

8

La competencia comunicativa en la producción académica

JORGE ABELARDO CORTÉS MONTALVO
LOURDES ELIZABETH CARRILLO VARGAS

Introducción

A principios de este siglo las universidades públicas del país, entre ellas la UACH, inician un proceso de renovación transformando la manera tradicional como se venía considerando la labor académica. Sobre la base de una propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1999), se redimensiona el trabajo del profesor universitario y se adopta el modelo de competencias académicas centrado en el aprendizaje, se instala el programa institucional de tutorías y se replantean las tareas del profesor de carrera buscando un balance entre docencia frente a grupo, tutorías académicas, gestión y el cultivo de una línea de generación y aplicación del conocimiento. Para esta última actividad se propone la integración de los profesores a grupos de investigación o Cuerpos Académicos. La característica distintiva de esta figura y una de las exigencias en la confluencia del trabajo de los profesores que la constituyen, es la generación de productos de conocimiento, producción que debe reunir determinados criterios de calidad a fin de ejercer impacto e influencia no solo en las nuevas generaciones del estudiantado, sino también en el mundo científico y en las esferas económico-productiva y sociocultural.

Estos grupos de investigación o Cuerpos Académicos conforman la vertiente colectiva del Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Este programa establece que la generación o aplicación innovadora del conocimiento (GAC) se lleva a cabo por profesores de tiempo completo que realizan las siguientes actividades:

- a) Realización directa de proyectos de investigación o de aplicación innovadora del conocimiento; planificación de los proyectos; preparación, redacción y publicación de los informes y artículos consecuentes.
- b) Realización directa de proyectos de síntesis del conocimiento, redacción y publicación de los libros y artículos resultantes.
- c) Realización directa de proyectos de creación artística; planificación de los proyectos; preparación, redacción, publicación o montaje de las publicaciones; exposiciones o presentaciones consecuentes.
- d) Realización directa de proyectos de aplicación convencional o rutinaria del conocimiento.
- e) Otras tareas relacionadas con la GAC: impartición de conferencias y seminarios sobre los proyectos de GAC o sus temas; participación activa en reuniones científicas, artísticas, técnicas o con usuarios de las aplicaciones. (SEP-PROMEPE, 2008)¹

En este nuevo marco, las actividades del profesor universitario incorporan actividades que van más allá de la práctica docente. Precisa de un esfuerzo que abarca también el diseño, implementación y evaluación de competencias académicas, en toda su extensión, que comprenda no solo el trabajo en el aula, sino fuera de ella, en la tutoría, la gestión y la investigación.

¿Cuáles son las competencias académicas que requiere el profesorado para cumplir con esta expectativa? Creemos que entre el conjunto de competencias desplegadas en el proceso de generación creativa de obra artística y productos de conocimiento por los académicos universitarios, destacan los ámbitos relacionados con la competencia comunicativa o comunicacional.

Este capítulo tiene el propósito de analizar las competencias comunicacionales que el profesorado desarrolla en el marco de las exigencias que distintas políticas públicas han puesto sobre su práctica académica. Asimismo se presenta un reporte parcial de una experiencia de investigación sobre la generación de productos de conocimiento, cuyo objetivo es identificar las competencias que el académico universitario pone en juego, en particular el manejo de habilidades, capacidades y actitudes asociadas a la competencia comunicativa y los criterios de elección de los diferentes circuitos en que estos son colocados.

¹ El subrayado es nuestro

El capítulo está estructurado en seis apartados:

En primer término se hace una revisión del concepto de competencias académicas. En un segundo apartado se analiza la competencia comunicativa en el contexto de la educación superior. El tercer y cuarto apartados dan cuenta de los fundamentos y características con que se ha descrito la competencia comunicativa así como de los ámbitos que comprende. En el quinto apartado se presentan los resultados preliminares de una investigación en marcha que busca identificar y valorar las competencias del académico universitario en la generación de productos de conocimiento y los circuitos en que se coloca dicha producción. Finalmente se revisan algunas modalidades de evaluación de competencias y los criterios de calidad de los productos académicos, para terminar con una reflexión, a manera de conclusión.

Competencias académicas

Se suele citar a David McClelland¹, como precursor del concepto de competencia. Este autor estadounidense del ámbito de la psicología del trabajo y de las organizaciones, plantea una crítica a la capacidad de predicción de la formación académica en el contexto laboral. Sobre la base de esta crítica y de su teoría de las necesidades, su estudio se centra en los rasgos de los emprendedores exitosos, para establecer qué factores (además de los conocimientos, aptitudes y actitudes) inciden en el desempeño profesional. “Fruto de este análisis establece la noción de competencia”. (VIVANCOS, 2008, pág. 19)

De acuerdo con el proyecto DeSeCo (OCDE, 2006) “una competencia se define como la habilidad para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado, mediante la movilización de prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos”. Según esta definición, el foco de atención se pone en los resultados obtenidos por el individuo “mediante la acción, decisión o forma de comportarse con respecto a las demandas que se le plantean, relacionadas, por ejemplo, con una posición profesional concreta, un papel social o un proyecto personal determinados” (MORENO, 2009)

¹ *Testing for competence rather than intelligence, 1973.*

Múltiples autores y organizaciones (Perrenoud 2007, Zabalza, 2003, Cano 2007, García 2008, Unesco 2003, Oede 2003, ...entre otros) han abonado a la definición del concepto, y desde luego ha recibido el embate de agudos críticos (Sacristan 2008, Barnett 2001). Con todo, aunque no exento de polémica, el modelo de competencias ha logrado imponerse como paradigma en la redefinición de los objetivos de la educación superior.

El tratamiento que se ha venido dando a la identificación, tipología, orden de complejidad, así como a su caracterización en genéricas y específicas, básicas o transversales, laborales, profesionales, de especialización, etc., ha obedecido principalmente a las modalidades en que su implementación enfatiza las competencias docentes, es decir, al desempeño del profesor en el aula, sin embargo, poco se ha trabajado en asociar el concepto de competencia a las otras dimensiones que definen al académico universitario, cuya labor frente a un conjunto de estudiantes constituye solamente una parte de sus responsabilidades.

Además del trabajo frente a grupo, el reconocimiento de la labor académica incorpora al menos tres conjuntos de actividades: Tutelaje o tutoría, que consiste en acompañar, orientar y conducir a los estudiantes durante el tránsito de su formación profesional; Gestión, entendida como su participación en el devenir institucional, trabajo en academias, aportaciones a la extensión y difusión del conocimiento a través de su concurso en la organización y colaboración en seminarios, talleres, simposios, congresos, semanas de investigación y toda suerte de eventos académicos, y también en la consecución de recursos externos a partir del diseño y presentación de proyectos para acceder a fondos extraordinarios, o como parte de fórmulas de integración institucional con empresas, consorcios u organizaciones públicas y privadas, basadas en la sustentabilidad; y por último, el cultivo de una línea de generación y aplicación del conocimiento, es decir, el desarrollo de investigación cuyo resultado se traduzca en propuestas documentadas o probadas de mejora, solución de problemas, objetos creativos de carácter artístico cultural, innovaciones tecnológicas, prototipos o patentes.

