

A long, covered walkway with a brick archway and concrete pillars, leading to a set of stairs. The walkway is paved with reddish-brown tiles and has a yellow tactile strip on the right side. The archway is made of dark red bricks and is supported by a series of white concrete pillars. The walkway is flanked by a low stone wall. In the background, there are green trees and a building.

Prospectiva del modelo por competencias en el nivel superior

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
CENTRO UNIVERSITARIO DE LOS ALTOS

**Prospectiva
del modelo por competencias
en el nivel superior**

**UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
CENTRO UNIVERSITARIO DE LOS ALTOS**



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco

DIRECTORIO

RICARDO VILLANUEVA LOMELÍ

Rector general

HÉCTOR RAÚL SOLÍS GADEA

Vicerrector

GUILLERMO ARTURO GÓMEZ MATA

Secretario general

KARLA ALEJANDRINA PLANTER PÉREZ

Rectora del Centro Universitario de los Altos

ANTONIO PONCE ROJO

Secretario académico

FRANCISCO JAVIER ROMERO MENA

Secretario administrativo

© Universidad de Guadalajara 2020

ISBN: 978-607-571-055-6

- 7 *Presentación*
- 9 *Competencias, experiencia profesional y competitividad. El reto de la formación universitaria*
 • Ana Rosa Castellanos C.
- 21 *Modelo educativo, innovación docente y transformación de la práctica en el aula*
 • Elia Marúm Espinosa
- 37 *La universidad pública en México ante el dilema del modelo académico: ¿de innovación y calidad o para el control burocrático? El caso de la Universidad de Guadalajara*
 • Raúl Medina Centeno, Martha Pereira Moncayo
- 57 *Del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) al nivel superior. ¿Correspondencia de competencia?*
 • Francisco Javier Romero Mena
- 65 *Acerca del diseño por competencias*
 • Guillermo Levine
- 83 *Evaluación docente ante un escenario de competencias y calidad educativa. Un nuevo instrumento de evaluación docente (IED) para el Centro Universitario de los Altos*
 • Luis Aguilar Carvajal, Marco Antonio Berger García,
 Nadia Natasha Reus González, Elizabeth Rodríguez Sedano
- 95 *La innovación curricular en la formación de profesionales de la salud. Hacia mayor pertinencia social, mejorar calidad curricular y lograr desempeños profesionales más integrales competentes*
 • Alfredo Rodríguez Banda, Magalys Ruiz Iglesias
- 119 *La educación y la docencia*
 • Guillermo López Álvarez
- 125 *Evaluación de aprendizaje por competencias*
 • Alfredo Rodríguez Banda
- 135 *Evaluación Diagnóstica de los Planes de Estudio del Centro Universitario de los Altos*
 • Marcela Cardona Campos

- 145 *Procesos de (re)acreditación y actualización en paralelo: o cuando la pedagógica hace valer su razón de ser*
• Ruth Liliana Hernández Cruz
- 155 *El término competencias en la educación superior*
• Claudia Islas Torres
- 165 *Contextualizar el Modelo educativo siglo XXI*
• María del Rocío Carranza Alcántar
- 175 *Competencias, educación y complejidad*
• Guillermo López Álvarez
- 181 *La gestión educativa*
• Claudia Marcela Jáuregui Maldonado, Guillermo López Álvarez
- 189 *Origen y prospectiva de una educación por competencias en la universidad*
• Marcela Cardona Campos
- 195 *Hacia la construcción del modelo educativo del CUALTOS*
• Andrés Juárez Martínez
- 205 *Alcances del enfoque por competencias: el caso de la carrera de Psicología del Centro Universitario en Ciencias de la Salud*
• Martín Gabriel Reyes Pérez, Angélica Gutiérrez Cisneros,
Verónica Varinia Reyes Pérez
- 241 *Modelo educativo para el siglo XXI*
• Magalys Ruiz Iglesias

Presentación

La discusión sobre la educación es interminable. Cuando se supone que se puede cerrar un ciclo, se abren otros varios frentes de discusión y de oportunidades. Esa es la gran ventaja de la educación de que siempre debe estar viva. Sin embargo siempre esta la tentación de estudiar modelos, que en otras latitudes brindan esperanza de educar de mejor maneras y de copiar o, como se dice, tomar lo mejor de ellos.

• 7

El Centro Universitario de los Altos se dio a la tarea de organizar cursos sobre el modelo de competencias, pero además, y esto es lo importante, abrir la discusión en los distintos niveles de los cuerpos académicos. Se discutió en las academias y departamentos; equipos trabajo y profesores de tiempo completo. El trabajo colegiado fue encaminado en el nuevo perfil del docente y en el paradigma del trabajo áulico, por lo que se llevó de la teoría a la práctica real de nuestro centro. En el camino se encontraron un sin fin de problemáticas, la principal fue la resistencia al cambio del papel del docente y la visión de ver los contenidos por encima de las competencias. En este sentido los docentes tienen que reaprender el papel del profesorado, pues son ellos los que deben incidir para que el estudiantado, como lo marca la Unesco, aprenda a conocer, aprenda a hacer, aprenda a ser y, aprenda a convivir.

Conocer, hacer, ser y convivir se convierten en nuevos pilares del trabajo áulico para la formación de nuevos profesionistas con sentido humano. Modelos educativos anteriores se han centrado solo en el conocer. Brindar al estudiantado un cúmulo de información de distintos ámbitos de su carrera, “lo que le sirva para su vida profesional”. En las carreras técnicas se

sobrevalora el “hacer”, el dominar las habilidades del manejo de máquinas y herramientas. Se ha dejado en planos inferiores las prácticas escolares encaminadas al ser y a la convivencia.

Parte de esta discusión se presenta en este compendio de textos, tanto en artículos como en ensayos. Desde aquí las gracias a los investigadores universitarios por proporcionarnos sus textos; a los docentes del Centro por brindarnos sus experiencias áulicas.

Esperamos que el trabajo de investigación y de discusión continúe, pero que se pongan en prácticas modelos educativos encaminados a formar profesionistas capaces en su área, pero sobretodo con las competencias genéricas desarrolladas en Cualtos.

Competencias, experiencia profesional y competitividad, el reto de la formación universitaria

ANA ROSA CASTELLANOS C.

Cuando la educación se constituye en el motor central de las economías, estamos asistiendo a un cambio profundo en los procesos productivos, sociales y culturales, donde las destrezas en el uso y aplicación del conocimiento aunado al dominio de las nuevas tecnologías, ha propiciado una fuerza de trabajo internacional altamente calificada y competitiva que rápidamente desplaza a los trabajadores tradicionales.

Frente a estas nuevas generaciones de jóvenes capaces de ir por el mundo de una empresa a otra, de una institución a otra, con el dominio de dos o más idiomas, las antiguas profesiones y sus características decimonónicas de saberes anquilosados y tradicionales, se miran definitivamente rebasadas por la emergencia de una sociedad móvil, tecnologizada, rápida, cambiante y plural.

Ha surgido en los recientes años, un tipo de profesional auto definido, con altas destrezas en el uso del conocimiento, también se ha desarrollado ampliamente el tele trabajo y el pluriempleo en los niveles gerenciales, ante una sociedad que demanda mayores servicios especializados, una sociedad que cuenta con mejores niveles educativos y un extendido uso del internet para acceder a todo tipo de bienes y servicios.

Aun cuando para nuestros países la economía del conocimiento no ha impactado tan profundamente como en otras latitudes, es indudable que la presión ejercida por las multinacionales y las empresas que lideran los diversos mercados, han modificado las dinámicas del consumo y las características exigibles a los bienes, los servicios y los productos.

Esto se constituye en un verdadero reto para las instituciones de educación superior, éstas requieren acelerar el paso para impulsar la innovación de los procesos educativos, fomentar la creatividad, el vínculo de la academia y la investigación con el entorno y transformar la perspectiva de las formaciones profesionales, si se aspira a que los egresados logren integrarse activamente al mundo del trabajo.

No es un asunto menor, los jóvenes que ahora se inscriben en los estudios superiores, provienen de generaciones que han crecido con la tecnología, tienen amplio dominio de los dispositivos y la multi media, acceden en forma inmediata a todo tipo de información científica y tecnológica, participan en múltiples redes logrando modos y formas de organización del conocimiento que en numerosas ocasiones, superan las tradicionales maneras que utilizan sus profesores.

Las instituciones de educación superior con su vieja filosofía, sus gastadas maneras administrativas y burocráticas de organizar los ciclos de estudio, los diseños curriculares centrados en el uso de información unidisciplinaria, o cuando más multidisciplinar, se van viendo como estructuras paquidérmicas, donde las reglas, las normas y la tradición se vuelven una camisa de fuerza que no permite la emergencia de modelos y diseños innovadores y creativos, articulados a sistemas de información para el auto acceso, haciendo posible la definición de proyectos de estudio propios, centrados en el interés vocacional.

El tránsito hacia estrategias innovadoras para la formación profesional sólo se ha dado parcialmente, nuestras instituciones se mantienen en los viejos esquemas formativos que datan de hace siglos. El concepto de profesión ha evolucionado a lo largo de la historia, desde la manifestación explícita de una creencia (profesión de fe, profesar lo que se cree), hasta la ubicación en un campo ocupacional determinado, en el que se monopolizan conocimientos, habilidades, destrezas específicas que dan un sentido de pertenencia a un gremio, a un grupo que comparte tales acciones y desempeños, desde una ocupación u oficio simple que se desarrolla y se va estructurando, adquiriendo normas, estableciendo criterios para su accionar, generando un sustento técnico científico que finalmente le consolida en una actividad socialmente reconocida.

Algunas de las profesiones existentes han derivado del estudio de disciplinas científicas, siendo originalmente seminarios o estudios de una rama científica y no propiamente un campo profesional, como puede ser el caso de la física, o de las matemáticas, las cuales surgen como campos de estudio desde la Edad media (siglo XII), donde existían los gremios laborales que se agrupaban en las antiguas instituciones, en una enseñanza magistral de los más doctos a los aprendices.

En cambio, otras profesiones evolucionaron desde oficios que se fueron perfeccionando, como es el caso de las costureras, hacía el diseño de modas, textil e industrial, o el oficio de agricultor que se constituyó en un campo para la producción de alimentos, de tal forma que las actividades tradicionales aprendidas de una generación a otra, para la manutención, el diseño de utensilios, el diseño de herramientas, la construcción de espacios para vivir, de elementos para el esparcimiento y la recreación, así como las formas de organización social, económica y política, transitaron hacia formaciones profesionales desarrolladas por instituciones educativas.

Las profesiones en su versión actual, se constituyen en actividades profesionales hasta la época de la industrialización, a partir de identificar los campos de uso y aplicación concreta del conocimiento disciplinar, en relación a la demanda social y productiva de los nuevos espacios de producción de bienes.

Los campos profesionales a la vez, se fueron desplegando a partir de los requerimientos de los núcleos urbanos, las necesidades emergentes que los cambios sociales generaban y el desarrollo de la ciencia y la tecnología que modificaban el medio, los modos de vida y las actividades productivas.

Durante la modernidad y la posmodernidad, surgen nuevas profesiones y campos profesionales vinculados al acelerado desarrollo tecnológico y toda la producción de bienes y servicios que de éste se derivan.

Algunas profesiones elaboran sus modificaciones a partir de los requerimientos presentes en la sociedad y en el mundo del trabajo, sin embargo, el mercado de trabajo funciona, se organiza y reconstituye de continuo, respecto a la actividad económica en sus diversas ramas, en relación a los flujos del mercado, considerando las demandas de los nuevos productos y los diversos servicios, pero no necesariamente identifica en su devenir, los requerimientos y las necesidades de la sociedad en su conjunto, sobre todo cuando estas necesidades representan más un gasto, una erogación y no una inversión, o una posibilidad de ganancia.

Cuando en las profesiones se habla de los requerimientos del mercado de trabajo, el acercamiento y el análisis, se limita a los flujos de oferta y demanda de bienes y servicios, en cambio el concepto de campo profesional, se propone reconocer y dar atención a las demandas y necesidades sociales más amplias, las cuales no se expresan en las expectativas del mercado, como por ejemplo: la situación que se vive por la población ante una crisis ambiental y de toxicidad en el entorno, por un derrame de gas, o de hidrocarburos, esta problemática no es planteada desde los requerimientos del mercado de trabajo, pero sí es una demanda social que requiere atención profesional.

De acuerdo a las características de las profesiones, existen campos profesionales en que convergen o pueden converger varias actividades profesionales, tal es el caso del campo profesional de las ciencias de la salud, en el que la medicina, la enfermería, la nutrición, la psicología, la odontología, el deporte, comparten una problemática social común a su campo profesional, o podemos identificar también el campo de la producción de alimentos, donde convergen agronomía, medicina veterinaria y zootecnia, agroecología, biología, nutrición, gastronomía, entre otras.

Es en el siglo xx con la naciente industrialización que los conceptos profesión y profesiones, comienzan a tomar fuerza para enunciar un determinado tipo de ocupación laboral dotada de preparación sistemática previa, para Jorge Fernández Pérez¹, “Tradicionalmente, la profesión ha sido una forma privilegiada de actividad y la base de una categoría socioeconómica caracterizada por su diversidad de tareas y por altos niveles de ingresos económicos, de estatus social y de prestigio. Las profesiones actuales se estructuraron con base en una segmentación de la producción del conocimiento y de su propio ejercicio ante la necesidad de regular y reglamentar las formas de ejercicio de las habilidades profesionales, buscando legalizar los procesos escolares como la única forma válida de tener acceso al conocimiento. Las profesiones han sido consideradas como estructuras sociales autónomas en el sentido de que se encuentran formalmente establecidas y legitimadas, no sólo por el conjunto de formas y sistemas de organización social históricamente constituidos”.

Para este autor, el concepto de profesión ha estado profundamente vinculado al concepto de formación profesional, considerando que esta última se fue conformando a partir de las instituciones de la Edad media, evolucionando hacia el desarrollo de las instituciones liberales, pero fundamentándose en la integración de un corpus disciplinar que diera estructura al oficio laboral en que los individuos deseaban licenciarse, es decir, obtener una licencia para su libre ejercicio.

Así fueron gestándose las Universidades, estableciéndose por parte del Estado, o del clero, la normativa legal, administrativa y académica de sus estudios, los mecanismos de ingreso, las titulaciones, el otorgamiento de grados, así como la definición de los contenidos y enfoques de los estudios a desarrollar.

El vínculo entre el Estado y las formaciones profesionales es complejo, existe un entramado de prescripciones de todo tipo que regulan los procesos de formación profesional, por lo que este fenómeno se constituye en sí mismo, en una realidad compleja donde convergen diversos intereses,

1 Jorge Fernández Pérez, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol.3, No. 1, 2001, “Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión”.

concepciones y visiones. En el caso de la Universidad de Guadalajara, ésta surge al cobijo de la estructura eclesial y bajo los auspicios de Fray Antonio Alcalde, en el entonces reino de la Nueva Galicia, quien hace la petición ante Carlos V. Posteriormente la Universidad transitará hacia una entidad del Estado y posteriormente logrará una relativa autonomía, hasta su nueva fundación en 1925, como producto de los logros de los grupos emanados de la revolución mexicana.

Si hiciéramos una revisión de algunas de las profesiones con que se inicia la Real y literaria Universidad de Guadalajara, en relación a las que hoy existen en la Red Universitaria de Jalisco, nos encontraremos la sorpresa de que la distancia entre la vieja formación y la actual no es tanta. Subsisten las estructuras básicas de formación e información disciplinar, así como los modelos de las prácticas y la intervención, es decir, el peso del modelo formativo sustentado en el manejo erudito y memorístico de información sigue prevaleciendo.

Las instituciones educativas se caracterizan por la lentitud para cambiar, en estas se generan procesos culturales de larga continuidad, por lo que difícilmente incorporan transformaciones profundas en su decir y su hacer, de una generación a otra, se transmiten esquemas y modelos profesionales arraigados a las viejas costumbres y más bien las innovaciones se van incorporando a través de las “nuevas profesiones” que comienzan a desplazar a las antiguas, tal es el caso de la mecatrónica frente a la ingeniería electrónica.

A partir de los años ochenta, con la fuerza de la industria en sus nuevos modos de organización del trabajo, comenzó el surgimiento de un nuevo paradigma en el ejercicio de las profesiones, al considerar con mayor peso la destreza demostrada en los desempeños para la adquisición de los puestos laborales.

La identificación de los saberes vinculados a la realidad contextual, pasó a ser el parámetro de la eficiencia para el trabajo, denominándose con el término de “competencias”, a la condición de tener la posibilidad de mostrar desempeños en acción en torno a una problemática, o en relación a una situación específica, en un claro reconocimiento de mostrar la conjunción de conocimientos, habilidades, destrezas, uso de técnicas, actitudes y valores *in situ*.

Esta cualidad de las “competencias” fue considerada elemento eje o rector de las transformaciones curriculares para las profesiones en las últimas décadas del siglo xx, ahora se trataba de rehacer el diseño de los proyectos de formación profesional a partir del reconocimiento de las principales cualidades en el desempeño activo, gestionadas y representadas a través de las competencias profesionales. Lograr esto representaba un reto: contar

con expertos en el desempeño profesional que vertieran su experiencia del mundo del trabajo, en las propuestas para la formación profesional.

No solo se trataba de adecuar los contenidos a un nuevo formato organizativo enunciando los verbos en acción de las competencias, se trataba de identificar con claridad los desempeños centrales y nucleares de cada profesión para llevarlos al diseño curricular en una forma didáctica, lógica, formativa y experiencial, para ello, era necesario que los docentes tuvieran una experiencia profesional exitosa, activa y continua en el campo laboral.

Sin embargo, una gran cantidad de docentes de las instituciones de educación superior, eran profesionales egresados que nunca habían ejercido, es decir, cero experiencias profesionales, por tanto, con un desconocimiento total de las competencias de desempeño en la realidad contextual del campo profesional.

Esto significó que las modificaciones se establecieron en el plan curricular con diseños y descriptores de competencias definidos, pero en las aulas subsistió la enseñanza de los contenidos informativos disciplinares, sin referencia a la realidad del trabajo profesional y con exámenes de memorización de información, el resultado: el fracaso del modelo de competencias profesionales.

Esta situación vinculada a la escasa formación y actualización de los docentes, ha devenido en formaciones profesionales obsoletas en las que los egresados se enfrentan a una realidad laboral abismalmente distante de los estudios que llevaron durante su carrera. Si a esto se añade la creciente virtualización de los procesos en los espacios del mundo del trabajo, la brecha se hace aún mayor, con una repercusión grave en las posibilidades reales para los egresados.

Otro aspecto a considerar como un reto para la educación superior y en particular para la formación profesional es la desvinculación existente entre la investigación y la docencia, que aun cuando mucho se ha planteado esta necesidad de articulación, en la realidad continúan prevaleciendo islotes de investigadores preocupados por mantener su estatus, puntos y nivel, ajenos a la vida profesional y a las dificultades que las diversas profesiones tienen ante los cambios que se están operando por la globalización, la tecnología aplicada y la creciente competitividad laboral, ante la que los jóvenes se viven en total incertidumbre hacia el futuro.

Continuamente los jóvenes se desplazan de un continente a otro, de un país a otro, en búsqueda de nuevas oportunidades, quienes logran estas oportunidades es porque en sus desempeños reúnen estas características: logran una mayor productividad por el uso aplicado de la información, están conectados en tiempo real a las situaciones y contextos del campo de acción

profesional a través del uso de redes, logran organizar y administrar situaciones impredecibles con eficiencia y dominan por lo menos dos idiomas.

La formación profesional y los planes de estudio, siguen concibiéndose como un punto de llegada y no como una plataforma mediante la cual el estudiante se forme para aprender a pensar en forma crítica, creativa y responsable, en su vida profesional y ciudadana, ante un mundo cada vez más complejo y competitivo.

Por otra parte, la modificación o actualización de un plan curricular que no se acompaña de formación y capacitación docente en la nueva visión y metodologías a desarrollar, redundando en procesos de simulación, quedando la reforma en el papel, dándose en las aulas y en las experiencias formativas, las mismas inercias de una práctica docente tradicional, repetitiva y memorística.

Los campos disciplinares tradicionales se ven sometidos a una creciente tensión en sus alcances interpretativos, ante la emergencia de los estudios y análisis multidisciplinares e interdisciplinares, que se orientan a campos de conocimiento de mayor orden, campos con visiones trans-disciplinares en las que se subsumen, se re significan, o se re contextualizan los saberes tradicionales de las disciplinas, sus límites e identidades, sus metodologías y sus formas de organización, generando construcciones híbridas e inéditas, con un alto impacto en las formas de apropiación y uso del conocimiento, en sus aplicaciones tecnológicas y en las realidades a las que estos nuevos campos de conocimiento articulado, les dan vida, tal es el caso de la biomedicina y la genética, generando el diseño de órganos a partir de las células madre.

Estos avances generan un punto crítico sobre las organizaciones y estructuras construidas para la investigación y la formación de los nuevos investigadores, las más, creadas en torno a campos disciplinares delimitados y circunscritos, separados entre sí por enfoques de orden unidisciplinario, con atención a líneas de investigación inconexas, que dificultan la comprensión y análisis de los problemas complejos, así como la capitalización del saber colectivo y su transformación en visiones de mayor alcance.

Las capacidades y actitudes para aprender a transformar núcleos de información, en nuevos conocimientos y aprender a transferir éstos a aplicaciones, aunado al trabajo en colaboración, la capacidad para razonar y resolver problemas, para comunicar e interactuar con los colegas en procesos de aprendizaje creativo, la habilidad para enfrentar el cambio y desarrollar aportaciones de frontera, son parte del perfil que la formación para la investigación demanda en el presente.

Alcanzar una verdadera ruptura paradigmática, donde la innovación se presente articulada y congruente, con los procesos académicos que demandan las instituciones, es el principal deseo de todo proyecto educativo, su

posibilidad depende de múltiples voluntades, que van desde las que el propio Estado nacional tiene, las de los grupos directivos de las instituciones, las de los docente y por supuesto las de los estudiantes, actores comunes de un mismo objetivo: mejorar los procesos de formación en el nivel superior.

Desarrollar nuevas formas de organización que modifiquen las estructuras obsoletas, jerarquizadas y separadas por fronteras disciplinarias, para favorecer el diálogo de conocimientos, el establecimiento de nuevos espacios temáticos integradores, la generalización del trabajo cooperativo, el uso de los sistemas de información, las nuevas tecnologías y uso de las variadas formas de comunicación horizontal, en la búsqueda de articulación en programas concretos, de investigación, en la docencia de pregrado, de posgrado y para la extensión.

La participación de los diversos actores del proceso educativo para la innovación del mismo, se enmarca en macroprocesos y proyectos de diverso orden, formulados en una visión transformadora. Estos requieren a su vez, el diseño de estrategias para la convergencia de las acciones de cada uno, con directrices claras en torno a las finalidades del proyecto educativo, compartiendo los principios de actuación y un compromiso con los valores expresados en el modelo institucional.

La innovación requiere la participación de todos los actores de la misma, en una agenda compartida con la sociedad civil y los diversos sectores productivos, en el diseño de las propuestas y los proyectos que den cuenta de las realidades contextuales, incorporando los avances del conocimiento y el cambio tecnológico, generando nuevas formas para su organización y acceso.

Esta *cultura de la innovación*, se implementa y transita en las estructuras y procesos, encuentra su incorporación directa en los actores mismos, concretándose en los resultados que generan las instituciones.

La necesidad de enfrentar la transformación de la educación superior, atiende a dos elementos centrales: su *pertinencia*, siendo eficiente a la sociedad en su conjunto y dando cabida a los retos del futuro, lo cual implica calidad y equidad; su *transformación permanente*, para dar respuesta a la creciente velocidad con que ocurren los cambios en el conocimiento, las tecnologías, los fenómenos de globalización–regionalización, el creciente desempleo y la emergencia de nuevos campos profesionales, así como nuevos campos de oportunidad.

La correlación entre los actores y los procesos, es imprescindible en la construcción de este *ethos*, de esta cultura innovadora, el privilegiar los procesos y desconocer el papel y la relevancia de los actores, conduce a cambios en las formas y en la estructura organizacional que no encuentran su arraigo en la vida de los sujetos de la innovación, a la vez, privilegiar el

papel de los actores en la dinámica de los cambios, puede conducir a una sobreexposición de los mismos, respecto a las estructuras y procesos existentes y no permitir suacompañamiento en una lógica de reorganización compartida.

El horizonte mundial se encuentra caracterizado por la multiplicidad, pero es una multiplicidad que no acaba de construir los caminos de la posibilidad, de la integración humanitaria, las redes de relaciones locales, regionales y globales, tienen objetivos vinculantes, sin embargo la ramificación de intereses en torno a estas redes, suelen generar interacciones altamente inestables, hoy se participa, mañana no, después se vuelve a interactuar, de tal forma que los enlaces vienen y van en una densidad multiforme, lo que convoca, a la vez también dispersa, lo que une, luego divide.

Los vínculos, las identidades, las pertenencias hacia determinado grupo, gremio, sector, país, planteamiento, ideología, valores y creencias, se desarrollan mediante los discursos y sus prácticas, en particular, a través de los discursos educativos, ya que estos tienen la cualidad de incidir en la mente desde temprana edad, el proceso educativo promueve y difunde los valores de pertenencia en sus formas de trabajo, en las conductas, en las interacciones y los roles que cada uno de sus actores manifiesta, con ello se van construyendo los rasgos de identidad y diferenciación.

Todo grupo social establece sus criterios y normas, un orden interno; con respecto a este orden, se definen también los límites, las fronteras entre los que forman parte y los que no, lo que permite definir aspectos hegemónicos en torno a los cuales los agrupamientos cobran sentido, a la vez, estos aspectos cuando están ausentes, denotan la no pertenencia, se convierten en el estandarte para la exclusión, en lo distinto, lo que difiere con respecto a lo hegemónico y que aún cuando no se le nombre, o se le argumente en forma explícita, es el mecanismo que va dejando en los márgenes a todos aquellos que no concuerdan con los rasgos identitarios validados por el grupo, a través de este mecanismo opera la auto marginación, la auto exclusión.

Estos rasgos que identifican, que dan pertenencia, son propios de todo grupo, institución y sistema, cada cual tiene los suyos y se reproducen de una generación a otra, existiendo a la vez elementos de mayor orden, ligados a las identidades profesionales, culturales, políticas, económicas y geográficas.

Los derechos de pertenencia que la sociedad va formulando en sus diversos sectores, se expresan en lenguaje, en usos y costumbres, en sistemas de vínculo y organización social, con ello, cada grupo, cada sistema, construye las delimitaciones de sus integrantes, los criterios de exclusión, las jerarquías, los privilegios, los estatutos y derechos, desde los cuales se decide quienes pueden ser excluidos.

Esto ayuda al mantenimiento de los límites entre sistemas, comunidades, países, pero a la vez, dificulta el diálogo, el intercambio y la construcción de nuevos horizontes para el crecimiento humano desde la diversidad y en el arribo a la pluralidad conviviente.

