

Elizondo Montemayor, Leticia (2011). Competencias que debe tener un Director Académico Universitario para la Educación Superior Basada en Competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 205-218.

COMPETENCIAS QUE DEBE TENER UN DIRECTOR ACADÉMICO UNIVERSITARIO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR BASADA EN COMPETENCIAS

Leticia Elizondo Montemayor

Directora de Investigación Clínica. Directora de Investigación en Nutrición Clínica.
Escuela de Medicina del Tecnológico de Monterrey, México.

RESUMEN

El perfil de un director académico (DA) de una institución superior, debe basarse en competencias. Este trabajo describe sus funciones, responsabilidades, áreas de dominio, habilidades y hábitos; constituyendo el perfil basado en competencias siguiendo un modelo tri-circular.

Las 3 áreas de competencia: 1.) Hacer las cosas que son correctas (realizar tareas), 2.) Hacer las cosas de manera correcta (abordaje), 3.) La persona correcta haciendo las tareas (profesionalismo). Primera área, 5 competencias intelectuales y técnicas: 1. Conocimiento de la institución; 2. Conocimiento de fortalezas y oportunidades; 3. Conocimiento de modelos educativos; 4. Desarrollo de profesores y asuntos estudiantiles; 5. Preparación administrativa. Segunda área, 3 competencias intelectuales, emocionales, analíticas y creativas: 6. Entender los principios; 7. Liderazgo y comunicación efectiva; 8. Habilidades razonamiento y toma de decisiones. Tercera área, 2 competencias personales: 9. Papel del DA en la institución; 10. Ética y Desarrollo Personal. Este artículo describe elementos de estas 10 competencias.

Palabras clave: Director académico; Competencias; Educación superior; Habilidades.

Correspondencia:

Leticia Elizondo Montemayor (lelizond@itesm.mx)

COMPETENCES UNIVERSITY ACADEMIC DIRECTORS SHOULD HAVE IN COMPETENCE-BASED HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

The profile of an academic director working in a Higher Education institution should be based on competences. This manuscript describes the role, responsibilities, fields of knowledge, abilities and habits, which a competence-based profile should be made up of, following a tri-circular model.

The three areas of competence are: 1) Doing the right thing; 2) Doing things right; and 3) The right person doing the tasks. The first area includes five intellectual and technical competences: 1. Knowledge of the institution; 2. Awareness of strengths and weaknesses; 3. Knowledge of educational models; 4. Teacher training and student affairs; and, 5. Administrative abilities. The second area involves 3 intellectual, emotional, analytical and creative competences: 6. Understanding of the main principles; 7. Leadership and effective communication; 8. Critical thinking and decision making. The third area includes 2 personal competences: 9. Role of the AD; 10. Ethics and personal development. This paper describes the elements of these 10 competences.

Key words: *Abilities; Academic director; Competences; Higher Education.*

I. CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

El profesional que da respuesta a las necesidades de la población, necesita recibir una formación que le permita afrontar los desafíos de este siglo. Existe una tendencia mundial a reformar la educación, motivada por la necesidad que tienen las universidades para reflejar los requerimientos futuros de la sociedad y para asegurar que los estudiantes adquieran aptitudes apropiadas para ejercer su profesión con calidad (Boelen, 1993).

El sistema de educación en el país puede cumplir con la responsabilidad de educar y entrenar estudiantes altamente competentes, solamente al asegurar que adquieran a lo largo de su carrera, las competencias que requiere un profesional de cualquier campo: los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que requieren como miembros de un equipo multidisciplinario, y la habilidad para realizar tareas complejas e integradas para proveer un alto cuidado de calidad a las personas de la sociedad (AAMC, 2004).

Con relación a los modelos educativos y tendencias en la educación, aunque el modelo de educación SPICES (Harden, 1984), que implicaba una educación centrada en el estudiante, basada en problemas, con currículos integrados, orientados a comunidad y con módulos electivos, no está fuera de contexto, el desarrollo en esta última década ha influenciado la educación a moverse hacia nuevas tendencias a principios de este nuevo milenio (ACP-ASIM, 2000; AAMC 2004). Las nuevas tendencias de acuerdo al modelo PRISMS (Bligh, 2001) incluyen un currículo enfocado a los resultados esperados en el desarrollo de la persona, basado en competencias, relevante a la práctica, interprofesional, con reducción en el número de años y horas de estudio, y aprendizaje en grupos pequeños llevado a cabo en sitios diversos que permitan el aprendizaje experiencial.