Está claro que la implementación de un modelo de competencias tendrá que avanzar por derroteros paralelos, sin descuidar desde luego el aspecto docente, fundamento de todo sistema educativo, identificando ámbitos y dominios y estableciendo sistemas y mecanismos de adquisición, desarrollo, evaluación y valoración de competencias que los académicos requieren para el desempeño óptimo de sus diversificadas actividades

A la pregunta ¿Qué competencias debe poseer el académico universitario para generar productos de calidad? Comprendemos de inmediato la multiplicidad de respuestas posibles y aún lo inconmensurable de los recursos, conocimientos, juicios, valores y actitudes que los académicos ponen en juego en su quehacer creativo, de manera que enfocamos nuestro análisis en un conjunto de ámbitos que suelen estar presentes en dicho proceso:

- a) Se precisa por lo regular de una búsqueda afanosa de información valiosa, a través de la consulta exhaustiva y de la investigación sistemática y ordenada, de la comparación de fuentes y de un ejercicio de pulimiento cuidadoso de la obra, cualquiera que sea su naturaleza (documental, tecnológica o artística).
- b) Para ello se requiere de la utilización de toda suerte de sofisticados artefactos y dispositivos, fundamentalmente de carácter electrónico, tecnológico y digital.
- c) Los productos se configuran y se expresan en esmerados y pertinentes lenguajes; coloquiales, científico-técnicos y/o artísticos, y
- d) Dichos productos se colocan, en distintos formatos, en múltiples circuitos mediáticos para su difusión y ubicación en los catálogos desde donde diversos usuarios pueden tener acceso.

Tales ámbitos han sido enmarcados, de manera conjunta o por separado, por los teóricos de las competencias, como componentes de la competencia comunicativa, de manera que, en este mismo marco, se plantea la posibilidad de generar un modelo integrador de esta competencia, formular procedimientos para identificar los componentes implicados y, de ser posible, formular estrategias de valoración y promoción de los elementos presentes en ella.

La competencia comunicativa en educación

Entre las innumerables propuestas de clasificación de competencias, sobresalen los ámbitos y dominios referidos a la comunicación. Esta actividad suele estar presente en todos los contextos y circunstancias humanas y es la base de cualquier proceso de conocimiento e interacción de los individuos, se constituye en el ambiente natural de las personas que, consciente o inconscientemente, voluntaria e involuntariamente, intercambian constante y permanentemente

mensajes, tanto de manera directa como de forma indirecta a través de infinidad de mecanismos y medios.

En el proyecto DeSeCo (OCDE, 2006), se considera que las competencias clave, además de conocimientos y destrezas, comprenden también la capacidad para abordar demandas complejas en contextos específicos. A modo de ejemplo, la habilidad de comunicarse de forma efectiva es una competencia compleja integrada por las competencias lingüísticas del individuo, el dominio instrumental de las tecnologías de la información y por la capacidad de empatía con quienes deseamos comunicarnos

Cualquier individuo; “adulto, infante o adolescente forma parte y participa cotidianamente de un universo comunicativo en el que las fronteras del conjunto de lo social y lo particular de su vida cotidiana se diluyen cada vez más, gracias al poder de los medios de difusión masiva y a las nuevas tecnologías de comunicación. (...) La vida cotidiana está, entonces, cruzada por la presencia permanente y constante de lo público en el ámbito de lo privado” (ORNELAS, 2007, pág. 11).

Entre las propuestas más sobresalientes que incorporan elementos relacionados con la competencia comunicativa o comunicacional, se destacan las siguientes:

Miguel Zabalza (ZABALZA, 2003, pág. 93), propone un esquema sobre la competencia comunicativa del Profesor Universitario, entendida en buena medida como la codificación y transmisión de mensajes a los estudiantes, apoyándose en el clásico diseño explicativo lineal de la comunicación de emisor, receptor, canal etc., incluye también el manejo didáctico de las TIC. “*El rol del profesor se transforma. Hoy en día un alumno aventajado en el manejo de la red (y cada vez son más), tiene acceso de un modo muy rápido a la misma información que su profesor. Por tanto el papel del profesor como poseedor del conocimiento y transmisor de información que los alumnos retomaban en sus apuntes, empieza a perder sentido. Esto nos obliga a ‘redefinir’ nuestro papel como docentes para centrarlo más en ayudar/orientar al alumno a navegar en el inmenso océano de la información disponible, enseñándole a buscar la más pertinente, orientando su búsqueda y aportando criterios para la selección*”. El autor explica la correlación de lenguajes, códigos, esquemas de comunicación y manejo de tecnologías de forma integrada, pero siempre refiriéndose a la relación docente alumno, es decir, se interesa por las competencias de los docentes en su calidad de tales, pero no explica las competencias que el profesor universitario debe poseer, o al menos qué las caracteriza, en su calidad de productor y generador de nuevo conocimiento.

Los expertos de DeSeCo concluyen que las competencias clave deben reunir las características fundamentales:

- Contribuir a producir resultados valorados tanto a nivel personal como social.
- Permitir abordar demandas importantes en un amplio abanico de contextos específicos
- Ser relevantes no solo para los especialistas sino para todas las personas.

El siguiente cuadro sintetiza las principales posturas y los ámbitos asociados a la competencia comunicativa.

| DeSeCo | Proyecto Tuning para América Latina | Informe SCANS (SCANS: Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, 1992) | La red Europea de Información sobre Educación (Eurydice) | <i>International Society for Technology in Education (ISTE) Estándares Nacionales en Tecnología Educativa (NETS) 2006</i> |
|--|--|---|--|---|
| <p>Elementos de la competencia comunicacional: Utilizar herramientas de forma interactiva. Capacidad de uso del lenguaje, los símbolos y los textos de modo interactivo. Capacidad de utilizar el saber y la información de forma interactiva. Capacidad de uso de la tecnología de manera interactiva.</p> | <p>Competencias genéricas relacionadas con la competencia comunicativa: Capacidad de abstracción, análisis y síntesis. Capacidad de comunicación oral y escrita Capacidad de comunicación en un segundo idioma. Habilidad en el uso de tecnologías de la información y la comunicación. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas. Capacidad para tomar decisiones.</p> | <p>Identifica tres tipologías de competencias: Destrezas básicas: lectura, escritura, aritmética y expresión oral. Capacidad de razonamiento: pensamiento creativo, toma de decisiones informadas, resolución de problemas. Capacidad de visualizar situaciones complejas y de aprender a aprender. Cualidades personales: responsabilidad individual, autoestima, sociabilidad. Capacidad de organización e integridad personal.</p> | <p>Competencias clave referidas, a la competencia comunicativa: Comunicación en lengua materna. Comunicación en lenguas extranjeras. Competencia digital. Expresión cultural.</p> | <p>Se centra más en las habilidades y los conocimientos especializados y reduce la importancia de los aspectos instrumentales: Creatividad e innovación. Comunicación y colaboración. Investigación y fluidez informacional Ciudadanía digital. Conceptos teóricos y funcionamiento de la tecnología.</p> |

Todas las características y atributos referenciados de los distintos tipos de competencia requieren la competencia comunicativa, en alguno o todos sus aspectos de carácter lingüístico, informacional, tecnológico, digital y mediático. Por ello, estamos de acuerdo con Ana Ornelas en que es factible concluir que dicha competencia constituye una base de raíz metodológica y transversal que sirve de apoyo al resto de las competencias (Op. Cit. p.61)

La competencia comunicativa como básica, genérica y transversal

La red Europea de Información sobre Educación (Eurydice), publicó en el año 2002 el estudio comparativo ‘las competencias básicas o clave’, a pesar de las diferentes concepciones e interpretaciones del término, hay coincidencia en que, para que una competencia reciba el calificativo de ‘clave’ o ‘básica’, debe reunir tres características esenciales:

- Ser necesaria y beneficiosa para todo individuo y para la sociedad en su conjunto.
- Permitir a todo ciudadano/a integrarse efectivamente en diversas redes sociales, al tiempo que mantiene su capacidad de actuar en forma independiente en nuevas situaciones y contextos.
- Posibilitar la actualización permanente de conocimientos y habilidades a lo largo de su vida.

Numerosos estudios relacionados con el Proyecto Tuning¹, versan sobre el estudio de las competencias genéricas y las competencias específicas; las genéricas han sido también calificadas de transversales; transferibles a multitud de funciones y tareas, y las Competencias Específicas se relacionan directamente con la ocupación.