La frontera real o imaginaria entre educación y cultura, lleva al reconocimiento de la paradoja, es real y a la vez imaginaria según sea el discurso que se emite y según quien lo emita, ya que si se trata de establecer límites entre sistemas para cuidar las formas de pertenencia, entonces se construyen y desarrollan fronteras, éstas pueden ser nombradas, por ejemplo, así se reconocen los vínculos entre sectores sociales y ciertas instituciones educativas, dependiendo la procedencia de tal o cual institución educativa, es posible o no, el acceso a un determinado puesto de trabajo. Pero si se trata de buscar mecanismos de apropiación, consenso y modelización homogénea, entonces la frontera entre educación y cultura se torna imaginaria para los tomadores de decisiones y se abaten las fronteras construidas para lograr una mayor interacción, por ejemplo cuando se promueve a través de los medios un nacionalismo ramplón vinculado al mundial de fútbol, con un propósito hegemónico claro y el objetivo de centrar la atención en la competición deportiva, antes que en la electoral.

Pero si entendemos a la educación en sí misma como parte de una política cultural, podemos profundizar en su análisis para comprender los mecanismos mediante los cuales a través de los procesos educacionales de todo tipo (formal, informal, no formal), se establecen posibilidades y accesos para la participación social, política y económica, las que se encuentran implícitas en los lenguajes, en la selección de los contenidos disciplinares, en las metodologías de trabajo y en las formas de relación social que se promueven en los espacios educativos.

Durante su paso por la escuela, los sujetos modifican y desarrollan sus visiones, se acercan o se alejan de otras concepciones, aprendiendo ahí un cierto potencial para su accionar en el mundo, haciendo una interpretación del mismo, mediante la posibilidad real para nombrar, reconocer, proponer, legitimar y adoptar todo aquello que de acuerdo a las reglas manifiestas y ocultas de su sistema de pertenencia, sea válido. En particular y a través del denominado currículum oculto, operan los procesos para la delimitación de las fronteras en la cultura de las instituciones educativas, es mediante las normas no escritas, que los actores del proceso educativo aprehenden las reglas para la pertenencia a la institución y a lo que ésta representa.

Con ello, la identidad y pertenencia toman su lugar en la formación de los sujetos, a través de los modelos conceptuales y de trabajo en que cada cual es educado, así se aprende a mirar o no mirar límites y fronteras, según el espacio y el lugar en el que cada quien se encuentre, el poder siempre

atraviesa la toma de posición, los discursos y las prácticas humanas, nadie se escapa de él, de tal forma que las fronteras se levantan o se caen según el interés del poderoso, como es un asunto de convenciones y conveniencias, la distinción entre lo que cabe y lo que no, siempre encuentra una justificación posible.

En el discurso de las instituciones educativas, las agencias culturales y los organismos públicos y privados, se habla cada más de la interculturalidad, de la necesaria modificación y reforma de los proyectos educativos para dotarlos de esta visión abierta, diversa, amplia, sin embargo, más allá de discursos oficiales nos podemos interrogar acerca de cuáles son las formas de selección que están operando en la decisión de los contenidos educativos, que aspectos y rasgos culturales están siendo incorporados en lo cotidiano como parte de la “cultura oficial” de la institución u organismo, ahí está la frontera, ahí se evidencia si hay o no límites y disposiciones, en las formas como se relacionan profesores y estudiantes, en las maneras como se decide integrar y desarrollar un sistema de acompañamiento tutorial, en el manejo de la subjetividad de los actores del proceso y como esta subjetividad es vivida al interior de la institución.

Otro aspecto a considerar en esta reflexión, es la existencia de mecanismos que permitan la incorporación real de los discursos y las prácticas culturales de sectores y grupos tradicionalmente marginados, no como parte de una semana de folklorización, de “culturas subalternas” o mediante alguna publicación, sino como elemento de estudio, de acercamiento y apropiación multi étnica y multi cultural, el reto es este: construir lugares, espacios compartidos y comunes desde el aprendizaje, vinculados y vinculantes, no sólo descriptores de lo que son los otros, se trata de crear los cimientos de un con-vivencia de la diferencia.

La relación cultura-culturas en la subjetividad de los actores, abre a una perspectiva distinta para repensar los procesos educativos, en cuanto este espacio es productor de una visión, también es receptor de nuevas visiones que atraviesan a la vez la construcción de los discursos disciplinares y educativos, que pueden o no, incorporar otras visiones y otras percepciones.

Aún cuando surgen para todos los campos del conocimiento humano nuevos conocimientos, en las escuelas se mantienen los viejos libros y las teorías ya superadas, digamos que la costumbre puede más que los deseos de innovación y de transformación creadora.

El poder que la inercia tiene en la relación educativa, deja poco espacio para la construcción de nuevas visiones, las fronteras existentes entre el conocimiento obsoleto y el nuevo conocimiento se ven alimentadas por las rutinas de la burocracia académica, quedando a la excepción los docentes involucrados y comprometidos con una búsqueda del conocimiento desde

el aprendizaje, atentos a las maneras como su propia subjetividad afecta el proceso educativo.

Abordar la relación educativa en una visión abierta y de amplio espectro, urge a que los docentes nos involucremos en un estudio más amplio y profundo del análisis fenomenológico y la epistemología, en cuanto herramientas que nos pueden ayudar a cerrar las brechas que encontramos para la comunicación con nuestros estudiantes, empleándolas como herramientas para construir perspectivas de inclusión y pertenencia múltiple, a la vez que para elaborar metodologías de aprendizaje en donde la multiculturalidad esté presente en los análisis y acercamientos a las realidades que los estudiantes se acercan.

Somos uno y somos el todo, el mundo es cada día más pequeño, las fronteras las hemos marcado nosotros, los caminos de la identidad, la pertenencia y la convivencia humana están apenas bosquejados, todos los días observamos flujos transnacionales de información, mercancías y capital alrededor del mundo, el Estado se ha convertido en un agente subsidiario que garantiza un ambiente adecuado para la acumulación de capital, pero no para la convivencia humana y humanizante. Se cambia del bienestar social al bienestar corporativo, sólo se preocupa de tener contentos a los grandes inversionistas aun cuando ello signifique un paulatino recorte al gasto público.

Con las nuevas tecnologías y el incremento de la interacción virtual, las comunidades académicas y los diálogos colegiados se ven menos restringidos por la situación geográfica, pero también las nuevas tecnologías aun cuando tienen un gran potencial democratizador e incluyente, se pueden convertir en elementos de marginación de estudiantes, profesores e instituciones, a partir de la construcción de discursos y propuestas que en sí mismas contengan códigos de pertenencia cerrados.

Aunado a lo anterior, los efectos de las altas concentraciones de capital y el escaso poder que ante ello tienen los estados nacionales, repercuten en políticas de recortes crecientes al gasto público, en particular a la Educación superior y esto afecta las posibilidades para nuevos proyectos desde los espacios dependientes del financiamiento gubernamental, a menos que desde ahí se estructuren propuestas creativas de convocatoria y articulación, ligadas a redes productoras de nuevos proyectos.

Todos estos retos tiene la formación profesional para lograr que los egresados generen un real impacto en la sociedad. Si las instituciones tomamos en cuenta los cambios sociales, culturales, tecnológicos, es urgente generar la transformación de las propuestas y los proyectos educativos considerando las realidades emergentes del mundo del trabajo, de la diversidad cultural, así como la alta competitividad exigida en los desempeños profesionales, de otra forma solo se está propiciando el fracaso en nuestros futuros egresados.

Modelo educativo, innovación docente y transformación de la práctica en el aula

ELIA MARÚM ESPINOSA*

UNA INTRODUCCIÓN PARA LA REFLEXIÓN GENERAL

• 21

En la formación universitaria, como en prácticamente todos los niveles del sistema educativo, el aula ha jugado y juega un papel central en el proceso didáctico-pedagógico y en las relaciones entre quien es docente y sus estudiantes, y es el centro de la organización y gestión del trabajo académico. A su vez, el profesorado es considerado el factor más importante en la calidad educativa por los tres actores del proceso educativo; estudiantes (Marúm *et al.* 2016), profesorado y gestores y directivos (Olaskoaga *et al.* 2013, Cardona, 2011), su capacidad y formación, la motivación con la que realice su trabajo y la que impulsa en sus estudiantes son características indispensables para una docencia de calidad, por lo que su trabajo en el aula como espacio formativo prioritario es el componente principal del proceso de práctica docente.

Sin embargo, los cambios en las necesidades sociales en un sistema económico que limita la creación de empleo formal, las aceleradas transformaciones en las tecnologías de la información (TI), el agotamiento de estructuras organizativas y funcionales de corte industrial en la educación superior, así como las apremiantes necesidades sociales para abatir los rezagos estructurales, la pobreza y avanzar por la vía del desarrollo sustentable han marcados severos límites al quehacer docente áulico y a los procesos

* Directora del Centro para la Calidad e Innovación de la Educación Superior del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad de Guadalajara y Coordinadora de la Cátedra UNESCO “Género, Liderazgo y Equidad”.

formativos que tienen al aula y al docente al centro, con ello marcan nuevos derroteros a la universidad.

“Hoy en día la universidad ya no es un lugar a donde se va a tomar clases, es un lugar de ciencia, de conocimiento, de producción, de creación de empresas y proyectos de emprendimiento social, de creación y renovación cultural, un lugar donde se crean oportunidades y soluciones para la construcción de un mundo mejor, esto cambia la forma en que los estudiantes y la sociedad se relaciona con la universidad” declaró en una entrevista de prensa Antonio Sampaio da Nova, Rector de la Universidad de Lisboa.

Pero la universidad, en lo sustancial, no ha cambiado sus esquemas y formas de funcionamiento, prevalecen en ella las concepciones industriales estandarizadas de funcionamiento y de formación de estudiantes; el cambio, la transformación es inminente pero se debe considerar en ella que “el trabajo académico de las universidades no puede sujetarse a la conveniencia de algún o algunos grupos sociales ni al interés particular o parcial de una parte de la sociedad, su autonomía reconstruida es la garantía de que continuará siendo un espacio de libre generación de ideas y conocimiento teórico y aplicado para el beneficio de la totalidad de la sociedad, para el aseguramiento de la sustentabilidad de su desarrollo endógeno, pero interdependiente en un mundo cada vez mas interrelacionado” (Muñoz y Marúm, 2012 p.154). El estudio de la “geopolítica del conocimiento” comienza a impulsarse en las universidades latinoamericanas, para poder contar con el marco de referencia indispensable para el diseño y actuación de las universidades del sub continente, cuyo compromiso social difiere en mucho del de las universidades de países desarrollados.

El aseguramiento de la calidad, expresión máxima del modelo industrial (fordismo-taylorismo), ha venido a reforzar la organización y actuación tradicional de la universidad, a pesar de tratarse de un modelo que ya muestra fuertes signos de agotamiento y que ya ha comenzado a generar efectos no deseados como la cultura de la simulación y la realidad de papel. Existen propuestas integrales para áreas específicas con el fin de transformar a la Universidad de Guadalajara (Medina y Pereira, 2016), que buscan enfrentar este agotamiento para esa casa de estudios.

En la actualidad, “la universidad es una de las instituciones contemporáneas mas debatidas. Hay quienes sin ninguna esperanza, afirman que la universidad está muerta, otros, menos drásticos y deseando dejar una puerta abierta a su reconversión , establecen que está en ruinas o exhausta; y finalmente, los mas optimistas, sabiendo el papel que juega en la sociedad como un icono cultural, repiten convincentemente, que su transformación es la única alternativa, dada la manifiesta pérdida de valor y significado que

la ha erosionado” (Parra-Sandoval, *et al.* 2010, p.xxv), por eso, estas autoras concluyen con una pregunta: ¿es la última llamada para la universidad?

Pero la cuestión compleja es ¿cómo desmontar la gestión industrial y sus estructuras de poder que han prevalecido en la universidad? ¿Cómo dejar de lado los modelos educativos y didácticos clásicos centrados en la enseñanza de quien es docente y en el aula? ¿Cómo transformar el modelo enciclopédico, memorístico de transmisión de conocimiento por uno de aprendizaje colaborativo en el pensamiento complejo? Redefinir el concepto de universidad, replantear el modelo educativo como eje central de la gestión institucional implica revalorar la forma como los estudiantes viven, se comunican y se relacionan, y en función de ello transitar hacia nuevas formas de organización del trabajo institucional y docente y por supuesto, nuevas estructuras de poder.

En este tránsito, la innovación se convierte en el disruptor del quehacer cotidiano de la educación superior, y en el factor para la renovación de la institución, donde habrán de crearse ambientes innovadores de aprendizaje para dar respuestas a las nuevas necesidades sociales, para influir en estas necesidades y así estar acorde con las nuevas generaciones de nacidos digitales, pues los actuales estudiantes viven, se comunican y se relacionan de formas diferentes a las generaciones anteriores, sobre todo a la de sus docentes.

La sustentabilidad del desarrollo de una nación en esta época de cambio, de tránsito hacia la construcción de sociedades del conocimiento, de alta competitividad en la “geopolítica del conocimiento”, donde la economía del conocimiento es ya una realidad, se sustenta básicamente de tres factores; a) una infraestructura moderna, amplia y sólida; b) amplia y fuerte investigación en ciencia, tecnología e innovación (I+D+I); y c) recursos humanos de alta calificación. Aquí es donde el quehacer institucional, pero sobre todo el trabajo en el aula confronta otro enorme reto, el cambio cultural que impulse la igualdad de género, en ambientes que han sido predominantemente masculinos y masculinizados, donde el talento y liderazgo de las mujeres no se fomenta con la misma fuerza que el de los hombres.

La competitividad de una nación depende, entre otras cosas, de si educa y cómo educa y utiliza el talento femenino. Así como crece esta advertencia, junto con una mejor forma de medir el talento, hay una creciente demanda de los sectores público y privado para aprender de las prácticas existente a facilitar la integración de las mujeres a la fuerza de trabajo. Dados los amplios beneficios de incrementar la paridad de género, los costos de corto plazo y los intermedios asociados a estas prácticas, pueden ser observados, como si fueran una inversión a largo plazo (The Global Gender Gap Report 2014, p.43).

Aunque las alumnas son mas de la mitad de la matrícula y mayoritariamente las mas sobresaliente en cuanto a trayectoria académica, su liderazgo

en la propuesta y desarrollo de emprendimientos sociales es aún escaso, así como en las prestaciones académicas y políticas, lo cual refleja que la cultura tradicional patriarcal machista sigue predominando en el trabajo cotidiano de las instituciones y con ello limitándose el desarrollo y aprovechamiento del talento de las mujeres. Si esto continua, el país estará limitando o cercenando la posibilidad de que la mitad de su población altamente calificada ponga su talento al servicio de la sustentabilidad de su desarrollo.

TRASCENDER EL MODELO INDUSTRIAL-FABRIL EN EL FUNCIONAMIENTO Y FORMACIÓN UNIVERSITARIA

La acreditación y certificación de la calidad educativa se han convertido en el eje de la gestión y la planeación académica e institucional debido a los recursos financieros extraordinarios que supone. Este proceso se ha contemplado desde dos enfoques de la gestión de la calidad en dinámica contradicción: el enfoque de la mejora y el enfoque del aseguramiento¹.

De acuerdo con Marúm (2015, p.52-53) el primero proviene de las necesidades industriales de estandarización, control y maximización de resultados donde TQM es su máxima expresión. En este enfoque la calidad se concibe el logro de estándares externos que se evalúan bajo el concepto de auditoría donde el principal instrumento es la evaluación externa que asegure la eficiencia en el uso de los recursos y la eficacia en los resultados, valorando el comportamiento pasado (mediato e inmediato) de la organización, por lo que se considera un enfoque retrospectivo donde predomina el análisis cuantitativo y los resultados adoptan un estilo inquisitivo en observaciones incluso puntuales con plazos bien determinados para solventarlas, donde la evaluación se realiza de arriba hacia abajo, más en el esquema de las cadenas de mando de la gestión industrial taylorista.

El segundo enfoque, el de la mejora de la calidad, es un enfoque prospectivo que busca el logro de los fines propuestos en la naturaleza y misión de la institución educativa cuya finalidad última es la transformación positiva de sus estudiantes. La base de la mejora es la reflexión e incorporación de experiencias, investigaciones y resultados de lo que se está haciendo para el logro de la misión, teniendo en cuenta las condiciones de viabilidad del modelo de calidad seguido. La evaluación y análisis institucional se fundamenta en el presente, se sustenta en un modelo cualitativo, abierto, altamente constructivo, que se orienta hacia el futuro siendo participativo pues se realiza de abajo hacia arriba, más en la gestión de redes, trabajo colaborativo y gestión del conocimiento. De esta forma, los evaluadores externos, cuando los hay, asumen un papel colaboradores y no de auditores.

¹ Una discusión amplia de estos enfoque se encuentra en Olaskoaga, *et al.* 2012, donde se realiza una adaptación de la propuesta de Biggs (2001: 236) para caracterizarlos.

Es en este segundo modelo donde se ubica innovación y el papel que juega en el perfil del profesional llamado competitivo. De acuerdo con Marúm y Rosario (2001) las grandes corporaciones empresariales señalaban que para pertenecer a ellas, es necesario que se cumplan con los siguientes rasgos del perfil profesional: primero, antes que sus cualidades académicas o científico-técnicas, destacan las actitudes y valores, esto es, sus cualidades como persona, considerando que una mala persona no puede ser un buen profesional, en las condiciones de trabajo en equipo, horizontalidad y competitividad en las que funcionan. Como características específicas sostienen que como ser humano el profesionalista debe tener integridad; diversidad cultural y capacidad de interacción tanto con las personas de los niveles más altos de la organización como con las que trabajan en labor directa; deseo de desarrollo profesional y humano; voluntad de cambio; capacidad de trabajar en equipo; manejo del idioma inglés; liderazgo, entendimiento de su papel en la organización; posibilidad de comunicación (oral, escrita, simbólica, corporal); creatividad y actitud anticipatoria (proactiva).

En segundo lugar, según estos dos autores, una vez que se haya constatado que el candidato posee estas características, o que las puede adquirir o desarrollar con facilidad, se consideran su capacidad y calidad como profesionalista, esto es, los conocimientos básicos sólidos que sustenten su actualización y recalificación permanente; habilidades en manejo de tecnologías básicas para su trabajo profesional (informática, telecomunicaciones); dominio de técnicas estadísticas y contables; habilidades para trabajar bajo presión², para desarrollar trabajo multitarea y multinivel; experiencia y madurez para tomar decisiones, pero también capacidad de respuesta al cuestionamiento.

Consideraban además, que un profesionalista debe estar formado con mentalidad internacional, que las instituciones de educación superior deben proporcionarle los elementos del perfil que ellos como empresa no puedan darles fácilmente, y no deben las IES puntualizar en características específicas que un curso de capacitación, actualización o inmersión pueda proporcionarles en unas cuantas semanas (Marúm y Rosario, 2001, p.46).

Las características fundamentales, que son las que se pueden considerar como el primer filtro son las humanas, coinciden en mucho con los estereotipos tradicionales de lo que es ser mujer. Así la comunicación verbal y corporal, la capacidad multitarea y anticipatoria, etc., son características que tradicionalmente se le han atribuido a las mujeres y poco se han desarrollado a los hombres (al menos en el esquema tradicional), de ahí que se considere que los perfiles profesionales se han feminizado, pero en la gran

² En la actualidad esta característica se considera negativa o contraria a lo que es un profesional competitivo porque trabajar bajo presión limita la creatividad.

mayoría de las instituciones de educación superior se continua trabajando basicamente en el segundo componente del perfil profesional.

La conclusion a la que llegaron Marúm y Rosario (2001) de que una mala persona no puede ser un buen profesional, es retomada por Gardner (2016) quien en una entrevista señaló que “una mala persona no llega nunca a ser buen profesional, [...] para “ser realmente bueno” hay que ponerle alma, emociones, sentimientos y cordura a nuestro trabajo”, esto es emociones y sentimientos que se han asociado al estereotipo de género femenino, ya que en estos estereotipos, lo masculino es racional no emotivo y sentimental, por ejemplo, capacidades que se requieren para la innovación y el emprendimiento.

Para lograr éste perfil humano y profesional, las IES deben contar con académicas y académicos, gestores y directivos que promuevan y estén dentro de la perspectiva de la innovación y de la igualdad, para que puedan desmontar la organización industrial-fábrica del trabajo académico, la cultura y estructuras de poder que de ella emana, con el fin de transitar hacia la gestión del conocimiento como base de la construcción de sociedades del conocimiento.

En muchos de los campos profesionales, sobre todo en el de las TI de las áreas de innovación tecnológica y social, el título universitario cada vez tiene menos significación, e incluso existen ya universidades fundadas por futurólogos donde no se dan estos títulos. Un caso muy conocido, por poner un ejemplo ilustrativo, es el de la Singularity University en California Estados Unidos, fundada por el futurólogo norteamericano Ray Kurzweil y el ingeniero en innovación Peter Diamandis cuya misión es educar, inspirar y empoderar líderes para aplicar tecnologías exponenciales para hacer frente a los grandes desafíos de la humanidad³. En esta universidad no se exige el cumplimiento de cierto número de créditos, ni se otorga título universitario. En esta universidad los estudiantes forman grupos para resolver problemas de energía sustentable, educación, salud, seguridad, lucha contra la pobreza, contaminación ambiental, alimentación, acceso al agua, aprovechamiento de materiales reciclables, diseños innovadores para bienes de consumo, etc. La universidad en 2 meses y medio les proporciona conocimientos, herramientas y habilidades básicas, las necesarias para resolver las problemáticas que a cada grupo de estudiante le interesan, tales como biología digital, nanotecnología, robótica e inteligencia artificial, sistemas informáticos, educación para la sustentabilidad, etc., de manera que sus soluciones se realicen con perspectivas de sustentabilidad (a 10 o más años), y creando empresas que puedan resolverlos, sobre todo, emprendimientos sociales.

3 <https://su.org/about/>

Las estrategias didácticas de esta universidad se basan en auxiliar a sus estudiantes a entender rápidamente tecnologías aceleradas y cómo aplicarlas para generar impactos positivos en billones de gente. En esto se incluyen experiencias educativas de los clientes que transforman a los líderes, conferencias informales que inspiran motivando a la acción, laboratorios innovadores que incuban y aceleran innovaciones corporativas o proyectos de impacto social.

Este parece ser el perfil docente que se está requiriendo. Para no recurrir solo a ejemplos de países desarrollados o de universidades de prestigio internacional, mencionaremos el caso del Centro de Innovación en Tecnología y Educación, de la Universidad de los Andes, en Colombia que ha realizado la innovación del trabajo colegiado con la instalación de mesas de diálogo para compartir experiencias de docentes innovadores con los más tradicionales en un ambiente informal como la hora de la comida, donde la formación docente es en parte horizontal y por ello más motivante.

Enfrentamos entonces un mundo complejo de conocimiento transdisciplinario, post académico y post normal, mercados a futuro que plantean condiciones y requisitos distintos a los que habían prevalecido porque es necesario estar sintonía con estas nuevas formas y necesidades, donde la empleabilidad y no el empleo son uno de los componente del perfil de nuestros egresados.

Por eso vale la pena recordar lo que planteaba Latapí (2008), cuando se preguntaba ¿qué es una buena Educación? ¿qué es lo que debe constatarse como buena educación o “educación de calidad” en un proceso de acreditación? De acuerdo este autor, es la que busca como resultado e impulsa cuatro rasgos característicos que son inseparables: 1) el carácter (congruencia entre pensar y obrar), convicciones claras y firmes, un sentido de finalidad que engloba y afecta todo esto que llamamos nuestras vidas. 2) La inteligencia que se desarrolla a través de y conjuntamente con el lenguaje para saber comunicarse y convencer, de haber asimilado un sentido de la historia, una interpretación consciente del pasado que permita entender mejor el presente y debe ser educada (capacidades de abstracción, raciocinio lógico, análisis, síntesis, relación, inducción, deducción o aprender a pensar y aprender a aprender); 3) los sentimientos, casi olvidados por el racionalismo pedagógico prevaleciente, tienen elementos como el cultivo de la imaginación y la creatividad, el desarrollo de la intuición, la modulación de la sensibilidad y la educación para la compasión; 4) la libertad, educar para la libertad posible y para la libertad responsable, con el esclarecimiento de los propios valores la formación de normas para discernir el bien y el mal.

El proceso formativo en la educación superior es entonces un proceso de transformación y formación integral del individuo (cada uno diferente y no estandarizable), no un proceso reducido al cumplimiento de indicadores por sí mismos, sin que estos tengan una repercusión sustantiva en la transformación del trabajo cotidiano, en los valores o en el espíritu que lo inspira.

Para lograr este perfil humano y profesional, las IES deben contar con académicas y académicos, gestores y directivos que estén dentro de la lógica de la gestión del conocimiento, en la perspectiva de la innovación y el emprendimiento, así como en la perspectiva de género para lograr la flexibilización de decisiones que incluyan el talento de todas y todos, el cambio organizacional en las estructuras de mando, de poder, que impulsen un replanteamiento cultural (identidad nacional en la perspectiva internacional), que promuevan la comunicación e intercambio interno y externo, pero sobre todo que sean capaces de generar un cambio de mentalidad que presione para cambiar la actual concepción del trabajo docente y su reflejo en la normatividad de este trabajo.

LA TRANSICIÓN DEL TRABAJO EN EL AULA HACIA AMBIENTES MÚLTIPLES DE APRENDIZAJE Y FORMAS POST ACADÉMICAS Y POST NORMALES DEL CONOCIMIENTO

Dejar el aula como ambiente central del aprendizaje implica desmontar la gestión fabril del trabajo docente y de la propia institución, como lo ha descrito y explicado Senge *et al.* (2002). La facilidad que da a directivos y gestores el control de docentes en el aula, mediante registros de entrada y salida, exámenes estandarizados o rúbricas, con cadenas de mando jerarquizadas de arriba hacia abajo, no será fácil de cambiar por esquemas de gestión del conocimiento como el trabajo en red, la distribución horizontal de la autoridad y el poder, el aprendizaje entre pares, en múltiples ambientes de aprendizaje y otras características de esta gestión, por lo que se hace necesaria una transición entre estos dos modelos comenzando por la transformación innovadora del trabajo en el aula, aunque persista la gestión industrial-fabril de este trabajo.

Para ello, las tecnologías de la información (TI) y los nuevos métodos pedagógicos dentro del aula, construirán este puente de transición. El modelo de clase invertida o de aula invertida (*flipped classroom*), el aprendizaje basado en problemas, el trabajo por proyectos, el método del caso, el learning by teaching o aprendizaje horizontal entre pares (estudiantes que explican y enseñan a sus compañeros), o *peer instructions*, o estudiantes que aprenden de sus propios compañeros pues ellos explican con un lenguaje y una manera más accesible que la del docente, pero este avalúa lo aprendido, el *learning*

by doing que involucra la práctica de lo aprendido para reforzarlo, serán las formas con las que se podrá comenzar a desmontar el modelo industrial-fábril, la didáctica centrada en la enseñanza y en quien es docente, ya que en ellas, el desarrollo del espíritu cuestionador y la investigación son la estrategia didáctica en la que se basará el aprendizaje.

En el aula o clase invertida (*flipped classroom*⁴), el trabajo no se basa en la exposición del profesor o profesora, sino más bien en videos cortos elaborados por quienes son docentes como marco previo a la clase, esto implica que quien es docente debe tener un fuerte conocimiento del tema y gran capacidad de síntesis, y donde el docente es una guía de apoyo (facilitador), no un trasmisor de conocimiento ya que se plantean las dudas al profesor, quien las resuelve y amplía formando equipos para realizar alguna actividad que refuerce lo aprendido en el video. Puede observarse que en esta estrategia didáctica la exposición del docente es mínima.