Para lograr estos propósitos, entre otros, la tendencia internacional se orienta a reformar las estructuras curriculares para dar lugar a una educación y un sistema de evaluación basados en competencias. El currículo y la evaluación basados en competencias, se vuelven cada vez más relevantes para la educación conforme las universidades buscan medios para hacer explícitos los criterios o estándares contra los cuales deben ser juzgados el éxito del programa curricular y el de los estudiantes (AAMC, 2004; Karle, 2004; WFME, 2003; Davis, 2003; GMC, 2003; Harden, 2002; IIME, 2002; Bloch, 2002; Bligh, 2001; Schwarz, 2001; Barzansky, 2000; Anderson, 2000; Mandin, 2000; U.S. News & World Report 1999 y 2000; Harden, 1999a; Harden, 1999b; Metz, 1994). La educación basada en competencias es un abordaje para la educación, que permite que las reformas y desarrollo curricular se mantengan a la par de los cambios que ocurren en la práctica (Simpson, 2002).

Así, se justifica la formación basada en competencias, porque ésta permite enfatizar y localizar el esfuerzo del desarrollo económico y social en la valoración de los recursos humanos, al mismo tiempo que parece responder mejor a la necesidad de encontrar un punto de convergencia entre educación y empleo; proporcionando además a la persona la facultad para adaptarse a la necesidad de un cambio omnipresente en la sociedad internacional.

Es en este rubro, donde la dirección académica juega un papel fundamental, desde la promoción y diseño de un modelo educativo, hasta su implementación y evaluación, involucrando a todos los actores del proceso de enseñanza aprendizaje: alumnos, profesores, directivos, profesionistas de apoyo y personal administrativo. Cada uno, bajo su propio rol y desde su propia perspectiva de competencia, juega un papel importante la calidad académica. Por tanto, el perfil de un director académico también debe estar basado en competencias. El presente trabajo desarrolla las funciones, responsabilidades, áreas de dominio, habilidades y hábitos de un director académico de una institución superior, constituyendo el perfil basado en competencias, las cuales se describen siguiendo un modelo tri-circular.

II. FUNCIONES Y RESPONSABILIDADES, ÁREAS DE DOMINIO, HABILIDADES Y HÁBITOS DE UN DIRECTOR ACADÉMICO DE UNA INSTITUCIÓN SUPERIOR

Contexto nacional

Se cuenta con muy poca información sobre las funciones, responsabilidades, habilidades y competencias que debe tener un director académico en México. Su figura es someramente descrita por solo algunas universidades superiores; la mayoría no hacen referencia a su papel. Se describe con la función de estudio y aprobación de políticas académicas, métodos, planes, y programas de enseñanza, investigación y difusión académica (Universidad de las Américas 2010). También se enfatizan las siguientes funciones: apoyar el proceso de acreditaciones tanto institucionales como de cada programa académico a nivel nacional e internacional; diseñar los nuevos programas académicos; seleccionar a los estudiantes de alto talento y proporcionar seguimiento a aquéllos de bajo rendimiento; promover los valores de ética, profesionalismo y ciudadanía en forma curricular y co-curricular desde la perspectiva interna e institucional; realizar investiga-

ción educativa sobre las competencias de ingreso y egreso más relevantes de acuerdo a los planes de estudio; asegurar el acervo bibliográfico en forma física y digital para los programas; desarrollo de las competencias docentes y técnicas de los profesores, así como la difusión del uso de tecnología educativa; y la planeación y seguimiento a los objetivos estratégicos, tanto los determinados por la misma escuela, como los sugeridos por otras instancias de la misma institución o externas (División Ciencias de la salud, Tecnológico de Monterrey 2010). Por otra parte, existe suficiente información de citas internacionales que describen las funciones, responsabilidades, áreas de dominio, habilidades, hábitos y áreas de vinculación, las cuales se describen a continuación.

Funciones y Responsabilidades del director académico

El papel del director académico es a menudo difícil de describir. Como líder en la educación superior, el director académico tiene variedad de responsabilidades y muchos retos que enfrentar, que tienden a evolucionar con la siempre cambiante cara de la educación superior, por lo que su papel es multifacético y a veces ambiguo. Dentro de su papel de liderazgo, el director académico debe “dar servicio, ser confiable, desempeñar un papel moral, actuar como guardián, construir comunidades diversas con confianza y colaboración, y promover la excelencia (AACTE 2010).

