

**EL TALENTO HUMANO Y LA TRANSFERENCIA DE
CONOCIMIENTO: HACIA UN MODELO EDUCATIVO
INNOVADOR EN LA FORMACIÓN DOCENTE BASADO EN
COMPETENCIAS**

XIX
CONGRESO
INTERNACIONAL
DE
CONTADURÍA
ADMINISTRACIÓN
E
INFORMÁTICA

Área de investigación: Administración de Recursos Humanos

Antonia Terán Bustamante

Universidad Panamericana
Campus Ciudad de México
ateran@up.edu.mx
teran_tony@yahoo.com.mx

Marcela Chavarría Olarte

Universidad Panamericana
Campus Ciudad de México
mchavarria@up.edu.mx



Octubre 8, 9 y 10 de 2014 ◆ Ciudad Universitaria ◆ México, D.F.



ANFECA
Asociación Nacional de Facultades y
Escuelas de Contaduría y Administración



EL TALENTO HUMANO Y LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO: HACIA UN MODELO EDUCATIVO INNOVADOR EN LA FORMACIÓN DOCENTE BASADO EN COMPETENCIAS

Resumen

La innovación comienza en el aula, no basta reproducir los conocimientos, sino que es necesario crear un entorno adecuado para el aprendizaje, en el que esa transferencia de conocimiento sea activa y todos interactúen. El salón de clases debe ser un espacio de aprendizaje, de compartir experiencias, de investigación, de creación de nuevos proyectos emprendedores e innovadores, de desarrollo de nuevas competencias profesionales que sean claves para tener profesionistas que muestren un desempeño competente, humanista, ético y pertinente con la problemática social y productiva para que promuevan el desarrollo de la sociedad. La presente investigación pretende contribuir a ampliar el conocimiento sobre el modelo educativo basado en competencias a través de un proceso innovador que se ha implementado en una universidad privada en la Ciudad de México; en el que destaca como elemento clave el talento humano. El talento del docente y su participación activa, desde el desarrollo del modelo hasta su implantación (en un contexto determinado), son factores clave en la adopción de un modelo educativo basado en competencias.

Palabras clave: *Talento, Transferencia de conocimiento, innovación, competencias, modelo educativo*



EL TALENTO HUMANO Y LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO: HACIA UN MODELO EDUCATIVO INNOVADOR EN LA FORMACIÓN DOCENTE BASADO EN COMPETENCIAS

Introducción

La fluidez de la modernidad a lo largo del siglo XX, ha variado sustancialmente la naturaleza del conocimiento y su papel en la sociedad, lo que ha traído como consecuencia la necesidad de modificar nuestra relación con él: pasando de una relación de dominio a otra de gestión y uso competente de este conocimiento (en el siglo XXI). Este hecho ha provocado un cambio muy profundo en la concepción sobre educación, formación, instrucción, docencia y también en los planteamientos evaluadores de los aprendizajes (Alsina *et al.*, 2011).

Por lo anterior, hoy es común en el ámbito universitario, hablar del aprendizaje en términos de competencias. Muchos programas educativos y planes de estudio, se diseñan por competencias. Las empresas y diversos centros de trabajo seleccionan y evalúan a los empleados de acuerdo con las competencias que demuestran en el campo laboral.

Esto ha motivado a las instituciones de educación superior a migrar de un sistema tradicional de planeación educativa centrada en los contenidos a un sistema dinámico de planeación educativa centrada en las competencias profesionales a desarrollar.

La implementación de un modelo educativo basado en competencias no es tarea fácil, ni de corto plazo, en virtud de que demanda una transformación radical. Implica cambios en la manera de hacer docencia, en la reflexión pedagógica y sobre todo de los esquemas de formación.

Es necesario considerar que el mismo modelo conduce a una transformación o elaboración continua de las ideas y las creencias, lo que implica una innovación importante, que va a resultar en un cambio, en un re-diseño del aprendizaje.

El desarrollo de las competencias, al requerir de aprendizajes significativos, exige a los docentes abordar los procesos cognitivos e intelectivos de manera individual dentro del proceso de formación del estudiante, para lograr los niveles de comprensión que el estudiante necesita.

Por lo anterior el talento del docente y su participación activa son factores clave (UNESCO, 2012) en la adopción de un modelo educativos en el aula. Entender los retos que enfrenta el docente al cambiar o no sus prácticas educativas frente a la innovación de un nuevo proceso y modelo de enseñanza, resulta difícil.

Hay que estar inmersos y profundizar en la comprensión de cómo aprenden los profesores, qué les motiva, qué procesos ocurren cuando se enfrentan a la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra y se consolide. Por lo anterior es importante identificar sus significados y prácticas en el aula.



Para comprender el proceso de transferencia de conocimiento en el aula, en un modelo educativo basado en competencias se tiene que considerar que la transferencia es un proceso de interacción, que no puede ser analizada fuera del contexto en el que tiene lugar y que es posible gracias a la existencia de una serie de estructuras y mecanismos creados *ad hoc*, que contienen, crean y transfieren el conocimiento para estimular la creatividad e innovación.

