

## Revisión

# COMPETENCIAS DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA CONTEMPORÁNEA

Competences of teachers in the context of contemporary university education

MSc. Alex Rodrigo Rivera-Ríos, Profesor titular, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad  
Técnica de Machala, [arivera@utmachala.edu.ec](mailto:arivera@utmachala.edu.ec) . Ecuador

MSc. Rosa Mirian Caamaño-Zambrano, Profesor titular, Facultad de Ciencias Sociales,  
Universidad Técnica de Machala, [rcaamaño@utmachala.edu.ec](mailto:rcaamaño@utmachala.edu.ec) , Ecuador

MSc. Nancy Lorena-Aguilar, Profesor Ocasional, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad  
Técnica de Machala, [laquilar@utmachala.edu.ec](mailto:laquilar@utmachala.edu.ec) , Ecuador

Recibido: 10/04/2017- Aceptado:13/04/2017

## RESUMEN

En la época actual, la sociedad globalizada avanza de forma vertiginosa y se rige por una alta competitividad y una compleja tecnología, aspectos en constante transformación. En este contexto, no es extraño que el éxito esté condicionado por la calidad del producto o servicio, por el talento de las personas, por la habilidad de interrelación con el entorno, y por la capacidad de innovación y creatividad de los individuos, todo lo cual se traduce en el término competencias profesionales. El presente artículo tiene el objetivo de ofrecer reflexiones acerca de la necesidad e importancia de las competencias en el profesorado de la educación universitaria contemporánea. Para ello seguimos una estrategia metodológica a partir de la revisión bibliográfica y el empleo de métodos y técnicas empíricas y teóricas, que incluye la aplicación de entrevistas y cuestionarios a profesionales universitarios. El principal resultado consiste en el análisis de teorías, concepciones y definiciones, así como la identificación de las competencias esenciales que debe portar el profesional de la docencia en la Universidad.

**Palabras claves:** competencias, profesorado, educación universitaria, sociedad, conocimientos.

## ABSTRACT

In the current time, the society globalized advances in a vertiginous way and it is governed by a high competitiveness and a complex technology, aspects in constant transformation. In this context, it is not strange that the success is conditioned by the quality of the product or

service, for the talent of people, for the interrelation ability with the environment, and for the innovation capacity and the individuals' creativity, all that which is translated in the term professional competitions. The present article has the objective of offering reflections about the necessity and importance of the competitions in the faculty of the contemporary university education. For we follow it a methodological strategy starting from the bibliographical revision and the employment of methods and technical empiric and theoretical, including the application of interviews and questionnaires to university professionals. The main result consists on the analysis of theories, conceptions and definitions, as well as the identification of the essential competitions that the professional of the docencia should behave in the University.

**Key words:** competitions, faculty, university education, society, knowledge

## **INTRODUCCIÓN**

El contexto del siglo XXI, nombrado en términos educativos como la sociedad del conocimiento, se encuentra ante un nuevo escenario que necesita nuevas formas de abordarlo, a lo que no escapa la educación universitaria. “El concepto de sociedad que se impone en la actualidad define una nueva estructura relacional consecuencia del desarrollo tecnológico y social que estamos viviendo” (Fandos, 2006: 7). El reto del futuro es sin duda la educación y la formación que tienen por base el conocimiento. En tales circunstancias, resulta fundamental entender que “el conocimiento ya no es, sino que deviene” (Sancho y Correa, 2010, p. 18). Dicho contexto convierte a los profesores universitarios en un elemento clave para el tan proclamado cambio de época: “... los cambios ocurridos en la sociedad y en el currículum, frente a los cuales urge actualizar las competencias, habilidades y conocimientos de los profesores” (Vezub, 2004). Una transformación que representa pensar en el profesorado como elemento de cambio, que implica además reflexionar sobre aquellos aspectos que configuran lo que entendemos por un buen docente; entiéndase, las competencias básicas del profesorado para el desempeño de su profesión, lo que implica que es necesario que los docentes sepan hacer (Gutiérrez, 2014:52) lo cual alude al concepto de competencia.

