

Percepción de docentes universitarios sobre la importancia y realización de competencias genéricas

José Ángel Vera Noriega
Elsa Natali González González

Resumen

Se analiza la percepción de los docentes sobre el grado en el que la institución logra desarrollar en ellos competencias genéricas relacionadas con el aprendizaje, valores sociales, contextos tecnológico e internacional, así como habilidades interpersonales en dos universidades (una pública y una privada) del estado de Sonora, en México. Se utilizó el instrumento de competencias genéricas del Proyecto Tuning América Latina, el cual evalúa el grado de importancia y realización de competencias. Los docentes de ambas universidades coinciden en que las competencias más importantes y las que más se realizan son aquellas que tienen que ver con el proceso de

Abstract

Was analyzed the perception of teachers on the extent to which the institution is able to develop in them general skills related to “learning processes”, “social values”, “technological and international context” and “interpersonal skills”, in two universities (public and private), in the state of Sonora, Mexico. For this article was used the instrument of generic competences of Latin American’s tuning project, which evaluates the degree of importance and implementation of competences. Results shown that the teachers from both universities are agree that the highest level of importance and implementation of competences are those that deal with

JOSÉ ÁNGEL VERA NORIEGA y ELSA NATALI GONZÁLEZ GONZÁLEZ. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C., Sonora, México. [avera@ciad.mx] y [lcengg@gmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 18, núm. 1-2, enero-diciembre 2016, pp. 207-228.
Fecha de recepción: 16 de febrero de 2015 | Fecha de aceptación: 03 de mayo de 2016.

aprendizaje; sin embargo, difieren respecto de las competencias menos importantes y de las que menos se realizan, porque la universidad privada considera que son las competencias asociadas a “habilidades interpersonales”, mientras que la universidad pública sostiene que son las competencias relacionadas a “valores sociales”.

PALABRAS CLAVE

Proyecto Tuning, educación superior, universidad pública-privada

“learning process”, differing in terms of the less importance and implementation, where private university considered the competences of “interpersonal skills” dimension, while the public university considered the skills related with “social values”.

Keywords

Tuning Project, higher education, private-public university

El sistema de educación superior en México se distingue por su gran magnitud, complejidad, heterogeneidad, diversidad en sus componentes y, entre otros aspectos, por el tamaño y las particularidades de las instituciones que lo integran, así como por sus características y los perfiles del profesorado. A pesar de ello, las Instituciones de Educación Superior (IES) deben ser capaces de adaptarse a los nuevos retos que presenta la sociedad actual en la que se encuentran, lo que hoy en día representa un gran desafío, al exigir la adquisición de nuevas habilidades docentes que sustenten un proceso de cambio y mejora en las instituciones en las que laboran, de manera tal que desarrollen las competencias necesarias que habiliten a los docentes para optimizar la calidad de la educación; en ello se basa la importancia de las IES, debido a que son uno de los pilares más importante dentro del desarrollo social en México. Esto se refleja en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND), que prioriza la educación de calidad como una de las cinco metas nacionales, ya que las posibilidades de desarrollo del país dependen de ella. “Una educación de calidad mejorará la capacidad de la población para comunicarse, trabajar en grupos, resolver problemas, usar efectivamente las

tecnologías de la información, así como para una mejor comprensión del entorno en el que vivimos y la innovación” (PND 2013-2018; 2013). Así, el segundo objetivo de dicho plan habla acerca del fortalecimiento de la calidad y la pertinencia de la educación media superior y superior y de la formación para el trabajo con el fin de contribuir al desarrollo de México.

Por otro lado, el Proyecto Tuning, en América Latina, remite implícitamente a un marco reflexivo-crítico, cuyo propósito se centra en la educación superior por medio de la construcción de estrategias metodológicas que desarrollan y evalúan la formación de competencias que contribuyen a la mejora continua de la calidad educativa. Entonces, *competencia* se define del siguiente modo:

Las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma las situaciones de la vida [...] se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo... o como complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas (Proyecto Tuning, 2007: 35).

Al evaluar el concepto *competencia*, es posible apreciar un enlace directo entre el conocimiento académico-científico y el saber cotidiano producto de las experiencias diarias. Pero las competencias no son propiamente de adquisición innata; más bien, deben atribuirse a las capacidades construidas y desarrolladas a partir de las iniciativas y motivaciones propias.

En Latinoamérica, las políticas educativas de nivel superior hacen hincapié en plantear mecanismos para ordenar los respectivos sistemas universitarios, creando agencias de evaluación, acreditación y mecanismos de promoción docente, de financiamiento, entre otros; asimismo, des-

taca la toma de medidas pertinentes que ayuden a promover la calidad. De esta forma, se argumenta la necesidad de integrar sistemas educativos nacionales-latinoamericanos más eficientes con otros sistemas del resto del mundo (Didou, 2005, en Villanueva, 2010: 94).