Wolverton, Gmelch, Montez y Nies (2001) afirman que las tareas del director académico han cambiado con el tiempo, de ser “casi exclusivamente enfocadas en los estudiantes, a incluir una variedad multifacética de funciones, como administrador financiero, del tiempo, del ambiente de trabajo, de la visión curricular y de relaciones públicas externas”. Robillard (2000) por su parte, hace notar, que el candidato debe asumir la responsabilidad de liderazgo, de planeación y desarrollo curricular, del staff, de la evaluación y de la administración de presupuesto, de evaluación del programa curricular y del desarrollo de sociedades entre constituyentes internos y externos.

Áreas de dominio de un director académico

Los directores académicos responden a varios constituyentes de la institución: a los profesores, a la administración central y a los estudiantes, y deben servir los variados intereses de todos. La posición del director académico lo sitúa al frente de los cambios institucionales. Las responsabilidades de toma de decisión de los directores académicos típicamente abarcan, con el organigrama y las personas de apoyo necesarias, las siguientes áreas: 1.) programas educativos/currículos; 2.) selección, promoción y desarrollo de profesores; 3.) asuntos estudiantiles; 4.) finanzas, y 5.) relaciones públicas y de alumnos (AACSB 2010).

Por su parte, Bragg (2000) sugiere que existen seis áreas básicas que son esenciales para este director, que incluyen: 1.) conocimiento de la misión, filosofía e historia de la institución; 2.) orientación centrada en el aprendizaje; 3.) liderazgo educativo; 4.) tecnologías de información y educativas; 5.) evaluación y credibilidad, y 6.) preparación administrativa.

Todas estas áreas de conocimiento evolucionan conforme la institución lo hace; el líder debe estar equipado para manejar todos estos cambios y para solucionar las situaciones variadas y difíciles que se presentan cada día.

El director académico: vínculo entre la institución, la administración central, el profesorado y alumnos

La administración superior necesita apoyo en determinar cómo aterrizar, lograr y medir las metas, la planeación y los ideales de la institución. Los profesores, por su parte, necesitan apoyo en ver como sus metas y planes individuales se puedan ver cumplidos dentro de las prioridades mayores de la institución, y como ellos pueden desempeñar un papel significativo al hacer que el plan estratégico se haga realidad. El director académico juega este papel de forma predominante. Él sirve como catalizador en clarificar o cristalizar estas visiones; transforma a la visión amplia de la institución en un plan que encaje en las diversas maneras de trabajar de las disciplinas distintas del área correspondiente. El director académico funciona como promotor y sostén de las necesidades de los profesores al encontrar puntos de conexión donde las metas estratégicas puedan justificar las necesidades de los profesores. Es un puente entre la administración superior y los profesores (Buller, 2007). Ver figura 1.



FIGURA 1

El director académico debe entender todos los detalles de las actividades día con día, en el salón y en el laboratorio, para que pueda apreciar el impacto que las decisiones administrativas tienen sobre la vida de los profesores y estudiantes. Debe ayudar a mantener la visión y a implementar las ideas que brindan distinción a la institución. El punto clave para el director académico es ver todos estos aspectos al mismo tiempo y actuar conforme a ellos razonablemente y de manera confiable (Buller, 2007).

Habilidades que son requeridas del director académico

Existen muchas áreas de dominio con las cuales los directores académicos deben estar familiarizados. Findlen (2000), confirma que algunas de las mejores habilidades que un director académico debe poseer son: 1.) la constante sed de conocimiento; 2.) el compromiso hacia el aprendizaje para la vida, y 3.) el coraje y valor para abrazar los cambios en el mundo siempre en evolución de la educación superior.

Wolverton (2001) por su parte afirma que “el liderazgo clave que sostiene a una organización descansa a mitad de la distancia entre aquéllos que se percibe como líderes y aquellos en cuyo trabajo descansa la reputación y credibilidad de la institución”. El director académico necesita pensar siempre en el futuro, mientras lucha con el presente. Los directores académicos más hábiles son efectivos en influenciar los resultados en apoyo a los programas académicos, a través de la persuasión, colaboración, e integración que faciliten el desarrollo e implementación de los mismos, y a través de cultivar nuevas oportunidades para la investigación y aprendizaje del estudiante.