En el modelo de la enseñanza basada en competencias, el docente se enfrenta a un proceso de cambio de concepciones y prácticas que va mucho más allá de un simple aprendizaje por acumulación de información o bien centrado en la adquisición y traslado al aula de nuevas técnicas didácticas, representa un cambio de paradigma en el que el docente abandona la enseñanza transmisora-receptiva y migra hacia un enfoque centrado en el alumno, la construcción del conocimiento y la colaboración, donde los conocimientos se perciben como una herramienta útil para la resolución de problemas y de nuevo conocimiento.

El modelo por competencias se concibe como un sistema complejo de estructuras, conocimientos, creencias, atributos y tareas que permiten que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente (Tobón, 2006). Tiene como base el contexto (cultura y lugar) en el cual se lleva a cabo la acción, pero incluye la posibilidad de transferir y aplicar habilidades y conocimientos a nuevas situaciones y ambientes con ética (UNESCO, 1998); (Rychen, 2003); (Quiroz, 2007).

Los conocimientos, unidos a las habilidades y a las actitudes, hacen posible que se construyan las *competencias*. Para ello es necesario que los conocimientos se apliquen de manera práctica.

Por lo anterior las competencias implican poner en acción en forma armónica diversos conocimientos (*saber –qué y para qué–*), habilidades (*saber hacer*) y actitudes (detrás de las cuales siempre hay valores) que guían la toma de decisiones (*saber ser*), y que se enfocan en la reconstrucción de saberes, creencias y formas de actuación en el aula (*saber convivir*), que repercutirán en lograr innovación.

El presente artículo forma parte de los resultados obtenidos en la implementación de un Modelo Educativo Basado en Competencias en una universidad privada, y tiene el valor de poder extrapolar sus resultados generales a otros contextos universitarios que desarrollen licenciaturas en ciencias económico-administrativas, ya que parte del análisis y búsqueda del desarrollo de perfiles de egreso son similares en este campo de estudio.

1. La gestión del talento humano y del conocimiento

En los últimos años se han producido grandes cambios y los nuevos retos para las organizaciones respecto al talento humano, son una realidad. Hoy por hoy la gestión del talento humano ha cobrado gran importancia debido al impacto que tiene en la productividad, innovación y competitividad de las organizaciones. Se ha pasado de una cultura del recurso humano administrativo a una era del conocimiento, en donde las personas se han vuelto parte estratégica de la organización (Boudreau y Ramstad, 2005);



(Ulrich, 2008); (Ulrich y Smallwood, 2011); (Beechler y Baltzley, 2008); (Cappelli, (2008, 2009); (Beechler y Woodward, 2009); (Allen *et al.*, 2010); (Huang y Tansley, 2012).

El proceso de creación de conocimiento se da en dos vertientes: en conocimiento tácito¹ y en conocimiento explícito². El paso de conocimiento explícito a tácito se da a través de la verbalización del conocimiento o su diagramación en documentos, manuales o historias orales. Los documentos son la herramienta que ayuda a las personas a clarificar lo que han experimentado y transferir con cierta facilidad dicho conocimiento a otras personas, por lo que es importante fomentar el espíritu experimental (Guillen *et al.*, 2002, p.58).

Para Davenport y Prusak (1998) el conocimiento es una mezcla de experiencia, valores, información y *saber hacer* que sirve como marco para la incorporación de nuevas experiencias e información, y es útil para la acción. Se origina y aplica en la mente de las personas, el conocimiento radica en ellas, y se manifiesta de forma intangible en su mente, memoria, talento e inteligencia.

En este contexto la gestión del talento humano y del conocimiento tienen un papel en la creación de valor como fuente de innovaciones para generar ventajas competitivas sostenidas en el tiempo.

El talento humano actualmente se caracteriza no por la cantidad de conocimiento que dispone el individuo, sino por la capacidad de aprender y desaprender lo conocido; a esto también se agrega el compromiso y la acción.

De acuerdo con Sveiby (1997), a diferencia de lo que sucede con la información, el conocimiento es intrínseco a las personas, y su generación ocurre como parte del proceso de interacción entre las mismas. En otras palabras, la información tiene poco valor por sí misma y sólo se convierte en conocimiento cuando es procesada por el cerebro humano.

Aun así, no hay que perder de vista que la información –tanto la cuantitativa como la cualitativa– es una parte fundamental del conocimiento y, por tanto, gestionarla correctamente será condición necesaria si se desea llevar a cabo una gestión del conocimiento de calidad.

La gestión del conocimiento integra la definición de la forma en la que se adquiere y comparte el conocimiento dentro del aula y cómo se difunde al exterior.

Así la gestión del conocimiento implica el desarrollo de actividades relacionadas con la recolección, el uso y la distribución del conocimiento; es decir, recoge una parte importante del proceso de innovación (OCDE, 2005).