A partir de dicha necesidad, en Latinoamérica, algunas universidades de índole religiosa se unieron para formar un proyecto de calidad, consistente en la evaluación y mejora de sus centros educativos. Uno de sus ámbitos se dirige hacia la orientación y tutoría para mejorar la calidad en la educación desde perspectivas de socialización y compromiso con la comunidad, regido por valores cristianos. Otras instituciones, como la Universidad Católica del Norte de Chile, clasifican y priorizan las competencias genéricas en tres subgrupos: en primer lugar, se encuentran las competencias valóricas (aquellas actitudes y comportamientos que son reflejo de la presencia de los valores básicos y fundamentales a los que se orienta la formación integral a partir del modelo educativo); en segundo lugar, se encuentran las competencias académicas (corresponden a capacidades de tipo cognitivo y actitudinal) y, en tercer lugar, las competencias globales (que faciliten los procesos de trabajos específicos y posibilitem la interacción con otros en diversos contextos de interacción social). Otro ejemplo se puede ver en la Universidad Católica de Temuco, que se basa en el Proyecto Mecesup FRO0402, “Hacia un currículo de formación general basado en competencias: respuesta colaborativa a las demandas de la sociedad”, realizado en red con la Universidad de La Frontera. Ambas instituciones clasifican las competencias en diez subgrupos, entre las cuales las principales son la actuación ética, la orientación a la calidad, la valoración y el respeto hacia la diversidad (Poblete y Villa, 2011: 27 y 28).

Otras universidades con estructuras no propiamente religiosas optaron por asociarse al proyecto Tuning de América Latina para la innovación social y educativa en el tema de competencias para cada área temática que se suscribe en las universidades. Según el reporte Tuning 2007, algunas de las competencias más importantes para los docentes fueron las siguientes: capacidad de aprender y actualizarse y capacidad de abstracción, análisis y síntesis. Por su parte, en cuanto a las competencias más

realizadas, se encuentran: conocimientos sobre el área de estudio y la profesión; compromiso ético, y capacidad de trabajo en equipo.

Más tarde, en México, se realizó la misma evaluación enfocada a docentes de todo el país pertenecientes a universidades tecnológicas. La población para el análisis fue de 798 docentes, equivalentes a 51% de la población total, de los cuales se encontró que entre las seis principales competencias por grado de importancia estaban: la capacidad de abstracción, análisis y síntesis; la capacidad de aplicar conocimientos en la práctica, y la capacidad de aprender y actualizarse (Palomera, Amado y Brito, 2010: 11-22). Esto hace ver que el tipo de universidad define el tipo de competencias que le serán más importantes.

El Proyecto Tuning tiene sus bases en la estructura y currículo universitario, según las carreras profesionales con que cuenta. Habríamos de preguntarnos si dichas estructuras modifican los parámetros de competencias en cuanto al grado de importancia y realización que se da a cada una, ya que las implicaciones de esas diferencias o similitudes, respecto de las competencias promovidas por distintos tipos de universidades, tienen cabida en el tipo de transformación de las actividades curriculares que los docentes deben implementar dentro de sus procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación, en función de la designación de las competencias para una carrera o formación particular, dependiente de cada sistema universitario. Esto vuelve al docente un punto toral básico en el entendimiento y la transmisión de dichas competencias para con los procesos mencionados, que pueden verse reflejados en las competencias profesionales de sus egresados, pero parece que los docentes actúan sobre las competencias profesionales, porque cada tipo de universidad coloca como importantes y realizados los que le son útiles.

A partir de esto, se plantea un análisis basado en el grado de importancia y realización de las competencias del Proyecto Tuning, analizándolo en dos universidades con distinta estructura, para conocer desde la autopercepción docente si existen similitudes o diferencias entre dichas instituciones, así como las posibles implicaciones que sea posible asumir con los perfiles educativos que cada universidad ofrece.

Con base en lo anterior, esta investigación se plantea dos objetivos: 1) analizar las competencias genéricas docentes en universidades del estado de Sonora, para conocer el grado de realización e importancia referente a los estándares del Proyecto Tuning para América Latina y 2) comparar las competencias genéricas profesionales de docentes en dos universidades (una pública y una privada de tipo religiosa-católica) del estado de Sonora.

En cuanto a los participantes, se tomó una muestra de 121 docentes (57 mujeres y 64 hombres), seleccionados mediante muestreo intencional, a fin de balancear el tipo de contrato y los niveles escalafonarios de los profesores. Los participantes pertenecían o a una universidad pública (Universidad de Sonora) en las áreas de ingeniería civil y minas; ingeniería industrial e ingeniería química, o a una universidad privada-católica (Universidad Kino), en sus áreas de ingeniería y sociales. De los entrevistados, 70% fueron profesores de tiempo completo; de ellos, 50% contaban con 10 a 15 años de antigüedad. Se consideraron tanto a docentes con contrato de base como con horas sueltas, técnicos académicos o de medio tiempo. El rango de sus edades oscilaba entre los 27 y 56 años, de los cuales, 70% era menor de 40.