Posiblemente uno de los retos más grandes del director académico es mostrar su liderazgo en un contexto donde aquéllos a quienes debe guiar, creen firmemente que no necesitan ser guiados ni están dispuestos a sucumbir a las políticas administrativas, como es el caso con los profesores en general (AACSB 2010).

Hábitos indispensables de un director académico

Según menciona Kohn (2005) en su libro, existen 6 hábitos indispensables para todo líder para que tenga un abordaje más efectivo en desarrollar mejores habilidades de liderazgo y manejo de relaciones humanas, con la finalidad de construir relaciones sólidas con los que de él dependen, para que el ambiente de trabajo sea más productivo y valorado, beneficiando ulteriormente a la organización. Estos 6 hábitos son: 1.) Incrementar la autoconciencia; 2.) Practicar la empatía; 3.) Seguir los principios de la regla de oro; 4.) Aprender a dar retroalimentación con “arte”; 5.) Mantener “límites” apropiados; y 6.) Ser flexibles a diferentes estilos de personas. Esta serie de hábitos están descritos a manera de una pirámide, ya que los tres primeros son la base que proporciona asiento a los siguientes dos, colocando arriba el último (Figura 2).



FIGURA 2

Los tres primeros son intrínsecos a la manera como el director manifiesta los talentos de relaciones humanas. Ayudan al director a desarrollarse en una persona más psicológicamente saludable y mejor en términos generales. En el centro de la pirámide se encuentran dos habilidades específicas de supervisión, y en la parte superior de la pirámide, se encuentra la que representa la orientación hacia el crecimiento personal, que refuerza el valor de ser adaptable a las características únicas de otras personas.

III. MARCO BASADO EN COMPETENCIAS PARA DESARROLLAR LA EXCELENCIA COMO DIRECTOR ACADÉMICO

El énfasis actual en proveer una educación de calidad, tanto en pregrado como en el posgrado, se ha enfocado en las responsabilidades educativas tanto de la institución como de aquéllos que pertenecen a ella, y se ha volcado la mayor parte de esta responsabilidad en los profesores. Sin embargo, el director académico juega un papel vital en la calidad de la educación, ya que es el vínculo entre la visión y misión institucionales, y el quehacer de cada día de los profesores y alumnos en el aula, en el laboratorio o en el campo de trabajo.

A continuación se describe un abordaje basado en competencias para las funciones y responsabilidades del director académico. El marco de referencia provee un abordaje holístico de las competencias esperadas del director académico, que representan los criterios explícitos sobre los cuales debe ser, no tan solo nombrado, sino evaluado. Este modelo basado en competencias, parte del modelo de los tres círculos propuesto por Harden (1999) sobre las competencias del médico egresado de las escuelas de medicina. Se ha tomado este modelo para diseñar las competencias del director académico, formadas por un modelo tri-circular (Figura 3) que contiene 10 competencias, y cada competencia, sus elementos correspondientes:

1. Lo que el director académico es capaz de hacer; el quehacer propio ó tareas: "hacer las cosas que son correctas".
Esta área se refiere a las competencias técnicas; lo que distingue a un director académico de uno que no lo es, o de otro que ocupa un puesto directivo distinto. En este círculo se incluyen: 1) Conocimiento de la misión, filosofía e historia de la institución; 2) Conocimiento profundo de las áreas de fortaleza y oportunidad de la institución; 3) Conocimiento profundo de los principios, sistemas y modelos educativos; 4) Desarrollo de profesores y asuntos estudiantiles; y 5) Preparación administrativa.
2. Cómo el director académico enfoca su práctica, es decir, el abordaje de las tareas: "Hacer las tareas de la manera correcta".
Se refiere a la manera de hacer las funciones y responsabilidades. Se incluyen las competencias intelectuales, emocionales y creativas, que son tres: 6.) Entender los principios de las áreas principales; 7.) Actitudes propias de liderazgo y comunicación efectiva; y 8.) Habilidades de razonamiento y toma de decisiones.
3. El director académico como profesional, es decir, su ética y profesionalismo: "La persona correcta haciendo las tareas"
Implica la forma de ser de la persona que ejercerá el cargo, e incorpora su desempeño dentro de la institución educativa, su ética y profesionalismo y su desarrollo personal, e incluye dos competencias: 9.) Papel del director académico dentro de la institución; y 10.) Ética y desarrollo personal.