¹ Conocimiento Tácito: Es el conocimiento que no es de fácil expresión y definición, por lo que no se encuentra codificado. Este es un conocimiento muy personal y difícil de plantear a través del lenguaje formal y, por lo tanto, difícil de transmitir y compartir con otros. Dentro de esta categoría se encuentran las experiencias, *el know-how*, las habilidades, las creencias, los ideales, valores y emociones de cada persona (Nonaka y Takeuchi, 1995)

² Conocimiento Explícito: Es el conocimiento que está codificado y que es transmisible a través de algún sistema de lenguaje formal. Esa que puede expresarse a través palabras y números, y puede transmitirse y compartirse fácilmente, en forma de datos, fórmulas científicas, procedimientos codificados, etc. Dentro de esta categoría se encuentran los documentos, reportes, memos, mensajes, presentaciones, diseños, especificaciones, simulaciones, entre otros. Y se expresan normalmente en algún soporte físico (documentos, manuales, libros, software) (Nonaka y Takeuchi, 1995)



En la gestión del conocimiento esencialmente están implicados las personas, los procesos internos, y el aprendizaje. Por lo que, es importante preparar a los actores involucrados (docente – estudiante) para transformar datos en información y la información en conocimientos aplicables, condiciones que evidencian la relevancia de la gestión del conocimiento.

La transferencia de conocimiento

La transferencia del conocimiento es un componente importante de la gestión del conocimiento (Davenport y Prusak, 2000); el término de transferencia del conocimiento describe las actividades destinadas a trasladar³ un conocer –un conocimiento-.

La Transferencia de Conocimiento es un proceso de interacción social orientado hacia la producción y circulación de conocimiento que genera externalidades de aprendizaje. Este proceso interactivo es interno y externo, combina distintas capacidades y recursos organizacionales. La Transferencia de Conocimiento no puede ser analizada fuera del contexto social específico en el que tiene lugar. Las condiciones del entorno moldean, facilitan u obstaculizan las relaciones de transferencia de conocimiento.

La universidad desempeña un importante papel como una organización productora y difusora del conocimiento (transferencia de conocimiento). Por lo que en el proceso de enseñanza-aprendizaje como interacción didáctica, hay dos factores determinantes: el desempeño del docente y del estudiante.

En primera instancia en esa transferencia de conocimiento es muy importante el desempeño del docente para considerar *qué hace, cómo lo hace y por qué se hace* (Díaz y Rigo, 2000) reconociendo el saber de tipo conceptual (conocimiento) y el conocimiento práctico (instrumentación de habilidades estratégicas para el aprendizaje) (Perrenoud, 2005).

El conocimiento y las competencias

Para Sladognal (2000) las competencias son capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se manifiestan en una gran variedad de situaciones en los diversos ámbitos de la vida humana personal y social. Son expresiones de los diferentes grados de desarrollo personal y de participación activa en los procesos sociales. Toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente.

De acuerdo con Quinn, (2008) las capacidades y competencias no pueden transmitirse o adoptarse, se desarrollan dentro de los individuos y de la organización mediante procesos de aprendizaje, y por la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes y en la interacción y socialización.

³ El conocimiento se presenta como una transferencia de las propiedades del objeto al sujeto (Hartmann, 1921). Es decir el conocimiento se muestra originariamente como relación esencial de sujeto y objeto. En ella estriba la relación de conocimiento. Dicha relación es una correlación. Va del sujeto al objeto y del objeto al sujeto. Es, pues, una relación bilateral.



Por lo anterior, hay que considerar en el proceso de enseñanza- aprendizaje la *reflexión en la acción*, que abarca el *conocimiento en la acción*, aquel que se revela en las acciones inteligentes, ya sean observables al exterior o que se dan internamente en las personas. En ambos casos el conocimiento está en la acción, se evidencia a través de la ejecución espontánea y hábil y, paradójicamente, puede hacerse explícito verbalmente (Schon, 1992).

En la educación es importante, no perder de vista asumir el proceso pedagógico como *reflexión en la acción -pensar-actuar-pensar-* en virtud que ésta favorece considerablemente el aprendizaje y desarrollo de las competencias (Schon, 1992).

De acuerdo con Schon (1992) la *reflexión en la acción* se puede manifestar en las siguientes formas:

- En acciones espontáneas y rutinarias que pueden asumirse como estrategias para resolver una tarea o problema en una situación particular.
- En sorpresas conducentes a la reflexión dentro de la acción presente. La reflexión, al menos en alguna medida, resulta consciente, aunque no se produzca necesariamente por medio de palabras.
- En una función crítica que cuestiona las suposiciones surgidas en la acción - comprensión de los fenómenos o de las maneras de formular los problemas-.
- En reflexiones que dan lugar a la experimentación *in situ*, pues pueden idearse y probarse nuevas acciones que pretenden explorar los hecho recién observados, verificar la comprensión original de los mismos o afirmar los pasos que hemos seguido.

Por lo anterior el talento y el contexto son esenciales. La competencia no es la simple suma de saberes y habilidades particulares. La competencia conjuga, articula, relaciona, compone y pondera constantemente recursos diversos y es el resultado de su integración.

Así, las competencias se traducen a conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes -que reflejan valores- y que permiten a las personas desempeñar eficientemente sus funciones profesionales. Esta cualidad confiere al concepto de competencia un carácter dinámico que hace más compleja su adquisición y que está relacionado estrechamente con el entorno en el cual se expresa.