Según Gómez Gras (GÓMEZ G., 2006, págs. 98-112), “las competencias transversales son aquellas competencias genéricas, comunes a la mayoría de profesiones y que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos. Son competencias que se requieren en diversas áreas ocupacionales o que son transferibles entre distintas actividades de un sector u organización.”

² *Tuning Education Structures in Europe 2004*

Elena Cano califica de instrumental y transversal a la competencia comunicativa y la identifica, lo mismo que DeSeCo y Tuning, en términos de ‘capacidad’, lo mismo hace con la utilización de TIC, la cual sitúa como una competencia por separado, es decir, como dos competencias distintas y complementarias, nosotros creemos que la competencia en TIC se subordina como ámbito a la competencia comunicativa, pero igualmente es, para ella, una capacidad instrumental. Vincula, así mismo, la competencia en el manejo de información o ‘info-competencia’ subsumiéndola en la competencia en el uso de tecnologías, o ‘tecno-competencia’.

No obstante, tiene razón cuando afirma que: “Al incorporar nuevas tecnologías a nuestra vida, se producen cambios técnicos. Aquellos que nos resultan realmente sustantivos nos llevan a cambios pedagógicos y a cambios en nuestro quehacer profesional” (CANO, 2007, pág. 144)

Siguiendo el modelo Tuning, dichos autores han dividido las competencias genéricas en Instrumentales, Interpersonales y Sistémicas. Señalamos aquí los elementos asociados con la competencia comunicativa en los dos primeros apartados:

Instrumentales:

Son capacidades cognitivas, metodológicas, técnicas y lingüísticas. Se consideran necesarias para la comprensión, la construcción, el manejo, el uso crítico y ajustado a las particularidades de las diferentes prácticas profesionales, de los métodos, procedimientos, técnicas e instrumentos profesionales.

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Comunicación oral y escrita en la propia lengua.
- Conocimiento de una segunda lengua.
- Habilidades básicas de manejo del ordenador.
- Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de diversas fuentes).
- Comunicar conocimiento básico de forma coherente.
- Colocar nueva información en su contexto teórico/experimental.

Interpersonales:

Estas competencias se relacionan con las habilidades de relación social e integración en distintos colectivos, así como la capacidad de desarrollar trabajos en equipos específicos y multidisciplinares (Interacción social y cooperación).

Entre ellas y relacionada con la competencia comunicacional, incluye la Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas

Resulta interesante, –y evidencia que aún no existe consenso en torno al concepto–, que algunos autores identifican como competencias lo que para otros son solamente dominios o componentes de una competencia, en este sentido, sigue existiendo poco acuerdo de las dimensiones y los elementos que abarca o excluye una competencia, así se califique de básica, genérica o transversal. Roegiers y Peiser, por ejemplo, separan los ámbitos de la competencia comunicativa y los sitúan como diferentes tipos de competencias transversales: (ROEGIERS & PEYSER, Aportes metodológicos, 2010)

1. Competencias lingüísticas.
2. Competencias informáticas.
3. Competencias comunicacionales.
4. Competencias mediáticas.
5. Competencias teóricas.

Si bien las incorporan en una propuesta integradora a una misma ‘familia’ de competencias (ROEGIERS, 2007), que otros autores identifican como ‘familia de tareas’ (DENYER, 2007). Por tanto, resulta válido llamar también competencias a conjuntos o subconjuntos de dominios comprendidos en un orden de competencia más amplio, aunque aceptando que, por definición, la competencia no se expresa en la cuantificación de determinadas habilidades o en la calificación de desempeños específicos, sino que constituye la movilización de una gran cantidad de aprendizajes, conocimientos, procesos de organización de la información, ideologías, juicios, actitudes, disposiciones, etc., en un momento dado y ante una circunstancia determinada para hacer frente a una situación concreta.

Identificación de ámbitos de la competencia comunicativa

La llamada sociedad de la información y el conocimiento da cabida a un tiempo y espacio en que nuevos alfabetismos y elevadas competencias se configuran. Creemos que los niveles de dominio del conjunto de elementos que conforman cualquier competencia, esto es, conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes, etc., son graduales y progresivos, además, la competencia no es algo que se tiene o no se tiene, sino que su adquisición y desarrollo sigue un proceso permanente de reconversión, transformación, transferibilidad y per-

feccionamiento (SACRISTAN, 2008, pág. 29), es por ello fundamental seguir meticulosamente la manera como la edu-comunicación se entrelaza con las tareas académicas para estar en condiciones de proponer y llevar a cabo fórmulas imaginativas e innovadoras de enfrentar con éxito los retos institucionales.

Por edu-comunicación se entiende “el proceso que busca informar y formar en el sujeto un conjunto de dimensiones educativas que empiezan por la alfabetización tecnológica, informativa y mediática” (MARTÍNEZ DE TODA Y TERRERO, 1999)

Entre las tipologías de alfabetización, hay tres perspectivas que inciden en la concepción del origen de la competencia comunicativa, que abarca dominios de tipo digital, mediático y el tratamiento de la información, éstas son:

- La alfabetización en comunicación audiovisual o educación para los medios (*media literacy*)

José Ferres (FERRES, 2007, pág. 105), define la competencia en comunicación audiovisual como: “La capacidad de un individuo para interpretar y analizar, desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo. Esta competencia está relacionada con los medios de comunicación y con el uso básico de las tecnologías multimedia necesarias para producirla.”

Y propone seis dimensiones:

1. El lenguaje: códigos, análisis del sentido y significado de los mensajes audiovisuales, estructuras narrativas, categorías y géneros.
2. La tecnología: conocimiento de las herramientas de elaboración de mensajes audiovisuales y capacidad de utilización para elaborar mensajes propios.
3. Los procesos de producción y programación.
4. La ideología, intereses y valores que subyacen en los mensajes.
5. Recepción y audiencia: capacidad de reconocerse como audiencia activa, participativa e interactiva, valoración crítica de los elementos emotivos, racionales y contextuales.
6. Estética: innovación formal y temática, relacionar los mensajes con otras formas de expresión mediática y artística.

- La alfabetización informacional o educación para la información (*information literacy*)

Es un concepto originario del ámbito anglosajón que define las habilidades de tratamiento de la información: búsqueda, selección, procesamiento y comunicación para transformarla en conocimiento.

- La alfabetización TIC o educación para las TIC (*computer literacy/ ICT literacy*)

Se refiere, básicamente a la utilización, a nivel de usuario, de recursos elementales de *hardware* y *software*, así como a dispositivos periféricos y la navegación en Internet.

Creemos sin embargo que media una gran distancia entre los procesos elementales de ‘alfabetización’ y los más evolucionados en el desarrollo de competencias.

A principios del 2008 la UNESCO dio a conocer las Normas sobre Competencias en TIC para Docentes (NUCTICD), publicadas un mes antes en París. El propósito de dicha normativa es promover a nivel global una reforma radical de la educación y vincularla al desarrollo económico y social, en el ánimo de “mejorar la calidad de la educación, reducir la pobreza y la desigualdad, hacer progresar el estándar de vida y preparar a los ciudadanos de un país a afrontar los retos planteados por el siglo XXI” (UNESCO, 2008). Las Normas son claras en la definición de su objetivo que es mejorar la mano de obra de los distintos países y fomentar su crecimiento económico sobre la base en tres enfoques que corresponden a planteamientos diferentes respecto a los niveles de ejecución, aunque con elementos comunes:

- a) Integrar competencias tecnológicas en los planes de estudios (enfoque de nociones básicas de tecnología), que corresponde a formas elementales de alfabetización.
- b) Incrementar la capacidad de la mano de obra para utilizar los conocimientos con miras a añadir valor a los resultados de la economía, aplicando dichos conocimientos para resolver problemas complejos y reales (enfoque de profundización de los conocimientos), que supone la ampliación de dominios, y
- c) Aumentar la capacidad de la mano de obra para innovar, producir nuevos conocimientos y sacar provecho de éstos (enfoque de crea-

ción de conocimientos). que denominamos propiamente ‘competencias’.