El aula invertida ha dado resultados tanto para grupos pequeños (de 10 a 20 estudiantes, para grupos medianos de 20 a 40 estudiantes, hasta grupos de 120 estudiantes, como se trabaja y evalúa en cada clase, no se deja el estudio sólo para el examen, por lo que la motivación de las y los estudiantes aumenta, mientras la reprobación y la deserción disminuye.

Los dispositivos móviles (celulares, tabletas, etc.), son un apoyo al aprendizaje dentro del aula⁵, no un distractor o un impedimento a la concentración en el discurso de quien es docente, así, estos dispositivos móviles son elementos que la o el docente utiliza para asegurar la atención y motivar al estudiante al aprendizaje, pues la tecnología está presente en la vida cotidiana e influye en la manera de comunicarse y de interactuar del estudiantado.

La “gamificación” o introducción de juegos reales o de videojuegos en el aula serán también elementos que cada vez se generalicen más entre el estudiantado, al igual que el aprendizaje y uso de idiomas extranjeros, que presionarán a la didáctica tradicional.

La masificación de contenidos y contenidos abiertos, aprendizaje horizontal a lo largo de la vida, redes sociales, aprendizaje informal, son algunas de las posibilidades de formación que existen y están teniendo un crecimiento vertiginoso. Los *massive open online courses* (MOOCs) de instituciones educativas del prestigio del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) y la Universidad de Harvard, la plataforma EdX asociada a varios centros educativos con cursos cortos sobre temas específicos. Las amplias posibilidades de formarse con cursos y programas dentro de Coursera, que es una plataforma de educación virtual nacida en octubre de 2011 y desarrollada

4 Existen varios blogs de *flipped classroom* con ejemplos y materiales muy bien realizados y muy útiles que es recomendable revisar.

5 Actualmente los estudiantes acostumbran “googlear” al docente durante su clase para constatar lo que está exponiendo y para cuestionarlo.

por académicos de la Universidad de Stanford con el fin de brindar oferta de educación masiva a la población (*Massive Online Open Course*), con más de dos mil cursos online gratuitos, asociada con las universidades y organizaciones más renombradas de todo el mundo

Coursera ofrece cursos en 13 idiomas como español, inglés, chino, francés, ruso, portugués, turco, alemán, árabe, italiano, japonés, ucraniano, y hebreo, impartidos en 29 países y 147 instituciones. Estos cursos son tanto gratuitos como de pago, sobre temas variados a niveles universitarios, pero abiertos a todos los sectores de la población ya que no requieren exámenes o procesos de admisión. “Los socios de Coursera van desde la máxima casa de estudios UNAM, la Universidad de Cambridge, Universidad de Pekín, Universidad de Washington, Universidad Técnica de Dinamarca, Universidad de Hong Kong, Universidad de Amsterdam, Universidad de Toronto, Universidad de Sao Paulo, Tecnológico de Monterrey, Universidad Hebrea de Jerusalén, Escuela de Negocios de la India, IBM, National Geographic Society, HEC Paris, New Teacher Center, Exploratorium, entre muchos otros. Coursera cuenta con programas especializados y cursos relacionados en negocios, artes y humanidades, ciencias de la computación, ciencia de datos, ciencias biológicas, matemáticas y lógica, desarrollo personal, ciencias físicas e ingeniería, ciencias sociales y aprendizaje de un idioma, entre muchos otros” (López, 2017).

De igual forma, buenos materiales propuestos en Internet por docentes y por estudiantes, videos educacionales en YouTube y salas de chat, son alternativas de formación que si bien presionan a la docencia en el aula, pueden complementarla y facilitar su transformación y tránsito hacia ambientes de aprendizaje múltiples y acordes con las necesidades de quienes son nacidos digitales.

Aprendizaje con la forma de trabajo de la gestión del conocimiento con la investigación como estrategia didáctica central, trabajo en equipos, en redes, (Marúm, 2010) en reuniones de trabajo y discusión, en ambientes de colaboración, en ambientes que estimulen y propicien la colaboración, la experimentación, el descubrimiento y la cooperación hacen de la investigación una estrategia didáctica central y transversal de la formación de estudiantes de todos los niveles, incluso desde preparatoria, ya que como lo han demostrado los proyectos de innovación, pueden y deben trabajar juntos.

Aprender en cualquier lugar que exista conexión a Internet, en su propio tiempo y aprender a su propio ritmo está llevando a la Universidad sin edificios. Clases en el aula donde quien es docente habla por una, dos o hasta tres horas, donde los estudiantes toman notas del discurso del profesor y del conocimiento que está en los libros son ya insuficientes e inadecuadas para las nuevas capacidades en la formación profesional, que como anota-

mos ya, requieren, entre otras aptitudes como pensamiento crítico, habilidades de investigación, resolución de problemas y uso de las TI.

ESTUDIANTES INNOVADORES, ¿CONOCEMOS A NUESTROS ESTUDIANTES?

Las necesidades, inquietudes y vocaciones de nuestros estudiantes van mucho más allá del aula, del plan de estudio y sus programas, de las escasas actividades extracurriculares que ofrecen las instituciones. Una importante parte del estudiantado está motivada por dar soluciones a los problemas de comunidades desatendidas o de ofrecer soluciones tecnológicamente innovadoras que ofrezcan nuevas alternativas a las necesidades, tanto de la comunidad estudiantil como de grupos sociales.

Nuestros estudiantes se organizan para el autoaprendizaje en comunidades formadas por compañeras y compañeros de sus mismas áreas de estudio, pero también de otras áreas, forman grupos de estudio y trabajo que se integran vinculándose con otras comunidades que buscan sus mismos objetivos. Así generan ecosistemas de emprendimiento social, de propuestas novedosas a asuntos de alta tecnología, pero no solo eso, forman sus propias estructuras u organizaciones para capacitarse y formarse, en las que ellos mismos reconocen las capacidades desarrolladas en estos ambientes.

Estas comunidades han conformado ya un sistema paralelo al de las universidades, que si bien apoyan y propician esta forma de trabajo estudiantil, no son quienes lo reconocen formalmente, pero para las y los estudiantes, esta formación llega a tener un valor similar y a veces mayor que el formal en aula. Docentes y autoridades hasta ahora ven este fenómeno como algo paralelo a la formación escolarizada, pero no la han integrado a esta formación, no la han considerado como espacios de integración curricular y práctica profesional y no profesional, por lo que quien es docente enfrenta un reto mayúsculo ante este estudiantado.

La Universidad de Guadalajara (UDEG) ofrece un ejemplo detallado de lo que hacen las comunidades de estudiantes en sus proyectos de innovación social e innovación tecnológica. En 2015 la UDEG lanzó dos convocatorias⁶ para elegir los mejores proyectos para crear campus tecnológicamente avanzados y que tengan efectos de sustentabilidad, inclusión, salud y eviten la deserción de los estudiantes, en el marco del evento *Campus Party* del cual es co-organizadora.

La primera convocatoria denominada *Smart campus*, pretende resolver problemas como la seguridad, el control de asistencia de alumnos y otros recursos en aulas. Se trata, según la UDEG, de generar un campus, “que

⁶ <http://www.udg.mx/es/noticia/proyector-udeg-crear-campus-inteligentes-incluyentes-y-sustentables>

además de inteligente, por lo tecnológicamente avanzado, sirva a la comunidad para efectos de sustentabilidad, salud e inclusión, metas que tenemos, y aquí tocaron varios temas clave, por ejemplo cómo apoyar para evitar la deserción”. Además, convocarán a estudiantes y profesores a que presenten y afinen proyectos que abonen a la solución de problemas sociales.

Cabe aclarar que esta colaboración estudiante-estudiante y estudiante-profesor(a), aún no está reconocida dentro de los créditos que cursos sus estudiantes, ni como trabajo académico contractual.

La convocatoria “Mejora tu campus” conoció y reconoció proyectos realizados por estudiantes y por estos y sus docentes. Como ejemplo de estos proyectos están: a) “Automatización de un laboratorio de química general”, desarrollado por estudiantes del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías (CUCEI), que busca hacerlos más eficiente en su control mediante el uso de nuevas tecnologías; la meta es que se aplique en todos los laboratorios universitarios; b) “Así suena CUAAD”, desarrollado por alumnos del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, y consiste en un *podcast* que busca informar a los estudiantes sobre trámites, becas e intercambios para facilitar la realización de sus pendientes administrativos; c) “Blue house es un proyecto elaborado por alumnos del Centro Universitario de la Costa (CUCOSTA), ubicado en Puerto Vallarta, que impulsa el control de la ventilación e iluminación y equipos mediante herramientas como *bluetooth*; d) la “App-Campus con accesibilidad y movilidad mejorada” es una aplicación para consolidar la universidad incluyente. Fue desarrollado por estudiantes del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA), con apoyo de otros estudiantes del CUAAD, CUCEI y de preparatoria⁷, dicha aplicación tiene como bases el proyecto Oscar del CUCEA, que apoyaba a personas con discapacidad. La aplicación toma en cuenta diagnósticos y experiencias a fin de generar una movilidad segura que les brinde autonomía e) el proyecto “Rescue rover” es un prototipo de vehículo terrestre no tripulado, que apoyaría labores de protección civil ante desastres, en tareas como exploración y análisis del entorno, para dar seguridad a rescatistas; f) el proyecto “Horarios-CUCIÉNEGA en realidad aumentada”, realizado por alumnos de dicho plantel universitario, situado en Ocotlán, que permite a los estudiantes conocer horarios y trámites, e incluso facilitar el acceso a los libros en la biblioteca; g) el proyecto “E-Cut” corresponde a un trabajo de estudiantes del Centro Universitario de Tonalá (CUTONALÁ) y es una aplicación con datos, actividades interactivas y videos sobre experiencias para integrar a los jóvenes en la vida escolar y evitar la deserción; h) el proyecto

7 Este es uno de los muchos ejemplos del trabajo horizontal entre niveles educativos que no está contemplado en los reglamentos de planes de estudio ni en los modelos educativo y académicos de la mayoría de las IES, pues solo se contempla la posibilidad de trabajar entre pares del mismo nivel educativo.

“Control y monitoreo en tiempo real” del Centro Universitario de los Lagos (CULAGOS), busca tres aspectos: la captación de energías limpias, como la del sol, el ahorro de energía en la iluminación de aulas y laboratorios, y emplear el *software* libre.

Estos ejemplos son solo algunos de los premiados o mas conocidos en 2015, pero también los hay en 2016 y 2017, y existen muchos mas para apoyar comunidades indígenas en la periferia de la ciudad a mejorar el proceso y venta de productos como botanas, a darle mayor valor agregado a sus actividades como el bordado o la fabricación de golosinas tradicionales, para la construcción de viviendas con materiales reciclados, limpieza del agua, etc., y de apoyo a sus compañeras y compañeros con alguna discapacidad visual o auditiva⁸, y cada vez vemos surgir mas y mas consorcios estudiantiles, comunidades de aprendizaje que se formalizan⁹ o que se alían con otras ya existentes y forman redes, redes de redes y ecosistemas amplios y complejos.

En el CUCEA, en 2015 se dictaminó la creación del Programa de Emprendimiento Social e Innovación Educativa, para apoyar estas iniciativas estudiantiles, en el cual se planteó la necesidad urgente de formación docente en emprendimiento social y su inclusión no solo en materias específicas de la currícula o en temas dentro de estas materias, sino como una perspectiva transversal en la formación de pre y posgrado, tarea que sigue impulsándose.

Docentes tradicionales que exponen un tema con auxilio de un pizarrón o de un pizarrón electrónico (proyector), que constatan el aprendizaje con tareas y exámenes, enfrentan cada vez mas a estudiantes que tienen motivaciones, vocaciones y capacidades que no se llenan ni desarrollan con la docencia tradicional. Por ello, en tanto no cambie la normatividad que regula procesos formativos en la lógica industrial-fabril, el aula y quien es docente seguirán siendo el centro de la formación, es por ello que proponemos que sea el aula quien comience la transformación del modelo educativo y del modelo académico introduciendo estrategias didáctico-pedagógicas innovadoras como el aula o clase invertida y otras ya mencionadas.

Ahora mas que nunca es pertinente la pregunta “¿Quién educará a los educadores?. Hay una respuesta: que ellos se autoeduquen con la ayuda de los educados” (Morin, 2015, p. 90). Esta es la propuesta de formación

8 Estos proyectos e iniciativas fueron retomadas e incluidas en el programa institucional Universidad Incluyente, y sus promotores ya forman parte de él.

9 Tuve la fortuna de incentivar y acompañar el nacimiento y desarrollo de la organización MAIS (movimiento de acción para la inclusión social), que se transformó en ESMEX (emprendimiento social México), que ya ha graduado mas de dos generaciones de emprendedores sociales, cada una con mas de 120 estudiantes y con sus graduados ha impulsado proyectos que resuelvan necesidades de grupos vulnerables.

docente que nos da el estudiantado, y que deben ser integradas a la parte formal tradicional de formación docente.

El problema que enfrenta este cambio en el trabajo en el aula y en la práctica docente, es que se requiere de mucho trabajo de preparación para crear un video de 10 minutos que introduzca el tema, o para asesorar y dar seguimiento a los proyectos estudiantiles, estas actividades no son consideradas laboralmente dentro de las hora-clase contractualmente obligadas, ni en las horas de trabajo no docente ya que este trabajo no está contemplado en los perfiles docentes para el ingreso y la permanencia, ni en los Estatutos del Personal Académico y muchos docentes consideran que amenazan su autoridad o la disminuyen.

“El docente precisa una virtud específica que las violencias y turbulencias debilitan: la benevolencia. La benevolencia es la virtud que Confucio requería de todos los que tenían autoridad. Por lo demás, la benevolencia se ve amenazada cuando la autoridad del docente se halla amenazada. La verdadera autoridad del docente es moral, se basa en la fuerza de una presencia, tiene un no se qué de carismática, se impone sin imponer nada cuando sus propósitos suscitan la atención y el interés” (Morin, 2015, p. 65-66), como hemos visto la atención y el interés del estudiantado ha cambiado y seguirá cambiando para alejarse de los modelos tradicionales de enseñanza, por lo que la gestión de la innovación, la gestión del conocimiento serán los ejes para transformar el actual modelo educativo industrial-fabril, “no para hacer lo mismo que hemos venido haciendo como trabajo académico, sino para transformar el trabajo cotidiano en una nueva cultura, una nueva forma de contribuir con una realidad mejor” (Muñoz y Marúm, 2012 p.156).

El aumento exponencial en la carga de trabajo administrativo, la gestión cada vez mas agobiante de trámites, informes, planes de trabajo, reportes, actividades de formación, las exigencias industriales de la acreditación y la gestión poco eficiente que no tiene al modelo educativo y al modelo académico como su directriz ha generado insatisfacción en el profesorado que siente que ha perdido autoridad y autonomía para la realización de su trabajo docente.

¿QUÉ SIGUE ENTONCES?

La transformación del trabajo en el aula puede ser la vía para construir una transición entre el modelo educativo y de gestión industrial-fabril, donde la formación se centra en el aula y en quien es docente, por un aula donde la formación se centre en el aprendizaje del estudiantado con nuevas estrategias didáctico pedagógicas como las antes expuestas.

Esta transformación del trabajo docente requiere, indudablemente, de cambios en la normatividad docente y de planes de estudio, en el abandono

paulatino del enfoque del aseguramiento de la calidad y del cambio en la cultura y patrones mentales existentes en la comunidad universitaria, sobre todo en quienes son gestores y directivos.

Así la innovación docente y la transformación del trabajo en el aula serán la base para la mejora permanente de la educación superior, para que realmente el modelo educativo y el modelo académico sean el eje de la gestión institucional, para avanzar hacia modelos de acreditación de tercera generación y ya no estandarizados y de aseguramiento de la calidad, y que contribuirán a la formación de estudiantes con el perfil profesional y humano que necesita nuestra sociedad.

REFERENTES

- Cardona Rodríguez, Antonio (Coord.) (2011). *Calidad en la educación superior. ¿Qué modelo y en qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España y México*. México, Editorial Universitaria, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad Nacional de la Plata.
- López, Diana (2017). ¿Qué es Coursera y cómo puede beneficiarte? *Mundo Educativo*. <http://www.aprendemas.com/mx/blog/mundo-educativo/que-es-coursera-y-como-puede-beneficiarte/>
- Marúm Espinosa, Elia y Rosario Muñoz, Víctor M. (2001). Tendencias de las profesiones del área económico-administrativa. *Perfiles Educativos*, vol. XXIII, núm. 93, pp. 44-58
- Marúm Espinosa, Elia (2010). *Generación de conocimiento, formación de estudiantes y organización del trabajo académico en redes y grupos de investigación en México*. En: Corrales Burgueño, Víctor Antonio y Jesús Benjamín Castañeda Cortés (Coords.). *Redes y grupos de investigación en la sociedad del conocimiento. Una panorámica desde las IES Iberoamericanas*. Tomo III. México, Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Marúm Espinosa, Elia, Víctor M. Rosario Muñoz y Federico Curiel Gutiérrez (2016). *Estudiantes frente al espejo. Percepciones de la calidad educativa en programas de licenciatura y posgrado en México*. México, Universidad de Guadalajara/CONACYT.
- Medina Centeno, Raúl y Martha Patricia Pereira Moncayo (Coordinadores)(2016). *La Universidad de Guadalajara ante los retos del Siglo XXI. Análisis y propuestas críticas para su renovación*. México, Universidad de Guadalajara.
- <https://drive.google.com/file/d/0BxKFrtmxX0AWN1UzNmgxU0ZxLU0/view>
- Morin, Edgar (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la Educación*, Buenos Aires, Nueva Visión
- Olaskoaga Larrauri, Jon, Elia Marúm Espinosa, Víctor Manuel Rosario Muñoz y David Pérez Lechosa (2013). *Universidades en Movimiento. El debate sobre la gestión de la calidad y las actitudes del profesorado ante las transformaciones universitarias*. Temas de Hoy 029. México, ANUIES.
- Parra Sanoval, María Cristina, Ana Julia Bozo de Carmona, Alicia Inciarte González (2010). *University: The last call?* Maracaibo, Venezuela, Astro Data.
- Rosario Muñoz, Víctor M. Y Elia Marúm Espinosa (2012). *La autonomía universitaria latinoamericana en la encrucijada. Una respuesta socialmente responsable*. En: Moreria da Rocha, Maciel, et al. *Universidad Hoy: o que percisa ser Dito?* Santa María, Brasil, Editorial Ufsm.
- Senge, Peter M., Nelda Cambron-McCabe y otros (2002). *Escuelas que aprenden. Un manual de la Quinta Disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*. Colombia, Grupo Editorial Norma.
- World Economic Forum (2014). *The Global Gender Gap Report*.

La universidad pública en México ante el dilema del modelo académico: ¿de innovación y calidad o para el control burocrático?

El caso de la Universidad de Guadalajara

RAÚL MEDINA CENTENO
MARTHA PEREIRA MONCAYO

Necesitamos madurar institucionalmente y transformar las estructuras rígidas en estructuras ágiles, versátiles y diferenciadas. [...] Estamos convencidos de que la flexibilidad de las estructuras académicas y administrativas hará compatibles democracia educativa y excelencia académica. [...] Flexibilizar significa reorientar la matrícula y diversificar, aún más, la oferta académica. Implica la creación de currícula abiertos y adaptables, capaces de incorporar permanentemente los avances científicos y técnicos a nivel mundial. Requiere, también, la reorganización de las unidades académicas con el objeto de incrementar su capacidad de respuesta e intercambio con sus entornos (Padilla, 2015: 115-116).

• 37

INTRODUCCIÓN

Esta frase del ex rector Raúl Padilla en los años noventa, en su toma de posesión de la Universidad de Guadalajara, la segunda universidad más grande de México, se refiere al modelo académico y de gobierno que más tarde la propia universidad adoptaría como parte de su gran Reforma: el Modelo Departamental. Después de 22 años de dicha reforma, este modelo no ha alcanzado a operar con agilidad y flexibilidad; aunque se transitó hacia la organización departamental, gobierno y administración no cumplen con la función acorde a las exigencias del modelo académico adoptado (Medina, Hidalgo y Pereira, 2016). Esta es sólo una muestra del panorama de la Universidad Pública en México. Son muchas las razones del fracaso en la calidad educativa y la pobre innovación en las universidades públicas mexicanas. Ante ello, este capítulo tiene el objetivo de analizar los diversos modelos de educación superior global, desde su propia constitución, evolución y resultados. Ante este panorama incluyen diversas evaluaciones del

estado de la educación pública en Latinoamérica y México para arribar al análisis de diversas propuestas que conducirían a las universidades públicas salir de su crisis. Al final se concluye con una reflexión crítica propositiva que armoniza la política de educación del estado con la universidad pública.

MODELOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU ORGANIZACIÓN ACADÉMICA

Orígenes e historia de las universidades actuales

Este apartado se organiza en torno a las siguientes preguntas: ¿qué es la universidad? ¿Qué tipos de universidad existen? ¿Cuáles son sus fines y cuáles son sus modelos académicos que las conducen a conseguir dichos fines? ¿Cómo se organizan internamente? Los orígenes de la universidad pública actual, si bien no hay un consenso en este tema, podrían remontarse al 2400 a.C. en la cultura Sumeria y posteriormente a la época cercana al 360 a.C. con las escuelas de Platón, de Aristóteles y las sucesivas academias de origen helenístico, las cuales sentaron las bases filosóficas del mundo occidental (Arredondo, 2011). Posterior a la caída del Imperio Romano, aparecen las escuelas monacales y episcopales, instituciones educativas que “elaboraban sus programas sobre la base de las siete artes liberales, el *trivium* –latín, retórica y lógica- y el *cuadrivium* –aritmética, geometría, astronomía y música. Estas siete materias constituyeron el plan de estudio obligatorio durante la edad media” (Martín, 1998:2). En la época de la Alta edad media, la educación se imparte en latín y recae principalmente en el clero catedralicio o secular. Los estudiantes y maestros se organizan en gremios de aprendizaje o corporaciones donde el objetivo es la instrucción y la capacitación de los individuos (Iyanga, 2000). “La universidad contemporánea nace entre los siglos XI y XII primero en la forma de *Universitas Scholarium* (comunidad o gremio de estudiantes) y más tarde como *Universitas Magistrorum*” (Arredondo, 2011, Origen de la universidad pública, parr.1).

En 1088 aparece la Universidad de Bolonia en Italia y, posteriormente, en España, las de Salamanca en 1255 y Alcalá de Henares (conocida luego como Complutense) en 1499. Estas dos instituciones influyeron de manera importante en la creación de las universidades latinoamericanas en la época colonial (Chavoya, 2010). Las universidades de Bolonia y Salamanca, junto con las inglesas de Oxford (1010, con reapertura en 1231) y Cambridge (1209/ institucionalización en 1231), y la Universidad de París (1200), son consideradas las más influyentes de occidente (Iyanga, 2000). Luego de una época de crisis durante el medioevo tardío, caracterizada por el alejamiento de las ciencias y la desaparición de los estudiantes de los gobiernos universitarios, las universidades resurgen en los siglos XVII y XVIII. En 1806, Napoleón refunda la Universidad de París y en 1809, por influencia de Von

Humboldt se crea la universidad de Berlín. Cada una de estas instituciones dio paso a dos de los más influyentes modelos universitarios: el napoleónico y el humboldtiano, respectivamente (Arredondo, 2011; Chavoya, 2010). Neave (1998), habla de cuatro grandes modelos base de gran parte de las universidades en el mundo:

Modelo napoleónico

La universidad napoleónica, también conocida como “imperial” se enfoca en la profesionalización para la modernización de la sociedad. Es de carácter público y dependiente del Estado, tanto económica como académicamente (Neave, 1998). Tiene un carácter rígido. En ésta época nacen las llamadas grandes écoles y las politécnicas; su organización es por facultades y academias, donde se forman los profesionales que el Estado requería. La investigación y el interés por la ciencia se cultivan en centros separados de la universidad, como institutos y centros de investigación; los cuales no necesariamente se articulan de manera armoniosa. (Glazman, 2003). Desaparece la autonomía, la cual es sustituida por las decisiones del Estado, en la figura de ministerio (Arredondo, 2011). Este modelo nace en Francia pero tuvo influencia en los países del centro y parte del sur de Europa y posteriormente en Latinoamérica (Neave, 1998).

Modelo humboldtiano

Por otro lado, el modelo humboldtiano, con un claro enfoque en la investigación como un medio para avanzar en el conocimiento (Neave, 1998). “El descubrimiento, la generación del conocimiento, deja de ser una actividad exclusiva de los investigadores (los profesores del modelo inglés), para pasar a formar parte central del proceso mismo de enseñanza” (Malo, 2005:96). El rol del Estado no era preponderante ni controlador, lo que suponía una autonomía académica-financiera. Cobo (1979), mencionado en Arredondo (2011), destaca las nuevas condiciones que suponía la libertad de este modelo: que los estudiantes podían planear sus planes de estudio, y que debían participar de la investigación como parte de su aprendizaje; que las facultades tenían la libertad de escoger a sus catedráticos, decidir sobre las materias, creación o eliminación de contenidos, institutos, etc.

Modelo británico

Las características de mayor flexibilidad y enfoque en la investigación del modelo humboldtiano echan raíces en otros países, en particular en Inglaterra y luego en Estados Unidos. Como afirma Chavoya (2010), las grandes universidades en estos dos países se convirtieron en Universidad de Investigación orientadas a la producción de conocimientos y al posgrado.

En Inglaterra, las universidades tradicionales de Oxford y Cambridge tuvieron en un inicio un enfoque academicista, debido a sus orígenes monacales. Este modelo se caracterizó por tener gran autonomía institucional; la distribución de los fondos estatales estaba a cargo de las mismas universidades (Neave, 1998). Estaban organizadas en colleges por región de proveniencia de profesores y estudiantes y de ahí la implementación de residencias para los alumnos, y la consecuente construcción de una comunidad estudiantil a lo largo de los años (Neave, 1998). Posteriormente, adoptan el modelo humboldtiano, el cual toma características particulares y se transforma en el modelo británico, conocido por atender tanto el progreso intelectual, como el desarrollo personal de sus estudiantes (García, 2001).

Modelo anglosajón- norteamericano

La primera universidad en Estados Unidos fue la de Harvard y luego apareció la de Pensilvania (*UPenn*). Este modelo se construye a partir de la ética del humboldtiano pero tiene algunas variantes que lo distinguen de éste y del británico. La universidad está abocada a producir “conocimiento útil” y a establecer un vínculo con la comunidad; hay una mayor relación directa con el mercado y movido en parte por él (Neave, 1998), por lo que se establece un importante nexo con la empresa y la industria, y por ende con la economía. La educación se masifica (Clark, 1997). Es el primer modelo que adopta la estructura de departamentos y el sistema de créditos, ya sea semi-rígido o rígido. Se da importancia al posgrado y la especialización de los conocimientos (Malo 2005).

OTROS ENFOQUES SOBRE LOS MODELOS UNIVERSITARIOS

Actualmente, si bien muchas universidades en el mundo se enmarcan dentro de alguno de los modelos anteriormente citados, varios factores como la globalización, la demanda social, la economía del conocimiento, el desarrollo tecnológico, las redes de información y sociales, han dado paso a nuevos modelos híbridos y propios a los diferentes países y universidades y en especial al florecimiento de cursos masivos en línea, también conocidos como MOOC's, ofrecidos por conglomerados de universidades, tanto en modalidades gratuitas como pagadas (que permiten obtener algún tipo de certificado).