Aguado y Arranz (2005) mencionan que para lograr que dichas competencias se instauren en la persona, formando parte de su repertorio habitual de comportamiento, el profesor responsable del proceso de enseñanza debe de tener en cuenta la complejidad de abordar dicho objeto de desarrollo, y para lo cual tiene que considerar dos aspectos claves:

- a. La combinación comportamiento-entorno. La persona se mueve en un entorno social y por ello ha de ser capaz de articular sus comportamientos en función de las características del medio en el que se encuentra y
- b. La desagregación de la habilidad general en comportamientos específicos representativos. Cuando se manejan habilidades personales, a pesar de que el objeto de desarrollo es la mejora integral de la persona, el proceso por el cual se produce



dicho desarrollo ha de basarse en unidades de comportamiento moleculares y claramente observables que faciliten la adquisición, el anclaje, y la posterior recuperación y utilización del conocimiento.

De acuerdo a los supuestos anteriores, el desarrollo de competencias debe ser entendido como un proceso (no lineal) en el que se van adquiriendo determinados comportamientos cuya integración da lugar a la competencia.

El Modelo Educativo Basado en Competencias

Ante el dinamismo, retos y problemas del mundo actual, es necesario un aprendizaje y una enseñanza que logren sentido y conecten con el entorno, tanto para el que aprende como para el que enseña, siendo esto un reflejo de la calidad del modelo educativo implementado (García, 2011). De esta necesidad surge el Modelo Educativo basado en Competencias (MEBC).

La educación, en general, y el aprendizaje, en particular, implican mucho más que recolectar conocimientos, o construirlos; deben abocarse a proponer respuestas a los problemas y a las necesidades que enfrentamos en las nuevas condiciones en que vivimos, por lo que se requiere movilizar toda la experiencia acumulada, los saberes de los distintos dominios de conocimiento, de las capacidades de acción, de interacción, para generar un modelo que integre saberes, acciones, de interacción social y de autoconocimiento, desde una perspectiva integral (García, 2011).

Para Frade (2009) el conocimiento debe ser el producto de contenidos multidisciplinares y multidimensionales, que demanden una acción personal de compromiso, en el marco de las interacciones sociales, donde tienen y tendrán su expresión concreta.

Por lo anterior, un diseño curricular de calidad, deberá partir del constructivismo en términos de aprendizaje, para poderse materializar en el desarrollo de las competencias, y el docente juega un papel fundamental, al constituirse en guía o facilitador para cada estudiante (García, 2011).

La Universidad y el Modelo de Educación Basado en Competencias

De acuerdo con Manzano y Torrego (2009) la Universidad debe ser un espacio de construcción del saber que forma personas desde una perspectiva compleja. Es el principal foco de generación de conocimiento.

Hoy es común en el ámbito universitario, hablar del aprendizaje en términos de *competencias*. Muchos programas educativos y planes de estudio, se *diseñan por competencias*. Las empresas y diversos centros de trabajo seleccionan y evalúan a los empleados de acuerdo con las competencias que demuestran en el campo laboral. Esto ha motivado a las instituciones de educación superior a mudar de un sistema tradicional de planeación educativa centrada en los contenidos a un sistema dinámico de planeación educativa centrada en las competencias profesionales a desarrollar en los alumnos universitarios.



Una competencia profesional es la integración de aprendizajes relacionados con el saber, el hacer y el ser del estudiante, en función del desarrollo del perfil que se espera en él para el ejercicio de una profesión determinada

Las competencias integran varios tipos de aprendizaje, fundamentalmente *conocimientos, habilidades y actitudes (que expresan valores)*, a los cuales también pueden agregarse *hábitos y destrezas*. Desarrollar competencias en los alumnos por tanto, supone un dominio de los distintos tipos de aprendizajes que se están buscando en ellos y de la integración que éstos deben conseguir entre sí. Evaluar competencias implica diseñar instrumentos específicos para valorar cuantitativa y cualitativamente el desempeño eficiente de los estudiantes.

Tanto *desarrollar* como *evaluar* competencias en alumnos universitarios, exige de la planta docente una capacitación y formación pedagógica específica, para el desarrollo de un estilo de docencia *ad hoc*, distinto a la cátedra tradicional.

Además, aprender a ser competente denota que el alumno practica y desarrolla diferentes capacidades y aptitudes, con el objetivo de dar respuesta a una situación problemática determinada.

Una competencia se evidencia en la exploración, el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación de la gestión de la actividad académica que el estudiante trabaja, individual o colectivamente, en cada asignatura. En consecuencia, trabajar por competencias significa que el alumno debe entender el aprendizaje como un circuito multidireccional donde tiene que tomar la iniciativa y estimular la capacidad crítica, ética, creativa y sensible en la gestión de su aprendizaje a todos los niveles para favorecer su formación integral. En este caso, el profesor es un guía, un facilitador, un «*despertador de curiosidades*» que acompaña al alumno en este trayecto (Monereo, 2006).

Por lo tanto, el reto es crear un clima donde el estudiante sea responsable de su proceso continuo de aprendizaje y los profesores adopten ese papel de guía. Asumir la responsabilidad significa que, poco a poco, se van creando esquemas y metodologías de trabajo con un sentido; con una razón de ser.

Así, el estudiante acumulador de contenidos sin un objetivo claro, deja paso al estudiante que investiga los procesos para llegar a esos contenidos. “El alumno va adquiriendo grados de autonomía y responsabilidad porque es en la investigación y en el diálogo donde se encuentra el aprendizaje de pensar. «*Aprender a pensar*» una competencia entendida como la facultad que permite tomar decisiones para regular el propio aprendizaje y aproximarlos a una determinada meta dentro del ámbito que conforma el propio contexto de aprendizaje” (Monereo, 2006:12).