### **Breve aproximación a la definición de competencias en el profesorado universitario.**

El concepto de competencia surge de la necesidad de valorar no solo el conjunto de los conocimientos apropiados (saber) y las habilidades y destrezas (saber hacer) desarrolladas por una persona, sino de apreciar su capacidad de emplearlas para responder a situaciones,

resolver problemas y desenvolverse en el mundo. Igualmente, implica una mirada a las condiciones del individuo y disposiciones con las que actúa; es decir, al componente actitudinal y valorativo (saber ser), que incide sobre los resultados de la acción. Hecho que significa manifestar “El modelo de la alternancia entre teorías y prácticas, entre estudio, intervención y reflexión, permite entrar en una dinámica de desarrollo personal y profesional en la cual los distintos tipos de saberes se integran y enriquecen mutuamente” (Ferry, 1997: 12).

La competencia es un saber hacer frente a una tarea específica, la cual se hace evidente cuando el sujeto entra en contacto con ella. Esta competencia supone conocimientos, saberes y habilidades que emergen en la interacción que se establece entre el individuo y la tarea y que no siempre están de antemano. La enseñanza basada en competencias permite “que se avance desde una enseñanza meramente academicista y orientada a la tarea, hacia la formación de una ciudadanía crítica y de profesionales competentes” (Blanco, 2009: 5).

Abordar dicho enfoque es dar un viraje hacia los resultados de la aplicación de estas habilidades y destrezas. En otras palabras, las competencias se refieren a un saber hacer en contexto. Por ello, la competencia se demuestra a través de los desempeños de una persona, lo cual las hace observables, medibles y evaluables. Las competencias se visualizan, actualizan y desarrollan a través de desempeños o realizaciones en los distintos campos de la acción humana.

La relación entre los componentes didácticos ha variado y, por tanto, la práctica pedagógica debe adoptar nuevas formas de trabajo que se adecuen a las nuevas necesidades de formación.

Son muchas las definiciones y aproximaciones que se han dado sobre el concepto de competencia docente y sobre las características más destacadas del mismo (Ayllet & Gregory, 1997; Braslavsky, 1998; Fielden, 1998; Imbernón 2006; Escudero, 2006; Zabalza, 2003, 2007; Rodríguez, 2007; Bozu & Herrera, 2009) sobre todo desde que Delors (1996) comenzara a hablar sobre la importancia de éstas en el Informe de la Unesco: *La Educación Encierra un Tesoro*.

Cuando hablamos de competencia docente nos estamos refiriendo a competencias profesionales y a este respecto hemos de destacar la aportación realizada por Bunk (1994), a la hora de conceptualizar las mismas.

Partiendo de la idea de que las competencias son aptitudes o capacidades que permiten el desempeño adecuado de la profesión, el autor entiende que las competencias profesionales

pueden asumirse desde una doble perspectiva, por una parte habla de competencias formales, entendidas éstas como las que se adquieren al recibir un tipo de formación que cualifica para el ejercicio de la profesión y por otra parte, de competencias reales, que son las que hacen alusión a la capacidad real para resolver determinados problemas. Por tanto, se ha de distinguir en “competencia formal como atribución conferida y competencia real como capacidad adquirida” (Bunk, 1994, p. 8).

En este sentido consideramos que un adecuado ejercicio de la profesión docente requiere de ambos tipos de competencias, las que se adquieren en la formación inicial y que cualifican para el acceso al puesto de trabajo (competencias formales) y las que se adquieren en la práctica docente y mediante las diferentes acciones de desarrollo profesional (competencias reales), ya que un adecuado desarrollo de la profesión se basa, entre otras cosas, en la capacidad para resolver problemas concretos, aspecto que puede aprenderse durante la formación inicial pero que necesita necesariamente del ejercicio práctico del profesional.

La noción de competencia integra múltiples funciones:

- a) cognitiva, que involucra adquirir y usar conocimiento para solucionar problemas de la vida real;
- b) técnica, que implica habilidades opuesta en práctica de procedimientos;
- c) integradora, al relacionar conocimiento básico y aplicado;
- d) relacional, a través de una comunicación efectiva y
- e) afectivo-moral, como es el caso del respeto ante una persona o situación (Gutiérrez, 2005).

Por lo anterior, “...posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994, p. 9).

Al hablar de competencias docentes nos estamos refiriendo a competencias profesionales puesto que al referirnos a ellas estamos haciendo alusión a las aptitudes, capacidades, destrezas, conocimientos y habilidades personales (Bunk, 1994; LeBoterf, 2000; Zabalza, 2003; OCDE, 2002, 2005; Muñoz & González, 2010) que los docentes han de tener para el desempeño adecuado de su profesión y para la resolución de problemas complejos en el contexto de la misma. Concretamente, partiendo de la definición aportada por Escudero entendemos las competencias docentes como: “conjunto de valores, creencias y compromisos, conocimientos, capacidades y actitudes que los docentes, tanto a título

personal como colectivo habrían de adquirir y en las que crecer para aportar su cuota de responsabilidad” (Escudero, 2006, p.34) y así garantizar una buena educación a todos.