FIGURA 3

Este modelo tricircular de Harden, se puede relacionar o comparar con el modelo de George Miller (1990), sobre la valoración de las habilidades clínicas/competencias/desempeño. Sin embargo, este modelo, aunque originalmente descrito para la práctica clínica, ha sido adoptado y es bien conocido en el campo de la educación en todos los campos profesionales, de tal manera que puede aplicarse a cualquier profesión. En el modelo se describe una pirámide dividida en cuatro escalones:

1. **Saber** (el conocimiento): este se encuentra en el nivel más bajo de la pirámide el cual se requiere para realizar las funciones profesionales efectivamente.
2. **Saber cómo** (competencia): deben saber usar y aplicar el conocimiento que han acumulado. Deben tener el suficiente conocimiento, juicio, habilidades y fuerza para cumplir con sus obligaciones.
3. **Mostrar cómo** (desempeño): en este escalón se pretende medir que es lo que los estudiantes harán cuando se encuentren frente a frente con el paciente o en su práctica profesional, cualquiera que sea su profesión, con el fin de demostrar no solo el *saber* y el *saber cómo*, sino que también *demostrar cómo* hacerlo.
4. **Hacer** (de la acción). La acción en el vértice de la pirámide es lo que ocurre en la práctica clínica o en la práctica de cualquier campo profesional. Los métodos formativos siempre deben ir dirigidos hacia a este fin.

Comparando ambos modelos, se puede decir que el modelo tri-circular de Harden va, de manera específica, aún más allá, porque en el círculo más externo se enfoca específicamente la “manera” de hacer; abarca las competencias personales, el sentido de ser persona y ser profesional.

La Tabla 1 muestra las Competencias del Director Académico (DA) “Efectivo” basado en el modelo tri-circular.

TABLE 1
 LAS COMPETENCIAS DEL DIRECTOR ACADÉMICO (DA) "EFECTIVO" BASADO EN EL MODELO TRI-CIRCULAR

Hacer las cosas que son correctas (Realizar las tareas) Lo que el Director Académico es capaz de hacer		Hacer las cosas de manera correcta (Abordaje de las tareas) Cómo el DA aborda sus funciones		La persona correcta haciendo las tareas (profesionalismo) El DA: profesional y persona				
Competencias Intelectuales y Técnicas		Competencias Emocionales	Competencias Analíticas y Creativas	Competencias personales				
2. Conocimiento profundo de las áreas de la institución 2.1 Visión curricular 2.2 Entendimiento de los detalles de las actividades diarias académicas 2.3 Identificación de áreas de fortaleza 2.4 Identificación de áreas de oportunidad	3. Conocimiento profundo de los principios, sistemas y modelos educativos 3.1 Teorías del aprendizaje 3.2 Estilos de aprendizaje 3.3 Oportunidades de aprendizaje 3.4 Estrategias de enseñanza aprendizaje 3.5 Modelos educativos 3.6 Educación Basada en competencias 3.7 Sistemas de evaluación 3.8 Enseñanza multidisciplinaria 3.9 Desarrollo curricular 3.10 Sistemas de evaluación curricular 3.11 Tecnologías de formación y educativas	4. Desarrollo de profesores y asesores estudiantiles 4.1 Puente entre la administración superior y los profesores 4.2 Servicio y apoyo a alumnos 4.3 Crear un apropiado ambiente de aprendizaje 4.4 Promover sistemas de evaluación del aprendizaje y de desempeño de estudiantes 4.5 Promover sistema de evaluación del desempeño de maestros 4.6 Promover la apreciación por el papel del docente	5. Preparación administrativa 5.1 Conocimiento de los procedimientos de administración académica 5.2 Conocimiento de las funciones de director de escuela, director de división, director de pregrado, director de carrera y de departamento 5.3 Administración financiera	6. Entender los principios de las áreas principales 6.1 Liderazgo educativo 6.2 Servicial 6.3 Confiable 6.4 Respeto por las metas institucionales 6.5 Vanguardia de sistemas educativos	7. actitudes apropiadas de liderazgo y comunicación efectiva 7.1 Empatía 7.2 Crítica con "aire" 7.3 Mantener los límites 7.4 Flexibilidad a diferentes estilos de las personas 7.5 Trabajo en equipo 7.6 Relaciones públicas 7.7 Persuasión 7.8 Apertura 7.9 Colaboración 7.10 Imparcialidad	8. Habilidades de razonamiento y toma de decisiones apropiada 8.1 Capacidad de planeación, diseño de estrategias y de indicadores de evaluación 8.2 Capacidad organizativa 8.3 Promotor de la investigación educativa 8.4 Promotor del cambio fundamentado 8.5 Creatividad 8.6 Utilización de recursos en su abordaje hacia la educación	9. Papel del director académico dentro de la institución 9.1 Entender sus responsabilidades como DA 9.2 Enlace entre la administración superior, institución y los profesores y alumnos 9.3 Mantener un balance entre servicio, docencia, compromisos e investigación 9.4 Aceptación de atributos personales 9.5 Apreciación de su papel en el control de la calidad académica 9.6 Apreciación de su papel como miembro de un equipo. 9.7 Promotor de un abordaje multidisciplinario en la educación 9.8 Aprecio y respeto por colegas 9.9 Familiarización con reglamentos y procedimientos académicos administrativos	10. Ética y Desarrollo Personal 10.1 Actuar siempre con ética y profesionalismo 10.2 Respeto a reglamentos y a autoridad 10.3 Conciencia de las propias áreas de fortaleza y de oportunidad 10.4 Aceptación y respuesta adecuada ante la retroalimentación constructiva 10.5 Pasión y entusiasmo 10.6 Compromiso constante 10.7 Sed de conocimiento 10.8 Compromiso hacia el aprendizaje para la vida 10.9 Coraje y valor para abrazar los cambios 10.10 Confidencialidad 10.11 Lealtad