2. Metodología

La estrategia metodológica para llevar a cabo la presente investigación se basa fundamentalmente en un conjunto de entrevistas a profundidad, *focusgroup*, cuestionarios y diversos instrumentos aplicados a los actores claves como directivos, profesores,



investigadores, directores de empresas que forman parte de los consejos consultivos de la escuela objeto de estudio y estudiantes. Además hemos participado activamente en cada una de las etapas: evaluación del desarrollo de competencias en los estudiantes, capacitación pedagógica de la planta docente y actualización curricular (ver tabla 1).

Tabla 1. Población objeto de estudio

Participantes	Academias	Licenciaturas
Escuela privada objeto de estudio	10 Academias: -Administración -Finanzas -Matemáticas e Informática -Economía -Mercadotecnia -Control e Información Directiva -Negocios Internacionales -Recursos Humanos -Derecho -Humanidades	1. Administración y Dirección 2. Administración y Finanzas 3. Administración y Mercadotecnia 4. Administración y Negocios Internacionales 5. Administración y Recursos Humanos 6. Contaduría 7. Economía
Directores, Directores de carrera y jefes de Academia	1 Director General, 1 Secretario Académico, 7 Directores de Carrera 10 Jefes de Academia	
Profesores - Investigadores	15 investigadores procedentes de las diversas academias.	
Profesores de tiempo completo	Universo variable superior a 40 profesores procedentes de las diversas academias.	
Profesores de asignatura	Universo variable, superior a 50 profesores procedentes de las diversas academias.	
Alumnos	Universo variable, superior a 400 por cada año lectivo (5)	
Empresas	Universo variable, superior a 30	

Hacia el Modelo de Educación basado en Competencias

El desarrollo de esta línea de investigación ha supuesto el análisis integral de los perfiles de egreso de cada carrera bajo el enfoque de competencias, el diseño de las baterías de instrumentos de evaluación, la capacitación de personal de apoyo académico para la aplicación de los instrumentos, la tabulación e interpretación sistemática de los resultados, la obtención de conclusiones secuenciales en el proceso de investigación para fortalecer el servicio académico que se presta a los alumnos, a través del re-diseño curricular, el fortalecimiento de planes y programas, la formación y perfeccionamiento de la planta docente en el contexto de modelos educativos basados en competencias.

La evaluación de competencias profesionales en los alumnos (ver Tabla 2) busca evaluar el gradual desarrollo de los distintos productos de aprendizaje en forma integrada (competencias profesionales), a través de la aplicación de baterías de instrumentos de evaluación especialmente diseñados con este fin, la interpretación de los resultados y el seguimiento de los estudiantes a través del tiempo.

A continuación se concentran las habilidades que propone el plan de estudios, base para el desarrollo de las competencias profesionales.



Tabla 2. Competencias profesionales a Evaluar

Competencia	Aspectos a considerar:
Pensamiento Crítico	<ul style="list-style-type: none"> - Razonamiento lógico - Razonamiento numérico - Memoria próxima - Capacidad analítico-sintética
Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> - Intuición - Originalidad - Resolución de problemas - Enfoque empresarial
Expresión Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Redacción - Ortografía - Puntuación - Vocabulario
Expresión Verbal	<ul style="list-style-type: none"> - Claridad - Argumentación - Dicción - Entonación
Lectura de comprensión	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de abstracción - Inducción – deducción - Análisis – síntesis - Interpretación
Bilingüismo	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión lectora - Comprensión oral - Expresión escrita - Expresión oral
Capacidad Informática	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo de programas básicos - Uso de programas específicos - Resolución de problemas CEA - Uso de internet
Investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda y selección de información - Planeación estratégica - Resolución de problemas - Enfoque empresarial
Trabajo en Equipo	<ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo participativo - Negociación - Eficiencia armónica - Enfoque empresarial

El proyecto de investigación relacionado con la evaluación de competencias profesionales en los alumnos, ha pasado por dos etapas: la primera abarcó cinco años, de 2004 a 2008 y se llevó a cabo con los instrumentos diseñados en la propia escuela (ver Tabla 3) y con recursos limitados a la infraestructura universitaria. De 2009 a la fecha se pasó a la segunda etapa, en la que estamos transitando de los propios instrumentos de medición a la necesidad de apoyarnos en instrumentos externos, estandarizados desde el punto de vista psicopedagógico, que puedan ser aplicados incorporando tecnología informática que facilite la aplicación, interpretación y seguimiento de los resultados. En esta segunda etapa, básicamente se ha ocupado la batería de instrumentos que integra el “PPP” -*Personal ProficiencyProfile*-⁴ (ver Tabla 4).

⁴ El *Personal ProficiencyProfile –PPP-* es uno de los sistemas de evaluación de Recursos Humanos actuales, más utilizados por las empresas para diagnóstico del talento humano; se trata de un instrumento profesional y completo que permite ser aplicado de manera integral o parcial, bajo una aplicación flexible y específicamente diseñada para los profesionistas y responsables de la gestión de los recursos humanos en la empresa.