En cuanto a sus prácticas académicas, 7 de cada 10 maestros habían tomado como máximo tres cursos de formación pedagógica y dedicaban 60% de su tiempo a la docencia, 10% a la investigación y 30% a la gestión.

Método

El diseño de investigación fue comparativo relacional de tipo transversal, no experimental. Se utilizó el cuestionario de escala likert de cuatro puntos (nada, poco, bastante y mucho) del Proyecto Tuning América Latina para medir la percepción docente dentro de cada una de las 27 competencias genéricas relacionadas con el grado de importancia referido a la relevancia asignada a la competencia y el grado de realización, referente al logro, alcance, desarrollo o ejecución de las competencias, que se encuentran categorizadas en el mismo cuestionario dentro de los rubros Procesos

de aprendizaje, Contextos tecnológicos e internacionales, Valores sociales y Habilidades interpersonales (tabla 1).

Tabla 1. Categorías en que se agrupan las competencias

<i>Factores</i>	<i>Competencias</i>
1. Proceso de aprendizaje	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis Capacidad de aprender y actualizarse Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas Capacidad crítica y autocrítica Capacidad de investigación Habilidades para buscar, procesar y analizar información Capacidad de comunicación oral y escrita Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica Capacidad creativa Capacidad de trabajar en forma autónoma
2. Valores sociales	Compromiso con su medio sociocultural Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad Responsabilidad social y compromiso ciudadano Compromiso con la preservación del medio ambiente Compromiso ético Compromiso con la calidad
3. Contexto tecnológico e internacional	Capacidad de comunicación en un segundo idioma Habilidad para trabajar en contextos internacionales Habilidades en el uso de las tecnologías de la información
4. Habilidades interpersonales	Capacidad para tomar decisiones Habilidades interpersonales Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes Capacidad de trabajo en equipo Capacidad para organizar y planificar el tiempo Capacidad para actuar en nuevas situaciones Capacidad de formular y gestionar proyectos

FUENTE: Proyecto Tuning, 2007

Dichas dimensiones se obtuvieron a partir de un análisis factorial de los reactivos que evalúan la importancia y realización de competencias genéri-

cas (tabla 2). El κ_0 fue de 0.894 en el grado de importancia, mientras que en el grado de realización el κ_0 fue de 0.808, por lo que las dimensiones son coincidentes con la configuración para América Latina con diferencias en los valores de varianza explicada asociados en el estudio realizado en Latinoamérica por el Proyecto Tuning (Vera, Estévez y Ayón, 2010: 50-52).

Tanto para importancia como para realización, se obtuvo el mismo número de reactivos, a saber, procesos de aprendizaje (10), valores sociales (6), contexto tecnológico e internacional (3) y habilidades interpersonales (8).

RESULTADOS

A continuación, se analiza la \bar{x} de las cuatro dimensiones antes señaladas (procesos de aprendizaje, valores sociales, contexto tecnológico e internacional y habilidades interpersonales), con el fin de comparar las competencias más importantes y más realizadas entre una universidad pública y otra privada, para conocer si existen implicaciones diferenciales o no entre los distintos tipos de modalidades de ambas instituciones.

Tabla 2. Medias de cada una de las dimensiones para importancia y realización de competencias genéricas del instrumento de Tuning

	<i>Universidad de Sonora (Pública)</i>	<i>Universidad Kino (Privada)</i>	<i>Total</i>	<i>p</i>
Dimensiones	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	
Importancia				
Procesos de aprendizaje	3.52	3.65	3.56	
Valores sociales	3.46	3.68	3.53	*
Contexto tecnológico e internacional	3.50	3.52	3.50	
Habilidades interpersonales	3.56	3.63	3.58	
REALIZACIÓN				
Procesos de aprendizaje	3.01	3.37	3.11	**
Valores sociales	2.94	3.39	3.07	**
Contexto tecnológico e internacional	2.39	2.98	2.56	**
Habilidades interpersonales	3.05	3.31	3.14	**

(n = 87 UNISON, n = 34 UNIKINO) (*p = 0.05; **p = 0.01; ***p = 0.001)

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 2, se observa que las diferencias significativas estadísticamente se encuentran en el “grado de realización”. Por una parte, en cuanto a las \bar{x} en “grado de importancia”, son mayores para la Universidad Kino (universidad privada) en comparación con las \bar{x} de “grado de importancia” que presenta la Universidad de Sonora (universidad pública). Las diferencias son muy sutiles para la percepción de importancia, pero más significativas en cuanto a la percepción de “grado de realización” se refiere. Tales diferencias, en el “grado de realización” de la universidad pública, podrían ligarse con la funcionalidad institucional y la configuración que ésta tiene para el fomento y desarrollo de las competencias genéricas dentro de esa institución de educación superior.