IV. PROPUESTA DE RESPONSABILIDADES Y FUNCIONES PARA EL DIRECTOR ACADÉMICO, BASADA EN LAS COMPETENCIAS

En la tabla 2 se muestra una propuesta de responsabilidades y funciones del director académico, basada en las competencias que debe desarrollar y poseer, que se engloba en 5 grandes áreas, cada una de ellas conformada por un conjunto de elementos, cada uno de los cuales representa una propuesta.

TABLA 2
RESPONSABILIDADES Y FUNCIONES DEL DIRECTOR ACADÉMICO

1. Visión y Misión institucionales
1.1. Elaboración de la visión y misión.
1.2. Desarrollo de nuevas carreras bajo esta visión y misión.
1.3. Re-enfoque de las actuales carreras bajo esta visión y misión.
2. Calidad Académica
2.1. Asegurar la calidad académica y enriquecer el modelo educativo.
2.2. Revisión curricular y desarrollo de planes de estudio basados en competencias.
2.3. Acreditaciones de los planes curriculares actuales.
2.4. Promover y facilitar la diferenciación de los programas académicos.
2.5. Promover y facilitar el fortalecimiento y posicionamiento de los programas académicos.
2.6. Asegurar la obtención de los indicadores particulares de cada Universidad.
2.7. Desarrollar sistemas de evaluación curricular continua basados en competencias.
2.8. Análisis del problema de crecimiento de alumnos en las distintas carreras y de su impacto en la calidad académica.
2.9. Impulsar y enfocar la investigación y publicación para estudiantes de pregrado y posgrado.
2.10. Fomentar la documentación de procedimientos y políticas.
3. Alumnos
3.1. Facilitar el servicio y apoyo a alumnos.
3.2. Admisión de alumnos.
3.3. Seguimiento a egresados.
3.4. Recursos (acervo bibliográfico, computadoras, equipo).
3.5. Cumplimiento con indicadores para alumnos propios de la Universidad.

4. Profesores
4.1. Promover la capacitación y buen desempeño de profesores y directivos.
4.2. Promover la obtención de los indicadores para profesores propios de la Universidad.
4.3. Sistema de indicadores para evaluación del desempeño de los profesores.
4.4. Programa de apoyo, reconocimiento y promoción de profesores.
4.5. Cumplimiento con indicadores del sistema.
5. Investigación e Innovación Educativa e Investigación Científica
5.1. Promover la investigación educativa.
5.2. Promover la elaboración de publicaciones en educación.
5.3. Promover la investigación básica y clínica.
5.4. Promover la elaboración de publicaciones científicas.

V. ESTRATEGIAS PARA LOGRAR CUMPLIR CON LAS RESPONSABILIDADES ANTERIORES

El cumplimiento de todas las responsabilidades anteriores es una labor inmensa que requiere de una planificación estratégica y una estructura organizacional adecuada. La planificación estratégica debe comprender la propuesta y selección de candidatos compartida entre los directivos y el profesorado, a fin de encontrar la persona que todos miren como capaz de ser el vínculo entre ambos. Si, como se ha descrito, la función del DA es clave dentro de una institución superior, una de las áreas prioritarias dentro de la planeación estratégica de la universidad superior debe ser el seleccionar un director académico basado en un perfil de competencias como el que se ha descrito.