ORGANIZACIÓN ACADÉMICA DE LAS UNIVERSIDADES

El éxito de los modelos académico expuestos arriba, se basa en sus formas de organización. Si estos no están en concordancia con la lógica académica se enfrentarán problemas y fracasos.

Organización facultad-cátedra

El concepto de facultad, a partir del siglo XII, adquirió un significado más técnico, que se conserva en la actualidad con respecto a sus capacidades de contratar maestros, otorgar los grados académicos y organizar la enseñanza por disciplinas (Iyanga, 2000). Actualmente, la facultad “está constituida por unidades operacionales centradas alrededor de un programa de estudio (una carrera) que agrupa estudiantes que lo sigue” (Chavoya, 2010:2). Históricamente, tanto la universidad napoleónica, como la alemana se organizaron en facultades, con la diferencia, menciona Chavoya (2010), de que en la primera, los catedráticos eran en quienes recaía el mayor poder, en parte otorgado por el Estado. Por contraste, en la segunda, el poder de los catedráticos venía dado por la estructura orgánica y su posición dentro de ella, por ejemplo si eran directores, y “del manejo de fondos sustanciales y otras facilidades proporcionadas por el Estado”(Chavoya, 2010, Organización cátedra - facultad, parr. 3).

Para Laurent (1992), mencionado en Chavoya (2010), la estructura de facultad tiene la ventaja de que permite una centralización académica y administrativa, pero esto también hace que sea una estructura más rígida y resistente al cambio. Se evita, por una parte que haya una excesiva especialización de los docentes y se da un sentido de pertenencia, pero por otro puede crear divisiones profundas entre catedráticos y subordinados.

La estructura departamento-colegio (college)

Los primeros indicios de la estructura departamental surgieron en Estados Unidos en 1767, en Harvard y, en el mismo lugar, hacia 1890 se consolida este sistema. Es también es esa época que W.C. Elliot introduce “el sistema de créditos para permitir a los estudiantes la elección de sus estudios y línea de conocimiento ‘respetando la individualidad de cada alumno’” (Follari y Soms, 1981, p.1). Para Martín, (1998) son los modelos napoleónico y humboldtiano los que dan paso a esta nueva forma de organización académica aportando respectivamente, la noción de facultades interdependientes y el “funcionamiento integral como un todo orgánico” que reunía disciplinas diferentes pero afines (p.5).

HISTORIA DE LA DEPARTAMENTALIZACIÓN

Históricamente, el proceso de departamentalización de las universidades inició en Estados Unidos en 1890 y se popularizó en la década de los cuarenta. Follari y Soms (1981), Chavoya (2010) y Martín (1998) coinciden en apuntar al surgimiento del departamento como respuesta innovadora a los modelos napoleónico y humboldtiano en un contexto marcado por varios factores: la revolución industrial que con su avance tecnológico genera

cambios sociales y económicos, nuevos patrones productivos, así como un desfase entre el sistema educativo y la velocidad a la que se dan los cambios. Martín (1998) señala también que hay una mayor profesionalización de los profesores cuya orientación iba a campos más específicos relacionados a la investigación.

A partir de la década de los setenta, a raíz de movimientos como el de *Mayo del 68*, el movimiento pacifista antiguerra y otros similares, varios países europeos tuvieron reformas educativas conducentes a la democratización de la educación superior (UNESCO, 1990) y un cambio hacia la organización académica en torno al departamento.

Glazman (1983) menciona que Meneses (1971), traduciendo a Anderson (1968), define al departamento como “la unidad básica administrativa de la universidad, que reúne una comunidad de profesores e investigadores, relativamente autónoma y responsable de la docencia y de la investigación en un campo especializado del conocimiento” (p.1). Sánchez Soler (1995), mencionada en Chavoya (2010), afirma que es en el departamento donde se articulan las actividades de docencia e investigación. Glazman (1983) va más allá y afirma que el “departamento desarrolla tareas de docencia, investigación y servicio, en un campo de conocimiento determinado; de ahí que todos los cursos y las investigaciones que corresponden a esa área de contenido, se ubiquen en el espacio de de acción del mismo” (p.2). Una de las características de esta estructura organizativa, académico-económica es que no se conforma en torno a un solo individuo, sino a un grupo; esto a su vez facilita la flexibilidad y que las estructuras sean más horizontales. Los departamentos están liderados o dirigidos por jefes de departamentos y se organizan en cuerpos colegiados (Chavoya, 2010).

Si la facultad se relaciona con la docencia por medio de la cátedra, el departamento lo hace mediante el sistema de créditos, el cual puede ser rígido o semi-flexible. En el primero, el estudiante debe seguir un plan pre-determinado de estudios; en el segundo, el estudiante puede determinar su propio programa siguiendo algunas directrices (Chavoya, 2010).

Burton Clark (1991) claramente distingue el tipo de organización basada en la cátedras (facultad) de la de departamento, desde una perspectiva de interdependencia: “En una palabra, la cátedra es una forma persistente de dominación personalista, en contraste con una organización colegiada y el control burocrático. La organización por departamentos, por su parte, es una modalidad menos personalista” (p.24).

La departamentalización en América Latina y México

En el caso de Latinoamérica, la universidad como institución aparece en la Época de la colonia, bajo el control de la iglesia y de la Corona es-

pañola, siguiendo los modelos de las universidades de Salamanca y Alcalá de Henares (Tünnerman, 1996). Arredondo (2011) menciona que, si bien las dos tuvieron orígenes ecuménicos-religiosos, la de Salamanca tenía un enfoque de servicio al estado-nación, organizada en cátedras-facultades, y los estudiantes forman parte de la toma de decisiones y construcción de argumentos. Por el contrario, la de Alcalá tuvo un énfasis más religioso, con estudios centrados en la teología y con una estructura de convento-universidad, siendo el prior del convento el rector de la universidad. El modelo Salamantino propició a la larga la creación de las universidades estatales, mientras que la de Alcalá de Henares dio paso a las universidades católicas, de carácter privado (Tünnermann, 1996).

Entre las primeras universidades fundadas en Latinoamérica estuvieron *La Real Universidad de México*, establecida en 1551; se considera que dio origen tanto a la Universidad Autónoma de México (UNAM), junto con la Universidad de Guadalajara (1791) y la Universidad de Michoacán (1540) “se constituyeron a partir del modelo de la Universidad de Salamanca (Chavoya, 2010:7).

La departamentalización en América Latina tiene sus orígenes en la estructura del departamento anglosajón de Estados Unidos. Follari y Soms (1981) señalan que progresivamente en toda Latinoamérica se establece el departamento como base estructural de la organización académica de las universidades públicas. Latapí (1978, citado en Follaria y Soms, 1981) menciona en Argentina se establecen siete universidades públicas entre el 71 y el 73; en Bolivia se da la ley universitaria de 1972 de implementación del departamento como “unidad fundamental de docencia e investigación” (p.2) y siguen su ejemplo otros países como Colombia, Chile y Honduras.

Follari y Soms (1981) enfatizan la diferencia en el avance en materia de educación superior entre los países bajo regímenes dictatoriales y los democráticos en donde se modernizó la enseñanza, se incorporó tecnología, pero sobre todo “la educación en sus diferentes niveles llegó a considerarse como un inversión social necesaria para la concreción de los objetivos políticos y económicos, y en consecuencia fue priorizada en los respectivos presupuestos y programas de gobierno” (*ibidem*, p.3). En contraste, en los países con dictaduras se reimplantó el esquema de facultad —para prevenir que el departamento fuera el semillero de ideologías contrarias, mientras que el corten tradicionalista y conservador de las carreras de facultad permitían un mayor control.

En el caso de México, la departamentalización empieza a darse también a partir de los años setenta. Tres universidades privadas son las primeras en adoptarlo: Universidad Autónoma de Guadalajara, Tecnológico de Monterrey y la Iberoamericana (Glazman, 1983). A fines de 1973 surge la

Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la primera universidad pública con modelo departamental (Marúm y Robles, 2001). La estructura departamental permite, tanto que las tareas sustantivas de la universidad tengan relación entre ellas de forma integral, como la formación de grupos multidisciplinarios de investigación. Estructurado por departamentos, con divisiones como unidades académicas base, y con sistema curricular de créditos. Plan de estudios rígidos, con tronco común de dos o tres semestres. Flexibilidad en cuanto a materias optativas (UAM, 2015; Marúm y Robles, 2001).

Departamentalización en la Universidad de Guadalajara

En 1994, la Universidad de Guadalajara puso en marcha la Reforma Académica, la cual impulsó dos grandes cambios a la estructura organizativa y académica de la institución: Se creó la Red Universitaria de Jalisco y cambió el modelo organizativo y académico, para pasar de la organización de facultades a la departamentalización. Las líneas de acción de ésta Reforma, según constan en el Atlas Histórico de la Universidad de Guadalajara (2006), fueron:

1. Planeación, descentralización y regionalización (Red Universitaria de Jalisco).
2. Modernización y flexibilización académico-administrativa.
3. Actualización curricular y nuevas ofertas educativas.
4. Fortalecimiento de la investigación y el posgrado.
5. Profesionalización del personal académico.
6. Vinculación con el entorno social y productivo.
7. Fortalecimiento de la extensión, difusión de la cultura y el deporte.
8. Insuficiencia financiera y dependencia casi exclusiva de subsidios (Universidad de Guadalajara, 2006, p.36).

Para analizar este proceso de cambio organizativo, dentro de un contexto institucional e histórico, es necesario tomar en cuenta algunas dimensiones del mismo a) contexto ideológico-político, b) contexto académico y c) contexto organizativo. Acosta (2005:4). Al referirse al contexto ideológico-político, afirma que el momento histórico de México, en la década de los ochenta en relación a la economía, el cuestionamiento social sobre el desempeño de la universidad pública y clima de crisis institucional fueron algunos de los factores que movieron al cambio. Marúm y Robles (2001) coinciden con Acosta (2005) en mencionar que en lo *académico*, la Universidad de Guadalajara tenía un estructura que separaba las funciones de docencia e investigación, siguiendo el modelo de facultad; que las actividades de investigación eran escasas y, que la proporción de profesores dedicados a tiempo completo a las tareas de la universidad era muy bajo. En el discurso

de toma de posesión de la Rectoría en 1989, el ex Rector Dr. Raúl Padilla López, mencionado al inicio de este artículo, propone las bases de la Reforma, refiriéndose a varios puntos básicos: relación Estado-universidad, crecimiento institucional, calidad y oferta educativa, retos futuros, flexibilidad, entre otros.

En lo *organizativo*, como lo mencionan Follari y Soms, (1981) al referirse a las universidades mexicanas en general, la nueva estructura de departamento fue adoptado bajo distintas modalidades, desde el “modelo puro hasta simple cambio de nombres dentro de la organización” (p. 2). La Universidad de Guadalajara tomó como inspiración tanto el modelo anglosajón, como aquel de la UAM para crear su propio modelo, pero circunstancias organizativas y otros elementos, lo diferencian de aquellos modelos, por ejemplo, un bajo número de investigadores y de profesores con posgrados (Marúm y Robles 2001), y la concepción de una Red Universitaria. Rosario, Alvarado y Marúm (2015) destacan tres de líneas institucionales que alimentaron el cambio de modelo organizacional:

a) una centralización de su matrícula y oferta educativa a una regionalización y descentralización administrativa y académica; b) de una cobertura que privilegiaba la zona metropolitana de Guadalajara al desarrollo y consolidación de una red de centros universitarios en las principales regiones del estado y la atención a estudiantes provenientes de los 125 municipios del estado de Jalisco; y, c) del desarrollo institucional centrado en la docencia y en la formación profesional a un crecimiento de la investigación y de la extensión universitaria para la producción de conocimiento y la realización de un programa de actividades sociales y culturales vinculadas con los grandes desafíos en los diferentes ámbitos científicos y disciplinares (p.97).

Por otra parte, en cuanto a la concepción y organización del departamento de la Universidad de Guadalajara, Acosta (2005) expone que:

El departamento en la U. de G. fue concebido como un espacio de integración de las tres funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y difusión cultural (udeg 1991). Opera en el marco de un conjunto de programas de estudio, de carreras y de proyectos de investigación y de extensión y difusión, que exigen su coordinación con otras instancias y espacios de la organización. Básicamente, el departamento funciona como un proveedor de profesores para las asignaturas y materias incluidas en los programas de las distintas carreras que se ofrecen en cada centro universitario, pero también desarrolla proyectos y líneas de investigación determinados por los propios investigadores y los grupos de investigación que se ubican en cada unidad departamental (Acosta, 2005:10).

El departamento está organizado en academias y puede tener institutos, centros y laboratorios. En teoría, el departamento funciona de forma matricial y permite la flexibilidad curricular y la movilización de docentes y alumnos y adopta el sistema de créditos (Acosta, 2005). El modelo académico de la Universidad responde a una realidad social e histórica y “está centrado en el estudiante y sus modos de ser y aprender a ser, conocer, hacer,

convivir y emprender, propiciado con una adecuada gestión institucional” (Universidad de Guadalajara, 2001, p.9).

De acuerdo al *Modelo Educativo Siglo 21* de la Universidad de Guadalajara (2001), el modelo departamental pretende reducir la centralización, facilitar la gestión de los procesos y aumentar la flexibilidad, movilidad, innovación dentro de un marco multi e interdisciplinar y que responda a realidades regionales, profesionales y sociales, vinculando la práctica profesional con la formación universitaria.

El departamento académico es concebido como una organización flexible que permite la atención a los conocimientos que se van generando para que sean incorporados a los planes de estudio y el docente pueda producir condiciones para que este nuevo conocimiento sea apropiado por el estudiante (Universidad de Guadalajara, 2001:36).

El departamento opera bajo tres premisas básicas:

- Diseño y operación de ambientes de aprendizaje.
- Son nodos académicos de colaboración, investigación y aprendizaje dentro de la institución, creando una red.
- Los departamentos cuentan con sistemas de administración del conocimiento (Universidad de Guadalajara, 2001, p. 37).

ORGANIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES SUPERIORES

Para que el modelo académico funcione es necesario generar un tipo de organización interna que esté acorde a los cánones del modelo. En este caso el modelo departamental requiere de una organización administrativa altamente flexible y coordinada. Rivas (2005) menciona que las cinco estructuras que propone Mintzberg (1979) se pueden crear partiendo de un modelo básico: “la estructura simple (de tipo funcional); la burocracia mecánica; la burocracia profesional; la forma divisional y la adhocracia” (Rivas, 2005, p.386) y menciona que es la burocracia profesional la que se encuentra en el ámbito universitario. El autor propone que, aunque la estructura organizacional universitaria varía dependiendo de los diferentes países, en general, se organizan en torno a un esquema matricial, ya que los académicos no tienen límites funcionales en sus actividades. “La universidad como estructura dinámica está conformada por factores políticos, burocráticos, colegiados o incluso económicos, aunque puede definirse de modelo genérico como una “organización que aprende” (Stevenson, 2001 en Rivas 2005: 388).

Por otra parte. Rivas (2005) añade que la universidad debe de reconocer el proceso de enseñanza- aprendizaje, transformando el esquema rígido del curriculum y así integrar una red mundial, “de modo que cualquier estu-

diante pueda acudir a cualquier universidad, y cualquier profesor pueda enseñar e investigar en cualquier parte” (p.389)

Un ejemplo de esto son las universidades europeas que a través de diversos programas, como el *Erasmus*, promueven la cooperación entre universidades con el fin de enriquecer la experiencia educativa y cultural, tanto de los estudiantes, como de las comunidades educativas participantes. Bajo un conjunto de criterios comunes, las universidades reconocen mutuamente los contenidos curriculares; facilitando de esta forma la transferencia de créditos entre universidades y promoviendo la movilidad estudiantil sin penalizaciones de tiempo y recursos para los estudiantes de estos programas. Cabe señalar que este modelo de movilidad e intercambio no es posible en Latinoamérica y México.

LA EVALUACIÓN Y EL DIAGNÓSTICO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LATINOAMÉRICA Y MÉXICO

En la actualidad, se han realizado una gran cantidad evaluaciones de la educación superior en México y Latinoamérica, las cifras concuerdan en esta región: existe una crisis en la educación superior pública. De acuerdo al Banco Interamericano de Desarrollo (2012) la educación pública superior en México enfrenta varios problemas: cobertura, calidad, desigualdad en financiamiento, fuentes de financiamiento, deserción, entre otros. Respecto a Latinoamérica, Brunner (2014) menciona que los desafíos que enfrentan las universidades parten de su situación e identidad, porque todavía están centradas en la docencia y no potencian la investigación. El mismo autor señala que el modelo educativo actual en América Latina es obsoleto, cae fácilmente en la retórica y adolece de costo excesivo, masificación sin calidad educativa, rigidez para la graduación y carencias en preparación académica, acceso a tecnologías, etc.

Por su parte, Arechavala (2011), sostiene que la universidad latinoamericana, en especial la de México, se ha quedado estancada en el tema de la investigación, sin generar un modelo propio que se adecúe a las necesidades de la sociedad y con muchos rezagos con respecto a otros países que ven al conocimiento como la moneda de intercambio actual y saben de la importancia de generar conocimiento, transferirlo y aplicarlo, no únicamente reproducirlo.

Dietrich (2004) resume la problemática de la educación superior de cara al futuro en los siguientes puntos:

- Problema de organización interna/democracia/burocracia, donde los procesos son lentos y poco eficaces.
- Reestructuración educativa que debe hacerse desde el planteamiento de una identidad nacional.

- Desvinculación entre investigación y producción.
- Organización multidisciplinaria que no permite la integración, no hay una interdisciplinariedad.
- Marcado énfasis de enfoque “ensayístico” vs científico en ciencias sociales.
- Rezagos en inglés, tecnología, técnicas de investigación en educación que precede a la superior, problemas importantes de rezago educativo en primaria algunas importantes que no permiten que los estudiantes sean competitivo.

Aunado a todo esto, la universidad pública se enfrenta a lo que Acosta (2014) señala como dilemas: a) “universidad útil o universidad como espacio intelectual”; docencia o investigación; c) estado o mercado” (2014). Por otro lado, están los procesos relacionados a la gestión de la calidad, y los aspectos que ésta conlleva para el financiamiento, desempeño y certificación, tanto de las instituciones, como de los incentivos o estímulos individuales para quienes trabajan en ellas (Acosta, 2014; Chiva Gómez, 2017).

La gestión de la calidad, importada desde el ámbito empresarial, al instalarse en el educativo conlleva a la creación de procesos burocráticos que por una parte se oponen o, por lo menos, desmotivan el quehacer de la investigación y innovación; y que por otra, pueden generar una cultura de competencia y simulación entre los investigadores que contienen por los estímulos en juego (Chiva Gómez, 2017).

En conclusión, a pesar de que actualmente México, ha aumentado la inversión de recursos en la educación superior pública (OECD 2016), los resultados han sido pobres en desempeño, impacto y calidad. Este diagnóstico y evaluación de la educación superior pública en Latinoamérica y en especial en México, tiene como resultados un bajo rendimiento en innovación y competitividad. El reporte de *The Global Competitiveness Report* (Schwab, 2014) señala que México descendió seis lugares a pesar de haber tenido reformas estructurales recientes, el cambio se debe, según Schwab (2014), a: un deterioro en la percepción de la funcionalidad de las instituciones (102^{ndo}); la calidad de un sistema educativo que parece no proveer del conjunto de destrezas que una economía mexicana en proceso de cambio necesita; y un bajo grado de absorción para las tecnologías de la información y comunicación (TIC, 88^{avo}) (Schwab, 2014, p 33).

En México la política de educación pública está orientada a generar profesionales para la maquila y la burocracia. No existe una política sustentada en la innovación, que permita generar empresa y resolver algunos de los problemas graves que aquejan al país. Cabe destacar que varias universidades en México son fiel reflejo del deterioro nacional al practicar una

cultura de simulación y corrupción académica; una dinámica de poder por el poder, sin proyecto. Administraciones obesas, con exceso de burocracia, lentas, controladoras y torpes para establecer cambios internos enfrentando los nuevos desafíos locales y globales etc. (Porter, 2005, Medina, Hidalgo y Pereira, 2016). Aunque reconoce que hay avances aislados en el tema de innovación y desarrollo tecnológico, Guevara Niebla (2017) identifica como obstáculo para la creatividad en la educación superior el tema de la organización en extremo rígida y burocrática:

La rigidez de la organización académica de las universidades, el peso determinante de los gremios profesionales, la auto-complacencia de los directivos, la burocracia institucional, la dificultad que encuentra el trabajo interdisciplinario, la desintegración entre investigación y docencia, la falta de políticas institucionales que de manera explícita y clara comprometan a la universidad con ese objetivo estratégico de la nación (2017, tercer párrafo).

El caso específico de la Universidad de Guadalajara que realizó una gran Reforma Académica en 1994.

Por una parte, adoptó el modelo departamental y por otra, se convirtió en la Red Universitaria de centros temáticos y regionales del Estado de Jalisco. Esta acertada política ha permitido aumentar y diversificar considerablemente la matrícula...La innovadora iniciativa ha sido referente nacional para la Educación Superior Pública en México. Hasta la fecha, el principal éxito de este modelo es el aumento de la matrícula diversificada en todas las zonas de Occidente de México; es decir, el acceso a la educación superior para jóvenes de bajos recursos y de comunidades remotas se ha convertido en una contención social sustantiva (Medina, 2016, p.4).

Después de más de veinte años de dicha reforma “se realizó un primer acercamiento diagnóstico del Modelo Departamental (2015).

Se pudo constatar que la Reforma Académica no ha logrado consolidarse por varios factores. Entre los resultados comunes que señala la propia comunidad universitaria están la desarticulación de la docencia con la investigación y la vinculación, este es el eje fundamental del Modelo Departamental, se sigue reproduciendo mayoritariamente el paradigma educativo enfocado a la docencia tradicional, profesor ante el pintarrón o la pantalla (modelo napoleónico). En cuanto a la flexibilización, los temas más recurrentes, después de la excesiva y lenta burocracia y la falta de actualización de la normatividad, son el desconocimiento del modelo académico por parte de alumnos, profesores y funcionarios. A esto se suma un bajo perfil de ingreso de los estudiantes (Medina. 2016, p.5).

PROPUESTAS PARA REFUNDIR EL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA SUPERIOR

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO en 1998 se plantea un ambicioso reto para la educación terciaria a nivel mundial:

...la educación superior y la investigación forman hoy en día la parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comu-

nidades y las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante (UNESCO, 1998: tercer párrafo, preámbulo).

A casi veinte años de este enunciado, la universidad pública mexicana todavía no ha conseguido realizar dicho cambio radical, que le permitiría enfrentar un futuro incierto, como bien señala Acosta:

(...) en sentido estricto, el futuro no existe; sin embargo, al mismo tiempo, es un territorio que podemos imaginar. La primera afirmación supone que el futuro no está dado, que su conocimiento es una aspiración (casi) metafísica: saber hoy cómo será el futuro. La segunda afirmación equilibra la primera: no podemos saber cómo será el futuro, pero sí cómo puede o podría ser (Acosta, 2014).

A pesar, o quizá a raíz de la grave crisis que enfrenta la educación pública en Latinoamérica y México, desde finales del siglo XX, se han generado una gran diversidad de propuestas para enfrentar el rezago educativo por varios expertos en la materia.

Didriksson (1998) afirma que “Hay dos escenarios que pueden anticiparse, siempre y cuando sus fuerzas motoras sean suficientemente activas; éstos son el de la fragmentación y la polarización social, y el de una sociedad de aprendizaje, de la cooperación y de la sustentabilidad” (p.17). En segundo texto colaborativo, de 2004, resume los retos y posibles futuros de la educación superior, articulados en cuatro grandes ejes:

- la producción de conocimientos, investigación científica y posgrado
- la ética y la identidad de la educación superior
- universidades tecnológicas
- sociedad y educación superior (Didriksson *et al.* 2004: 7-9)

Porter (2007), habla de la universidad utópica para el futuro, partiendo desde dos premisas: revisar la educación en México desde las bases y un cambio de las estructuras políticas-burocráticas, de manera que la universidad sea integradora y no fragmentada y esté basada en el saber. La propuesta de la UNAM (2012) de un *Plan Nacional de Educación* para la reforma del Sistema Educativo Nacional señala tres puntos sobre el diagnóstico de la situación actual de la educación en general: rezago educativo, calidad y cobertura. Respecto a la situación actual de la ES, se plantean tres temas que se analizan en el contexto de cada tipo de IES, ya sean éstas tecnológicas, públicas, normales o interculturales: a) equidad y cobertura, b) calidad y pertinencia y c) planta docente. Para el posgrado se analizan brevemente los temas de calidad, pertinencia y oferta. Los autores plantean una serie de cambios, desde la perspectiva de la universidad como un servicio público, y no como un bien o producto de mercado y por tanto, es responsabilidad del Estado (Narro Robles *et al.* 2012).

Rivas (2005) habla de tres tipos de posibles organizaciones para la educación superior: en *red*, *celular* y *virtual*, las cuales señala que es posible aplicar en las universidades mexicanas en los contextos de licenciatura, tecnológica y posgrado. El autor propone que el modelo de organización celular es el idóneo para el nivel de licenciatura, de manera que las carreras “respondan a mercados y clientes específicos” (Rivas, 2005:398). Anota que se pueden distinguir tres tipos de “células” académicas a cargo de profesores y con carácter operativo, de gestión y mercadotecnia y de coordinación, a cargo de los administrativos y son gestoras. Para la educación tecnológica plantea que la organización en red sea en cinco tipos de nodos: de estudiantes, gestores, empresariales, nodos universitarios y, tecnológicos y científicos. Mientras que el posgrado puede beneficiarse del modelo virtual, el cual exige altos niveles de flexibilidad y donde la cooperación entre universidades pueden dar como resultado programas de doble y triple titulación. Finalmente, señala tres agentes en este tipo de red: los profesores, la institución y las universidades nacionales e internacionales. Estos posibles tipos de organización serían un paso hacia la innovación y lejos del modelo napoleónico rígido.

CONCLUSIONES. EL ESTADO Y LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN MÉXICO: UN VÍNCULO QUE ES NECESARIO RE-INVENTE

Nos encontramos actualmente ante una realidad permeada por pobre visión gubernamental sobre la educación superior, y en general sin un proyecto de país. Las prácticas educativas y políticas actuales promueven las asimetrías en la educación porque, en gran medida, no existe una política universal y de equidad en recursos para todas las universidades, aunque que al momento de evaluarlas, se les mida con la misma vara. Excepto a la Universidad Autónoma de México, que tiene un trato privilegiado.

Sería ingenuo pensar que una reforma universitaria interna sería suficiente para enfrentar los diversos desafíos de calidad educativa. El vínculo universidad pública y Estado es muy estrecho. Tanto la Secretaría de Educación Pública como la Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología tienen una serie de lineamientos para calidad y operación de las universidades, éstos están articulados al presupuesto que se le asigne a cada centro. La propia política de apoyo a la educación superior es asimétrica, se enfoca en el control por recompensas. Lo que se conoce como la política de la zanahoria tanto a nivel institucional como personal para profesores e investigadores.