En su propuesta didáctica, Elena Cano sigue por la ruta marcada por la UNESCO atendiendo a avanzar en los niveles de complejidad del dominio que va de lo elemental, una suerte de alfabetización, a lo complejo; propiamente la competencia. (CANO, 2007). Esto es razonable en virtud de que decir que un individuo es competente significa afirmar que sus acciones alcanzan un cierto estándar. Dichos estándares –como bien señala Barnett– pueden ser muy exigentes. Decir que alguien se maneja en un nivel 5 de competencia significa que esa persona ha alcanzado estándares más exigentes que los que demanda el nivel 1.

- El nivel 1 requiere de:
Evidencia elemental de alfabetismo en el desempeño de actividades que constituyen la rutina principal y predecible o que confieren una base para el avance.

- El nivel 4, por el contrario requiere de:
Competencia en el desempeño de actividades complejas, técnicas, especializadas y profesionales, incluyendo las que implican el diseño, el planteamiento y la resolución de problemas, con un grado significativo de responsabilidad personal. En muchas áreas, para este nivel es un requisito la competencia en supervisión y la gestión.

Se supone que, cuando se lo defina, el nivel 5 será aplicable a factores de innovación y aportación creativa, vale decir que la competencia en el nivel de educación superior será aún más exigente. Cuando más alto sea el nivel de competencia, más exigentes serán los estándares esperados. (BARNETT, 2001, págs. 108-109).

Los dominios varían pues, en cuanto a exigencia y complejidad en el establecimiento y desarrollo de competencias. Para un académico universitario y, específicamente en la identificación y valoración de sus habilidades y capacidades para la generación de productos de calidad, que bien pueden caer en un amplio catálogo e incidir en diferentes ámbitos, desde su grupo de alumnos, en primera instancia hasta el sistema económico productivo y sociocultural como instancias de mayor alcance y acotado por el marco de la competencia comunicativa, al menos cuatro elementos quedan englobados en este término:

- Competencia de lenguajes
- Tecno-competencia

- Info-competencia
- Media-competencia

Adquisición de lenguajes:

Por lo regular, esta competencia se va conformando desde la primera infancia, con la adquisición del lenguaje materno, el desarrollo de los mecanismos para la incorporación de repertorios lingüísticos, operan de forma similar en el aprendizaje de una segunda lengua o de varios idiomas, del lenguaje científico técnico y, de manera más refinada, en formas de expresión artística, de tipo corporal, icónico o musical. Desde luego, la comprobación de predisposiciones definidas como talentos, influyen de forma determinante en los niveles de sensibilidad y perfección de dichos aprendizajes y su eventual ejecución. La combinación entre capacidad y habilidad de esta fase es determinante en la competencia comunicativa y sus posteriores aplicaciones.

La actual crisis del abandono de la lectura por las nuevas generaciones quizá tenga menos que ver con la seducción que ejercen las TIC y más con la profunda reorganización que atraviesa la forma de conocer la realidad o la interacción social, con la consiguiente transformación de los modos de leer y escribir desde la pluralidad y heterogeneidad de lenguajes que nos presentan los diferentes y accesibles dispositivos tecnológicos.

En la profesión académica es fundamental desarrollar la capacidad de comunicar, clara y eficazmente, no solo contenidos, teorías y saberes, sino también metodologías y procedimientos, el poseer la competencia de comunicación, significa dominar distintos códigos como una herramienta básica. Esta competencia implica el dominio suficiente para expresarse y comunicarse a través de muy diversos formatos, medios y lenguajes.

Tecno competencia:

El actual desarrollo tecno-científico, materializado en la convergencia de redes informáticas, de telecomunicaciones y lenguajes audiovisuales ha hecho posible un nuevo nivel de reproductibilidad tanto en lo cualitativo como en lo cuantitativo, –llamado por Cuadra ‘*hiperproductibilidad*’–. Esto ha permitido “la expansión de una ‘*hiperindustria cultural*’, red de flujos planetarios por los cuales circula toda producción simbólica que construye el imaginario de la sociedad global contemporánea”. (CUADRA, 2007)

La tecnología viene a ser, pues, el conjunto de instrumentos característicos de una época, con que la sociedad cuenta para producir, convivir y relacio-

narse con su entorno. De todas las características que reviste la irrupción de las TIC en la sociedad actual, posiblemente la más significativa sea el hecho de que nunca la sociedad ha estado tan articulada como hoy en día alrededor de las tecnologías, tanto en lo doméstico, como en lo cultural, en lo político y en lo social, sin olvidarnos del fuerte impacto que está teniendo en la educación y formación (COBERO ALMENARA, 2001, pág. 65)

La tecno competencia ha sido asociada a incrementar las habilidades de los docentes para integrar las TIC en sus actividades de enseñanza y aprendizaje, a fin de hacer avanzar el aprendizaje de los alumnos y mejorar la realización de las demás tareas profesionales, así como ampliar su formación para incrementar sus competencias en materia de pedagogía, cooperación, liderazgo y desarrollo escolar innovador.

Sin embargo, la tecno-competencia no consiste solamente en la instalación de repertorios con múltiples habilidades y destrezas para la operación de dispositivos electrónicos, equipos de cómputo, programas y sistemas digitales, *software* interactivos y toda suerte de 'periféricos', además de la navegación por la red. Comprende además, en la vida universitaria, asumir una postura crítica y consciente acerca de sus implicaciones y estar en condiciones de someter dichas tecnologías a propósitos más allá de la razón instrumental, en lugar de ser sometidos por ellas.

En efecto, las TIC forman parte del soporte más importante no solo de la organización académica, docente y administrativa de las instituciones universitarias, sino que su utilización se presenta como un parámetro significativo de calidad dentro de la propia institución. No son estas, sin embargo, las razones más importantes para incorporar en el currículo y en los sistemas de formación académica y de capacitación de profesores, programas, mecanismos y acciones que conduzcan a generar aprendizajes y desarrollar competencias en torno a las tecnologías de información y comunicación.

Cierto que nos encontramos con que los tradicionales recursos utilizados en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como los medios de información, libros, revistas, prensa, radio, televisión, cine, audio o video, se ven hoy totalmente dinamizados por la electrónica y la informática. La transmisión oral directa y el recurso de la lecto-escritura, tan socorridos aún en las aulas, están siendo sustituidos en estos momentos por nuevas opciones comunicativas tales como el texto electrónico y la oferta académica en línea (BLÁZQUEZ ENTONADO, 2001, pág. 16). En este entorno, parece ser que la función del profesor como depositario y transmisor de conocimientos, se percibe cada vez

como menos relevante. La función de depósito y comunicación de informaciones sobre contenidos científicos reposará, sin duda alguna, sobre otros sistemas más adecuados para un desempeño eficaz de esta función. (RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, 2001, pág. 102)

Info competencia:

La info competencia supone, de inicio, que el docente sepa plantear preguntas, estructurar problemas y definir objetivos en clave de requerimientos de información, de una manera clara, objetiva, eficiente y eficaz. Por lo regular existe, aunque dispersa, una vasta información sobre prácticamente cualquier temática, es desde luego imposible que el profesor conozca todas las respuestas, pero introducir debidamente cuestionamientos del tipo ¿qué datos serán necesarios y suficientes para dar la respuesta acertada a tal o cual interrogante? o bien, ¿qué procedimientos han tenido éxito para resolver problemas similares?, o también, ¿cuáles pasos hay que seguir para alcanzar determinada meta u objetivo?, contribuyen a motivar en el estudiante las búsquedas pertinentes para la construcción de conocimiento, precisamente, de aquel conocimiento que el propio estudiante requiere en ese momento y tarea. El profesor no le ‘enseña’ las respuestas, sino que, a través de este procedimiento de info-educación, lo induce a localizar el recurso que le permita generar sus propios aprendizajes. Para lograrlo es necesario que tenga la habilidad, y la comparta con los estudiantes, de identificar fuentes de consulta, índices, catálogos, bases de datos y colecciones, pero además debe poseer el ojo crítico que le permita evaluar cada una de ellas, ya que en la red, e incluso en las bibliotecas, encontramos con frecuencia una diversidad de información que no siempre es veraz, suficiente, confiable o carece de calidad académica.