El PPPPerfil de Competencias Personales es un sistema automatizado que permite planificar los procesos de reclutamiento, selección, capacitación y desarrollo, así como las actividades de relaciones laborales, a partir de la integración de una batería que contiene nueve instrumentos básicos



Tabla 3. Características de los instrumentos elaborados en la universidad objeto de estudio, para la evaluación de competencias profesionales en los alumnos

Competencias profesionales a evaluar	Características de los instrumentos utilizados:
- Pensamiento Crítico	Batería de reactivos integrada con base en el instrumento G-Mat, seleccionando reactivos adecuados para evaluar el perfil de egreso a medio término y al final de las licenciaturas en ciencias económico-empresariales.
- Creatividad	Acertijos y análisis de casos a resolver, apoyándose en argumentación creativa, diseño gráfico, trabajo individual y por equipos.
- Comunicación eficiente bilingüe	Instrumentos basados en textos para analizar y resolver preguntas puntuales que suponen altos niveles de lectura de comprensión y expresión escrita, en inglés y en español de manera combinada.
- Trabajo en equipo	Análisis y resolución de casos prácticos propios del ejercicio profesional de las ciencias económico-empresariales, en equipos de alumnos integrados aleatoriamente por estudiantes de las distintas licenciaturas en ciencias económicas y empresariales. Se evaluaba el proceso de trabajo (a partir de la observación del mismo por parte de los profesores evaluadores) y los productos entregados.

Objetivos de la Evaluación de Competencias Profesionales al término del “Tronco Común” de estudios

- Evaluar el perfil de egreso de medio término de las licenciaturas de la ECEE, a fin de reorientar la práctica docente de 5° a 8° semestres, en función de los perfiles de egreso esperados al final de cada carrera.
- Canalizar oportunamente a servicios de orientación psicopedagógica a aquellos alumnos que obtengan promedios bajos.
- Detectar los casos de excelencia en desarrollo de competencias profesionales, a fin de darles oportuno seguimiento y apoyo.
- Ofrecer criterios técnico-pedagógicos para la actualización de planes y programas de estudio.

Objetivos de la Evaluación de Competencias Profesionales al final de la Licenciatura:

- Evaluar el perfil de egreso de las licenciaturas de la ECEE, a fin de valorar el nivel de excelencia académica conseguido, y retroalimentar el proceso educativo de la escuela.
- Ofrecer a los alumnos de 8° semestre, retroalimentación sobre sus niveles de desarrollo de algunas competencias profesionales, así como sugerencias para seguir incrementándolas a lo largo de su ejercicio profesional.
- Desarrollar a los alumnos próximos a egresar, en la resolución de baterías de diagnóstico de competencias profesionales, aplicadas en condiciones similares a los procesos de selección de personal en el ámbito empresarial y de admisión a estudios de posgrado.
- Ofrecer criterios técnico-pedagógicos para la actualización de planes y programas de estudio.

El perfil de egreso del tronco común de las licenciaturas, se compone del conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que sintetizan los objetivos de aprendizaje presentes



en los programas de los cuatro primeros semestres de las cinco licenciaturas que conforman la escuela (tronco común).

El perfil de egreso de las licenciaturas, se compone del conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que sintetizan los objetivos de aprendizaje necesarios para ejercer con eficiencia profesional las cinco licenciaturas que conforman la escuela.

Tabla 4: Batería *Personal Proficiency Profile* utilizada como apoyo para evaluar competencias profesionales en los alumnos, en la segunda etapa de la investigación

Área competitiva a evaluar:	Instrumento base:
- Comportamiento	- <i>Cleaver</i>
- Proceso pensante	- <i>Ned Herman</i>
- Valores Profesionales	- <i>Edward Sparanger</i>

Procedimiento Base para la evaluación de competencias profesionales en los alumnos:

1. Revisión y/o ajuste anual de la batería de instrumentos para evaluar.
2. Información a los alumnos y proceso de motivación para participar.
3. Aplicación de la batería a todos los alumnos de las distintas licenciaturas, al mismo tiempo, (a fin de que las características y variables de aplicación sean las mismas y se puedan establecer las valoraciones comparativas con objetividad)
4. Tabulación en interpretación cualitativa de los resultados.
5. Elaboración de informes de resultados y comparativos con años anteriores.
6. Sesión de informe y entrega de resultados a los alumnos, en sesión plenaria. Incluye la presentación de resultados globales de la generación, la premiación de los primeros lugares y la entrega de cartas con resultados individuales.
7. Sesión de informe de resultados en el Consejo Académico de la Escuela, como base para la toma de decisiones que corresponda.

El uso de estos instrumentos, a lo largo de cinco años lectivos, permitió validar internamente su utilidad para los fines buscados.

En esta segunda etapa el énfasis se ha puesto en sistematizar y fortalecer el plan integral de perfeccionamiento docente, a fin de capacitar gradual y permanentemente a los miembros de la planta docente para la comprensión y puesta en práctica de un estilo docente centrado en el desarrollo y evaluación de competencias profesionales en los alumnos.

Capacitación de la Planta Docente

A este trabajo desarrollado con los alumnos, se une otro, con los profesores, medular e indispensable para lograr avances reales en el desarrollo de las competencias profesionales esperadas; este es la sistematización del proceso de formación y perfeccionamiento docente, a través de programas y estrategias formativas secuenciales, diseñados a partir del diagnóstico de necesidades de perfeccionamiento docente y del sustento teórico de los modelos educativos basados en competencias.