La práctica organizativa desde el estado para evaluar el avance de las universidades y su calidad, es de tipo burocrático, pero una burocracia excesiva que lleva a las universidades a aplicar gran parte de su presupuesto a dar respuesta a dicha burocracia, distrayéndola de sus funciones sustantivas

y generando lo que Porter (2005) denomina la “universidad de papel”. Por otro lado, aunque vinculado al “papel”, se han observado dos fenómenos reiterativos y preocupantes: la simulación en la rendición de cuentas de calidad educativa, y la participación política de funcionarios universitarios en algún partido político, para formar parte de los congresos con el fin de gestionar recursos (Medina, Hidalgo y Pereira, 2016). Pervirtiendo con ello el vínculo autonomía universitaria e interés partidario. Todo esto es parte de la gran crisis que enfrenta México.

Por lo tanto, los elementos comunes a las reformas exitosas que conduzcan a universidades de calidad e innovación deben pasar por el hecho de que los gobiernos que las implementen den un papel protagónico y estratégico a la educación, las conciban como un proyecto de Estado; proyecten el trabajo a largo plazo y provean del apoyo financiero necesario para llevarlas a cabo (Gajardo, 1999).

En este sentido Medina, Hidalgo y Pereira (2016) presentan un listado para retomar el rumbo y redefinir la educación pública, dentro de sus propuestas sobre salen los siguientes puntos:

4. Crear una política de estado basada en la descentralización del desarrollo que fortalezca la universidad pública dentro de un sistema integrado para el ingreso de estudiantes de todo el país, basado en un presupuesto de equidad salarial (todos los profesores/investigadores en todas las universidades públicas con el mismo tabulador) e igualdad de condiciones (infraestructura, tecnología y recursos). Con ello se erradicaría la meritocracia: como el SNI, PROMEP, PIFI's, etc., para detonar a mediano plazo un desarrollo local equilibrado y la inclusión de todos los jóvenes que quieran estudiar en todo el territorio mexicano a la Universidad Pública de Calidad.

5. Construir un proyecto de nación con desarrollo sustentable acorde a cada región del país mediante la formación e investigación científica que producen las universidades públicas. Basar la política pública local y nacional en los resultados de investigación de las universidades públicas, creando un tipo sociedad del conocimiento efectiva.

6. La organización política y administrativa de la universidad se debe constituir desde la lógica académica fomentando siempre el debate de saberes desde la cultura científica y ética sobre cualquier otro interés. Con ello será posible refundar a la universidad pública mexicana desde un modelo académico-organizacional flexible, democrático, ágil, crítico y abierto a su actualización, para ser evaluada por sus resultados tangibles en la formación y su capacidad de innovación e impacto en todos los sectores (pp. 24-26).

En definitiva, si la educación superior en México va a transitar a la innovación, se debe dejar vía del control burocrático y de administrativo, para dar paso a modelos de organización administrativa y académica que res-

pondan a las necesidades educativas actuales y puedan anticiparse a las futuras. La universidad, como institución no ha cambiado al ritmo que sí lo han hecho la cultura, la tecnología, la innovación, y las redes sociales. Explica Guevara Niebla (2017) que este “desencuentro se explica por la lógica que ordena la vida de las universidades... en torno a la preocupación, suprema, de conservar el orden interno y la estabilidad” (2017).

No se puede hablar de Modelo Departamental si continúa el patrón de profesor impartiendo magistrales desde el aula o virtualmente y se mantiene el modelo napoleónico, cuyo tipo de formación inculca la pasividad de los alumnos y en su proceso de enseñanza; forma estudiantes para el trabajo de maquila, servicios y burocracia. No para la innovación y emprendurismo. Ejercer el Modelo Departamental, como el eje académico, además de democratizar las decisiones mediante los diversos órganos de gobierno que giran prioritariamente en torno a las academias de profesores, es formar desde la investigación y la vinculación. Por lo que el modelo pedagógico y sus competencias se deben enfocar en proyectos, prácticas profesionales supervisadas, resolución de problemas, investigación a profundidad, estudio de casos, movilidad académica, participación en congresos, entre otros.

El desarrollo tecnológico actual presenta a la universidad pública la posibilidad de cambiar e innovar como nunca antes. Un informe de la UNESCO (1996) “apunta a la necesidad de superar la división entre educación formal e informal, cuando los espacios formativos y de experimentación se multiplican y permiten experiencias educativas en procesos de “aprendizaje de servicio”, prácticas laborales o procesos de movilización social” (Subirats, 2016).

Es indispensable pensar y actuar para que dicho cambio suceda, de lo contrario, el futuro de las siguientes generaciones de estudiantes se verá amenazado: se sabe que los actuales estudiantes de primaria tendrán que laborar en trabajos que aun ni existen, y que, el uso de robótica e inteligencia artificial amenaza con desplazar en el mediano y largo plazo miles de empleos en todo el mundo. En México, esa amenaza es aún mayor, tomando en cuenta que se sigue preparando profesionales para tareas repetitivas y de bajo poder de decisión; según un reporte de McKinsey Global Institute (2017), alrededor de 50% de los trabajos podrían ser reemplazados.

Finalmente, como señala Acosta:

Para construir el futuro primero hay que imaginarlo. Y el futuro de la educación superior no escapa a este principio básico (...) Pero sin resolver en el corto plazo las ecuaciones y dilemas del presente, es difícil plantear una agenda de futuro —una política— que permita reconocer nuestros logros y valorar la magnitud de nuestros déficits y rezagos. La invención de un futuro promisorio, deseable y factible a la vez, es un ejercicio de prudencia y realismo, pero también

de riesgo y de decisiones estratégicas, de reconocimiento de nuestras capacidades a la vez que de la renovación de la certeza y la fe (científica, no religiosa) sobre el porvenir (Acosta, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A. (2005, mayo). Departamentalización y contexto organizacional la experiencia de la Universidad de Guadalajara. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1), 10. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15507109.pdf>
- Acosta, A. (2014). El futuro de la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IHSUE/Univesia, vol. V, núm. 13, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/415>
- Arechavala Vargas, R. (2011). Las universidades y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en México: Una agenda de investigación. *Revista de la educación superior*, 40(158), 41-57. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000200003&lng=es&tlng=es
- Arredondo, D. (2011, 19 de mayo). Los modelos clásicos de la universidad pública. Odiseo *Revista electrónica de pedagogía*, (pp.1- 17). Recuperado de: <http://www.odiseo.com.mx/articulos/modelos-clasicos-universidad-publica>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2012). *México: Retos para el sistema educativo 2012-2018*. Recuperado de <http://federalismoeducativo.cide.edu/documents/97536/36092c-fa-7133-449f-be68-72dd4dd1d9d1>
- Brunner, J. J. (2014) *Retos y logros de la educación superior en América Latina*, con ocasión del Seminario Internacional de Educación Superior dirigido a la Alta Dirección Universitaria, 5 de diciembre de 2014. Universidad de Guadalajara, Guadalajara. Recuperado de: <http://www.brunner.cl/?p=11137>
- Chiva Gómez, R. (11 de junio de 2017). La gestión de la calidad o cómo acabar con la universidad lentamente. *Tribuna abierta. El Diario ES*. Recuperado el 6 de julio de 2017 de: http://www.eldiario.es/tribunaabierta/gestion-calidad-acabar-Universidad-lentamente_6_653444653.html
- Clark, B. (1997). *Las universidades modernas: espacio de investigación y docencia*. México: Miguel Ángel Parrúa/UNAM.
- Chavoya, M.L. (2002). *Institucionalización de la investigación en la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Chavoya, M.L., (octubre, 2010). El impulso a la investigación en las universidades mexicanas. En 10mo Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad. Universidad de Guadalajara, México. Recuperado de http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%201/Mesa%20B/mesa-b_2.pdf
- Didriksson, A. (1998). Escenario de articulación de la educación superior en un enfoque de educación alternativa. En A. Didriksson (Coord.). *Escenarios de la educación superior al 2005. Memorias del CESU* (pp. 23-69). Coyoacán. UNAM.
- Didriksson, A. (2004) La Universidad en la producción moderna del conocimiento. En A. Didrikson, G. Campos y C. Arteaga (Coords) *Retos y Paradigmas el Futuro de la educación superior en México* (pp. 23-70). México DF: UNAM, Plaza Valdés Editores
- Dietrich, H. (2004). Prólogo. En A. Didrikson, G. Campos y C. Arteaga (Coords.). En *Retos y Paradigmas el Futuro de la educación superior en México* (pp. 11-19). México DF: UNAM, Plaza Valdés Editores.
- Erasmus. (2011). *Programa Erasmus*. Recuperado de: <https://erasmusu.com/es/blog-erasmus/becas-erasmus/programa-erasmus-81223>
- Follari, R. y Soms, E. (1981). Crítica al Modelo Teórico de la Departamentalización. *Revista de la Educación Superior*. 1(37), 44-63. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista37_S1A3ES.pdf

- Gajardo, M. (1999). Reformas educativas en América Latina. Balance de una década. *Cuaderno de trabajo No. 15. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal%20Publicaciones>
- García, M.J. (2001). La Universidad Británica: ¿Un modelo para la educación en otros países?. *Revista española de educación comparada*, 7, 295 -338. Recuperado de: <http://www.sc.edu.es/sfwseec/reec/reec07/reec0712.pdf>
- Glazman, R. (1983). Departamentalización. *Revista de la Educación superior*, 48, 1-14. Octubre-noviembre-diciembre. México. Recuperado de: publicaciones.anuiex.mx/pdfs/revista/Revista48_S1A2ES.pdf
- Glazman, R. (2003). El vínculo docencia-investigación en la universidad pública. En Moran, P. (Coord.). *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible* (pp.103 -128). México: Centro de Estudios sobre la Diversidad- UNAM.
- Guevara Niebla, G. (20 de julio, 2017). La revolución que esperamos. *Opinión. Campus Milenio Suplemento Universitario*. Recuperado 20 de julio de 2017 de: http://campusmilenio.mx/index.php?option=com_k2&view=item&id=7616:la-revolucion-que-esperamos&Itemid=140
- Iyanga, A. (2000). Historia de la universidad en Europa. *Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación*: Serie minor. (42). Universitat de Valencia. Recuperado de: http://books.google.com.mx/books/about/Historia_de_la_Universidad_en_Europa.html?id=WxYACyXRRdWC
- Martín Ibarra, A. (1998, enero- junio). La departamentalización, contexto y concepto. *Sinéctica* 12, 1-15. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99826006011>
- Marúm, E., y Robles, L. (2001). Dos Modelos Departamentales en la Investigación y el Posgrado Mexicanos. Elementos para contribuir a su comprensión. *En Revista Universidades*. 51(21), 19-27. Recuperado de: <http://www.udual.org/CIDU/Revista/21/ModelosDepartamentales.htm>
- McKinsey Global Institute. (2017). *Un futuro que funciona: automatización, empleo y productividad. Resumen ejecutivo*. Recuperado de: <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rc=1&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiUy8LknKDVAhVI64MKHcGCAYoQFggzMAI&url=http%3A%2F%2Fwww.mckinsey.com%2Findustries%2Fcapital-projects-and-infrastructure%2Four-insights%2Freinventing-construction-through-a-productivity-revolution&usq=AFQjCNGADI6dbBzGneacIxVnUOP3GDBaQ>
- Medina, R. (2016). Introducción. Diálogos críticos en torno a la Universidad de Guadalajara. En R. Medina y M. Pereira (Coords.), *La Universidad de Guadalajara ante los retos del siglo XXI. Análisis y propuestas críticas para su renovación* (pp.4-10) [edición electrónica]. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0BxKFrmtmxX0AWN1UzNm-gxU0ZxLU0/view>
- Medina, R. Hidalgo, A. y Pereira, M. (2016). Re-fundando la Educación Superior Pública en México en tiempos de crisis. En R. Medina y M. Pereira (Coords.). *La Universidad de Guadalajara ante los retos del siglo XXI. Análisis y propuestas críticas para su renovación* (pp.11-32) [edición electrónica]. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Narro Robles, J. y Martuscelli Quintana, J. & Barzana García, E. (2012). Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional. [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Disponible en: <http://www.planeducativonacional.unam.mx>, consultado el 1 de julio de 2014.
- Neave, G. (septiembre, 1998). Four Pillars of Wisdom. *UNESCO The Courier*, September, 21. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001133/113355E.pdf>
- OECD. (2016). *Panorama de la educación 2016*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2016-Mexico.pdf>
- Padilla, R. (2015). “Discurso de toma de posesión de la Rectoría de la Universidad de Guadalajara” en Real Ledesma, J y Villaruel, E. (Coord.). *Piensa y Trabaja A 90 años de la refundación de la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara: Editorial Universitaria.

- Porter, L. (2007). Universidad Imaginada, Universidad 2030, escenarios del futuro. *Revista Theomai*. 15. pp.131-144. En: <http://www.revistatheomai.unq.edu.ar/numero15/ArtGaletar.pdf>
- Porter, L. (2005). *La universidad de papel. Ensayos sobre la educación superior en México*. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. [versión electrónica]. Recuperado de: <http://www.udual.udg.mx/observatorio/libros/PORTER.pdf>
- Rosario, V.M. y Alvarado, M. y Marúm, E. (2015, octubre- diciembre). Reconceptualizar a la Universidad de Guadalajara: a 20 años de la Red Universitaria de Jalisco. *Revista Educación y Desarrollo*, 31, 95-105. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/31/31_Rosario.pdf
- Rivas, L. (2004). “Nuevas estrategias organizacionales en las instituciones de educación superior: licenciatura, educación tecnológica y posgrado” en Didriksson, A. et al. *Retos y Paradigmas el Futuro de la educación superior en México*, UNAM, Plaza y Valdés Editores, México DF p. 381- 40
- Subirats, J. (3 de diciembre de 2016). Innovar en educación. *El País*. Recuperado el 18 de julio de https://elpais.com/ccaa/2016/12/03/catalunya/1480788069_988119.html
- Schwab, K. (2014). *The Global Competitiveness Report 2014-2015*. Geneva: World Economic Forum. Recuperado de http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2014-15.pdf
- Trindade, H. (2009) *Por un nuevo proyecto universitario: De la “universidad en ruinas” a la “universidad emancipatoria”*. Recuperado de: http://unila.edu.br/sites/default/files/files/Art%C3%ADculo_Por%20un%20nuevo%20proyecto%20universitario%20de%20la%20universidad%20en%20ru%C3%ADnas%20a%20la%20universidad%20emancipatoria%20Prof_%20Helgio%20Trindade.pdf
- Tünnerman, C. (1996). Breve historia del desarrollo de la universidad en América Latina. *La Educación superior en el umbral del siglo XXI*, (pp.11- 38). Caracas: Ed. CRESALC. Recuperado de: <http://envia.xoc.uam.mx/tid/lecturas/Unidad%20I/Tunnermann.pdf>
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- _____ (2011). Datos Mundiales de Educación, VII, Edición 2010/ 2011, International Bureau of Education, UNESCO, consultado el 26 de junio de 2014 en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf_versions/Mexico.pdf.
- Universidad Autónoma Metropolitana. (s.f.). *Modelo Educativo*. Recuperado de: http://www.cua.uam.mx/conoce-la-uam-cuajimalpa/tu-unidad-cuajimalpa/modelo_educativo
- Universidad de Guadalajara; *Atlas Histórico de la Universidad de Guadalajara* [Material histórico]. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2007.
- Universidad de Guadalajara. (2001). *Modelo Educativo Siglo 21*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Recuperado de: <http://www.udg.mx/es/nuestra/red/modelo>
- Universidad de Guadalajara. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Recuperado de: <http://www.copladi.udg.mx/content/pdi-2014-2030>
- Universidad de Guadalajara. (s/f). *Historia*. [Website]. Recuperado de: <http://www.udg.mx/es/historia>.

Del Sistema Nacional de Bachillerato al nivel superior.

¿Correspondencia de competencias?

FRANCISCO JAVIER ROMERO MENA

El presente escrito es el resultado de la ponencia presentada en un encuentro con académicos del Centro Universitario de los Altos de la Universidad de Guadalajara realizado el 5 de enero de 2017.

• 57

La intención del ejercicio respondía a la búsqueda de explicaciones que llevaran a entender por qué los estudiantes recién ingresados a la Universidad no contaban con ciertas competencias, por lo cual se miraba de manera natural al nivel educativo inmediato anterior: la educación media superior.

Los argumentos que se presentan a continuación pretenden describir el enfoque por competencias en el nivel medio superior en México (así como un análisis general sobre su similitud con propuestas curriculares de avanzada en el mundo) y las dificultades presentes para la concreción de dicho curriculum mediante esquemas teóricos planteados por autores como Bernstein y Hattie.

EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN EL SENO DE LAS REFORMAS EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

El Sistema Educativo Mexicano (SEM) ha debatido y establecido reformas en las últimas décadas con miras a la articulación de los niveles educativos y particularmente en la educación básica estableció un perfil común en 2011 con el acuerdo 592 de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que se definía como:

...una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida

y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión (SEP citado por Fortoul, 2014).

De igual manera en la educación media superior, el Estado mexicano impulsó en 2007 la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que tenía como eje pedagógico la noción de competencias en un Marco Curricular Común (MCC) y para lo cual se erguía en un todo articulado denominado Sistema Nacional de Bachillerato (SNB por sus siglas y que en 2016 cambia a Padrón de Buena Calidad o PBC).

Tanto en la educación básica como en la media superior (hoy definida como educación obligatoria a nivel constitucional), el enfoque por competencias ha sido privilegiado desde las políticas educativas, sin embargo, mucho se debate sobre la adquisición de dichas competencias.

Esta crítica resulta común desde la educación media superior hacia la educación secundaria, de la educación secundaria hacia la educación primaria, de la primaria al preescolar y así sucesivamente hasta el seno familiar. Desde la educación superior también se esgrimen críticas severas a las competencias con que los estudiantes llegan a la universidad y por ello la primera pregunta a reflexionar es ¿qué pasa en las aulas de la educación obligatoria y específicamente de la educación media superior que a pesar de su enunciación y alineación de elementos de política educativa, no se concretan de manera clara las competencias?

LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SU ALINEACIÓN CON LAS PRINCIPALES TENDENCIAS EN EL MUNDO

Después de revisar el modelo curricular del bachillerato en México es importante partir de las siguientes aseveraciones:

1.-Las referencias de la calidad educativa brindadas por el bachillerato en México están alineadas a las principales referencias curriculares a nivel mundial y su cumplimiento permitiría a los alumnos transitar exitosamente a la educación superior, al mundo laboral y a la vida en sociedad.

2.-El perfil de egreso de la Educación Media Superior establecido por la RIEMS en 2008, así como por el planteamiento del Nuevo Modelo Educativo actualmente en debate, es congruente con los planteamientos curriculares de punta en el mundo, sin embargo, el mayor problema tiene que ver con la alineación sistémica del currículum, la pedagogía y la evaluación.

3.-En México urge el impulso a una agenda de investigaciones en torno a la concreción en el aula de los planteamientos curriculares de la educación media superior y cómo el sistema educativo apoya u obstaculiza las metas educativas planteadas.

Sobre las dos primeras aseveraciones basta con realizar un recorrido por distintas posturas tanto de organismos internacionales como de sistemas

educativos exitosos cuyas perspectivas curriculares no son muy diferentes de la mexicana:

- Desde la UNESCO con el Informe Delors en 1996 (o mejor conocido como *La educación encierra un Tesoro*) se hablaba de los cuatro pilares del aprendizaje: aprender a aprender, a hacer, a ser y a convivir. En esta noción se destacaba tanto el enfoque por competencias como la formación de carácter intra e interpersonal.
- El Programa Internacional de Evaluación de Alumnos o PISA es un ejercicio periódico de evaluación de alcance internacional implementado desde la OCDE y que cada tres años evalúa competencias en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias. Desde el año 2000 México participa (con resultados sumamente deficientes) y en el proceso ha emprendido diversas reformas curriculares destinadas a transformar la práctica docente a una noción de competencias.
- El Foro Económico Mundial estableció un conjunto de brechas de habilidades entre los países ubicando alfabetizaciones fundamentales (dominio de la lengua, alfabetización matemáticas, alfabetización científica, alfabetización en TICs, alfabetización financiera, alfabetización cultural y cívica), competencias (pensamiento crítico y resolución de problemas, creatividad, comunicación y colaboración) y cualidades de carácter (curiosidad, iniciativa, persistencia, adaptabilidad, liderazgo, conciencia social y cultural).
- El enfoque de Deep Learning (aprendizaje profundo) implementado en Toronto, Canadá que ha motivado un movimiento global que “busca renovar nuestras metas para la educación y el aprendizaje, para incluir habilidades que preparen a todos a ser creativos a lo largo de su vida, conectados y que resuelvan problemas de forma colaborativa, así como ser individuos saludables y felices que contribuyan al bien común en el mundo interdependiente de hoy en día” (Fullan y Langworthy, 2013, p. 2).
- Y finalmente el enfoque curricular adoptado por Singapur que incluye tres dimensiones:
 - a) Cognitivo: toma de decisiones responsable, pensamiento crítico e inventivo, y habilidades de información. b) Intrapersonal: conciencia de sí mismo, autocontrol, conciencia social, alfabetización cívica, conciencia global y habilidades transculturales, valores fundamentales. c) Interpersonal: manejo de relaciones, comunicación y colaboración.

A continuación y para efectos de contrastar las visiones curriculares antes citadas con el caso mexicano para la educación media superior, se pre-

senta el siguiente esquema con las competencias genérica en la Reforma Integral de la Educación Media Superior:

Competencias	Atributos
Se autodetermina y cuida de sí	<ul style="list-style-type: none"> • Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. • Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros. • Elige y practica estilos de vida saludables.
Se expresa y se comunica	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
Piensa crítica y reflexivamente	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. • Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
Aprende de forma autónoma	<ul style="list-style-type: none"> • Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
Trabaja en forma colaborativa	<ul style="list-style-type: none"> • Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
Participa con responsabilidad en la sociedad	<ul style="list-style-type: none"> • Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo. • Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. • Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Fuente: *Diario Oficial*. 21 de octubre de 2008. Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato.

Cuando contrastamos los fines del curriculum en Educación Media Superior de México con los modelos sugeridos por organismos internacionales o implementados por sistemas de alto desempeño, no podemos sino constatar una alineación en cuanto a esas grandes directrices a las que debe aspirar para transformar al individuo no sólo desde su yo interior sino también en su interacción con la sociedad y las demandas de la economía del conocimiento.

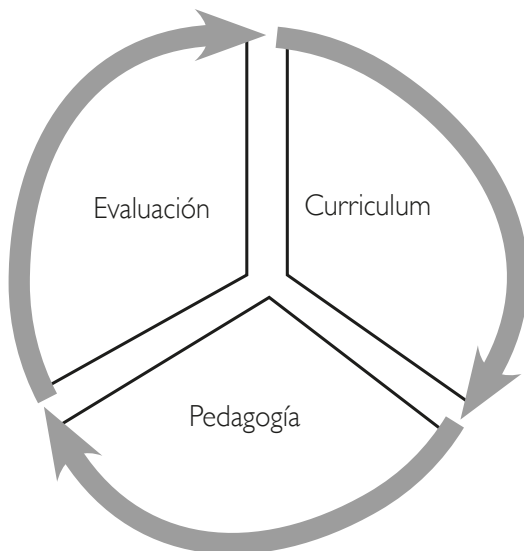
Lo anterior se refrenda con los logros esperados al culminar la educación media superior que se establecen en el Nuevo Modelo Educativo 2016:

Ámbitos	Al término de la Educación Media Superior
Lenguaje y comunicación	Argumenta con eficacia y se expresa en español y en su lengua materna con claridad, de forma oral y escrita; se comunica en inglés con fluidez y naturalidad; utiliza las TIC para obtener, procesar, interpretar información y comunicar con eficacia.
Pensamiento crítico y reflexivo	Utiliza el razonamiento lógico, el pensamiento matemáticos y el método científico para analizar críticamente fenómenos, generar hipótesis, desarrollar argumentos, resolver problemas, justificar sus conclusiones y desarrollar innovaciones; responde con adaptabilidad y flexibilidad a entornos cambiantes.
Valores, convivencia y colaboración	Respeta la ley, tiene juicio ético, privilegia el diálogo para solucionar conflictos, ejerce sus derechos y asume sus obligaciones como ciudadano, trabaja en equipo de manera constructiva y ejerce un liderazgo participativo y responsable.
Desarrollo físico y emocional	Es consciente, determinado y persistente, tiene capacidad de afrontar la adversidad, cultiva relaciones interpersonales sanas, cuida su salud física y mental, maneja sus emociones y tiene capacidad de construir un proyecto de vida con metas personales.
México y el mundo	Siente amor por México, dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista, entiende la relación entre sucesos locales, nacionales e internacionales, valora la diversidad cultural y étnica.
Arte y cultura	Valora y experimenta el arte y la cultura porque le permiten comunicar sentimientos, valores e ideas, así como desarrollar su creatividad y fortalecer su sentido de identidad.
Medio ambiente	Comprende las implicaciones del daño ambiental y asume una actitud proactiva para encontrar soluciones sostenibles; piensa globalmente y actúa localmente.

Fuente: SEP (2016). *Los fines de la educación en el Siglo XXI*. México: SEP. Consultado en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/232639/Carta_Los_fines_de_la_educacion_final_0317_A-2.pdf

Entonces, nuevamente surge la interrogante ¿por qué a pesar de su enunciación en los elementos rectores de las reformas curriculares de la educación media superior, el enfoque por competencias sigue sin imponerse en el perfil de egreso que brinde al sector universitario jóvenes con herramientas para aprovechar el máximo su formación profesionalizante?

Una respuesta nos la brinda Bernstein (1971) en su modelo de los tres sistemas de mensajes de la enseñanza. Estos tres sistemas de mensajes son el currículum, la pedagogía y la evaluación. Bernstein planteó que la relación entre estos tres sistemas de mensajes “enmarcan el núcleo de la labor docente y documentan sus lógicas de práctica” (Rizvi y Lingard, 2013, p. 126-127). La enunciación del currículum es un ejercicio vacío si los demás componentes no abonan de manera congruente a su concreción. Si el

Ilustración 1

maestro (pedagogía) no ajusta su práctica a una lógica pedagógica (en este caso por competencias) o si no logra comprender cabalmente el currículum y sus fines, será difícil lograr el currículum planteado desde los expertos educativos. Si la evaluación no se enfoca a verificar el aprendizaje del currículum de una manera adecuada y formativa (e incluso de una manera amplia si se enfoca a una evaluación por competencias), entonces no tendremos evidencia certera de que el currículum enunciado fue realmente el currículum logrado. Lo anterior se ejemplifica de manera muy sencilla en la ilustración 1.

Con referencia a lo expresado por Bernstein, podemos afirmar que, si no existe una alineación de estos tres elementos, será difícil alcanzar un pleno modelo por competencias a pesar de estar explícito en todos los documentos rectores del modelo curricular.

Otro argumento para comprender la dificultad de la concreción del modelo por competencias en la educación media superior nos la brinda el Dr. John Hattie de la Universidad de Melbourne, Australia. El Dr. Hattie afirma que existe una política de la distracción (2015) que lleva a los tomadores de decisión a evitar la discusión a nivel del aula y en su lugar optan por políticas que son atractivas políticamente pero que abonan poco a la mejora del aprendizaje de los estudiantes, como por ejemplo, más infraestructura, pago por desempeño a docentes, más evaluación, más tecnología, jornadas escolares más largas, entre muchos otros etcéteras en la receta de políticas que resultan atractivas ante los votantes.