Por lo dicho, puede observarse que la info competencia ha sido también asociada a la práctica docente del profesor.

El conjunto de datos que llamamos información, no es en sí conocimiento, solo será tal como resultado de una conversión o aplicación. Una vez seleccionadas y cribadas las fuentes de consulta, es preciso saber seleccionar información, analizarla, reflexionar sobre ella y ubicarla como pertinente y suficiente para dar respuesta a las preguntas formuladas, alcanzar los objetivos previstos o resolver efectivamente el problema planteado, es entonces cuando podemos decir que se está construyendo nuevo conocimiento.

El siguiente paso es transformar este conocimiento en nueva información. De hecho, una las funciones cada vez más exigentes del académico uni-

versitario es generar ‘productos’ de conocimiento, según determinados criterios de calidad, para lo cual requiere cultivar y movilizar una amplia gama de dominios y actividades fuera del aula, ejercitar en su línea disciplinaria y didáctica innovaciones y propuestas que se traduzcan en ‘evidencias tangibles’, mediante modelos, prototipos, patentes o informes escritos (por ejemplo, libros, artículos, reportes, ponencias y comunicaciones en congresos o seminarios académicos, etc.), o en cualesquier otro formato y colocarlos en la gran diversidad de circuitos mediáticos, a los que otros puedan tener acceso. Para que esto sea posible, es necesario que el académico tenga conocimiento de tales circuitos mediáticos y los mecanismos que puede utilizar para la difusión de este nuevo conocimiento, lo que constituye el eslabón con otra variante de la competencia comunicativa: la media competencia.

Media competencia:

Hablar de media-competencia no significa fragmentar o parcelar reduciendo a la mitad una competencia específica, debe entenderse como un conjunto de saberes, capacidades, habilidades y actitudes desarrollados en torno a los medios de comunicación, que incorpora las *habilidades de pensamiento crítico de orden superior*, cómo dilucidar conceptos clave, detectar falacias, formular interrogantes que permitan dar un seguimiento de la oferta noticiosa, y en general mediática, identificando la intencionalidad y los intereses que subyacen en los medios que la transmiten, así como estar en capacidad de reconocer y utilizar los mecanismos mediáticos para colocar en sus circuitos mensajes propios.

Un ciudadano razonablemente informado de lo que ocurre en su entorno, inmediato, mediato o distante, obtiene información no solamente acudiendo al escrutinio de la prensa escrita sino, por lo regular, mediante imágenes y sonidos poderosamente atractivos provenientes de la señal televisiva o radiofónica de nuestra cultura mass-mediática o multimediática. Aunque los mensajes de los medios de comunicación parecen ciertos e inequívocos, no constituyen un reflejo de la realidad, sino una construcción de esta. Hábilmente, hacen uso de un lenguaje audiovisual complejo que tiene sus propias reglas, códigos y formatos que se utilizan con bastante éxito para expresar conceptos e ideas sobre el mundo, en todas las capas o niveles de la sociedad.

Desarrollar la media-competencia conduce, por una parte a comprender el papel que juegan los medios de comunicación de masas en la sociedad y, por la otra, a entender las habilidades esenciales de la indagación informada: toma

de consciencia, análisis, reflexión y acción, y la autoexpresión, necesaria para colocar productos de conocimiento. (SHARE, TESSA, & THOMAN, 2009)

Los medios de comunicación, tanto los tradicionales como prensa, radio y televisión, como el amplio elenco de *menús* en red a través de Internet, (redes sociales, blogs, revistas digitales, etc.), son sin duda el mejor recurso que cualquier individuo tiene para estar al tanto del complicado esquema de datos que le brindan orientación en el laberinto de la vida cotidiana. Su propia supervivencia, su equilibrio emocional, su comparativo social hacen necesario acudir una y otra vez al cúmulo informativo que procuran los medios; no hay hasta ahora sistema más ubicuo para regular la adaptación.

Es pues, fundamental, generar metodologías y esquemas de diagnóstico y sobre todo, procesos de aprendizaje de la media-competencia que garanticen dominios críticos, analíticos y operativos en todo universitario, en cualquier programa y área disciplinar, empezando por el cuerpo docente.

Investigación sobre las competencias comunicativas del profesorado universitario

La investigación a la que aquí se hace referencia, se realiza mediante un proceso analítico, descriptivo y propositivo, cuya finalidad es establecer como el académico universitario genera productos de conocimiento o de carácter artístico creativo en distintos formatos y la habilidad que posee para colocarlos en los diversos circuitos de difusión mediática, electrónicos o de otro orden.

Se trabajan cuatro ejes de investigación:

1. Identificación de los productos de conocimiento, para realizar una estimación, descripción, cuantificación con el propósito de lograr establecer categorías de clasificación, por ejemplo: libros, artículos en revistas arbitradas, artículos de difusión y colaboraciones en prensa, patentes, productos audiovisuales, películas, programas de radio, videos, audio, productos multimedia, obra artística, literaria, musical, pictórica, etc.
2. El segundo se refiere a la identificación de los diversos circuitos mediáticos de difusión con el fin de verificarlos, cuantificarlos y valorarlos; es importante conocer en donde y bajo qué condiciones de selección de medios se colocan los productos, por ejemplo: con

los estudiantes durante su desempeño áulico, al interior de la propia institución, editoriales, journals y revistas escritas y electrónicas, medios masivos como prensa, radio y/o televisión, índices, bases de datos, páginas Web, blogs, plataformas, ferias, festivales, etc.

3. En el tercer eje se analizan los mecanismos de renovación de los cuadros docentes con la finalidad de identificar y realizar un análisis comparativo de planes y políticas universitarias en diversas instituciones, contrastando el plan institucional, plan por DES y el plan por unidad académica, para verificar las competencias requeridas o 'repertorio de entrada' de los cuadros académicos en conformación.
4. Por último es importante identificar los dominios específicos que suelen poner en práctica los Docentes Universitarios en funciones, en distintas áreas de conocimiento, disciplinas y ámbitos artísticos y creativos, para la generación de productos de calidad y las estrategias de identificación, selección y colocación de estos en diversos circuitos de difusión mediática, tanto convencional como electrónica y digital.

Se establece un plan de acción para la recolección de datos que integren esta investigación llevando a cabo las siguientes actividades:

- a). Identificación del universo de la investigación, el cual corresponde a los docentes de la Universidad Autónoma de Chihuahua, académicos de tiempo completo con actividades de docencia, investigación, tutorías y gestión. Dentro del ámbito de la investigación seleccionamos a los docentes pertenecientes a SNI y/o aquellos que poseen el reconocimiento del perfil PROMEP, en virtud de que los requisitos para su pertenencia incluyen el rubro de productividad.
- b). La estrategia de recolección de datos se lleva a cabo en distintas etapas y con diferentes actividades simultáneas en donde cada una de ellas cubre un objetivo específico.
 - Entrevistas a directores, ex directores y secretarios académicos de cada unidad académica. Se busca a través de entrevistas semi estructuradas establecer las estrategias y mecanismos en el proceso de renovación y reestructuración de cuadros académicos dentro de cada Facultad e identificar puntos

de acuerdo respecto a reglas, normas y políticas institucionales con ese propósito.

- Búsqueda de datos e información en fuentes primarias, tanto en la red como en las diferentes DES de la universidad, y otras universidades con el apoyo de un equipo conformado por un grupo de estudiantes avanzados de la carrera de Ciencias de la Información de la UACH, para el análisis comparativo, marcos teóricos referenciales y estado del arte.