La planta de profesores participa secuencialmente en por lo menos 5 módulos de perfeccionamiento docente, que van desde el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje en las Ciencias Económicas y Empresariales hasta el desarrollo de habilidades, estrategias e instrumentos para el desarrollo y evaluación de competencias profesionales en los alumnos.

El proceso de investigación ha puesto en evidencia que la planta de profesores es un elemento clave tanto para lograr un tránsito real desde un modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje hacia un modelo educativo basado en competencias; como para conseguir resultados prácticos en el desarrollo de perfiles de egreso en el alumnado caracterizados por competencias profesionales que respondan a las exigencias del mundo laboral presente y futuro y a las expectativas de las jóvenes generaciones.

La formación y perfeccionamiento de los profesores es un proceso largo, gradual y permanente, con variantes individuales de acuerdo al perfil de cada uno, matizado por sus valores, experiencia profesional y docente, aptitudes, y rasgos de personalidad. No es posible ni forzar el cambio de estilo de docencia en cada profesor ni esperar un resultado homogéneo a partir de los programas de capacitación y perfeccionamiento docente; la riqueza de la vida universitaria está precisamente en la variedad de estilos, pensamientos y métodos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, los profesores de inicios del siglo XXI deben responder a las necesidades y características de momento presente, a las expectativas del ejercicio profesional en un mundo globalizado y a los estilos de comunicación digital de las nuevas generaciones.

Resultados y Conclusiones Preliminares:

La implementación de un modelo educativo basado en competencias no es tarea fácil, ni de corto plazo. Es necesario considerar que el mismo modelo conlleva a una transformación o elaboración continua de las ideas y las creencias, lo que implica una innovación importante, que va a resultar en un cambio, en un re-diseño del aprendizaje.

La riqueza de esta línea de investigación ha hecho de ella un trabajo permanente en la universidad, del que podemos concretar las siguientes consideraciones:

- El desarrollo de competencias profesionales promedio, de los alumnos evaluados al final de los estudios de licenciatura, ha sido: Muy bueno en trabajo en equipo, así como en habilidades lingüísticas, y bajo en creatividad y en pensamiento crítico. Estos resultados presentan coincidencias con los obtenidos en las varias generaciones sucesivas, lo que puede confirmar ciertas fortalezas y retos de los planes de estudio.
- Cabe mencionar que en las generaciones evaluadas al final de sus estudios, la calificación promedio por módulo y global, se ha mantenido en los mismos rangos, lo que por un lado valida la consistencia de los instrumentos utilizados, y por otro confirma que las puntuaciones obtenidas entre las distintas generaciones, representan con objetividad la evaluación promedio del rendimiento de los alumnos de la Escuela a través de la batería de instrumentos utilizada.
- *Las principales fortalezas*(rendimiento alto), evaluadas se encontraron en:



- *Trabajo en Equipos* superando con 10 puntos la meta, lo cual sin duda representa una ventaja competitiva importante para los alumnos que egresan de la Escuela, dadas las exigencias de trabajo colegiado e interdisciplinario del campo laboral actual.
- *Habilidades Lingüísticas* superando con 3 puntos la meta, con la salvedad de que esta prueba evalúa comprensión lectora bilingüe; no incluye habilidades de expresión oral y escrita, que salen de los parámetros de aplicación de una evaluación masiva.
- *Los principales retos* (rendimiento medio y bajo), de acuerdo con los resultados de esta evaluación se encontraron en:
 - Desarrollo de la *creatividad*, por debajo de la meta. Dada la dificultad de valoración de la creatividad en una aplicación de evaluación masiva por sus implicaciones cualitativas, en esta batería se ha evaluado en forma combinada con el trabajo en equipo, a fin de dar la oportunidad de demostrar la creatividad uniendo talentos interdisciplinarios para el diseño de un planteamiento teórico y para su expresión en forma gráfica.
 - El rendimiento en *pensamiento crítico*, que abarcó razonamiento analítico-sintético, lógico-matemático e inductivo-deductivo, significativamente por debajo de la meta, siendo ésta la prueba que presenta mayor dificultad y la de mayor peso en el conjunto del examen (53.33% del mismo), por tratarse de habilidades particularmente importantes en las licenciaturas económicas y empresariales.
 - El *universo de profesores* es grande y presenta movilidad semestre a semestre. Esto dificulta tanto el proceso de capacitación docente como la implementación del nuevo modelo, ya que el nivel de actualización y perfeccionamiento docente es muy heterogéneo.
 - El *docente en su trabajo frente a grupo*, es el elemento clave para el éxito del modelo educativo basado en competencias, ya que es el profesor quien a través de su actitud y estrategias didácticas favorece en el aula (o frena) el desarrollo de competencias profesionales.
 - Partiendo de lo anterior, el proceso de *perfeccionamiento docente* debe ser una tarea y compromiso permanente tanto para las Instituciones de Educación Superior, como para cada uno de los docentes universitarios.
 - La *evaluación de competencias profesionales* supone un reto específico, distinto y eventualmente más complejo aún para algunos docentes, que el desarrollo de las competencias en el aula, ya que supone una cuidadosa capacitación técnica para diseñar, aplicar e interpretar estrategias e instrumentos para la evaluación de competencias profesionales en los alumnos.
 - El *diagnóstico del desarrollo de competencias profesionales en los alumnos* debe ser una tarea permanente, a fin de adaptar oportunamente las estrategias didácticas para favorecer y fortalecer el desarrollo de aprendizajes integrales.
 - La *utilidad de este estudio puede extrapolarse* a la docencia en ciencias económico-administrativas que se lleva a cabo en otras instituciones de educación superior, ya que parte del análisis de perfiles de egreso universitarios similares en estas disciplinas de estudio y se han encontrado resultados consistentes a lo largo de varios ciclos lectivos, con diferentes grupos de estudiantes.