Un marco general sobre las competencias que ha de tener un docente para el adecuado ejercicio de su profesión debe tener en cuenta, además de los aspectos referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje, los relacionados con la propia personalidad del profesor, con la esperanza y las ganas de enseñar de forma justa, con amor y pasión en lo que se hace (Escudero, 2006).

Por su parte, Bozu y Herrera definen las competencias docentes del profesorado universitario como “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad. Esto es, lo que han de saber y saber hacer los profesores/as para abordar de forma satisfactoria los problemas que la enseñanza les plantea (...) su rol vendrá enmarcado en un modelo sistémico e interdisciplinar, donde la docencia, la investigación, su saber, saber hacer y querer hacer conformarán su acción educativa” (Bozu & Herrera, 2009, p. 90-91).

Hablar de competencias del profesorado implica, por tanto, tener en cuenta tanto los valores y las creencias como los conocimientos, las capacidades y las actitudes, que, tanto de forma individual como en colaboración con otros docentes, tienen los docentes sobre aspectos referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre el contexto institucional, sobre las necesidades y características de los sujetos y sobre la ética profesional (Aylett & Gregory, 1997; Braslavsky, 1998; Escudero, 2006; Bozu & Herrera, 2009).

Hoy en día, se comprende que “las competencias involucran también desempeños cognitivos y no sólo conductuales y que, para poder configurar tales desempeños, es necesario utilizar metodologías constructivistas del aprendizaje” (González, 2007, p. 6).

Como la tendencia general de este enfoque formativo es de marcado acento socioconstructivista, la deliberación sobre el conocimiento de la enseñanza no se entiende solo como realidad gnoseológica, sino construida en el contexto en el que se utiliza y vinculada a la realidad personal de quien lo pone en juego, generando un conocimiento situado que tiene la particularidad de poder ejercitarse en otros contextos y situaciones. “Es una realidad en la que las competencias profesionales docentes se definen, desarrollan y ejercitan en la reflexión y conceptualización sobre las experiencias vividas, aportando centralidad y direccionalidad a los procesos de intervención, no solo en sentido ético, sino en la efectividad que comporta el desempeño” (Pérez, 2013, p. 2). Por tal fundamento algunos autores las aprecian como habilitación para movilizar recursos que permiten poder hacer, pero no entendido como mera aplicación, ni como reconstrucción, sino como un saber hacer

con valor añadido, el que le aporta la individualidad de cada persona, su conocimiento interdisciplinar y el dominio de capacidades (Pérez, 2011, p. 95).

### **Competencias profesionales que nos acercan al perfil del profesorado en el contexto de la educación universitaria contemporánea.**

Si bien la aproximación epistemológica al concepto de competencia docente es un proceso complejo (Pavié, 2011; Perrenoud, 2004), la identificación de las competencias que caracterizan la práctica educativa es una tarea más ardua, ya que puede responder a posturas epistemológicas, empíricas e institucionales (Abali, 2013; Kömür, 2010; Jovanova y Hristovska, 2011; Mățã y Suciú, 2011; Rueda, 2009; Roelofs y Sanders, 2007; Selvi, 2010). Ser portador de determinadas competencias profesionales, exige “por parte del profesorado, aplicar las habilidades y destrezas en diversas situaciones docentes, y propiciar el trabajo colaborativo entre el profesorado implicado” (Sánchez y Boronat, 2014, p. 5).

Entre estos elementos configuradores del perfil docente, el uso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), se perfilan como una de las competencias básicas del profesorado para el desempeño de su profesión en relación con el uso de las tecnologías para la docencia (UNESCO, 2008; Fielden, 1998; Zabalza, 2007; Imbernón, 2006; Tello & Aguaded, 2009, entre otros).

¿Qué entendemos por competencia TIC del profesorado universitario? Nos encontramos ante un término complejo que puede abordarse e interpretarse desde varias perspectivas profundizando por un lado en el componente tecnológico y, por otro lado en el informacional y/o comunicativo (Association of College & Research Librarians Information Literacy Competency Standard, 2000; Tello, 2003; Villa & Poblete, 2007; Tello & Aguaded, 2009; CRUE-TIC & REBIUN, 2009), así a partir de diferentes definiciones podemos afirmar que entendemos por competencia TIC: Valores, creencias, conocimientos, capacidades y actitudes para utilizar adecuadamente las tecnologías, incluyendo tanto los ordenadores como los diferentes programas e internet, que permiten y posibilitan la búsqueda, el acceso, la organización y la utilización de la información con el fin de construir conocimiento.