Tabla 3. Las seis competencias más y menos importantes, según los maestros

<i>Más importantes</i>	<i>Universidad privada</i>	<i>Universidad pública</i>
	1. Capacidad para aprender y actualizarse (100%)	1. Capacidad para aprender y actualizarse (100%)
	2. Capacidad para identificar, planificar y resolver problemas (100%)	2. Capacidad de organizar y planificar tiempo (100%)
	3. Capacidad de organizar y planificar tiempo (100%)	3. Conocimientos sobre el área de estudio y profesión (100%)
	4. Habilidades para buscar, procesar y analizar información (100%)	4. Capacidad para identificar, planificar y resolver problemas (100%)
	5. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis (100%)	5. Compromiso con la calidad (100%)
	6. Conocimientos sobre el área de estudio y profesión (100%)	6. Capacidad de trabajo en equipo (100%)
<i>Menos importantes</i>	<i>Universidad privada</i>	<i>Universidad pública</i>
	1. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica (100%)	1. Capacidad crítica y autocrítica (98.9%)
	2. Habilidades interpersonales (100%)	2. Compromiso social y compromiso ciudadano (94.3%)

3. Capacidad crítica y autocrítica (97.1%)	3. Capacidad creativa (90.8%)
4. Habilidad para trabajar en forma autónoma (97.1%)	4. Habilidad para trabajar en contextos internacionales (90.8%)
5. Capacidad creativa (88.3%)	5. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes (89.7%)
6. Habilidad para trabajar en contextos internacionales (88.2%)	6. Compromiso con su medio socio-cultural (82.8%)

FUENTE: Elaboración propia

En la tabla 3, se presenta la comparación entre las seis competencias más y menos importantes para la Universidad de Sonora (pública) y para la Universidad Kino (privada). Destacan cuatro de ellas, que se encontraron en ambas universidades con el grado más alto en cuanto a importancia: “capacidad de aprender y actualizarse”, “capacidad para identificar, plantear y resolver problemas”, “capacidad de organizar y planificar el tiempo” y “conocimiento sobre el área de estudio y profesión”, como competencias genéricas más importantes.

Por otra parte, se pueden apreciar las competencias genéricas que los docentes consideran menos importantes, en las que, para ambas universidades, coinciden (aunque en diferentes porcentajes) con “habilidad para trabajar en contextos internacionales”, “capacidad creativa” y “capacidad crítica y autocrítica”.

Tabla 4. Las seis competencias más y menos realizadas, según los maestros

<i>Más realizadas</i>	<i>Universidad privada</i>	<i>Universidad pública</i>
	1. Capacidad para tomar decisiones (100%)	1. Capacidad de trabajo en equipo (100%)
	2. Compromiso ético (100%)	2. Capacidad para tomar decisiones (96.6%)
	3. Capacidad de aprender y actualizarse (100%)	3. Conocimientos sobre el área de estudio y profesión (94.3%)

	4. Conocimientos sobre el área de estudio y profesión (100%)	4. Compromiso ético (92%)
	5. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica (97.1%)	5. Aplicar los conocimientos en la práctica (89.7)
	6. Habilidades para buscar, procesar y analizar información (91.2%)	6. Capacidad de aprender y actualizarse (88.6%)
<i>Menos realizadas</i>	<i>Universidad privada</i>	<i>Universidad pública</i>
	1. Capacidad de formular y gestionar proyectos (91.2%)	1. Compromiso con su medio sociocultural (67.82%)
	2. Capacidad creativa (85.3%)	2. Capacidad crítica y autocrítica (67.8%)
	3. Capacidad de organizar y planificar tiempo (85.30%)	3. Capacidad creativa (65.5%)
	4. Habilidad para trabajar en forma autónoma (85.30%)	4. Valoración y respeto por la diversidad multiculturalidad (57.5%)
	5. Capacidad de comunicación en un segundo idioma (67.6%)	5. Capacidad de comunicación en un segundo idioma (36.8%)
	6. Habilidad para trabajar en contextos internacionales (47.1%)	6. Habilidad para trabajar en contextos internacionales (33.3%)

FUENTE: Elaboración propia

En la tabla 5, se muestra la comparación entre las seis competencias más y menos realizadas para la Universidad de Sonora (pública) y para la Universidad Kino (privada). Entre las más realizadas destacan: “grado de realización de la capacidad para tomar decisiones”, “grado de realización con el compromiso ético”, “grado de realización de la capacidad para aprender y actualizarse”, “grado de realización de la capacidad para tomar decisiones” y “grado de realización de conocimientos sobre el área de estudio y profesión”, ya que, en ambas, los maestros de las IES coincidieron con la misma opinión, pero sus porcentajes difieren en función del tipo de universidad.