Con apoyo del Centro Universitario de Desarrollo Docente (CUDD), se llevan a cabo talleres para investigadores cuyo objetivo es recoger de ellos información de primera mano sobre la generación de productos de calidad; a fin de conocer y analizar las estrategias que siguen, paso a paso hasta la obtención de productos, e identificar las estrategias de selección y colocación de su producción en diversos circuitos mediáticos, con el afán de tener elementos que nos permitan establecer parámetros y categorías en la identificación de dominios y proponer acciones para su promoción institucional.

Resultados preliminares

Las estrategias utilizadas para la recolección de datos en sus diferentes modalidades han aportado información preliminar relevante a los objetivos de esta investigación.

Los resultados parciales se presentan con acuerdo al orden de los cuatro ejes principales:

1. Identificación de productos de conocimiento.

El académico universitario se ve involucrado en una constante generación de nuevos productos, independientemente de la DES a la cual pertenezca. Por consenso general, los académicos concluyen que la generación de productos es constante en la vida universitaria y mencionan los siguientes: reportes de estudiantes supervisados en prácticas profesionales y servicio social, proyectos, catálogos e índices, textos de divulgación, artículos científicos, libros, capítulos de libros, traducciones técnicas de libros, obra artística plástica, obra artís-

tica musical , obra artística en danza, obra artística en teatro, material didáctico, obra de ingeniería, patentes, desarrollo de software, manuales, bancos y bases de datos, objetos de aprendizaje, elaboración de videos y material audiovisual, memorias en congresos, ponencias, conferencias magistrales, programas de asignaturas, diseños curriculares, planes institucionales, ensayos, entrevistas, programas de televisión y radio, guion técnico para material audiovisual, compilación de libros, revistas, reseñas, dictamen de productos científicos. Una vez identificados los productos y sus características por los académicos universitarios, se desarrolla un ejercicio para buscar acuerdos sobre los criterios de calidad necesarios para estos productos. Se mencionan los criterios en los que ha habido mayor acuerdo: ser vigentes, con cobertura y confidencialidad, pertinentes, estables, acordes a la normatividad, ordenados, claros, prácticos, accesibles, actualizados, relevantes, de utilidad, utilización de tecnicismos adecuados, veraz, con fundamento, redituables económica y ambientalmente, trasmisores de conocimiento, el impacto que tenga en la sociedad, avalado por la academia del área, sustentado en la identificación de una oportunidad de mejora en el campo profesional, factible de aplicación, conforme a criterios internacionales, entre otros. La vinculación entre la generación de productos y los criterios de calidad son características fundamentales, según lo externan los académicos.

2. Identificación de los diversos circuitos mediáticos.

Los académicos participantes en el estudio, refieren como una gran limitante la falta de apoyo y condiciones para propiciar y facilitar la generación de productos de conocimiento de alta calidad, así como a la ausencia de políticas, iniciativas y mecanismos institucionales para la difusión de los productos generados y esto conlleva, que un gran porcentaje de estos se queden sin la oportunidad de colocarse en alguno de los circuitos de difusión que identifican y consideran fundamentales para la circulación de sus productos. Refieren también que la responsabilidad de la colocación en los circuitos mediáticos de nuevos productos del conocimiento, suele ser del propio académico. En, por ejemplo: instituciones educativas, bases de datos electrónicas, bibliotecas, hemerotecas, centros de documentación, redes electrónicas, instancias gubernamentales, medios masivos de divulgación, ferias, congresos, foros, simposios, *Journals*, revistas científicas, catálogos en la web, índices, páginas de la universidad, folletos, radio cultural universitaria, textos universitarios, entre otros. También re-

conocen las limitaciones existentes para cada uno de estos circuitos; tiempo de espera, la selectividad o descalificación de trabajos, las políticas institucionales como barrera, el elitismo en diversos circuitos, etc.

3. Mecanismos de renovación de los cuadros docentes.

La búsqueda, análisis y reflexión sobre planes y políticas universitarias en diversas instituciones, contrastando el plan institucional, plan por DES y el plan por unidad académica, reflejan dos realidades antagónicas; por un lado, la normatividad establecida de los diversos procesos a seguir para los concursos por oposición en la configuración, recambio y actualización de los cuadros docentes y por otro lado, los procesos reales que se utilizan en la renovación de la planta académica de carrera. Existe conciencia y conocimiento sobre el problema real que tiene la universidad, en donde queda claro que los funcionarios entrevistados conocen las reglas y procedimientos del proceso que se debería llevar a cabo, sin embargo, explican que las necesidades de la universidad, y en particular de cada unidad académica, no permiten realizar los procedimientos establecidos por la normatividad y surgen adecuaciones y/o estrategias emergentes para solucionar el problema de la renovación de cuadros académicos.

4. Identificación de las competencias del académico universitario para la generación de productos de calidad y su colocación en los diversos circuitos mediáticos.

El establecer de forma objetiva y clara los ámbitos de competencia y los niveles de dominio no es tarea fácil para los académicos, el proceso se convierte en una continua reflexión y análisis; cada uno de los grupos focales externo diversas características que ellos consideraron importantes. Mencionando algunas de ellas encontramos las siguientes: facilidad para planteamiento y obtención de fondos de proyectos, capacidad de gestión, capacidad técnica, disponibilidad de tiempo, redacción científica, ser organizado y priorizar, trabajar colaborativamente, socializar con expertos, poseer curiosidad y talento, motivación personal, resistencia a la frustración, establecer políticas de desarrollo, solución de problemáticas complejas, habilidad para la búsqueda y análisis de información, disposición al cambio entre otras.

Breve análisis de los resultados parciales del proyecto

Es pertinente advertir que pese a la relevancia que ha cobrado la concepción que sostiene que el objetivo de las universidades y de las instituciones de educación superior, debe favorecer los requerimientos de las empresas, y a la consecuente promoción de organismos de vinculación y oficinas de innovación tecnológica, incubadoras de empresas de base tecnológica y programas de transferencia de conocimientos, las universidades –nos dice Barnett– “están prestando más atención a la sociedad del aprendizaje y están pasando a formar parte de ella. El nuevo vocabulario, que incluye términos como ‘competencia’, ‘resultados del aprendizaje’, ‘acumulación de créditos’, ‘perfiles de aprendizaje’ y se refieren a los estudiantes como ‘productos’, no solo es sintomático de los cambios internos del currículo de la educación superior, sino que además evidencia una reconfiguración del conocimiento que responde a las demandas contemporáneas.” (BARNETT, 2001, pág. 70)

Sería erróneo, sin embargo, etiquetar a los estudiantes o egresados como ‘productos de conocimiento’ tasándolos según determinados criterios de calidad. Los productos de conocimiento de los académicos son de otra naturaleza. La producción implica que el conocimiento que se genera en la investigación, que incluye también nuevos sistemas y métodos de aprendizaje, se define por el contexto de su aplicación y por su utilidad pública. Por ello, la producción y transferencia de conocimientos hace referencia a un proceso articulado, desde el conocimiento existente hacia el que se produce y recrea. Esto incluye, por tanto, un conjunto de elementos y componentes del saber hacer y el saber cómo hacerlo, de la competencia experta, de la utilización de técnicas y capacidades muy variadas, de mecanismos, programas, instituciones, agencias y actores del proceso. “*Una institución que se organiza para producir y transferir conocimientos a la sociedad debe ser, por tanto, compleja, dinámica y diferenciada. Hasta ahora, las funciones de producción y transmisión de conocimientos habían sido los ejes estructurales del desarrollo de las instituciones de educación superior, ahora hay que pensar en desplegar una nueva función sustantiva más: la de transferencia de conocimientos hacia la sociedad.*” (DIDRIKSSON, 2003, pág. 232)

Si bien estamos de acuerdo con el autor citado en que el papel que juega, o debe jugar, la universidad es concentrarse en la definición de prioridades en la producción y transferencia del conocimiento como bien público, como un bien social desde un compromiso no privado por lo que se refiere a la inves-

tigación que realizan sus académicos, es decir, sus productos, procesos e instancias de gestión para su desarrollo, estos no deberían ser capturados para la obtención de un bien privado, o para su apropiación privada, no hay que soslayar el punto de vista, más realista del filósofo postmoderno Jean.François Lyotard: “En la actualidad, las universidades se han convertido en grandes empresas productoras y vendedoras de conocimiento. El conocimiento es y seguirá siendo producido para ser vendido, consumido para ser valorado en una nueva producción; en ambos casos, el objetivo es el intercambio” (LYOTARD, 1999).