Para hablar de las competencias TIC en el contexto educativo hay que tener en cuenta, además de los aspectos referidos al uso de los ordenadores, “los conocimientos y capacidades para poder llevar a cabo procesos de selección e integración de dichas tecnologías en el diseño curricular” (Tello & Aguaded, 2009, p, 12).

- Inquietud y práctica investigativa.
- Aptitudes culturales.

- Autonomía, resolución de problemas, análisis-síntesis, comunicación, cuya práctica central es el diálogo mediante seminarios (lecturas comentadas, preguntas y comunicación dialógica).
- Responsabilidad, voluntad, compromiso, autodeterminación. Requiere de la aplicación consciente de que se es responsable de sus propios actos, lo que se refrenda en un compromiso inicial (contrato) y se evidencia mediante la autoevaluación.
- Respeto, adaptación, cooperación, trabajo en equipo, creatividad. Esto presupone la interpretación de la realidad, en función de las vivencias previas. Se desarrolla mediante debates, contraste de opiniones, resolución de casos.
- Organización y planificación, análisis – síntesis, autonomía, creatividad. Conexión de aprendizajes y reestructuración del conocimiento. Se emplean portafolios, mapas conceptuales, líneas de tiempo.
- Diálogo, escucha activa, iniciativa, aprender a aprender, toma de decisiones. Requiere de la concepción y el reconocimiento de persona libre y autónoma. Es habitual el uso de metáforas, entrevista no directiva, relación empática. “El enfoque clínico de la formación combina lo social con lo institucional y lo personal; busca un cambio, se mantiene en la singularidad y se caracteriza por un encuentro intersubjetivo...” (Cifali, 2005, p. 6).
- Autoconocimiento, análisis-síntesis. Implica el reconocimiento del potencial interno, único y personal por desarrollar. Para ello se realizan seminarios (evaluación por pares), agrupamientos flexibles.
- Toma de decisiones, responsabilidad, compromiso. Requiere sentirse parte de un sistema grupal, guiados por normas basadas en respeto, no por imposición. Es sugerente la negociación de tareas.
- Autoestima, autoconocimiento, voluntad, energía y afán de superación. Creencias potenciadoras y limitantes. Tutoría individual y grupal.
- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Informar e implicar a los padres.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua.

- Domina los contenidos de enseñanza del currículo y los componentes para el desarrollo de las habilidades intelectuales y pensamiento complejo en los estudiantes.
- Domina los referentes, funciones y estructura de la lengua materna y sus particularidades en cada una de las asignaturas.
- Identifica sus procesos de aprendizaje y los procesos transferibles a otros campos y áreas para su uso en los procesos de apoyo al aprendizaje de sus estudiantes.
- Promueve la innovación y el uso de diversos recursos didácticos en el aula para estimular ambientes para el aprendizaje e incentiva la curiosidad y el gusto por el conocimiento en los estudiantes.
- Contribuye a la formación de una ciudadanía democrática, llevando al aula formas de convivencia y de reflexión acordes con los principios y valores de la democracia.
- Atiende de manera adecuada la diversidad cultural, lingüística, estilos de aprendizaje y puntos de partida de los estudiantes, así como relaciones tutoras que valoran la individualidad y potencializan el aprendizaje con sentido.
- Trabaja en forma colaborativa y crea redes académicas en la docencia, para el desarrollo de proyectos de innovación e investigación educativa.
- Reflexiona permanentemente sobre su práctica profesional en individual y colectivo, y genera espacios de aprendizaje compartido.
- Organiza su propia formación continua y se involucra en procesos de desarrollo personal y autoformación profesional, así como en colectivos docentes de manera permanente, vinculando a ésta los desafíos que cotidianamente le ofrece su práctica educativa.
- Domina una segunda lengua (nacional o extranjera).