Como tal, se requiere la colaboración de los directores de carrera, directores de departamento, director de pregrado y de posgrado, así como el apoyo de los directores de división, del director de la escuela y de las demás áreas. Se necesita de manera indispensable el apoyo de los profesores, en cuyo talento, a fin de cuentas, reside la impartición de la calidad académica. Esta misión colosal solamente es posible contando con el respaldo de la Universidad, por lo que se enlistan, sin entrar en la descripción detallada, las estrategias posibles para cumplir con esta gestión:

1. Crear y construir una visión y misión compartida con todos los involucrados en el proceso educativo, en particular con los directores y profesores.
2. Fomentar tenazmente el trabajo colaborativo, a través de la formación de grupos de trabajo que participen en cada una de las responsabilidades y proyectos mencionados.
3. Crear y construir el sentido de pertenencia, para disminuir la resistencia al cambio y fomentar la adopción de los proyectos, a través de hacer copartícipes a los participantes del proceso educativo.

4. Promover el trabajo interdisciplinario, de vital importancia, a través de la creación de redes cara-a-cara o medios electrónicos entre los miembros de las diferentes carreras, ya que una buena parte de las funciones se trabajan de esta manera.
5. Liderar, facilitar el cambio y lanzar iniciativas para promover cambios educativos.
6. Desarrollar los hábitos indispensables para un buen directivo, en especial la autoconciencia, la empatía, la retroalimentación con arte, el establecimiento de límites apropiados y la flexibilidad con las personas.
7. Práctica de la paciencia, tolerancia, respeto, capacidad de apertura y negociación.
8. Compromiso, entrega y pasión, elementos indispensables que hacen que las cosas sucedan.
9. Determinación, disciplina, esfuerzo y responsabilidad propia hacia toda acción.
10. Búsqueda y acción incansable para hacer realidad el sueño.

VI. CONCLUSIÓN

De esta forma y en respuesta a las tendencias mundiales en educación, las cuales obedecen a los estándares de la profesión, a las demandas de la sociedad y a los avances académicos y tecnológicos, dentro de la planeación estratégica de una universidad superior se podría dar respuesta a la creciente preocupación sobre la preparación profesional del director académico de educación superior, que debe estar centrada en la persona y en lo esperado de ella, para que pueda realizar sus funciones con la competencia que se requiere, y asegurar así, la calidad académica de la institución. “La enseñanza que impacta, no es de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón”.

VII. REFERENCIAS

- American Association of College for Teachers Education (2010). *Academy for Leadership Development. New deans institute*. Recuperado en marzo de 2010, de <http://www.aacte.org/Events/02ndeansbrochure.html>
- American Association of Medical Colleges, Ad Hoc Committee of Deans. (2004). *Educating doctors to provide high quality medical care: a vision for medical education in the United States*. Recuperado en marzo de 2010, de https://services.aamc.org/publications/index.cfm?fuseaction=Product.displayForm&prd_id=115&prv_id=130
- American College of Physicians – American Society of Internal Medicine (2000). *How six medical trends will shape the new millennium*. USA: ACP Internist and American College of Physicians. Recuperado en marzo de 2010, de <http://www.acpinternist.org/archives/2000/01/trends.htm>
- Anderson, M. B. (2000). A Snapshot of Medical Students' Education at the Beginning of the 21st Century: Reports from 130 Schools. USA, Association of American Medical Colleges. *Academic Medicine*, 75 (9), 1-6.
- Association to Advance Collegiate Schools of Business (2010). *The Academic Dean - Typical Characteristics of Academic Deans, Career Path to the Academic Deanship*. USA: STATE UNIVERSITY, Education Encyclopedia. Recuperado en marzo de 2010, de <http://education.stateuniversity.com/pages/1722/Academic-Dean.html>