Los profesores universitarios –nos recuerda Barnett– *“son definitivamente empleados, con tipos particulares de contratos. La universidad es la dueña de sus producciones y actividades. Se les pide con más frecuencia que trabajen en equipo; dedican más tiempo a la negociación con sus colegas (a través de la calificación personal, los ejercicios de calificación de las investigaciones y el establecimiento de sistemas de revisión de cursos), y las cuestiones financieras influyen sobre muchos aspectos de la vida académica. Se espera de todos modos que los académicos sean personas públicas y que se identifiquen con el proyecto y la misión de la universidad. El académico de ayer es hoy una persona de la organización”*. (BARNETT, Op. Cit. Págs 168-169). Profundizar en esta condición requiere de un análisis más detallado que rebasa los propósitos de este escrito.

En cuanto a los circuitos mediáticos de difusión, los productos encontrarán cada vez más su nicho de colocación en las redes telemáticas, electrónicas y digitales. La interactividad se da desde la pantalla y el teclado de la computadora personal o el teléfono celular, creando nudos y redes complejas que es necesario aprender a conocer, manejar y reestructurar, una y otra vez, no solo para recibir mensajes y evaluar información, sino también para aportar, añadir contribuciones que resultan de la transformación de la información en conocimiento y devienen en nuevos mensajes. Manuel Castells escribe: “Las redes informáticas interactivas crecen de modo exponencial, creando nuevas formas y canales de comunicación, y dando forma a la vida a la vez que ésta les da forma a ellas”. (CASTELLS, 1997, pág. 56)

En palabras de Martín Barbero: “La revolución tecnológica que vivimos no afecta solo por separado a cada uno de los medios sino que está produciendo transformaciones transversales que se evidencian en la emergencia de un ecosistema comunicativo conformado no solo por nuevas máquinas o medios, sino por nuevos lenguajes, escrituras y saberes, por la hegemonía de la experiencia audiovisual sobre la tipográfica, y la reintegración de la imagen al campo de la producción de conocimientos” (MARTÍN BARBERO, 2003, pág. 68)

Evaluación y criterios de calidad

La evaluación es importante para estar en posibilidad de establecer que la competencia se tiene, en qué grado y bajo qué condiciones, para determinar la posibilidad de que se adquieran, se aprendan o se desarrollen y que efectivamente responden a demandas de una circunstancia específica.

Siguiendo un enfoque sistémico y en referencia a la generación de productos de conocimiento por los académicos universitarios, se pueden identificar tres momentos:

a) Las competencias presentes como repertorio de entrada, por lo general vinculado a los términos y requisitos exigibles y evaluables en las convocatorias para oposiciones, regularmente para la contratación o promoción. En este sentido, la experiencia previa, el grado académico, los reconocimientos externos, etc., se constituyen en avales para acreditar que un conjunto de dominios y competencias pueden ser movilizados para la realización exitosa de las tareas académicas encomendadas.

b) Evaluación del proceso, donde se ponen de manifiesto el conjunto de estrategias, actividades y procedimientos que conducen paso a paso a un resultado tangible. Desde luego, sería ilusorio esperar la identificación y aún suponer la existencia de patrones, porque, como puntualiza el grupo de investigadores de la RIED, “... *la competencia no es la conducta entrenada, sino las capacidades reflexivas que ocurren a lo largo de un proceso de desarrollo. En este sentido, se la considera como algo más que una respuesta aceptable; alguien competente debe ser capaz de demostrar un desempeño eficaz y eficiente, que sea susceptible de ser mostrado y defendido en múltiples contextos. (...) La competencia, por tanto, se evidencia situacionalmente, en íntima relación con un contexto, y generalmente es evaluada por algún agente social del entorno; una persona puede tener un repertorio de habilidades diversas, empero, para que su actuación sea competente, ha de ponerlas en juego en la situación específica. Para ello se requiere contar con una gama amplia de conocimientos, habilidades y actitudes, organizada y estructurada, que pueda estar disponible al momento de una demanda específica de acción e interacción*” (GARCÍA, Rueda, Luna, & Loredo, 2008).

Identificar dentro de la amplia gama de dominios y habilidades en el proceso, aquellas que puedan corresponder en lo particular a la competencia comunicativa, en diversas disciplinas y áreas de conocimiento o de creación, puede ser útil para establecer categorías y visualizar las condiciones favora-

bles, que permitan a quienes tienen bajo su responsabilidad las decisiones institucionales, emprender y coordinar acciones para el estímulo y promoción de la productividad académica en sus diferentes frentes.

La evaluación de competencias adopta modalidades diversas y variados instrumentos³. Se suele hacer por:

- Demostraciones, (transferibilidad vertical y horizontal, portafolios digitales o en otros soportes).
- Ejecuciones o desempeños; evidencia de práctica en situaciones reales o simuladas (performance),
- Testimonios; acreditación externa de expertos, de pares, de autoridades o autoevaluación.
- Verificaciones; baterías de pruebas, supervisión, controles, Rúbricas o matrices de valoración.

c) Productos o resultados tangibles, considerados como evidencias de calidad de los académicos. En este aspecto habrá que establecer la diferencia entre evaluación y valoración, en virtud de la dificultad de encontrar estándares contra los cuales contrastar. En tal sentido, si bien se puede cuantificar, es difícil prever la utilidad o el impacto, inmediato, mediato o futuro de la producción académica. La pregunta obligada en cuanto a la valoración de los productos de conocimiento u obra artística es, ¿quiénes establecen los criterios de calidad? La posible respuesta se encuentra en los indicadores externos preexistentes:

- Los parámetros institucionales; por ejemplo, el Programa de Mejoramiento del Profesorado de la Secretaría de Educación Pública (PROMEP), marca criterios, basados entre otros elementos, en la productividad, para conceder el ‘perfil deseable’ en los académicos, o los comités de pares del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), para otorgar la membresía al Sistema Nacional de Investigadores (SIN).
- La crítica externa e informada, en la obra artística.
- Las editoriales, *journals*, y las redes de revistas especializadas, a través de las ‘normas de publicación’ y el arbitraje de pares.
- La comunidad científica por medio de la cuantificación y cualificación de consultas, ‘citas’ y referencias
- Y, desde luego, el mercado, a través del desarrollo y comercialización de prototipos, patentes, ediciones y otros productos.

³ Las modalidades, mecanismos e instrumentos de evaluación de competencias, se desarrollan de manera más puntual y detallada en otros apartados de este libro.