De igual forma, se pueden observar las competencias genéricas menos realizadas, de las cuales, destacan “el grado de realización de la habili-

dad para trabajar en contextos internacionales”, “el grado de realización de la capacidad creativa” y “el grado de realización de la capacidad de comunicación en un segundo idioma” como las competencias genéricas menos realizadas por los docentes de ambas instituciones.

Tabla 5. Las competencias genéricas más y menos importantes / realizadas para docentes y alumnos

<i>Universidad privada</i>	+ Importante	+ Realizada	-Importante	-Realizada
Alumnos	Habilidades interpersonales	Proceso de aprendizaje	Contexto tecnológico	Contexto tecnológico
Docentes	Proceso de aprendizaje	Proceso de aprendizaje	Habilidades interpersonales	Habilidades interpersonales
<i>Universidad pública</i>				
Alumnos	Habilidades interpersonales	Habilidades interpersonales	ITSON: Contexto tecnológico ITH: Valores sociales	Contexto tecnológico
Docentes	Proceso de aprendizaje	Proceso de aprendizaje	Valores sociales	Valores sociales

NOTA: Los datos de alumnos se obtuvieron de Ayón (2009), mientras que los datos de docentes se obtuvieron de esta investigación.

FUENTE: Elaboración propia

En la tabla 5, se muestran las competencias más importantes y realizadas, así como las menos importantes y realizadas para los docentes, en comparación con las consideradas en los alumnos. Los datos de alumnos se obtuvieron de Ayón, 2009, quien realizó el estudio con la misma población de la universidad privada, sólo que con alumnos. En cuanto a los datos de la universidad pública, los datos se obtuvieron de una institución similar de la misma localidad. Con base en lo anterior, puede declararse que la educación por competencias se cimienta en el mejoramiento de

las capacidades y aptitudes profesionales de los alumnos; desde tal perspectiva, la percepción y el trabajo docente se fundamentan en la valorización máxima que recae en los procesos de aprendizaje (PA) atribuibles a los maestros (tabla 5); sin embargo, la percepción estudiantil indica que lo más importante para su realización integral como profesionista se relaciona más con aquellas competencias vinculadas a las habilidades interpersonales que pudieran permitirle acceder a medios socioculturales y laborales más fácilmente, en contraste con aquellas competencias que se relacionan con habilidades académicas y profesionales que se desarrollan en el aula por medio de los procesos de aprendizaje. No obstante, los docentes de la universidad privada colocan estas competencias (habilidades interpersonales) como las menos importantes y las menos realizadas, quizás porque consideran que el proceso de aprendizaje es inclusivo de las demás competencias o porque suponen que sus funciones se centran, fundamentalmente, en utilizar las competencias que tienen cabida en las contenidas en el apartado de los PA, porque éstas pueden considerarse como las que promueven un conocimiento útil en el sentido práctico de la palabra (Cummings, Enders, Berger, Finkelstein, Brennan, Arimoto, Huazhong y Galáz, 2005).

Además, destaca el hecho de que los alumnos de ambas IES (pública y privada) valoran como lo menos importante y menos realizado las competencias relacionadas con el contexto tecnológico e internacional, resultados que pueden ligarse al hecho de que las competencias para dicho rubro tienen que ver más con aplicaciones computacionales o de aplicación de conocimiento en el extranjero, lo que posiblemente no esté acorde a la visión de los alumnos para con su profesión, a pesar de que las competencias se vuelven cada vez más relevantes para el mundo actual. Resulta interesante que los docentes no consideran estas competencias como las menos importantes, sino que las sitúan en un punto medio, lo que se puede deber a que constantemente deben adaptarse y responder a nuevas demandas educativas (Díaz-Barriga, 2005), por lo que valoran menos aquellas competencias que tienen que ver con capacidades personales (competencias interpersonales) o sociales (valores sociales), las cua-

les podrían considerarse como secundarias al momento de ejercer ciertas profesiones, debido a su afiliación disciplinaria. Esta diferencia entre lo que interesa a los alumnos y docentes es la polémica actual entre el currículo centrado en aspectos profesionales y académicos y la enseñanza de la colaboración, la comunicación, la empatía y el respeto por el otro.

Tabla 6. Las seis competencias genéricas más y menos importantes para IES locales y América Latina

<i>Más importantes</i>	<i>IES locales</i>	<i>América Latina</i>
	1. Capacidad para aprender y actualizarse.	1. Compromiso ético.
	2. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	2. Capacidad de aprender y actualizarse.
	3. Capacidad de organizar y planificar tiempo.	3. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
	4. Conocimientos sobre el área de estudio y profesión.	4. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
	5. Habilidades para buscar, procesar y analizar información.	5. Capacidad para identificar y resolver problemas.
	6. Compromiso con la calidad.	6. Compromiso con la calidad.
<i>Menos importantes</i>	<i>IES Locales</i>	<i>América Latina</i>
	1. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	1. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
	2. Capacidad crítica y auto-crítica.	2. Habilidad para trabajar en contextos Internacionales.
	3. Capacidad creativa.	3. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
	4. Habilidad para trabajar en forma autónoma.	4. Habilidades interpersonales.

5. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	5. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
6. Valoración y respeto por la diversidad multicultural.	6. Compromiso con el medio sociocultural.

NOTA: Los datos de IES locales son propios (las dos instituciones analizadas anteriormente) y los de América Latina se obtuvieron del informe final del Proyecto Tuning para América Latina, 2007.

FUENTE: Elaboración propia

Por otra parte, en la tabla 7, las competencias visualizadas en la columna de “IES locales” se expresan bajo la ponderación de los datos obtenidos por ambas universidades analizadas anteriormente, mientras que los datos para la columna de “América Latina” se obtuvieron del Proyecto Tuning 2007. Entre las competencias más valoradas, tanto en IES locales como en América Latina (tabla 6), se encuentran “la capacidad para aprender y actualizarse”, “capacidad para identificar, plantear y resolver problemas” y “el compromiso con la calidad”. En contraparte, las competencias menos importantes para ambos (IES locales y América Latina) son “habilidad para trabajar en contextos internacionales” y “la capacidad de comunicación en un segundo idioma”. Sin embargo, hay cuatro competencias diferentes para ambos proyectos dentro de las seis competencias menos importantes; por su parte, para IES locales, se encuentran “capacidad creativa”, “habilidad para trabajar en forma autónoma”, “capacidad de organizar y planificar el tiempo” y la “valoración y respeto por la diversidad multicultural”; mientras que para América Latina, se encuentran “compromiso con la preservación del medio ambiente”, “habilidades interpersonales”, “capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes” y el “compromiso con el medio sociocultural”.

Tabla 7. Las seis competencias genéricas más y menos realizadas en IES locales y América Latina

<i>Más realizadas</i>	<i>IES locales</i>	<i>América Latina</i>
	1. Capacidad para tomar decisiones.	1. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
	2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	2. Compromiso ético.
	3. Compromiso ético.	3. Capacidad de trabajo en equipo.
	4. Habilidades para buscar, procesar y analizar información.	4. Compromiso con la calidad.
	5. Capacidad de aprender y actualizarse.	5. Capacidad de aprender y actualizarse.
	6. Conocimientos sobre el área de estudio y profesión.	6. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
<i>Menos Realizadas</i>	<i>IES Locales</i>	<i>América Latina</i>
	1. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	1. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
	2. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	2. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
	3. Valoración y respeto por la diversidad multiculturalidad.	3. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
	4. Capacidad de organizar y planificar tiempo.	4. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información.
	5. Capacidad crítica y auto-crítica.	5. Capacidad para formular y gestionar proyectos.
	6. Capacidad creativa.	6. Capacidad creativa.

NOTA: Los datos de IES locales son propios (las dos instituciones analizadas anteriormente) y los de América Latina se obtuvieron del informe final del Proyecto Tuning para América Latina 2007.

Al analizar las similitudes y diferencias entre los docentes de IES locales y latinoamericanos (tabla 7), se observa que tres de las seis competencias más realizadas aparecen en ambos estudios: “compromiso ético”, “conocimiento sobre el área de estudio y profesión” y “capacidad de apren-

der y actualizarse”. De igual manera, de esas seis competencias, las tres disímiles más realizadas por los docentes de IES locales son “capacidad para tomar decisiones”, “habilidad para buscar, procesar y analizar información” y “capacidad para aplicar conocimientos a la práctica”; mientras que para América Latina son “capacidad para trabajar en equipo”, “compromiso con la calidad” y “capacidad para dominar un segundo idioma”.

En cuanto a las competencias genéricas menos realizadas, se encontró que tres de las competencias son coincidentes para ambos proyectos: “habilidad para trabajar en contextos internacionales” y “capacidad de comunicación en un segundo idioma”, ubicándose en los dos primeros lugares como las competencias menos realizadas, tanto para los docentes latinoamericanos como mexicanos, sumada a “capacidad creativa”, que se colocó en sexto lugar en ambos análisis. En contraparte, de esas seis competencias, tres son sincrónicas y otras tres difieren, las cuales, para IES locales, son “capacidad para organizar y planificar tiempo”, “valoración y respeto por la diversidad multicultural” y “capacidad crítica y autocrítica”, mientras que para América Latina son “compromiso con la preservación del medio ambiente”, “habilidades en el uso de tecnologías de la información” y “capacidad para formular y gestionar proyectos”.

Como se puede ver, para la sección de “IES locales”, las competencias menos importantes observadas en la tabla 5 y las competencias menos realizadas observadas en la tabla 7 coinciden, alternadas en posición sólo debido al orden en que se presentaron porcentualmente en el análisis; además, difiere la competencia menos importante de “habilidad para trabajar en forma autónoma” con la menos realizada de “capacidad para organizar y planificar tiempo”, que constituye la tercera competencia más importante para IES locales. Por otra parte, entre las competencias más realizadas y consideradas como más importantes, sólo “conocimiento sobre el área de estudio y profesión” y “habilidad para buscar, procesar y analizar información” son las que presentaron comunalidad.