Ello nos lleva a la tercera aseveración que se planteó en un principio y que corresponde a la necesidad de impulsar una agenda seria de investigación en torno a las repercusiones en el aula de estrategias o políticas educativas específicas.

Hacer lo anterior permitiría visibilizar el nulo o en ocasiones negativo(s) efecto(s) de políticas que, aunque bien intencionadas, podrían provocar efectos perversos en la educación y que van en dirección contraria al aprendizaje. La política educativa debe entenderse desde una visión de arriba abajo, de abajo hacia arriba, y desde una lógica transversal. Pensar la política educativa desde el nivel central, pensada solamente en incentivos o aspectos macro, puede ignorar el elemento básico de la educación y es el hecho de que el aula el espacio donde se da directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en la interacción de profesores con sus alumnos.

Si la política sigue al currículum (y no al revés) para dotarle de todas las facilidades e insumos para que los docentes en las aulas con sus alumnos, puedan alcanzar altos niveles de desempeño, no importa si es un modelo por competencias u otro, existirán mejores condiciones para que el currículum se concrete en aprendizajes claramente visibles mediante la evaluación.

CONCLUSIONES

El sistema educativo no debe perder de vista su fin primordial: el aprendizaje de los estudiantes que atraviesan las aulas. El aprendizaje entendido desde los círculos de poder en el centro o desde las trincheras educativas en las aulas y las escuelas, debería llegar a alinear las piezas para que todos los recursos materiales e inmateriales se canalicen hacia ese fin.

El enfoque por competencias como prioridad en las reformas educativas en México, tanto en educación básica pero primordialmente en educación media superior, está suficientemente plasmado en los documentos y políticas rectoras, sin embargo, la evidencia de bajo aprendizaje refrendado por indicadores nacionales e internacionales, permite concluir que no todos los elementos están alineados para llegar al mismo fin.

Ya sea que se tome el esquema de los sistemas de mensajes de Bernstein como la noción de política de la distracción planteada por Hattie, corroboramos la necesidad de una agenda de investigación que identifique los impactos en el aula de las políticas educativas y en general el impacto del sistema para el fin del aprendizaje.

Entender lo anterior permitirá a su vez a la Universidad y a cualquier institución de educación superior, asumir que las competencias también se construyen y reconstruyen en el nivel superior y que resulta de poca utilidad culpar al nivel educativo anterior por las deficiencias de los estudiantes o pugnar por rechazar a alumnos sin las competencias deseadas por los

cuerpos docentes universitarios. Al final debemos recordar que un fin primordial de la educación como lo recalcó Delors es que la educación no es un fin sino “una vía a una sociedad armoniosa, genuina, que luche contra la pobreza, las exclusiones, opresiones y guerras” (Delors, 1996, p. 7).

REFERENCIAS

- Delors, J. y otros (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Diario Oficial. 21 de octubre de 2008. Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato.
- Fortoul, B. (2008). La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros. *Revista Perfiles Educativos*. Vol. XXXIV núm. 143, México: IISUE-UNAM. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n143/v36n143a21.pdf>
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2013). *Towards a new end: new pedagogies for Deep learning*. USA: Collaborative Impact.
- Hattie, J. (2015). *What doesn't work in education: the politics of distraction*. Pearson. Disponible en: https://visible-learning.org/wp-content/uploads/2015/06/John-Hattie-Visible-Learning-creative-commons-book-free-PDF-download-What-doesn-t-work-in-education_the-politics-of-distraction-pearson-2015.pdf
- Reimers, F.; Chung, C. (2016)(Coordinadores). *Enseñanza y aprendizaje en el Siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. México: FCE. (p. 18-19)
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. España: Morata.
- SEP (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. México: SEP.
- SEP (2016). *Los fines de la educación en el Siglo XXI*. México: SEP. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/232639/Carta_Los_fines_de_la_educacio_n_final_0317_A-2.pdf
- Tan, O. y Low, E. (2016) “Planteamiento sistémico de Singapur sobre la enseñanza y el aprendizaje de las competencias en el siglo XXI” En Reimers, F. y Chung, C. *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. México: FCE. pp. 39-91.

Acerca del diseño por competencias

GUILLERMO LEVINE

RESUMEN

• 65

A la luz del modelo de creación de planes académicos aquí presentado es evidente que las competencias son consustanciales a todo el esquema, y por ende la actual preeminencia que se intenta asignarles —como si tuvieran una existencia o importancia *sui géneris* y separada de los demás elementos constitutivos de un plan de estudios— no se logra sostener desde ningún punto de vista lógico ni metodológico.

Más aún, el riesgo del enfoque por competencias es que da lugar a una visión sesgada, fragmentaria y reduccionista, elementos por completo contrarios al concepto integral de la educación.

Desde hace algunos años en México y otros países de similar nivel de desarrollo se ha puesto de moda hablar de una entelequia a la que oficial y oficiosamente se le llama el método (o el esquema o el enfoque o la metodología o hasta la normativa) “por competencias”, y al respecto conviene hacer algunas reflexiones.

La Oficina Internacional de Educación de la UNESCO lo define como:

El desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos [...]. Consiste en la adquisición de conocimiento a través de la acción, resultado de una cultura de base sólida que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo.

Según esto a diferencia de:

cuando los estudiantes reproducen el conocimiento teórico y memorizan hechos (el enfoque convencional que se basa en el conocimiento)¹.

Además de la obviedad de lo anterior, pues en realidad ni dice ni pide nada nuevo, cualquiera que analice esa página web podría inmediatamente darse cuenta de que está orientada (hasta la fotografía que la ilustra) a la educación escolar básica, y esa es la primera observación que salta a la vista.

Quienes se hayan dedicado al menos algunos años a la labor educativa ante un grupo saben reconocer las diferencias entre simplemente repetir o transmitir algún concepto a los estudiantes y lograr que éstos lo puedan hacer propio y lo re-produzcan, por lo cual las competencias resultan consustanciales al trabajo educativo, sin requerir que sean consideradas como el gran descubrimiento.

Por otra parte, en 1997 y luego en 2011 la UNESCO propuso una Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)², en la que organiza la educación en nueve niveles, desde el 0 (la primera infancia) hasta el 8 (doctorado o equivalente), y para todos ellos ofrece un conjunto de normativas y definiciones, entre las que sobresalen las siguientes:

La instrucción se caracteriza por la presencia de una persona (profesor o facilitador) responsable de orientar y comunicar el proceso de adquisición de conocimientos y competencias, con el propósito de producir aprendizaje.

La CINE no ha sido concebida con el objetivo de medir las competencias de las personas, ya que no existe una relación directa entre los programas o certificaciones y el logro educativo real.

Con frecuencia, los programas de nivel CINE 6, o grado en educación terciaria o nivel equivalente, están destinados a impartir conocimientos, destrezas y competencias académicas o profesionales intermedias (nivel medio de complejidad o intensidad de los contenidos académicos) que conducen a un primer título o a una certificación equivalente. Los programas de este nivel son esencialmente teóricos, si bien pueden incluir un componente práctico, y están basados en investigación que refleja los últimos avances en el campo o las mejores prácticas profesionales. Tradicionalmente, los programas de este nivel son ofrecidos por universidades y otras instituciones de educación superior.

Aprendizaje. La adquisición de conocimientos, actitudes, valores o competencias por parte de una persona, y la generación de cambios en sus niveles

1 <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>.

2 <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscied-2011-sp.pdf>.

de comprensión y comportamiento a través de la experiencia, la práctica, el estudio o la instrucción (*ibidem*, 8-83).

En ninguna de estas definiciones —ni tampoco en algún otro lugar del documento de 89 páginas— se mencionan las competencias como algo separado o con existencia digamos propia o especial, pues siempre se asocian (obvio) a los conocimientos; es decir, la definición mundial no asigna a las competencias esa especie de carácter casi sagrado u oficialista que se observa en nuestro entorno, en donde suelen hacerse distinciones exageradas y abusivas entre los programas educativos que no son por competencias, aún cuando la noción misma de educación necesariamente las incluye en forma integral; como también es obvio.

Educación. Proceso mediante el cual las sociedades transmiten en forma intencionada el acervo de información, comprensión, conocimientos, actitudes, valores, habilidades, competencias y comportamientos de una generación a otra. Comprende el uso de actividades de comunicación destinadas a producir aprendizaje (*ibidem*, p. 83).

Es decir, este asunto de la fetichización (o hasta reificación³) de las competencias más bien apunta a ciertas confusiones conceptuales que convendría a continuación aclarar, independientemente del hecho de que los sitios web de las universidades a la vanguardia mundial tampoco les dedican espacio, y vaya que sí lo hacen con los valores de la institución, los contenidos, los profesores, las tutorías institucionalizadas, la investigación y demás vitales temas afines.

A continuación se presenta un resumen de una metodología probada en la práctica para la creación de planes nacionales de estudio basados en el concepto de cruzamientos específicos entre oferta y demanda; el modelo propuesto incluye necesariamente un estudio de las competencias requeridas, por lo que éstas no ameritan ni tampoco requieren esa especie de tratamiento reverencial que recientemente se les quiere dar, y que asimismo, en la práctica deja mucho que desear porque suele desviar y retrasar los esfuerzos colegiados que bien podrían utilizarse con provecho.

MODELO ACADÉMICO

Por modelo académico se entiende la caracterización explícita, libre de suposiciones y ocurrencias coyunturales, de los contenidos educativos empleados o expresados por una institución o un proyecto, así como de sus modos de presentación. El modelo académico necesariamente servirá de plataforma para la posterior especificación detallada de cursos y seminarios sobre los diversos temas que constituyen el universo de los contenidos de interés. Es decir, un modelo académico no es un simple listado de cursos,

³ Empleo el término en su sentido marxista: considerar a las prácticas y las relaciones humanas como objetos externos y casi independientes o aislados de su entorno o contexto.

ni tampoco una gran tabla de temarios o de bibliografía, sino más bien un esquema dinámico para producirlos, con la distinción adicional de que éstos formarán entonces parte de un corpus reconocible y racional, con productos creados a partir de un diseño estructural claramente explicitado y sujeto a verificación.

La actividad docente en general está conformada por elementos de dos clases antagonistas entre sí:

- La oferta educativa (que incluye tanto el universo del conocimiento como los agentes necesarios para su impartición o difusión).
- Las personas que la demandan o requieren, posiblemente agrupadas en gremios o instituciones.

El esquema es válido tanto si se trata de educación individualizada, grupal, presencial, virtual o incluso autodidacta, pues en todos estos casos sigue siendo cierto que B necesita, exige, solicita la adquisición de un cierto conocimiento A.

Ambas clases ameritan un tratamiento detallado y una especificación exhaustiva de sus características distintivas, y eso constituye los dos primeros componentes del modelo, que consta de tres. El tercero se referirá al cruzamiento entre ambas clases: oferta y demanda, el cual se trata más adelante.

A) La oferta educativa

Una institución educativa lo es porque de alguna forma existe un motivo para hacer descansar allí las funciones de repositorio de conocimiento, así como de mecanismo de difusión entre una cierta población objetivo; esta tarea presupone ya la existencia de al menos dos factores distinguibles entre sí: una base de datos de conocimientos, y uno o varios esquemas de emisión, lo cual también implica realizar una distinción entre la estructura del universo de conocimientos y el posterior modelo pedagógico de impartición.

Las guías empleadas para la definición del universo de conocimientos pertinente son las siguientes:

- Inclusión estructural
- Independencia relativa

El primer concepto se define por lo que constituyen las características *sine qua non* de un tema: aquéllas sin las cuales no es posible concebirlo. El criterio para decidir si un cierto tema debe formar parte o no de ese universo de conocimientos será entonces la afirmación demostrable de que tal noción le es inherente en un sentido estructural, pues el hecho de no

incluirla haría que ese universo quedara incompleto, o fuera deficiente o incluso irreconocible.

El segundo requisito que debe añadirse al de ser *sine qua non* es que las áreas de conocimiento deben ser razonable y explícitamente distinguibles entre sí, de forma tal que existan criterios objetivos para saber si un cierto tema pertenece al área 1 o al área 2. Si no fuera posible determinarlo para más de varios temas, eso significaría que ambas áreas debieran en realidad fusionarse en una sola, pues no cumplieron con la condición de ortogonalidad, que resulta indispensable para organizar y sistematizar el conocimiento⁴.

La oferta educativa específica para el modelo se define mediante *áreas de conocimiento*, cada una de las cuales se compone a su vez de diversas subáreas subordinadas.

Se definen n grandes áreas de conocimiento, que se dividen en subáreas, estructuradas en grupos de temas de estudio, que no corresponden necesariamente a materias. Así, un conjunto de temas puede dar lugar a varias materias en el plan de estudios de un determinado perfil, mientras que para otro perfil puede reducirse a una parte menor en un curso, sin estudiarlos detalladamente.

1. Área A	2. Área B	3. Área C
1.1 a	2.1 a	3.1 a
1.2 b	2.2 b	3.2 b
1.3 c	2.3 c	3.3 c
	2.4 d	.

B) la demanda educativa

El segundo componente del modelo consiste en la determinación y posterior acotación detallada de las características definitorias demandadas por la realidad en la cual se desempeñarán los egresados, basadas en los conocimientos y competencias que adquieran, desarrollen y demuestren.

Los campos de acción previstos existen por ciertas razones específicas conectadas con el ámbito real de desempeño profesional, y se definen adecuadamente en términos del impacto producido por esos servicios educa-

⁴ La ortogonalidad es la generalización del concepto de perpendicularidad. Está formalmente definida en matemáticas, y allí se refiere a una cierta independencia funcional entre elementos de dos o más vectores. En un sentido más laxo, nos referimos a que dos o más cosas son ortogonales si los cambios en una no afectan a las otras, con lo cual se pueden definir criterios para detectar efectos entre cosas aparentemente no relacionadas. Si la adición, cambio o eliminación de un nuevo objeto no implica la necesidad de modificar ningún otro, entonces bien pudiera decirse que son independientes.

tivos. La tarea aquí, entonces, se traduce en definir o detectar los diversos *perfiles profesionales* pertinentes, deseables o requeridos por el sector en que se desenvuelve esa oferta profesional.

Los perfiles profesionales afines deberán ser pocos y responder efectivamente —tanto en duración como en orientación— a las necesidades expresadas o detectadas. Debe también mantenerse el criterio de relativa independencia entre uno y otro.

Un perfil profesional estará así definido por una sucinta narrativa de cómo la actividad profesional del egresado (es decir, tanto sus conocimientos como sus competencias específicas) deberá incidir efectivamente en el estado de cosas de sus áreas de ejercicio profesional, en términos tanto de los problemas a los que se enfrentará como de los impactos esperables (o medibles) de su actuación.

Cada uno de los perfiles estará diseñado en términos del esquema conceptual previo, y responderán en formas específicas a los diversos requerimientos funcionales y operativos detectados. Nuevamente, aquí es donde las competencias residen en forma natural, y no preconcebida o impuesta externamente.

La metodología seguida en la elaboración de los modelos consiste en:

- determinación de un marco conceptual sólido, dado fundamentalmente por la delimitación de las áreas de conocimiento y de los campos de acción y competencias del quehacer profesional específico, en su expresión más amplia, sin excluir ninguna actividad relevante pero sin caer en un relativismo de adición injustificado;
- generación de información: recopilación, organización y síntesis de áreas de conocimiento, incluyendo temas, campos de aplicación, aspectos de investigación y desarrollo, casos de interés, bibliografía, etc.;
- análisis y discusión de los conocimientos y competencias requeridas para cada perfil: lo que para uno puede ser un conocimiento técnico profundo para otro puede tan sólo ser lo que significan los conceptos; lo que en un caso puede involucrar desarrollo para saber hacer, en otro puede interpretarse como saber usar; etc.;
- clasificación y análisis de la información previamente producida;
- intercambio, discusión de ideas y conciliación de criterios en términos de la estructura conceptual que sirve de marco, para llegar a formulaciones suficientemente consistentes y de consenso.

Llega el momento de ajustar la oferta con la demanda, lo cual se logra mediante la matriz que se explica ahora.

CRUZAMIENTOS ENTRE OFERTA Y DEMANDA EDUCATIVA

El modelo académico se formuló mediante la definición de las *áreas de conocimiento*, conjuntadas con los *perfiles* de actividad y competencia profesional. Las áreas de conocimiento se consideran como la oferta educativa por parte de la institución, y los perfiles son lo que la realidad demanda y la sociedad espera por parte de esos egresados⁵.

El resultado de los cruzamientos entre oferta y demanda educativa configura una matriz bidimensional, en donde los renglones —las áreas de conocimiento— se cruzan en términos porcentuales con las columnas —los perfiles profesionales— para posteriormente conformar productos de educación específicos. Es en este sentido preciso que el modelo académico planteado funciona como un método para producir planes de estudio sustentados y bien fundamentados.

La *matriz de cruzamientos* básica que define los cruces porcentuales entre oferta (en el eje horizontal X) y demanda (en el eje vertical Y) considera todas las áreas de nivel primario a modo de un pequeño arreglo que define cada perfil en términos amplios, pero suficientemente discriminadores entre sí. De esa matriz se derivará posteriormente otra más amplia y desagregada (en los niveles de subárea), con los porcentajes necesarios para reflejar adecuadamente los requerimientos detallados de los perfiles definidos en términos del esquema conceptual ya presentado.

A continuación se presenta una matriz de cruzamientos de primer nivel entre áreas de conocimiento y perfiles.

Perfiles porcentuales por área

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3
Área A	%		
Área B		%	
Área C			%
...			
	100%	100%	100%

⁵ Esta metodología ha funcionado con éxito notable en la normalización y reorganización de las carreras universitarias de Informática y Computación en México, y sirve como sustento tanto en la definición de los múltiples planes de estudio existentes como en las subsecuentes e imprescindibles tareas de acreditación de las instituciones educativas y de certificación de los egresados.

Además, esos modelos curriculares son utilizados como herramienta de acreditación, evaluación y certificación tanto por parte del CONAIC (Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación), como del CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, AC) y del Sistema de Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) de la Secretaría de Educación Pública.

Luego habrá que desglosar la matriz de cruzamientos por subáreas, como indica el siguiente esquema, y esos serán los contenidos, competencias y actividades específicas dentro de cada uno de los seminarios, tutorías y cursos que se ofrezcan mediante los métodos dinámicos y de registro individualizado de avance de que se disponga en el esquema educativo de cada institución.

	Áreas y subáreas	Perfil 1		Perfil 2		Perfil 3	
		%		%		%	
		x	x.y	x	x.y	x	x.y
Área A	1.1						
	1.2						
	1.3						
	1.4						
	1.5						
Área B	2.1						
	2.2						
	2.3						
	2.4						
	2.5						
Área C	3.1						
	3.2						
	3.3						
	3.4						
	3.5						

Como puede verse, la propuesta es que las competencias ocupen el importante sitio que naturalmente les corresponde dentro del modelo amplio, sin por ello adquirir esas características un tanto artificiosas tan en boga últimamente. Pero aún hay más elementos a tomar en cuenta en este análisis.

DIMENSIONES ESPACIAL Y TEMPORAL DE LAS COSAS

Resulta fundamental considerar el esencial concepto de las relaciones formales entre el espacio y el tiempo, pues son pertinentes para dimensionar en su justo sitio este asunto de las competencias.

Todos nos hablamos mentalmente a nosotros mismos todo el tiempo. Lo hacemos en nuestro idioma materno. Así, de forma sorprendente, nuestro contacto fundamental con el mundo cotidiano no es a través de los sentidos

sino mediante el lenguaje, y en realidad para nosotros la realidad no es la realidad sino la constante descripción que de ella nos fabricamos mediante palabras, todo el tiempo, incluso en sueños.

Esta característica de estarnos siempre construyendo el mundo mediante su representación con palabras nos pasa desapercibida, precisamente por ser constante e inevitable, es fundamental aclarar que las palabras resultantes del acto de pensar ocupan un lugar en el espacio físico: de alguna forma aún no bien entendida por la ciencia se hallan en la corteza cerebral en forma de memorias o conceptos, o quizá están en una hoja de papel o en la memoria de la computadora.

También, aunque pudiera parecer obvio, es necesario comprender que las acciones (cualesquiera que sean) únicamente suceden en el tiempo, y ése es por tanto su dominio de existencia: una acción sólo puede ocurrir en el presente cuando ocurre, aunque tal vez algunas pertenezcan ya al pasado —y son irreversibles— o apenas acontecerán.

Probablemente convenga en este momento hacer un breve paréntesis para aclarar algunos conceptos técnicos básicos: todos sabemos que el espacio “normal” es de tres dimensiones, pero acaso no esté claro el concepto mismo de dimensión. El punto es el espacio de cero dimensiones (y no hay nada más que se pueda decir sobre él, porque tiene grado de libertad cero). La línea es el espacio de una dimensión: dado un punto cualquiera en ella, existe una forma unívoca de identificarlo, mediante su coordenada; igualmente, dados dos puntos cualesquiera, una sencilla resta describe la distancia entre ambos. El plano es el espacio de dos dimensiones: dado un punto cualquiera en él, existe una forma unívoca de identificarlo mediante un par de coordenadas, y en la escuela secundaria todos aprendimos la ecuación que describe la distancia entre dos puntos de una superficie. En el espacio normal —euclidiano, tridimensional— se requieren tres números para identificar un punto, y la ecuación para determinar la distancia entre un par cualquiera de ellos es similar a la del plano pero un poco más elaborada. El espacio de cuatro dimensiones es por completo similar, y en la física moderna el tiempo cumple la función del cuarto número requerido para identificar unívocamente los puntos (que ahora se llaman eventos).

Es desde esta perspectiva que decimos que las acciones suceden en el tiempo, pues las coordenadas espaciales no bastan para definir los sucesos. Asimismo, en un espacio de cinco dimensiones se puede escoger casi cualquier atributo como quinto valor, y así en los demás “hiperespacios”. En la siguiente descripción de una cita para cenar en un espacio de seis dimensiones se marcan entre paréntesis los indicadores dimensionales: “Nos vemos en el cruce de la calle A (1^a) con la calle B (2^a), en el quinto piso (3^a), hoy a las ocho de la noche (4^a), de buen humor (5^a) y con hambre (6^a)”. Nótese que

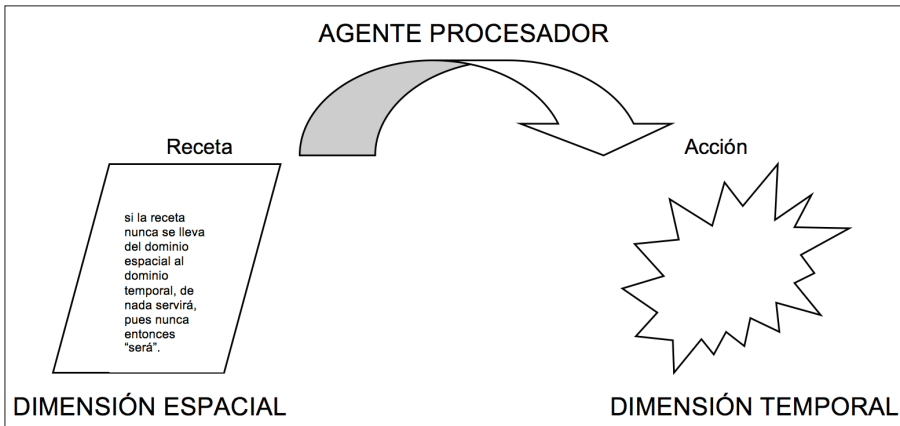
si faltara alguno de los seis elementos, entonces no se podría identificar con precisión lo deseado, o habría ambigüedad. Además, las primeras cuatro dimensiones siempre son obligatorias.

De esta forma, no se debe confundir el momento en el cual pensamos o ideamos algo —la acción de pensar, que sucede en el tiempo— con el resultado de ese pensamiento en forma de una frase —textual, en el espacio—, así como tampoco debemos confundir la acción de escribir la receta de un pastel con la receta física resultante, plasmada ya en la hoja donde se apuntó.

Las cosas se complican un poco más: ni las acciones de haber pensado para crear la receta ni tampoco el papel en el que quedó escrita son en sí mismos el pastel, pues éste aún no existe porque no se ha cocinado.

Así, para podernos comer el pastel por necesidad tuvo que desarrollarse antes la siguiente secuencia: A) Alguien ideó una receta. B) La receta quedó escrita o hablada. C) Alguien siguió las instrucciones de la receta y cocinó el pastel.

Por supuesto, un solo sujeto puede ser todas esas personas, o bien simplemente ir a la tienda y comprar el producto final, pero eso no cambia la naturaleza del proceso: se requiere un agente procesador —el cocinero en este caso— para ejecutar en el tiempo una receta existente sólo en el espacio. En otros términos: si la receta nunca se lleva del dominio espacial al dominio temporal, de nada servirá, pues nunca entonces “será”.



Así como conviene no perder de vista la gran diferencia existente entre leer una receta para cocinar un pastel y el hecho de prepararlo y comérselo, tampoco resulta adecuado confundir los planes institucionales (o, en este caso las competencias) en los que se ha pensado con el muy diferente hecho de poner en marcha esos planes. Unos (las ideas, las competencias, los gran-

des planes) simplemente residen en el espacio de los documentos —y allí la institución los contempla, los presume, los exhibe, etc.— pero, para llegar a ser, deben cobrar vida mediante las acciones en el tiempo; si no se les aplica un agente procesador institucional para darles la posibilidad de *ser*, por sí solos no despertarán ni tendrán tampoco mayor valor real para nadie, y menos aún para los estudiantes. Ese agente procesador, por supuesto, es la institución educativa concreta, encarnada en sus directivos, profesores e investigadores en un período determinado.

Desde este abstracto y conceptual punto de vista, la pobre correspondencia usual entre los grandes designios, sus propósitos y sus resultados suele deberse a esa confusión espacio-temporal que para nada ayuda, además del innecesario hecho de complicar las cosas con el espejismo de las competencias, que no suelen ser sino un deseo más.

Si la institución no se convierte en el agente de la transformación educativa real, las competencias y demás planes —como simples recetas textuales y estáticas que son— seguirán ocupando tan sólo el sitio en el espacio al que por definición están confinadas, pues no son pasado ni presente ni futuro... porque no están en el dominio del tiempo y aún no *son*; sólo podemos pensar en ellas (¡y exhibirlas!) y tal vez, por supuesto, creer que ya por ello existen.

LÓGICA ELEMENTAL: CONDICIÓN NECESARIA

Y CONDICIÓN SUFICIENTE

Para lograr una mejor comprensión de la visión sesgada y parcial del enfoque “por competencias” quedan otros escollos por remontar, como la tan usual confusión entre lo que en lógica matemática se llama una condición necesaria y una condición suficiente, pues esta falta de claridad suele tener dramáticos efectos en el entendimiento institucional de las situaciones, sus causas y sus efectos.

Analicemos: En lógica se habla de la “implicación material” entre A y B, denotada como $A \rightarrow B$, que se lee “si A entonces B”, y de ella se derivan las concepciones de condición necesaria y condición suficiente, que para alguna situación específica podrían ser ciertas, aunque también pudieran ser falsas en un escenario diferente, pues las proposiciones lógicas son modelos generales e independientes de los entornos particulares.