A manera de conclusión

Por cierto, la competencia comunicativa y sus ámbitos no son, ni con mucho, condición suficiente para la generación de productos de conocimiento por parte de los académicos universitarios, tasados como de ‘calidad’, pero si es condición esencial, *sine qua non*, que está indudablemente presente en el conjunto de acciones que conducen a tal resultado. Al respecto, Didriksson reconoce que *“El cambio más importante es que, frente a una industria dependiente y consumidora de ciencia y tecnología de importación, algunas universidades han demostrado ser capaces individualmente de flexibilizar sus estructuras para innovar en los derroteros de la producción de nuevos conocimientos, y eso las ha convertido en puntas de lanza y nichos dinámicos proyectados hacia el futuro”*. (DIDRIKSSON, 2003, pág. 232)

Si bien es impostergable recuperar donde se haya perdido, promover y fortalecer la capacidad de los académicos e investigadores universitarios para la generación de conocimiento, también hay que reconocer que este, el conocimiento, ya no se queda en la universidad. Las vías de difusión y distribución se han multiplicado como resultado de la evolución de las tecnologías electrónico-digitales y por la Red. Douglas Hague, en una de sus afirmaciones relativa a la pérdida del monopolio del conocimiento de las universidades, en el ámbito académico, señala que *“la modernidad depende de la información y gran parte de ella se encuentra fuera de la universidad”*. (HAGUE, 1991, pág. 68)

El dominio de los circuitos de difusión o las vías mediáticas para la circulación de los productos de conocimiento generados en las instituciones de educación superior, es un corolario obligado en la competencia comunicativa, la selección y utilización de dichos circuitos para la colocación de tal producción es también una condición de la que depende su impacto en los estudiantes, en el mercado, en la esfera científica, técnico-tecnológica, artístico-cultural y desde luego, social. Las mediaciones tecnológicas redefinen los modos de significación, esto es, los fundamentos cognitivos y perceptuales, y por ende aquello que hemos de entender por saber y conocimiento, porque es previsible, para los años por venir, que precisamente, todo saber deberá ser compatible o traducido al lenguaje digital de las redes de información. Como señala Lyotard: *“los ‘productores del saber’, lo mismo que sus utilizadores, deben y deberán poseer los medios de traducir a esos lenguajes lo que buscan, los unos al inventar, los otros al aprender.* (LYOTARD, 1999, pág. 15)

La importancia de imprimir un mayor esfuerzo en la identificación, promoción, desarrollo y evaluación o valoración de las competencias académicas, en una perspectiva más amplia que la función del docente frente a grupo, se hace manifiesta ante los requerimientos de renovados cuadros que aborden de lleno los variados retos que enfrenta, hoy por hoy y en las próximas décadas, la institución universitaria. Desde luego, una competencia vértice, por su calidad de básica, transversal, instrumental, etc., es la llamada competencia comunicativa o comunicacional, y el conjunto de factores asociados, también llamados ámbitos: adquisición de lenguajes, tecno-competencia, info-competencia y media-competencia.

Bibliografía

- Anuies. (1999). *La Educación Superior en el siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. Obtenido de <http://www.anuies.mx/index1024.html>
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia, el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: GEDISA.
- Belin Andrade, A. (2004). Obtenido de Retos de la comunicación universitaria en México: http://prensa.ugr.es/prensa/dialogo/biblioteca/mass_media_universidad/
- Blazquez Entonado, F. (2001). *Sociedad de la información y educación*. Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Junta de Extremadura.
- Cano, E. (2007). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: GRAO.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Madrid: ALIANZA.
- Cobrero Almenara, J. (2001). La sociedad de la información y el conocimiento, transformaciones tecnológicas y sus repercusiones en la educación. En F. BLÁZQUEZ ENTONADO, *Sociedad de la información y educación* (págs. 62-89). Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Junta de Extremadura.
- Cuadra, A. (2003). *De la ciudad letrada a la ciudad virtual*. Recuperado el 16 de 05 de 2007, de E-LIBROS: < http://www.campus-oei.org/publicaciones/gratis/cuadra_01.pdf >
- Cuadra, A. (2007). *Hiperindustria cultural*. Santiago de Chile: E-BOOK.
- Denyer, M. F. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: FCE.
- Didriksson, A. (2003). La universidad diferente: presente y futuro de la universidad en América Latina y el Caribe. En S. G. INAYATULLAH, *Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*. Barcelona, México: Pomares.
- Escudero Muñoz, J. (2001). La educación y la sociedad de la información: cuestiones de contexto y bases para un diálogo necesario. En F. BLÁZQUEZ ENTONADO, *Sociedad de la información y educación* (págs. 31-60). Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Junta de Extremadura.

- Ferres, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar, Revista Científica Iberoamericana de comunicación y educación* (29), 100-107.
- García, C. B., Rueda, M., Luna, E., & Loredó, J. (2008). *Modelo de evaluación de competencias docentes para la evaluación media y superior*. Obtenido de Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol11-num3_e/art8.pdf
- Gómez G., J. M. (2006). *Las competencias en la UMH*. Elche: Universidad Miguel Hernández de Elche.
- González, J., Waganaar, R., & Beneitone, P. (2004). Tuning América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación* (35).
- Hague, D. (1991). *Beyond universities: a new ewpublic of the intellect*. Londres: IEA.
- Larrain, J. (2001). *Identidad chilena*. Santiago.: Lom Ediciones.
- Liotard, J. (1999). *La condición postmoderna*. Barcelona: Altaya.
- Martín Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: GPO. EDIT. NORMA.
- Martínez De Toda y Terrero, J. (1999). *Las seis dimensiones de la educación para los medios, (Metodología de evaluación)*. Roma: Universidad Gregoriana, Italia.
- Martínez Sánchez, F. (2001). El profesorado ante las nuevas tecnologías. En F. BLÁZQUEZ ENTONADO, *Sociedad de la información y educación* (págs. 194-218). Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Junta de Extremadura .
- McClelland, D. (2008). Testing for competence rather than intelligence . En J. VIVANCOS, *Tratamiento de la información y competencia digital* (pág. 19). Madrid: Alianza Editorial.
- Moreno, O. T. (2009). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles educativos* , XXXI (124), 69-92.
- OCDE. (2006). *LA DEFINICIÓN Y SELECCIÓN DE COMPETENCIAS CLAVE: Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. Paris: OECD.
- Ornelas, A. (2007). *Comunicación, Doble Vínculo y Educación en la Sociedad Contemporánea*. México: UPN-Plaza y Valdez.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: GRAO.

- PROMEP. (2009). *Preguntas más frecuentes sobre Cuerpos Académicos*. Recuperado el 16 de 04 de 2009, de <http://promep.sep.gob.mx>: <http://promep.sep.gob.mx/preguntasca.html#CA>
- Rodríguez Dieguez, J. (2001). La tecnología educativa en el contexto de los medios de comunicación de masas. En F. BLÁZQUEZ ENTONADO, *Sociedad de la información y educación* (págs. 90-106). Mérida: Consejería de Educación, ciencia y tecnología. Junta de Extremadura.
- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José de Costa Rica: AECI.
- Roegiers, X., & PEYSER, A. (21 de feb. de 2010). Aportes metodológicos. *Taller de evaluación de competencias docentes*. Mérida, Yuc., México: (Documento de trabajo inédito).
- Sacristan, G. (. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: MORATA.
- Salinas, J. (2000). “¿Qué se entiende por una institución de educación superior flexible?”. En J. CABERO, *Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa* (págs. 451-465). Sevilla: Kronos.
- Scans: Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. (1992). *New Labor Skills*. USA.
- SEP-PROMEP. (30 de 12 de 2008). *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el 09 de 04 de 2009, de Acuerdo 453: http://promep.sep.gob.mx/reglas/Reglas_PROMEP_2009.pdf
- Share, J., Tessa, J., & Thoman, E. (01 de 04 de 2009). *EDUTEKA*. Recuperado el 06 de 04 de 2009, de <http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=2>.
- UNESCO. (2008). *Normas UNESCO sobre competencias en tic para docentes, directrices para su aplicación*. UNESCO, División de la Sociedad de la Información. Sección de Aplicaciones de las TIC a la Educación, la Ciencia y la Cultura. .
- UNESCO-UIT. (10-12 de Dic. de 2003). *Cumbre mundial sobre la sociedad de la información*. Recuperado el 19 de 09 de 2009, de Declaración de principios de Ginebra: http://www.itu.int/wsis/documents/doc_multi.asp?lang=es&id=116110
- Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza Editorial.
- Zabalza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: NARCEA.