) de los temas relevantes, sino ofrecer los criterios de validación del conocimiento que se difunde.
- Ser reflexivo, e investigar e indagar sobre su propia práctica docente. Debería establecer la conexión entre la generación de dos tipos de conocimiento: el disciplinar y el pedagógico (proceso de enseñanza-aprendizaje).
- Dominar las herramientas de diseño, planificación y gestión del curriculum, no tanto como actividad en solitario, sino en colaboración con los equipos y unidades de docencia.
- Estar motivado por la innovación docente; es decir, abierto a la consideración de nuevas alternativas de mejora como consecuencia de la aparición de nuevos escenarios.
- Saber ser facilitador del aprendizaje, y tomar en consideración no sólo la individualidad del estudiante y su autonomía para aprender, sino también la situación grupal, y manejarla para generar un clima de motivación por un aprendizaje de calidad.

- Trabajar en colaboración, en la medida que asume la necesidad del trabajo en equipo docente como vía para dar respuesta a las múltiples demandas que el contexto genera. Asimismo, debe ser capaz de potenciar un clima de aprendizaje colaborativo entre los propios estudiantes.
- Ser tutor del proceso de aprendizaje del estudiante, y establecer las relaciones y la comunicación interpersonal que reclama la función de tutor.
- Ser profesionalmente ético. Lo que implica: asumir un compromiso institucional y social, cumplir las obligaciones contractuales, y ser justo en la valoración de los demás.

En términos generales, es imprescindible resaltar el lugar de la práctica reflexiva en el desarrollo de las competencias, dado que brinda la posibilidad permanente de enmarcar la actuación docente más allá de las condiciones establecidas por el entorno institucional. Tal como afirma Perrenoud (2004), la autonomía y la responsabilidad de profesional no se entiende sin una gran capacidad de reflexión en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno.

DESAFÍOS E INTERROGANTES

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje demandadas para el aprendizaje por competencias exigen tanto su renovación como innovación, y aquí el principal eje de intervención sigue siendo cuál es la formación requerida a los docentes.

En tal sentido, las preguntas siguen girando entre la necesidad de replantearse la conceptualización de la función docente y cómo debería ser la formación de un profesorado universitario de calidad. La elaboración de un perfil de competencias puede contribuir a una reflexión sistematizada y profunda acerca de la profesionalización docente.

Las nuevas reformas educativas proponen un gran cambio de mentalidad en cuanto a las teorías didácticas subyacentes y si bien estos propósitos son deseables, constituyen un gran reto para el profesor y en muchas oportunidades pueden presentar también una fuente de preocupación que limite las posibilidades de innovación.

Las situaciones que se han planteado pretenden abrir la mirada profesional para evitar en la medida de lo posible, la referencia a programas de estudio estáticos o metodología de enseñanza-aprendizaje que no promuevan la activa participación del

alumno.

Las competencias representan un tema a considerar para gran parte de las universidades y la relativa juventud en la incorporación en los diseños curriculares y en la formación docente hace que su construcción todavía requiera nuevos ajustes. No obstante, la universidad necesita ir adelantándose a las demandas de la sociedad de conocimiento, tratando de dar respuesta a esta sociedad del aprendizaje, sin dejar de lado su libertad académica y su autonomía institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARNETT, R. (2001). Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Gedisa, Barcelona.

BARNETT, R. (2002). Claves para entender la universidad: en una era de supercomplejidad. Pomares, Girona.

CHIKERING, A. W.; GAMSUN, Z. F.; BARSÍ, L. M. (1989). Institutional inventory: seven principles for good practices in undergraduate education. En AAHE Bulletin, (11).

ECHEVERRÍA, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. Letras de Deusto, Nº 91, Vol. 31, abril-junio (35-55).

ECHEVERRÍA, B. (2005). Competencias de acción de los profesionales de la orientación. ESIC, Madrid.

ERAUT, M. (2006). Aprendizajes y competencias: enfoques que los relacionan en educación superior. Seminario RED-U, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Barcelona, Doc. Policopiado 04/07/2006.

FIELDEN, J. (2001). Higher education staff development continuing mission. En Thematic debate of the follow-up to the World Conference on High Education. UNESCO.

GONZÁLEZ SOTO, Á. P.; SÁNCHEZ DELGADO, P. (2005). ¿Qué sabemos de cómo aprenden los alumnos en la universidad. En: CHAMORRO PLAZA, M.; SÁNCHEZ DELGADO, P. (Coords.) (2005). Iniciación a la docencia universitaria: Manual de ayuda. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid. (11-44).

GONZÁLEZ SOTO, Á. P. (1996). Acciones formativas para el desarrollo profesional desde la innovación curricular: proyección en educación secundaria y en formación de personas adultas. XI Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo I, Ponencias. San Sebastián.

- LASNIER, F. (2000). Reússir la formation par compétences. Guérin, Montreal.
- LE BOTERF, G. (2001) Ingeniería de las competencias. Gestión 2000, Barcelona.
- MC CLELLAND, D.C.; ATKINSON, J.W.; RUSSELL, A.C.; LOWELL, E.L. (1958). A scoring manual for the achievement motive. En ATKINSON, J.W. (Ed.) (1958) Motives in fantasy, action and society (179-204). Van Nostrand, Nueva York.
- MC CLELLAND, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. American Psychologist, 28, (1-14).
- MC CLELLAND, D.C. (1985). How motives, skills and values determine what people do. American Psychologist, 40, July, (812-825).
- MC CLELLAND, D. (1987). Human Motivation. Cambridge University Press, New York.
- PERRENOUD, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó, Barcelona.
- PERRENOUD, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó, Barcelona.
- RACE, P. (1998). An Education and training toolkit for the new millenium? En Innovations in Education and Training International, 3, 35 (262-271).
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2003). La formación del profesorado universitario. Revista de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 331, Mayo-Agosto, (67-99).
- RUÉ, J. (2007). Enseñar en la universidad: el EEES como reto para la educación superior. Narcea, Madrid.
- SALINAS, J. (1999). El rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital. I Encuentro Iberoamericano de Perfeccionamiento Integral del Profesor Universitario. Universidad Central Venezuela. Caracas, 20-24 julio. Documento recuperado el 2 de marzo de 2007, de http://www.ugr.es/~psicolo/docs_espacioeuropeo/didactica/1%20El%20rol%20del%20profesorado%20universitario%20ante%20la%20nueva%20era%20digita..pdf
- SEPÚLVEDA, L. (2002). El concepto de competencias laborales en educación: notas para un ejercicio crítico. Revista UMBRAL 2000, N° 8, Enero. Documento recuperado el 10 de junio de 2007, de <http://www.reduc.cl>
- SIMPSON, R. D.; SMITH, K. S. (1995). Validacing teaching compentecies for graduate teaching assistants: a national study using the Delphi Method. En Innovative Hight Education, 2, 18, (133-146).
- ZABALZA, M. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Narcea, Madrid.

ANEXO

Diez Familias de competencias desde la perspectiva de Philippe Perrenoud (2007).

He aquí estas diez familias:

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.

BIBLIOGRAFÍA

Perrenoud, Ph. (2007). Diez Nuevas Competencias para Enseñar. Editorial GRAÓ. España. Disponible en: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>