- Barzansky, B., Jonas, H. S. & Etzel S. I. (2000). Educational programs in US medical schools. *JAMA*, 283 (9), 1114-1120.
- Best graduate schools. (1999). *U.S. News & World Report*, 128, 56-94.
- Best graduate schools. (2000). *U.S. News & World Report*, 28, 56-94.
- Bligh, J., Prideaux, D. & Parsell, G. (2001). PRISMS: new educational strategies for medical education. *Medical Education*, 35 (6), 520-1.
- Bloch, R. & Burgi, H. (2002). The Swiss catalogue of learning objectives. *Medical Teacher*, 24 (2), 144-50.
- Boelen, Ch. (1993). The challenge of changing medical education and medical practice. *World Health Forum*, 14 (3), 213-6.
- Bragg, D. D. (2000). Preparing community college deans to lead change. *New Directions for Community Colleges*, 109, 75-85.
- Buller, J. L. (2007). *The Essential Academic Dean*. USA: Jossey-Bass.
- Davis, M. H. & Harden, R.M. (2003). Planning and implementing an undergraduate medical curriculum: the lessons learned. *Medical Teacher*, 25 (6), 596-608.
- División Ciencias de la Salud, Tecnológico de Monterrey. Dirección Académica. Recuperado en octubre de 2010, de http://dcs.mty.itesm.mx/deptos_apoyo/direccion_academica.php
- Findlen, G.L. (2000). A dean's survival tool kit. *Directions for Community Colleges* 109, 87-94.
- General Medical Council (2003). *Tomorrow's doctors - recommendations on undergraduate medical education*. Recuperado en marzo de 2010, de http://www.gmc-uk.org/education/undergraduate/tomorrows_doctors_2003.asp
- Harden, R. M. (2002). Developments in Outcome-Based Education. *Medical Teacher*, 24 (2), 117-120.
- Harden, R. M., Crosby, J. R., Davis, M. H. & Friedman, M. (1999a). AMEE Guide No. 14: Outcome-based education: Part 1—An introduction to outcome-based education. *Medical Teacher*, 21 (1), 7-14.
- Harden, R. M., Crosby, J. R., Davis, M. H. & Friedman, M. (1999b). Outcome based education from competency to meta-competency: a model for the specification of learning outcomes. *Medical Teacher*, 21 (6), 546-552.
- Harden, R. M., Sowden, S. & Dunn, W. R. (1984). Some educational strategies in curriculum development: the SPICES model. *Medical Education*, 18 (4), 284-297.
- Institute for International Medical Education (2002). Global minimum essential requirements in medical education. *Medical Teacher*, 24 (2), 130-135.
- Karle, H. (2004). International trends in medical education: diversification contra convergence. *Medical Teacher*, 26 (3), 205-6.
- Kohn, S. E. & O'connell, V. D. (2005). *6 Habits of highly effective bosses*. USA: The Career Press.
- Mandin, H. & Dauphinee W. D. (2000). Conceptual guidelines for developing and maintaining curriculum and examination objectives: the experience of the Medical Council of Canada. *Academic Medicine*, 75 (1), 1031-7.
- Metz, J., Stoelinga, G., Pels, E. & Van den Brand, B. (1994). *Blueprint 1994: Training of Doctors in the Netherlands, Objectives of Undergraduate Medical Education*. Holanda: University Publications Office.

- Robillard, D. (2000). Toward a definition of deaning. *New Directions for Community Colleges*, 109, 3-8.
- Schwarz, M. R. (2001). Globalization and medical education. *Medical Teacher*, 23 (6), 533-4.
- Simpson, J., Furnace, J., Crosby, J., Cumming, A. D., Evans, P. A., Friedman, B., David, M., Harden, R. M., Lloyd, D., Mckenzie, H., Mclachlan, J. C., Mcphate, G. F., Robb-Percy, I. W. & Macphershon, S. G. (2002). The Scottish doctor – learning outcomes for the medical undergraduate in Scotland: a foundation for competent and reflective practitioners. *Medical Teacher*, 24 (2), 136-143.
- Universidad de las Américas. Marco Referencial. Capítulo II. Recuperado en octubre de 2010, de http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/ahuactzin_1_s/capitulo2.pdf
- World Federation for Medical Education [WFME] (2003). Basic Medical Education WFME Global Standards for Quality Improvement". Dinamarca: WFME. Recuperado en marzo de 2010, de <http://www.wfme.org>.
- Wolverton, M., Gmelch, W., Montez, J. & Nies, Ch. (2001). The changing nature of the academic deanship. *ASHEERIC Higher Education*, 28 (21), 95-108.

Fecha de recepción: 23 de septiembre de 2010.

Fecha de revisión: 23 de septiembre de 2010.

Fecha de aceptación: 28 de octubre de 2010.