En correlación entre ambos proyectos (IES locales y América Latina) con las competencias genéricas importantes y realizadas, se puede obser-

var que América Latina coincide con que las competencias de “compromiso ético”, “compromiso con la calidad” y “capacidad de aprender y actualizarse” son las más importantes y las más realizadas, lo cual concuerda con IES locales respecto de esta última competencia; aunque, en cuanto al “compromiso ético”, para IES locales no figura como más importante, pero sí más realizada; en tanto, “compromiso con la calidad” figura como más importante, pero no entre las más realizadas. En cuanto a las competencias menos realizadas y menos importantes, ambos proyectos apuntan hacia la misma dirección: “capacidad de comunicación en un segundo idioma” y “habilidad para trabajar en contextos internacionales”.

CONCLUSIONES

El arduo trabajo por nivelar y ordenar los estándares y mecanismos latinoamericanos se vislumbraba en la similitud entre las universidades analizadas anteriormente. Pese a las diferencias que pudieran establecerse por sus estructuras, tanto la de índole pública (dirigida por el Estado) como la privada (regida por normas de la constitución apostólica) concuerdan en que las competencias más importantes y más realizadas son las que tienen que ver con la dimensión de “procesos de aprendizaje” o, como lo plantea el estudio de Chile citado, con las competencias académicas, mostrando estrecha relación con el estudio de Palomera y Moreno acerca de las competencias en México de 2010, donde estas mismas competencias de la dimensión de procesos de aprendizaje se resaltan como las más importantes.

La compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior a la cual el Proyecto Tuning para Latinoamérica hace referencia, realiza un gran trabajo al intentar minimizar las brechas suscitadas por las diferencias y desigualdades existentes entre una universidad y otra, ya sea que se trate de modalidades, estructura, recursos, cursos y talleres de formación docente, objetivos e inquietudes laborales, entre otros, y propone la implementación de competencias genéricas que puedan adscribirse a los diferentes contextos del mundo. En este estudio, se identifica cierta inclinación a que la universidad privada resalte las competencias genéri-

cas y que la universidad pública lo haga con las competencias enfocadas al desempeño.

El proyecto presenta la posibilidad de observar algunas diferencias en las competencias que puedan percibirse en función de las carreras que se ofrecen, las necesidades del mercado y la contextualización de la universidad, dadas por un lugar y momento específico. Pese a ello, en este estudio no se hallaron diferencias significativas en la autopercepción docente sobre las competencias más importantes y más realizadas, pero sí se encontró, aunque menos perceptible y sutil, una diferenciación entre las competencias menos importantes y menos realizadas. La universidad privada concuerda en que, tanto para menos importantes como para menos realizadas se encuentran aquellas competencias que pertenecen a la dimensión “habilidades interpersonales”, mientras que para la universidad pública tienen que ver con la dimensión “valores sociales”. A pesar de dichas diferencias, se recalca que la ponderación y consideración diferenciada de las competencias no necesariamente implica que no tengan importancia o no se realicen; sólo significa que en los procesos autovalorativos de los docentes que participaron en el análisis se priorizan de determinada manera.

A diferencia de otro tipo de universidades, la teoría señala que las instituciones religiosas tenderían a priorizar las competencias relacionadas con “valores sociales”, ya que su objetivo consiste en garantizar la presencia cristiana en el mundo universitario frente a las problemáticas socioculturales (*Ex corde*, 1990: 3); pero esta hipótesis resultó equívoca, ya que dichas competencias no perfilaron ni como las más importantes-más realizadas ni como las menos importantes-menos realizadas, lo cual las sitúa en un punto intermedio para la universidad privada. De esta forma, puede declararse que la estructura universitaria (en cuanto a ser pública o privada) no implica una modificación en las competencias profesionales que priorizan los docentes de ambas instituciones. Por su parte, los autores de dicho proyecto afirman que debe verse desde “una perspectiva metodológica, flexible” (Proyecto Tuning, 2007: 38), por lo que las diferencias en cuanto a la implementación de las competencias podrían encontrarse en la

metodología con que se realizan las actividades curriculares de cada IES. Las diferencias podrían estar presentes en el currículo de cada universidad, mas no en el espíritu, visión o misión de las IES.

Entre los puntos que se observaron en el análisis, destacó el Programa Nacional para el Desarrollo 2013-2018, en cuanto a la priorización que asume el valor o competencia del compromiso con la calidad, la cual se encuentra enmarcada como una de las metas nacionales; sin embargo, figura como una de las competencias menos realizadas en este análisis.