Es decir, en la frase “si llueve entonces me mojo”, en realidad se está haciendo la implicación de un antecedente A (“llueve”) y de un consecuente B “me mojo”. Se dice que es *condición suficiente* que llueva para que me moje, pero no es necesario que llueva para mojarme pues también puede ser por alguna otra causa. Es decir, la notación $A \rightarrow B$ tan sólo indica que A es condición suficiente para B, pues A no puede ocurrir sin que también

ocurra B, y el hecho de que se presente A implica que también se presentará B, aunque también pueda suceder que B suceda por algún otro motivo no relacionado con A. Por eso se dice que es una condición suficiente, pero no necesaria. En este ejemplo específico —suponiendo que no estoy cubierto— daría lugar a la proposición “no puede llover sin que me moje”, lo cual es cierto, o su equivalente: “para mojarse es suficiente con que llueva, pero no es necesario, pues me puedo mojar de otras formas también”.

Viéndolo desde el otro lado, en términos abstractos se puede también plantear que B sea *condición necesaria* para A, o su equivalente: $A \leftarrow B$, y con ello será necesariamente cierto que B es verdadero si A lo es. Para nuestro ejemplo —suponiendo de nuevo que no estoy cubierto— produciría la siguiente “conclusión”, que sin embargo *es falsa*: “si me mojo eso significa que llovió”, porque también puedo mojarme sin que haya llovido. Es decir, el hecho de que una condición sea suficiente no significa que también sea necesaria (pues son dos asuntos diferentes), como sucede en este caso específico.

Resumiendo:

$A \rightarrow B$ sería “Estoy mojado porque llovió”, y la proposición es cierta porque llover sí es una condición suficiente para estar mojado.

$A \leftarrow B$ sería “Estoy mojado; eso significa que llovió”, y la proposición es falsa porque llover no es una condición necesaria para estar mojado (sólo es suficiente).

Por último, la unión de las dos posibilidades lógicas da lugar a la bicondicional o equivalencia, $A \leftrightarrow B$, abreviada como “ssi” (si y sólo si) o iff: *if and only if*, en inglés. Se dice entonces que A es condición necesaria y suficiente para B. Así, la proposición “hoy es martes ssi ayer fue lunes” es siempre cierta, pues decir que hoy es martes equivale a decir que ayer fue lunes: no existe ninguna otra posibilidad al respecto.

Pero en nuestro ejemplo, la unión de las dos declaraciones anteriores resultaría en algo como “si llueve me mojo” y “si me mojo quiere decir que llueve”, o su combinación: “me mojo si, y sólo si, llueve”, lo cual es falso, porque puedo mojarme aun antes de comenzar a llover, o incluso si no llueve.

¿Cómo se aplican a nuestro asunto de las competencias estas consideraciones de lógica elemental? En múltiples formas. De entrada es falso suponer la siguiente equivalencia: competencias \leftrightarrow buen plan de estudios, pues en todo caso sólo cabría la suposición de que si tuvo diseño por competencias entonces la carrera es buena; en el mejor de los casos las competencias únicamente podrán ser una condición suficiente para que haya una buena carrera, mas no necesaria, porque la calidad de un plan de estudios suele igualmente deberse a muchas otras razones.

Platón (-428 a -347), en el diálogo “Eutifrón o de la santidad”, pregunta “¿Lo santo es amado por los dioses porque es santo, o es santo porque es amado por ellos?”, dando a entender que su maestro Sócrates conocía bien la diferencia entre una condición suficiente y una condición necesaria. El asunto tiene ya su longeva historia, pues.

Un ejemplo de esta crucial distinción lógica lo constituye el típico pero defectuoso “razonamiento” con el cual se presenta el argumento oficial, pues ahora se dice que los buenos planes de estudio “tienen que estar diseñados por competencias”. Sólo que en este asunto caben dos posibilidades, muy diferentes:

- 1) tiene diseño por competencias \rightarrow es buen plan de estudios o bien
- 2) es buen plan de estudios \rightarrow tiene diseño por competencias

Y casi nunca son equivalentes, además de que no hay argumentos ni evidencias de que la bicondicional sea válida:

tiene diseño por competencias \leftrightarrow es buen plan de estudios (¿?)

En conclusión, un buen plan de estudios involucra muchos otros factores además del “diseño por competencias” (cualquier cosa que eso signifique), y por ende exigir a priori que un diseño inicie por allí es un argumento falaz, que además suele estar imbuido de toda una especie de mística y parafernalia que incluye una buena cantidad de talleres, tareas, documentos, términos y diccionarios que suelen dar como resultado rosarios enteros de decenas o más de “competencias” tan vacuas, genéricas o voluntaristas como las siguientes, tomadas de ejemplos reales:

- Aplica la creatividad y su capacidad emprendedora con tendencias de innovación.
- Reconoce sus responsabilidades éticas y profesionales para actuar con rigor en su desarrollo como ingeniero.
- Posee saberes, conceptos, principios y teorías relacionadas a las ciencias computacionales y a sus disciplinas afines.
- Emprende proyectos productivos o sociales innovadores en el área computacional e informática.

Analicemos las falacias lógicas: la innovación *es un resultado*, así como la ética lo es, y no puede por tanto ser enseñada como si fuera un tema de matemáticas, por ejemplo, pues suponerlo así es, de nuevo, confundir las dimensiones temporal y espacial. Más bien la cuestión consiste en cómo se podrían *ejercitar* estos asuntos en el entorno universitario mediante —prime-

ro que nada— el ejemplo de la práctica institucional cotidiana, extendiéndolos también al ámbito académico específico de cada carrera.

No sólo no basta con considerar o exponer estos temas como si fueran materias técnicas estáticas, sino que hasta pudiera llegar a ser contraproducente, porque entonces con facilidad se podrían reproducir los tristes y numerosos casos de esas “empresas socialmente responsables” que pagan sueldos miserables o explotan a sus empleados, pero que sin embargo cuentan con un sello y diploma —dimensión espacial— que para nada garantiza sus buenas prácticas laborales —dimensión temporal.

Igualmente, una buena cantidad (¡vienen por decenas y decenas!) de “competencias” son básicamente enunciativas, voluntaristas o absolutamente genéricas, con lo que el tiempo, recursos y esfuerzos que se les dedicó (academias, talleres con decenas de profesores y demás) bien pudiera o debiera emplearse para en efecto plantear buenos y sólidos diseños de contenidos, prácticas, políticas educativas integrales, métodos de supervisión cotidianos y otros factores que en forma concreta y operativa puedan garantizar (o al menos intentarlo con seriedad y método) el desempeño de las labores institucionales mínimas.

Para terminar con el tema, no es que “las competencias” sean indeseables o acaso superfluas, sino que en realidad son integrales al proceso educativo y por tanto ninguna labor académica bien diseñada y desarrollada puede prescindir de ellas, pero la moda actual de asignarles lo que parece una distinción o el lugar preponderante (“programa académico diseñado por competencias”) no hace sino confundir la labor educativa con un mero esquema burocrático de llenado de formatos, tablas y uso de lenguaje oficioso en lugar de lo que en realidad cuenta en el proceso educativo: los contenidos, el pensamiento crítico y el descubrimiento individual del saber y conocer.

Desafortunadamente también, en la práctica ya se observa un importante desajuste en las labores de diseño curricular debido a los considerables retrasos y desviaciones que “el diseño por competencias” suele acarrear, pues se le dedican semanas (¡o meses!) a elaborar y afinar listados de supuestas competencias que en la práctica básicamente son tan sólo deseos en los que la institución se regodea, creyendo que con tener una buena, larga y completa retahíla de ellas (con listas de verbos aceptables y demás parafernalia) ya se cumplió, cuando ni siquiera se ha comenzado.

Puesto a escoger, decido que la labor que más importa en la práctica académica es el cuidado, la consistencia y la constancia en las labores cotidianas, incluso por encima de casi todas las demás consideraciones, incluidas las competencias sesgadas, y por ello el siguiente y último apartado.

CONSIDERACIONES MÍNIMAS SOBRE EL TRABAJO DOCENTE

Esta breve exposición acerca de la profesión magisterial inicia con un dicho, traducido del inglés: “El que sí puede, la hace. El que no, da clases”.

Como este fue un punto de vista un tanto radical sobre el asunto, con- vendría en general analizar la posición, función y expectativas de la activi- dad docente con miras amplias, aunque sin perder la perspectiva crítica.

Aquí me enfocaré tan sólo sobre algunos aspectos académicos, sin entrar ahora en la exposición o el análisis sobre la mísera situación laboral del profesorado.

Al asumir una postura formal asumiré también la coloquial pose de “abogado del diablo”, porque los inocentes comentarios que siguen inten- tan ver no sólo lo que es, sino lo que podría (en el mejor de los mundos posibles) ser la actividad docente, sin por el momento hacer consideraciones de tipo práctico ni político.

Lo siguiente explica y define algunos de los principios que propongo como guía personal de las actividades docentes. Por lo pronto consta de pá- rrafos un tanto aislados; se esperaría la participación de los profesores para convertirlo en un ensayo completo. Otra advertencia: únicamente tocan tem- as específicos de la mecánica de las clases, y por supuesto que no alcanzan a configurar ni una propuesta completa ni tampoco una visión global del quehacer didáctico. Se presentan tan sólo como reflexiones sobre la activi- dad cotidiana del profesor, porque creo más en los actos diarios como concreción de una filosofía que les da forma y sentido, que en pomposos mala- barismos reformadores/políticos y en fuegos verbales de artificio... como los de las competencias, que para algunos funcionarios (que usualmente no dan clase ya ante grupo) pudieran ser incluso más importantes que los propios contenidos académicos.

Es decir, aquí solicito reforzar la idea y el método franciscanos, que consi- sten en pensar globalmente pero actuar localmente, llenando a las accio- nes concretas de significado concreto y realizador.

Lo que sigue se refiere a la actividad operativa del profesor y no a los contenidos académicos específicos, ni a “novedosos” esquemas o metodolo- gías recientemente en boga pero de dudosa efectividad, porque sigue siendo cierto que la función y la mecánica de impartición de clases es básicamente la misma que siempre ha sido (basada en la comunicación, la interacción y el despertar de la curiosidad y la inventiva individuales), pues los huma- nos seguimos siendo básicamente los mismos, aunque ahora ya tengamos Internet.

REFLEXIONES MÍNIMAS SOBRE EL MÉTODO PEDAGÓGICO

¿Qué es una clase? Una clase es el mecanismo social establecido para transmitir el conocimiento a un grupo de estudiantes en una escuela o carrera, y constituye una parte fundamental de las labores académicas de la universidad. Sin embargo, aquí se propone una visión un tanto diferente, que considera a la clase no como el medio de transmisión de conocimientos (aunque esto en sí mismo no es para nada despreciable), sino como un medio de generación del conocimiento.

Desde esta perspectiva, tanto la mecánica como el objetivo de la clase sufre un cambio que incluso puede llegar a ser radical, pues altera de lleno su concepción misma.

Este no es el lugar para extenderme en el análisis de la idea, por lo que sólo planteo las siguientes preguntas, a manera de material posterior de trabajo: ¿cómo puede ser una clase? ¿Cómo debe ser una clase? ¿Existen o deben existir diferencias entre libros y clases? ¿Cuál es el objetivo de la enseñanza? ¿Cuál debería ser?

Además, con el afán de normar las acciones didácticas de los profesores, propongo las siguientes y muy parciales guías conceptuales de acción para el desarrollo operativo de los cursos, derivadas en parte de quejas de los alumnos sobre la mecánica de los procesos de evaluación.

Menciono las guías simplemente como indicación de algunos de los problemas prácticos a los que los profesores nos enfrentamos. Soy el primero en enterarme de que no constituyen ni una propuesta global ni tampoco un material de análisis riguroso; más bien son reflexiones inocentes sobre el arte de dar clases.

1. Consideración axiomática primordial. Ser profesor es una tarea amorosa. Si no es así, no tiene sentido ni vale la pena. Y menos en tratándose de las condiciones laborales de todos conocidas. Si uno es profesor, seguramente se debe a algo más que al deseo o a la necesidad de ganarse el sustento con el sudor de la frente. Imponderable misterio éste, al que la frase con la que inicié hace peligrosas referencias.
2. Al profesor también habremos de enviarle el mensaje de la importancia que la invención tiene en el proceso educativo: la clase no es para transmitir información, es para (re)producirla, logrando que el estudiante la sienta suya porque *es* suya y no tan sólo le fue pasada por alguien más. Nuestra guía para lograr esto es el concepto de “necesidad lógica”⁶, pi-

6 Esta fundamental concepción del quehacer cognoscitivo puede enunciarse como sigue: “Las cosas son como son por —al menos— una causa (que conviene o suele resultar interesante averiguar), porque si no fuera por esa causa entonces no serían como son, sino de otra forma”.

Aunque al inicio pudiera parecer un trabalenguas, lo anterior constituye el principio básico de la ciencia y de los esfuerzos para comprender la realidad; es decir, se plantea que el mundo está

diendo al alumno averiguar la razón de que las cosas sean como son, y no de otra forma, o bien cuestionando si algo debe lógica y necesariamente ser así o pudiera igualmente funcionar de modo diferente.

En su libro *El miedo a la libertad* (escrito en 1941), Erich Fromm analiza los mecanismos psicológicos del acto creativo y del descubrimiento de la verdad, y propone: “Por original no quiero significar, como ya se ha señalado, que una idea no haya sido pensada antes por algún otro, sino que se origina en el individuo, que es el resultado de su propia actividad y que en ese sentido representa su pensamiento” (1994, p. 233).

Es decir, si yo no soy capaz de reproducir el conocimiento dentro de mí y posteriormente pasarlo a otros, entonces no puedo suponer que he aprendido algo. Y de aprender se trata. Y de recrear. Y de reinventar. Claro que sí es necesario —y vital— reinventar la rueda y redescubrir América aunque ya se haya hecho antes; el gozo de la relación íntima con el conocimiento y el descubrimiento jamás será comparable con el mediano placer de repetir palabras de otros, y a ello debieran dedicarse las clases y la vital labor académica del profesor.

2. Consideración formal número uno. No hay dos “bandos enemigos”: profesor y alumnos. Ya basta de la concepción (tantas veces inconsciente por parte del profesor) de que los alumnos están allí para competir contra el maestro, y que éste debe defenderse y contraatacar. Ojalá no consideremos a la clase como un lugar de enfrentamientos, sino como un jardín de cultivo: de habilidades, desafíos y experiencias.
3. Consideración operativa concreta: un mecanismo idóneo para verificar el avance de los alumnos en la clase lo constituyen los ejercicios, proyectos y tareas. Deben dejarse tantos trabajos y tareas como sea posible, pero cuidando en mucho que ni sean caprichos del profesor para mostrar poder o enfado, ni sean consideradas por los estudiantes como un engorroso trámite vacío de contenido, con la única finalidad de cumplir con un deseo burocrático.
4. Sin embargo, una tarea pierde por completo su sentido de auxilio al estudiante si el profesor no la regresa debidamente corregida, en la clase siguiente a la que la dejó. Es del todo injusto e incorrecto pedir trabajos, ensayos o tareas y luego desentenderse de su resultado. Al hacer eso únicamente se está demostrando al estudiante el desinterés y la apatía por

conformado por principios escudriñables, repetibles y analizables, constituyentes del universo de aquello que nos es posible conocer racionalmente y por ende transmitir a los demás.

parte del profesor hacia lo que el alumno considera como más valioso: su propio proceso de descubrimiento y re-creación del conocimiento.

5. Lo mismo se puede apuntar sobre la asistencia y la puntualidad del profesor. La extendida costumbre de llegar más que tarde a las clases o exámenes, y la tradición de simplemente no llegar y no avisar constituyen una muestra de desdén y de falta de respeto por los estudiantes, aunada a la falta de mecanismos cotidianos de supervisión, control y seguimiento por parte del departamento o carrera. También debiéramos decir, sin embargo, que en casi todas las universidades públicas las fantasmagóricas condiciones salariales hacen que los profesores consideren las faltas como una prestación laboral más.
6. Los exámenes no son las armas del profesor, ni le deben servir para demostrar poder o valor. Los exámenes deberían servir para que el estudiante conozca sus alcances. ¡Cuántas veces si es honesto consigo el profesor se descubre a sí mismo empleando los exámenes como herramienta para indicar poderío o autoridad!
7. La calificación final no es la prueba última del triunfo del maestro; de ninguna manera. Debería ser el simple promedio aritmético de las tareas, participaciones y exámenes a lo largo del curso. Nada menos, pero nada más.
8. Inocente e ilusa consideración axiológica final: la clase es el jardín que se trabaja durante meses. El resultado final debería ser para el estudiante lo que el fruto es para el agricultor: el producto honesto de su esfuerzo honesto, en el entendido de que las leyes de la vida y del crecimiento garantizan que el juego es provechoso: tal vez extenuante, pero reparador, porque es producto del trabajo creativo y del ansia de crecimiento. Ser profesor es una tarea amorosa. ¿Vale la pena dedicarse a ella? ¿Está adecuadamente considerada y evaluada? ¿Como sociedad podemos vivir sin eso?

Evaluación docente ante un escenario de competencias y calidad educativa.

Instrumento de evaluación docente para el Centro

Universitario de los Altos

LUIS AGUILAR CARVAJAL

MARCO ANTONIO BERGER GARCÍA

NADIA NATASHA REUS GONZÁLEZ

ELIZABETH RODRÍGUEZ SEDANO

RESUMEN

• 83

En el presente escrito se plantean bases documentales y de experiencias en la implementación de evaluación docente, lo cual permite establecer fundamentos clave en el diseño del instrumento de evaluación docente. En ese sentido, se propone un instrumento de evaluación docente compuesto por ocho dimensiones-categorías, como parte de las estrategias enmarcadas en un proceso de mejora educativa propuesta por parte de la División de Ciencias Sociales y de la Cultura del Centro Universitario de los Altos de la Universidad de Guadalajara. Dichas estrategias pretenden establecer un diagnóstico y lineamientos de actuación docente que permitan hacer frente a los retos de desempeño de los profesores, desde una visión didáctico-pedagógica que proporciona el modelo de competencias profesionales del perfil de las funciones del docente universitario propuestos por el modelo educativo de la Universidad de Guadalajara y las propias tendencias de evaluación a nivel nacional e internacional.

Palabras clave: educación, evaluación docente, competencias docentes.

LA EVALUACIÓN DOCENTE COMO TEMA CENTRAL EN RELACIÓN A LA CALIDAD EDUCATIVA

La evaluación del desempeño docente resulta un tema constante en materia de calidad educativa, al ser considerado como uno de los principales factores para determinar el nivel de cumplimiento por parte de los docentes de las funciones de su labor de acuerdo al modelo educativo universitario,

al respecto Loredó (2015) señala que “el tema de la evaluación docente no va más allá de tres décadas, e incluso en el ámbito de las universidades públicas, el proceso de incorporar este tema surgió a partir de la década de los años 90, y en muchas otras a partir del 2000”, lo cual cronológicamente se empalma con la incorporación de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, lo que trajo consigo modificaciones sustanciales en los modelos de enseñanza que exigieron la adaptación del docente a los nuevos requerimientos de formación para no quedarse atrás ante un vertiginoso cambio en los métodos de enseñanza.

Sin embargo en este escenario aún existe una falta de consenso y claridad sobre qué evaluar, al respecto como indican Guzmán, Lara y García (2005): “No quedan suficientemente claras para los actores participantes las variables e indicadores a evaluar y su función en la relación educativa”, lo cual afecta en la proceso reflexivo y de mejora de la práctica docente al no contar con los elementos clave valorados de su rol educativo.

La evaluación docente tiene el reto aún pendiente de surgir como una herramienta aliada de reflexión y toma de decisiones, que sean evidentes en la práctica que se desempeña en el aula, teniendo como principales beneficiarios a los propios estudiantes que representan el factor central de todo modelo educativo. En este plano es interesante retomar a Vaillant (2006) cuando señala que “desde hace algún tiempo los maestros y profesores están en el centro del problema educativo, pero también son el factor estratégico de su solución”, es así como desde un entorno pedagógico se sitúa como una pieza fundamental en los procesos estratégicos de mejora educativa, ya que surge como una pieza clave en el tema de calidad educativa, donde la evaluación docente aporta información clave sobre la enseñanza- aprendizaje a través de un proceso consciente y participativo que requiere tomar como base la propia realidad en la cual se sitúa teniendo como referencia el contexto educativo con sus debilidades y fortalezas como punto de partida.

Es así como desde una un enfoque de investigación-acción se plantea por la Universidad de Guadalajara (2013), el concepto de evaluación según el Plan de Desarrollo Institucional visión 2030 se reconoce como “el proceso continuo, integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante” lo cual permite la toma de decisiones al obtener información oportuna y pertinente.

Por tanto la práctica educativa considerada como actividad dinámica y reflexiva requiere como señala García, Loredó y Carranza (2008) “Abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente”, es así como resulta evidente que la práctica docente a evaluar no se enfoca únicamente

al momento de impartir clase, sino antes, durante y después de su práctica docente ante grupo.

MARCOS DE REFERENCIA INSTITUCIONAL SOBRE LA EVALUACIÓN

DOCENTE

Ante estos retos la Universidad de Guadalajara en su Plan de Desarrollo Institucional 2014 – 2030 en el eje de Docencia y Aprendizaje señala que:

Es preciso mantener actualizados los contenidos curriculares, garantizar las condiciones para la formación y la actualización de la planta docente y los investigadores, fortalecer el enfoque centrado en el aprendizaje y, como consecuencia, implementar un conjunto de programas para que la Institución pueda garantizar una formación integral para el estudiante (Universidad de Guadalajara 2014).

Para lo cual se propone el Objetivo 2:

- Mejora de la calidad de los procesos, ambientes y resultados de enseñanza-aprendizaje (Universidad de Guadalajara 2014).

A través de la estrategia:

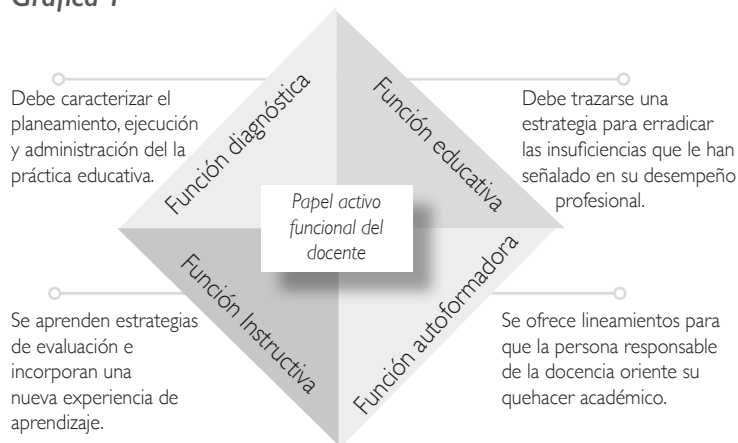
- Elevar la calidad académica de los docentes e implementación de mecanismos para su evaluación, actualización y formación (*ibidem*).

Es evidente entonces que el tema de calidad educativa implica sin duda cumplir con las nuevas exigencias de competitividad que han aumentado las expectativas sobre el desempeño de los profesores, ante esto, es necesario establecer un claro panorama fundamentado que nos contextualice más

claramente sobre lo que implica una propuesta de evaluación y el contraste con lo que se aplica actualmente, lo cual permita a partir de un análisis minucioso establecer directrices de una nueva propuesta funcional de evaluación docente y del aprendizaje.

Las funciones de la evaluación

Gráfica 1



Fuente: Mora Vargas, Ana Isabel (2004) La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>

dentro del ámbito educativo cumplen según Mora (2004) al citar a Posner, (1998); Hernández (1998); Díaz Barriga (1999) con cuatro funciones básicas, ver Gráfica 1.

Entre las razones para fundamentar un marco lógico de evaluación docente (Cruz 2007) propone:

1. Proporcionar a los alumnos un servicio de calidad.
2. Ayuda al profesorado a evaluar y mejorar su competencia profesional.
3. Mantener una rendición de cuentas del profesorado.
4. Motivar y ayudar al profesorado a evaluar y perfeccionar su práctica docente constantemente.
5. Reconocer y premiar la excelencia a la práctica docente.
6. Detectar y rehabilitar la práctica docente ineficaz.
7. Mejorar la credibilidad de la escuela.

Fuente: Cruz, A. Martha (2007) Una propuesta para la evaluación del profesorado universitario. Página 28. Disponible en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5285/mca1de1.pdf?sequence=1>

ANTECEDENTES DEL PROYECTO DE EVALUACIÓN DOCENTE.

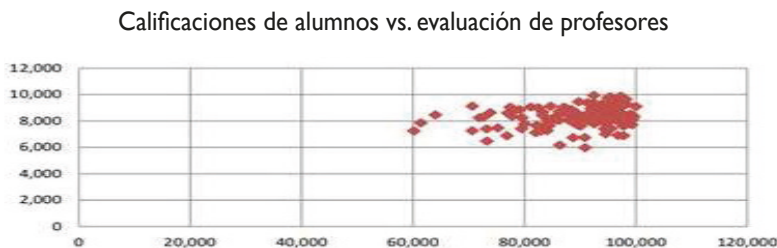
En el caso del Centro Universitario de los Altos (CUALTOS) de la Universidad de Guadalajara como resultado del cúmulo de retos, diálogos y acuerdos ante el panorama educativo y la calidad en la educación, surge el desarrollo de Planes de Trabajo en todas las áreas del Centro Universitario, que han permitido delimitar líneas de acción, como en el caso de la División de Estudios Sociales y de la Cultura que dentro de sus objetivos propuestos en su plan de trabajo se encuentra:

DIV-1: Separar el rendimiento del alumno de la evaluación del profesor a través del ajuste del instrumento de evaluación, la planeación pedagógica y el programa de la Unidad de Aprendizaje.

Esto como resultado del estudio correlacional realizado por el Departamento de Estudios Organizacionales (DEO) presentes en su Plan de trabajo, que señalan una alta correlación entre:

1. Calificaciones obtenidas por los alumnos de acuerdo con los parámetros establecidos por el docente.
2. Evaluaciones otorgadas a los profesores, de acuerdo con las percepciones del alumno.

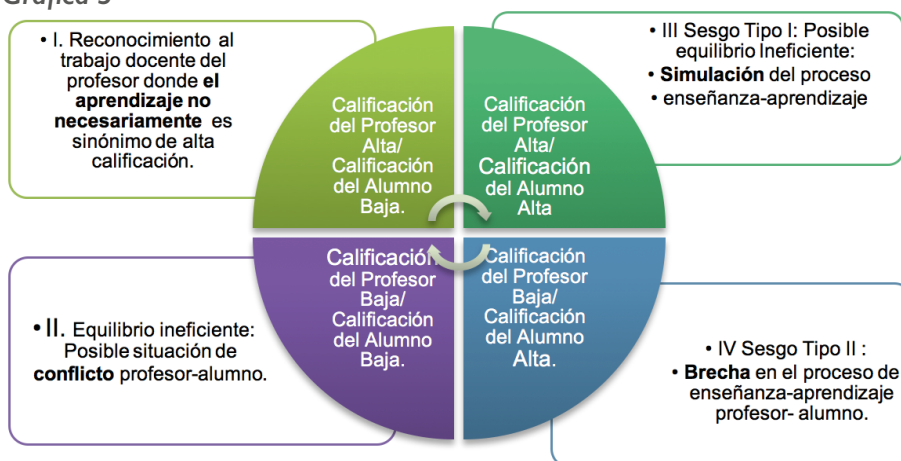
Gráfica 2. Correlación entre calificaciones de alumnos vs. evaluación de profesores



Fuente: División de Estudios Sociales y de la Cultura, Departamento de Estudios Organizacionales 2017-2018

Este estudio permitió establecer los cuatro cuadrantes implicados en la Evaluación Profesor-Alumno.