En sentido estricto, no se enseñan o aprenden competencias, sino que se desarrollan capacidades que hacen, a quien realiza determinadas tareas, ser más competente. “La adquisición de competencias es, por ello, gradual...” (Sierra, Méndez & Mañana, 2012, p. 8)

Es válido distinguir entre el desarrollo de competencias, asociado a la formación en el puesto de trabajo, y “la formación en competencias, ligada a la enseñanza en el aula, precisamente a partir de que en la última no se ejercita la competencia en su totalidad, sino aspectos o componentes de la misma” (Olivero, 2006, p. 107). En el aprendizaje de las competencias, como ya hemos dicho, lo que se aprende en realidad no es la competencia, sino el saber realizar diversas acciones que integradas y puestas en práctica en diversos contextos, configuran una competencia. La evaluación de competencias, por tanto, no se realiza sobre

los contenidos aprendidos, sino sobre la capacidad para utilizar los aprendizajes en distintas situaciones. De ahí que evaluar competencias sea “evaluar sistemas de reflexión y acción” (Viso, 2010, p. 148).

## CONCLUSIONES

Hoy en día es bien visto hablar de competencias en el ámbito universitario y la mayor parte de estas instituciones utilizan este lenguaje para referirse a sus planes de estudio. La adopción de la educación basada en competencias “exige una revisión profunda de las finalidades de formación profesional y la aplicación del conocimiento para resolver problemas...” (Villarreal, 2014, p. 9).

Las competencias docentes evolucionan con las continuas transformaciones de la actividad docente y la percepción que de ésta tienen las instituciones y sus políticas educativas (Jovanova & Hristovska, 2011; Măță & Suci, 2011; Park & Lee, 2006; Pavié, 2011; Perrenoud, 2004).

En el contexto de la dinámica que la globalización en general y la tecnológica en particular imponen, como resultado de la expansión de la ciencia en el siglo XXI, la enseñanza basada en competencias es un reto y objetivo fundamental de la docencia universitaria, como institución clave de la sociedad del conocimiento, y por tanto, del profesorado en su formación continua, para lograr la articulación e integración de los elementos sustantivos del currículum en función de las demandas que plantea cada competencia para su desarrollo; articular actitudes, habilidades, destrezas y capacidades para conducir el pensamiento y conocimiento a la intervención sobre la práctica; favorecer un proceso biunívoco entre competencias y los elementos que son necesarios para su ejercicio y desarrollo, de modo que se retroalimenten y favorezcan mutuamente en su desarrollo y consolidación; además para permitir al profesor su intervención en situaciones y ante la resolución de problemas diferentes. En definitiva, la formación del profesorado mediante competencias trata de mover el conocimiento hacia la acción y aportar su aplicabilidad a situaciones diferentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Abali, N. (2013). English language teachers' use of, competence in and professional development needs for specific classroom activities. *Procedia- Social and Behavioral Science*, 70, 181-187.
2. Association of College & Research Libraries (2000). Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Recuperado de

- <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetency.cfm#ilt>  
ech
3. Aylett, R. & Gregory, K. (1997). *Criteria for teaching competence and teaching excellence in Higher Education*. London: Falmer Press.
  4. Bozu, Z. & Herrera, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2, 87-97.
  5. Bunk, G. P. (1994). La transformación de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesional de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
  6. Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
  7. Braslavsky, C. (1998). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de posgrado de formación de profesores. Reunión de Consulta Técnica para el análisis de políticas y estrategias de formación de profesores. OEI. Bogotá, Colombia.
  8. Cifali, M. (2005). "Enfoque clínico, formación y escritura", en Paquay *et al.* *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México: Fondo de Cultura Económica.
  9. CRUE-TIC y Rebiun (2009). *Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado*. Recuperado de [http://www.rebiun.org/doc/documento\\_competencias\\_informaticas.pdf](http://www.rebiun.org/doc/documento_competencias_informaticas.pdf)
  10. Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el S. XXI. Madrid: Santillana. Ediciones Unesco.
  11. Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J. M. Escudero & A. Luis (Coords.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas*. (pp. 21-51). Barcelona: Octaedro.
  12. Fandos, M. (2006). El reto del cambio educativo: nuevos escenarios y modalidades de formación. *Institut de Ciències de l'Educació Universitat Rovira i Virgili Tarragona Educar* 38, 2006 243-258.
  13. Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires: Novedades Educativas/FFyL-UBA.

14. Fielden, J. (1998). Higher Education Staff Development: Continuing Mission. Thematic Debate of the Follow-up to the World Conference on Higher Education. UNESCO. Recuperado de [http:// portal.unesco.org/education/en/files/12048/10427243910staff-dev.pdf/staff-v.pdf](http://portal.unesco.org/education/en/files/12048/10427243910staff-dev.pdf/staff-v.pdf).
15. González, A. (2007). Formación inicial basada en competencias. Horizontes Educativos, 12(2). 37-41.