Se plantea que, hoy en día, la educación por competencias resulta fundamental en las IES, al potencializar las habilidades y destrezas de los futuros profesionistas de forma integral, con apertura a las realidades contextuales, acordes a sus necesidades y a los requerimientos sociales, lo cual no implica un trabajo interno para la construcción de nuevos modelos y prácticas curriculares que se enlacen en procesos permanentes que, a su vez, son flexibles a los cambios sociocontextuales y de alto compromiso para con la comunidad académica, tanto de las mismas instituciones, como del personal y alumnado que se encuentran en formación constante. Entonces, se recomienda que la mirada del docente y de la institución en la que labora tenga una apertura a su visión y no se segmente en perspectivas teórico-metodológicas; por el contrario, ha de tomar en cuenta la perspectiva estudiantil y las realidades contextuales a las que se enfrentarán los futuros profesionistas, ya que las IES son las principales encargadas de formar recursos humanos íntegros, críticos y competentes que atiendan las demandas sociales del contexto actual (Carnicero, Silva y Mentado, 2009)

Por ello, se requiere que las IES implementen, transversalmente, sistemas de competencias desde su estructura en el currículo y en la dinámica con que se lleva a cabo, donde el papel del docente, más que una figura tradicional, se convierta en un acompañante de los procesos de profesionalización mediante la inserción de competencias de forma dinámica, integral y crítica. Estas competencias deben potencializar las habilidades y destrezas que los estudiantes requieren para su área específica de estudio.

Igual de necesario es romper el paradigma antiguo del estudiante pasivo, que ahora se convierte en el “hacedor” de su propio saber, que interactúa con su medio y cuya dinámica se encuentra en cambios constantes, puesto que se encamina al mejoramiento personal y profesional, acorde a la realidad contextual que enfrentará al insertarse en el medio social o laboral (Fuenmayor, 2009).

Se concluye que se mostraron inclinaciones consistentes tanto en las competencias del grado de importancia como las de realización y que difirieron de manera superflua entre la universidad pública y la privada. Cabe destacar que los resultados pudieron verse influenciados por la cantidad desigual de reactivos para cada dimensión; aunque tales resultados sostienen una estrecha relación con los que se encontraron en el ámbito nacional y en el escenario de Latinoamérica.

La suma y el análisis de todo lo anterior permite apreciar que los docentes universitarios enfrentan un gran reto, ya que son parte de las cimientos de las IES a las que están adscritos y de las que convergen gran parte de las estructuras sociales. No sólo la existencia docente, sino su competitividad, disponibilidad y comprensión del contexto y necesidades imputables al alumno deben ser igualmente relevantes a los docentes.

De esta forma, se aprecia que, actualmente, el profesionista es considerado desde una visión integral, por lo cual debe prepararse para enfrentar un mundo competitivo, en constante cambio y de suma complejidad. Así, debido a la época globalizada, es necesario que los actores de las IES adquieran las competencias necesarias y el proceder para intervenir en todos aquellos desafíos y responsabilidades que deben asumirse para la mejora continua, partiendo de sus necesidades y contextos específicos en los que se adscriban.

Referencias

Ayón, C. (2009). *Desarrollo de competencias y funcionalidad institucional, desde la perspectiva de los estudiantes de tres instituciones de educación superior del estado de Sonora, como insumo para un modelo innovador de evaluación* (Tesis de maestría). México: Universidad de Sonora.

- Carnicero, P.; Silva, P., y Mentado, T. (2009). La profesión docente en el nuevo contexto educativo. En *Nuevos retos de la profesión docente* (6 y 7). Universidad de Barcelona: Grupo de Investigación FODIP.
- Cummings, W.; Enders, J.; Berger, J.; Finkelstein, M.; Brennan, J.; Arimoto, A.; Huazhong, H., y Galáz, F. (2005). *The Changing Academic Profession CAP. Project. Washington, DC: George Washington University.*
- Díaz-Barriga, Á. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*, 27 (108), 9-30.
- Didou A., S. (2005), *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina y el Caribe*. México, ANUIES/UNESCO.
- Fuenmayor, M. (2009). “La universalización de la educación. Un camino hacia la hegemonía popular”. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Palomera, A.; Amado, M., y Brito, R. (2010). Competencias genéricas en la educación superior tecnológica mexicana: desde las percepciones de docentes y estudiantes. *Revista electrónica Actualidades investigativas en educación*, 10 (3), 1-28.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013
- Poblete, M. y Villa, A. (2011). SEBSCO, una experiencia alternativa para evaluar competencias, 39 (3), 27 y 28.
- Proyecto Tuning América Latina (2007), *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina, en el Informe final Proyecto Tuning-América Latina. 2004-2007*. Publicaciones Universidad de Deusto.
- Vera, J.; Estévez, E., y Ayón, L. (2010). Percepción de estudiantes universitarios sobre importancia y realización de competencias genéricas. *Revista de Educación y Desarrollo*, 15, 47-54.
- Villanueva, E. (2010). Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuros. *Perfiles Educativos*, 32 (129), 86-101.