Bibliografía

- Alsina J. (coord.) (2011). *Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales*. ICE y Ediciones Octaedro, S.L. Barcelona, España.
- Aguado D y Arranz V. (2005). Desarrollo de competencias mediante blendedlearning: un análisis descriptivo. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, n.º 26, Julio 2005, pp. 79-88.
- Allen, D., Bryant, P. y Vardaman, J. (2010). Retaining Talent: replacing Misconceptions with evidence-based strategies. *Academy of Management Perspectives*, 48-64.
- Beechler, S., y Baltzley, D. (2008). Creating a global mindset. *Chief Learning Officer*, 7(6), 40-46
- Beechler S., y Woodward I.C. (2009). The global “War for talent”. *Journal of International Management* 15 (2009) 273–285.
- Boudreau, J.W., y Ramstad, P.M. (2005). Talentship, talent segmentation and sustainability: a new HR decision science paradigm for a new strategy definition, *Human Resource Management*, Vol.44 No.2, p. 129-136.
- Cappelli, P. (2008). *Talent on demand: Managing talent in an age of uncertainty*. Boston: Harvard Business Press.
- Cappelli, P. (2009). What's old is new again: Managerial “talent” in an historical context. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 28, 179–218.
- Ceneval, Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (2005). *Boletín Ceneval, junio 2005, núm. 14*, México.
- Davenport, T. y Prusak, L. (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Harvard Business School, Press, Boston, Mass.
- Díaz F. y Rigo M. (2000). Formación docente y Educación Basada en Competencias. *En Formación en competencias y formación profesional*. México, D.F. CESU UNAM.
- Frade, Laura. (2009). Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato. *México, DF: Inteligencia Educativa*.
- García J.A. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*. Volumen 11, Número 3 Setiembre-Diciembre.
- Guillen, I.; Montoya, T., Rendón, M. Montaña, L. (2002). Aprendizaje y cultura en las organizaciones: Un acercamiento al caso mexicano, *Administración y Organizaciones* No. 9; Año 4, Noviembre 2002. pp. 53-83.
- Hartmann N. (1921). *Metafísica del conocimiento* (1921), trad. por J. Rovira Armengol, Bs. As., Losada, 1957.



- Huang, J., y Tansley, C. (2012). Sneaking through the minefield of talent management: The notion of rhetorical obfuscation. *International Journal of Human Resource Management*, 23(17), 3673–3691.
- Manzano V. y Torrego L. (2009). Tres modelos para la Universidad. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 477-489.
- Monereo, C. (2006). Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica. Barcelona: Graó
- Nonaka y Takeuchi (1995). *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press, Nueva York.
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2005). *La definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo*.
- Perrenoud, Philippe (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. España: GRAO.
- Quinn, P. (2008). *In Defense of Core Competencies, Quantitative Change, and Continuity*, Society for Research in Child Development, Inc. Department of Psychology, University of Delaware, November/December 2008, Volume 79, Number 6, pp. 1633 – 1638.
- Quiroz E. (2007). Competencias profesionales y calidad en la educación superior *Reencuentro*, núm. 50, diciembre, 2007, pp. 93-99, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México.
- Rychen, D.S., & Salganik, L.H. (2003). A holistic model of competence. In D. S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (pp. 41–62). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup. Consultado el 11 de mayo de 2014 en: <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>.
- Sveiby K, (1997). The Intangible Assets Monitor. *Journal of Human Resource Costing & Accounting*, Vol. 2 Iss: 1, pp.73 - 97
- Schon, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992, p.36.
- Sladogna, M. (2000). Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo. La experiencia Argentina. En: CINTERFOR-OIT. *Competencias laborales en la formación profesional. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional. N° 149*, mayo-agosto de 2000, p. 115.
- Ulrich, D. (2008). Recursos Humanos Champions: Cómo pueden los recursos humanos cobrar valor y producir resultados. (1ra ed.) Buenos Aires: Granica
- Ulrich, D., y Smallwood, N. (2011). What is Talent? The RBL Group. Recuperado de <http://www.ikgundemi.com/uploads/6/7/8/0/6780997/whatistalent.pdf>.



UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI, marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. París, Francia.

UNESCO (2012). Los Jóvenes y las Competencias. Trabajar con la educación. *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. París, Francia.



Octubre 8, 9 y 10 de 2014 ◆ Ciudad Universitaria ◆ México, D.F.



ANFECA
Asociación Nacional de Facultades y
Escuelas de Contaduría y Administración