Gráfica 3



Fuente: División de Estudios Sociales y de la Cultura, Departamento de Estudios Organizacionales 2017-2018

PLANTEAMIENTO DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DOCENTE (IED)

El objetivo central del instrumento de evaluación docente (IED) se orienta en mejorar el instrumento de evaluación docente que actualmente se aplica en el Centro Universitario de los Altos –y en la Red Universitaria– para retroalimentar y optimizar el desempeño profesional del docente universitario.

En el Centro Universitario de los Altos el instrumento que actualmente se aplica, se denomina en esta propuesta como *Status quo*, el cual integra dos

áreas y un total de veinticuatro preguntas, en la tabla siguiente se describen sus características principales.

Apartados del instrumento de evaluación docente		
Tres Escalas de evaluación a lo largo del Instrumento: De nunca a siempre (5 opciones). Escala del 1 al 10. De ninguno a todos (5 opciones)		
Área	A qué hace referencia	Número de preguntas
Docencia	Desde asistencia hasta todo tipo de actividades docentes.	12
Respecto al curso	Desde contenidos, metodologías, evaluación por parte del docente, etc.	12

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la revisión del instrumento de evaluación Status que las principales problemáticas detectadas. Es notable que los resultados se presentan de forma muy general al centrarse únicamente en dos áreas de evaluación, además de ser limitado el resultado por el número de pregunta, lo cual evidencia sólo el resultado cuantitativo genérico obtenido por el docente en la asignatura del periodo escolar en el cual colaboró, ante esto es notable que no se favorece el proceso de retroalimentación y reflexión autocrítica por parte del docente. Además se omiten otras dimensiones significativas para medir el desempeño docente, tales como: dominio de la materia, metodología del docente; así como los materiales y dinámicas didácticas.

Por tanto, visualizar en el escenario actual la educación por competencias implica la integración entre el saber y el saber-hacer, es claro entonces que no sólo los estudiantes desarrollan y aplican en el proceso educativo las competencias profesionales necesarias en el caso de la educación superior, sino que también el profesor universitario pone en práctica un conjunto de competencias docentes que según Torres *et al.* (2014), al citar a Chang, 2009 la define desde una visión práctica como aquella que permite “Gestionar el ambiente de aprendizaje, interpretar las expresiones y comportamientos del educando y comunicarse con él para apoyar su proceso de aprendizaje”, por tanto no, se limita a una exposición del contenido disciplinar, sino que implica las funciones y acciones propias de su práctica docente.

Las competencias docentes según Torres *et al.* (2014) dentro de sus principales funciones:

Son los actores principales en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa que promueve el desarrollo de los valores y actitudes que constituyen el saber, el saber hacer y el saber ser.

Permiten desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes para que el alumno se desempeñe en los diferentes ámbitos de la vida social.

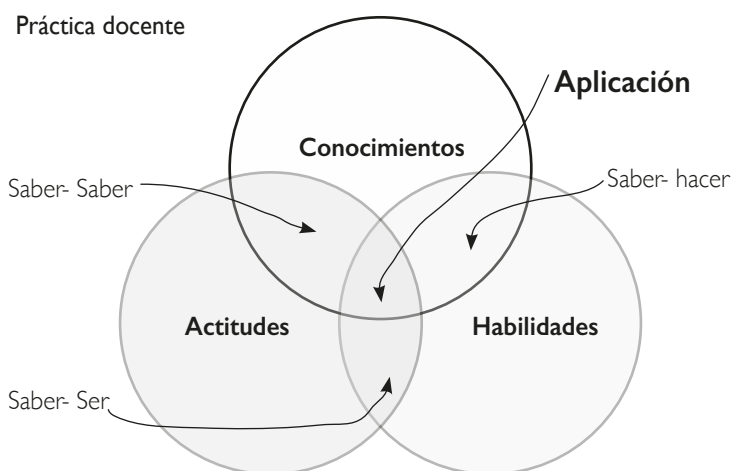
Constituyen un factor clave para formar a ciudadanos capaces de convivir en sociedades marcadas por la diversidad y prepararlos para la integración y la solidaridad.

Representan un elemento del proceso de aprendizaje que responde a los requerimientos del proceso productivo, a las formas de organización laboral, a las nuevas tecnologías de la información y a la actualización permanente e innovadora de toda profesión.

Fuente: Torres R. Alma Delia, Badillo G. Manuela, Valentin K. Nadina O., Ramírez M. Elia T. (2014) Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a8.pdf>

Como parte de las competencias docentes la propuesta de evaluación se enfoca desde la visión integral del Modelo de competencias profesionales propuesto por Reyes (2014) que entre sus componentes básicos se incluyen de forma interrelacionada: los conocimientos, habilidades y actitudes; que se vinculan con el saber- saber, saber hacer y saber ser; este modelo se representa en el siguiente esquema:

En este escenario el Modelo educativo de la Universidad de Guadalajara puntualiza el ser competente a la par de la capacidad “Tener derecho a mirarse en relación con otros que también se encuentran dentro de los



Fuente: Reyes. L. Octavio (2014) El Binomio del asesor-alumno y las competencias requeridas para trabajar en línea. Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia.

mismos intereses académicos, sociales profesionales o de cualquier otra índole” (Universidad de Guadalajara 2007), en este sentido señala también la importancia de que sean analizados y reconocidos de acuerdo a los méritos profesionales demostrados, teniendo así la oportunidad de compartir las áreas de fortaleza y determinar acciones clave en las debilidades detectadas en la práctica docente.

En el caso del perfil del docente universitario, este mismo documento señala entre las funciones del docente (UdeG Modelo educativo):

- Diseño y operación de las mediaciones pedagógicas.
- Ser facilitador que pone en contacto a estudiantes y objetos de aprendizaje.
- Como apoyo a quien aprende, cuando ayuda al estudiante para que entienda y mejore sus modos de aprender.
- El diseño y la gestión de ambientes adecuados para aprender.
- Orientar al estudiante a ponerlo en contacto con distintas fuentes de información.
- Asesorar y apoyar los procesos de evaluación y autoevaluación formativa.
- Servir de vínculo entre quienes estudian y las instituciones.
- Facilitar la relación y colaboración entre estudiantes que coincidan en sus propósitos de estudio.
- Orientar al estudiante sobre el uso adecuado de las mediaciones tecnológicas.
- Propiciar la significación de los aprendizajes de acuerdo con la vida personal y profesional de los estudiantes.

DELIMITACIÓN DE LAS DIMENSIONES Y CATEGORÍAS DE EVALUACIÓN

DEL INSTRUMENTO

Para la delimitación de las dimensiones/categorías de evaluación docente se consideraron aspectos centrales comunes en el tema de evaluación como son: las perspectivas docentes sobre los estándares de Desempeño en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (Díaz 2016), Acuerdo 447 sobre Competencias docentes (SEP 2008). Además de las tendencias de evaluación docente internacional el SEEQ de la Universidad Politécnica de Barcelona (UPC *s.f.*) y a nivel nacional el COED de la UNAM (Mazón, Martínez y Martínez 2009). Así como en el propio modelo educativo de la Universidad de Guadalajara enfocado en las funciones del perfil docente universitario y el código de ética de la Universidad de Guadalajara en lo que respecta al capítulo 2 Principios y valores universitarios (Universidad de Guadalajara 2018).

ANOTACIONES SOBRE LA DISTRIBUCIÓN DE LAS DIMENSIONES

La dimensión que hace referencia a la metodología didáctica del docente tiene mayor ponderación al relacionarse con situaciones didácticas que per-

Dimensiones y categorías del instrumento de evaluación docente

El instrumento de evaluación docente (IED) integra ocho dimensiones en referencia directa a la Evaluación Docente (EVD) y uno de Autoevaluación del estudiante respecto a las dimensiones o categorías (AE/E).

Abreviaturas	Dimensión Categoría	A qué hace referencia	Reactivos de evaluación	Autoevaluación por parte del estudiantado	Preguntas abiertas	Total preguntas	Minutos estimados
EVD/AAC	Asistencia y aprovechamiento de la clase.	Asistencia y aprovechamiento de la clase por parte del docente.	3			3	1
EVD/PPP	Cumplimiento del programa y planeación didáctica.	Cumplimiento del programa y planeación del curso, así como los acuerdos de trabajo grupal.	3			3	1
EVD/DDM	Dominio disciplinar de la materia.	Demostración del conocimiento disciplinar del curso.	4			4	2
EVD/MDD	Metodología didáctica del docente.	Demostración del empleo de los procedimientos didáctico pedagógicos.	6			3	3
EVD/MRD	Materiales y recursos didácticos.	Contribución de los recursos y/o materiales utilizados.	3			3	
EVD/ADG	Actitud y disposición ante el grupo.	Clima académico que propicia con su actividad docente.	3			3	1
EVD/PE	Procedimientos de evaluación.	Coherencia y cumplimiento de la metodología de evaluación del curso.	3			3	1
EVD/SDE	Satisfacción y desempeño del estudiante respecto a las dimensiones o categorías.	Reconocimiento de la relevancia y satisfacción del desempeño del docente, así como del desempeño del estudiante en el curso.	3		1	4	3

AE/E	Autoevaluación del estudiante respecto	Percepción del logro de los estudiantes respecto a elementos centrales obtenidos de las dimensiones o categorías de evaluación.		8		8	3
Totales			28	8	1	30	19

Fuente: Elaboración propia.

miten enfrentar directamente a los estudiantes con las tareas que se espera que resuelvan como el eslabonamiento entre la planeación- implementación y evaluación del curso. Además de que en su estructura se integran ocho preguntas de autoevaluación del estudiante como mecanismo de control comparativo entre la percepción del desempeño docente y la experiencia del estudiante. También en la dimensión sobre la satisfacción y desempeño del estudiante respecto al curso (EVD/SDE) se incluye una pregunta abierta que permite obtener datos cualitativos sobre elementos significativos acerca del proceso de enseñanza aprendizaje generado por el docente en la unidad de aprendizaje evaluada.

CONCLUSIONES

Toda propuesta de evaluación docente debe partir de una dinámica de investigación-acción que hace evidente la importancia de las bases documentales, antecedentes y fundamentos para plantear como el caso del instrumento de evaluación docente (IED) las funciones docentes son coherentes con el modelo educativo para determinar las dimensiones/categorías que el docente debe demostrar en su práctica profesional, a través de sus conocimientos disciplinares, sus habilidades didáctico- pedagógicas y sus actitudes profesionales demostradas en su práctica profesional, que son valorados por el estudiante como agente principal del proceso.

Esto brinda las condiciones para impulsar un proceso de retroalimentación, a partir de datos clave sobre procesos de capacitación y selección de docentes que demuestren su competitividad disciplinar, didáctica y pedagógica que se ven implicadas en todo proceso educativo.

Ante esto se propone estimular el diálogo académico sobre la importancia de mejorar los procesos de evaluación docente, lo cual resalta la relevancia e impacto del Instrumento de evaluación docente (IED) en temas de calidad académica de los docentes vinculando la evaluación con la actualización y formación docente. Lo cual permitirá incentivar su aplicación continua en cada calendario educativo para implementar un análisis se-

cuencial que permita obtener datos clave de las dimensiones/categorías de evaluación docente valoradas en el IED.

En segunda instancia como parte de su aplicación se propone generar dos informes de resultados: uno extenso, en el cual se indican los resultados promedio por pregunta, dimensión/categorías y el resultado promedio general obtenido; el otro, como un informe ejecutivo sintético donde se concentran los resultados más bajos obteniendo las áreas de mejora del docente por Unidad de Aprendizaje. Lo anterior permite el monitoreo de avances de los docentes a partir del análisis secuencial para el proceso de asignación de Unidades de Aprendizaje.

A partir de los resultados se podrán identificar patrones, trayectorias y áreas académicas que requieren fortalecimiento, estableciendo estrategias implicadas en los planes de trabajo y en las capacitaciones pedagógicas y disciplinares gestionadas para el fortalecimiento de la formación docente, lo cual permitirá respaldar el reconocimiento del mérito obtenido por los docentes sobresalientes, así como las sanciones a los docentes que no presenten mejoras en su práctica docente.

Se propone también la descarga de trabajo de la Coordinación de Control Escolar y la Coordinación Servicios Académicos implicadas actualmente en una dinámica de trabajo manual para la elaboración del informe de resultados que son entregados por los jefes de departamento, a través de la optimización de tiempos en la entrega de resultados de evaluación docente a través de la colaboración de la Coordinación de Tecnologías para el Aprendizaje (CTA) para el diseño de un sistema tecnológico que permita la descarga directa del informe de resultados por parte de los jefes de departamento.

Finalmente se proyecta la automatización de las cartas de desempeño a través de un sistema tecnológico que despliegue a los jefes de departamento las seis áreas de evaluación determinadas en el Art. 25 fracción VI, del Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico (Universidad de Guadalajara 2006), esto permite capturar conforme se obtenga cada área de valoración, además de abonar en la transparencia y rendición de cuentas del profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

- Loredo, Enríquez Javier. «Examinar la evaluación de la docencia: un ejercicio imprescindible de investigación institucional. Comentarios y reflexiones.» abr./jun. de 2015. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000200009.
- Cruz, Avila Martha. «Universidad Autónoma de Barcelona.» *Una propuesta para la evaluación del profesorado universitario*. Mayo de 2007. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5285/mca-1de1.pdf?sequence=1>.

- Díaz, Barriga Ángel. *La reforma integral de la educación básica : perspectivas de docentes y directivos de primaria*. México: Universidad Autónoma de México iisue educación. , 2016.
- García, Cabrero Benilde, Enríquez Javier Loredo, y Peña Guadalupe Carranza. «Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión.» *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, n° E-ISSN: 1607-4041 (2008): pp. 1-15.
- Guzmán, Rogelio Zambrano, Rosa Martha Meda Lara, y Baudelio Lara García. «Evaluación de profesores universitarios por parte de los alumnos mediante el Cuestionario de Evaluación de Desempeño Docente (CEDED).» *Revista de Educación y Desarrollo*, 2005: 69.
- Mazón, Ramírez Juan José, Stack Jorge Martínez, y González Adrián Martínez. «La evaluación de la función docente mediante la opinión del estudiante. Un nuevo instrumento para nuevas dimensiones: COED.» Enero-Marzo de 2009. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista149_S3A1ES.pdf.
- Mora, Vargas Ana Isabel. «La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos.» *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, n° E-ISSN: 1409-4703 (2004).
- Reyes, López Octavio. «El Binomio del asesor-alumno y las competencias requeridas para trabajar en línea.» *ECOESAD, Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia* 6, n° 11 (2014).
- SEP. «Acuerdo número 447.» 29 de octubre de 2008. http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_447_competencias_docentes_EMS.pdf.
- Torres, Rivera Alma Delia, Gaona Manuela Badillo, Kajatt Nadina Olinda Valentin, y Martínez Elia Tzindejhe Ramírez. «Las competencias docentes: el desafío de la educación superior.» *Innovación Educativa*, n° ISSN: 1665-2673 (septiembre-diciembre 2014): pp. 129-146 .
- Universidad de Guadalajara. «Código de ética de la Universidad de Guadalajara. » Marzo de 2018. <http://secgral.udg.mx/sites/archivos/normatividad/general/Código%20de%20Ética%20%28Feb2018%29.pdf>.
- . «Modelo educativo Siglo XXI.» 2007. http://www.udg.mx/sites/default/files/modelo_Educativo_siglo_21_UDG.pdf.
- Universidad de Guadalajara. *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030*. Rectoría General de la Universidad de Guadalajara., 2014, 57-59.
- . «Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030.» 2013. <http://www.udg.mx/sites/default/files/Universidad%20de%20Guadalajara%20-%20Plan%20de%20Desarrollo%20Institucional%20-%20Visión%202030-1.pdf>.
- . «Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del personal académico de la Universidad de Guadalajara.» mayo de 2006. <http://www.secgral.udg.mx/sites/archivos/normatividad/general/ReglamentoIPPP.pdf>.
- UPC. «Encuesta de satisfacción SEEQ.» https://www.ice.upc.edu/ca/innovacio-docent/eines_i_recursos/eines-upc/enquesta-de-satisfaccio-seeq.
- Vaillant, Denise. «SOS: Profesión docente: Al rescate del currículum escolar. » *UNESCO Oficina Internacional de Educación*. , 2006.

La innovación curricular en la formación de profesionales de la salud

Hacia mayor pertinencia social, mejorar calidad curricular y lograr desempeños profesionales más integrales competentes

ALFREDO RODRÍGUEZ BANDA
MAGALYS RUIZ IGLESIAS

Para no sostener un diálogo de sordos en el cual cada cual cree tener la razón por no tener un lenguaje compartido sobre conceptos y sobre la situación actual que envuelve la formación de profesionales de la salud, necesitamos, desde ya, debates rigurosos que nos permitan llegar al fondo del análisis que tiene en el centro la respuesta a las preguntas relacionadas con si cumple o no su misión una institución dedicada a formar a esos profesionales de la salud, la cual va unida a otra pregunta relacionada con cuál es la misión de las instituciones que forman profesionales de salud en la actualidad. Las respuestas a estas preguntas tienen, desde nuestra perspectiva, más luces que sombras, pero no obstante surgen controversias que, al analizarlas, nos detiene de manera demoledora en una reflexión ofrecida por P. Perrenoud cuando señala:

• 95

Lo que más amenaza a las reformas escolares, de manera general, no son sus adversarios, ni su mala fe, sino su debilidad conceptual, su carácter poco negociador y su precipitación (Perrenoud 2011 pág. 20)

La realidad nos revela 1) falta de claridad conceptual (delimitar bien el concepto) y enfoque de competencias que se va a asumir, 2) necesidad de clarificación de lo que es Atención Primaria de Salud, no confundida con Atención Primaria (concepto de Atención Primaria – AP – desarrollado en Norteamérica y Europa (primer nivel de atención médica) teniendo en cuenta lo que implica un enfoque renovado del curriculum que dé prioridad a una formación enfilada hacia el fortalecimiento de la Salud Pública

y la APS y 3) necesidad de clarificación en torno hacia donde enfilar los criterios de calidad en materia de formación de profesionales de la salud.

En relación al enfoque de competencias, el hecho de conferirle carácter “de moda”, confundirlas con habilidades o no tener claro el enfoque integrado que demanda una aspiración de formar profesionales y no simplemente técnicos ha agudizado los acuerdos y desacuerdos. Por su parte, como bien plantea Echeverri:

El penoso nacimiento y desarrollo inicial de la APS condujo a crear un ambiente de mal entendimiento y a generar concepciones despectivas, al punto de llamarla una forma primitiva, elemental, improvisada, y superflua de dar servicios de salud a los pobres, ignorando los adelantos de la tecnología médica y recurriendo al uso de personal no profesional en vez de personal profesional. Esta visión totalmente distorsionada también fue apoyada parcialmente por la profesión médica sin prever que en el futuro sería la salvación de la práctica de la medicina general orientada a la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad. No obstante, muchos países desarrollaron experiencias muy exitosas de APS que garantizaron su supervivencia, y otras tantas organizaciones internacionales tuvieron que aceptar que el enfoque de APS refrendado en Alma-Ata es una alternativa solución ética” y económicamente viable para promover servicios de salud, especialmente de promoción de la salud y prevención de la enfermedad en amplios grupos de población, reducir problemas de acceso a servicios médicos y contribuir al bienestar general.

Contrarrestar la debilidad conceptual nos remite también a direcciones claves que tiene que ver con un análisis de la calidad formativa direccionada atendiendo a la pertinencia social, las innovaciones que demanda el curriculum y la determinación del carácter del desempeño profesional del futuro egresado. Al respecto señala Amaro Cano que:

La educación Médica es un proceso de formación cultural, moral y ética que se interrelaciona e imbrica con la ideología, la ciencia, el arte y las tecnologías médicas de la sociedad en que se desarrolla: De ahí que se defina el criterio de calidad educacional en términos de pertinencia social, calidad curricular y buen desempeño profesional (Cano A, 2001).

La pertinencia social nos ha remitido a formar profesionales de la salud rebasando el enfoque curativo que siempre se había priorizado y concientizando a los estudiantes de la necesidad de desplazar el proceso salud enfermedad, del individuo enfermo al sano y de lo individual a lo colectivo, reconociendo la importancia del trabajo en equipo, multidisciplinario y la participación comunitaria en la solución de problemas, así como el papel de la familia y todos aquellos aspectos relacionados con la dimensión humana de la profesión (Ilizastehgui).

Esta dimensión humana, que más allá de la formación científica y técnica se centra en la función social del médico y de todos los profesionales de la

salud, no es más que el llamado a que estos profesionales puedan adaptarse a los nuevos escenarios sociales.

La calidad curricular es un objetivo priorizado por lo que nos sumergimos en un proceso de rediseño curricular y en prácticas curriculares multinivel para lograr que desde el nivel macro del currículum, pasando por el nivel meso y arribando al micro, se logre reorientar el foco de la formación de los profesionales de salud, para conferirle a la APS y a la Salud pública en general la prioridad que demandan los tiempos actuales

En relación con el desempeño profesional, hemos asumido un enfoque de competencias, pero no estamos asumiendo las competencias desde un enfoque genérico que es aquel que ve las competencias como potencialidades del sujeto, es decir, sus características personales, las cuales, si son fortalecidas, contribuirán a un acontecer de sujeto más provechoso. Para nuestra propuesta de garantizar la función social del profesional de la salud hemos asumido un enfoque integrado en el cual se asumen las competencias en su relación con el desempeño, visto como la transposición total o parcial de la competencia a una tarea específica (Guillivic, 1991).

En ese enfoque integrado no podemos limitarnos al desempeño de tarea o tareas de desempeño más vinculadas al aspecto cognitivo y por tanto a la aptitud, sino que ese desempeño de tarea ha de favorecerse en unidad con un desempeño contextual. Mientras que el desempeño de tareas se predice a partir de las habilidades, conocimientos y experiencias que se ponen en juego en situaciones determinadas; el desempeño contextual se predice a partir de la dimensión psicológica del sujeto, las actitudes, los valores, las emociones y todo lo que abarca aspectos personales que no se limitan a las competencias técnicas. Ambos tipos de desempeño, el de tareas y el contextual, son determinantes en la formación de profesionales de la salud, pero baste una somera mirada a los planes curriculares de nuestro entorno, fundamentalmente en su nivel práctico, para percatarnos de que el desempeño contextual está desatendido, pues lo relativo a la dimensión de la persona, sus actitudes, sus valores, sus emociones y su involucramiento en la ciudadanía organizativa (orientada a los comportamientos que se requieren del profesional en las organizaciones de la salud, fortaleciendo lealtad, fidelidad, cumplimiento de sus funciones, etc) y la ciudadanía interpersonal (orientada al comportamiento con otros miembros vinculados a la organización de la salud ya sea como par, como paciente o como familia, fortaleciendo la cooperación, los niveles de ayuda en función del bienestar de todos) ocupa espacios reducidos y por lo general limitados a declaraciones verbales, con evidente divorcio entre la palabra y la acción.

Nadie niega la necesidad actual de conocimientos, actitudes y competencias en beneficio de la salud física y mental y tampoco se niega que los

incrementos de los costos en medicina incitan a delegar en los pacientes, en las comunidades, en las familias, en los promotores, en los formadores, etc. una parte de los actos médicos.

Los problemas de salud conectados con la higiene, la alimentación y la dietética, la prevención de las afectaciones músculo esquelética, las enfermedades más comunes de la salud mental, las vacunas, la lucha contra las toxicomanías todos ellos se incluyen en determinantes sociales de salud, vistos como “las circunstancias en que las personas nacen, crecen, viven, trabajan y envejecen, incluido el sistema de salud y son el resultado de la distribución del dinero, el poder y los recursos a nivel mundial, nacional y local, lo que depende a su vez, de las políticas adoptadas y guarda relación con los requisitos para el logro de la salud de las personas” ().

La OMS considera determinantes de tipo estructurales los factores económicos, políticos, culturales y sociales y de tipo intermedios o intermediarios las circunstancias materiales, biológicas, conductuales y psicosociales en su relación con la equidad en la salud y el bienestar de las personas ().

Las palabras no son neutrales cuando se dice “Hay en el mundo un interés renovado por la Atención Primaria de la Salud – APS que seguramente tendrá consecuencias importantes en la forma de organizar la prestación de verdaderos servicios de salud” (Oscar Echeverri).

Los verdaderos servicios de salud no se pueden dar al margen del enfoque de los determinantes sociales de salud, ya que el análisis de los mismos contribuye a una mejor formación del médico en promoción de salud y en su desempeño en la Atención Primaria de Salud (APS). El enfoque de los determinantes sociales en la formación del médico en la APS permite un abordaje de las áreas de acción de la promoción de salud que incluyen las habilidades personales, participación comunitaria e intersectorial, ambientes saludables, políticas públicas saludables y reorientación de los servicios de salud, con énfasis en los procesos que forman a los profesionales de la salud.

Se ha planteado que la APS propuso un cambio radical del enfoque en la prestación de servicios de salud, particularmente en el componente médico: En primer lugar propuso cambiar el enfoque de factores de riesgo individual a determinantes fuera del sector salud; en segundo lugar, cambio del predominio de servicios curativos a promoción de la salud y prevención de la enfermedad; de servicios hospitalarios a servicios en la Comunidad; de servicios centralizados a servicios descentralizados; y finalmente, de responsabilidad única del gobierno por salud de la población, a responsabilidad compartida con las personas por su salud.

No perdamos de vista que para poder enfocar el ejercicio de sus funciones en forma continua e integral, el médico que proporciona atención primaria de salud tendrá que contar con los conocimientos y las habilidades

necesarias para cuidar del individuo sano y enfermo, educar a sus pacientes en materia de salud, y desempeñar las acciones preventivas dentro de su competencia, prestando siempre la debida atención al bienestar físico, mental y social de sus pacientes.

Ante las nuevas realidades en los centros formativos de profesionales de la salud, algunos apuestan por los valores y otros apuestan sobre los saberes y en el encuentro entre ambas apuestas se da frecuentemente como salida, un currículum de formación acumulativo, sobrecargado, kilométrico, inalcanzable y muchas veces con una inclusión muy débil y por quedar bien, con aquellas materias comprometidas con la esfera valorativa, las actitudes las problemática sociales actuales, el fortalecimiento de la identidad, etc., con lo que se corrobora una idea peligrosa entre los diseñadores curriculares, idea que nos puede llevar a un conformismo mucho más peligroso todavía, nos referimos a la idea que señala que “el currículum siempre será un acuerdo insatisfactorio que maltrata hasta las disciplinas más privilegiadas”.

Esa idea peligrosa para cualquier tipo de profesión, puede ser mucho más peligrosa en áreas de formación para gravitar en la salud, porque los profesionales de la salud han de estar en el corazón del compromiso de las acciones encaminadas a contrarrestar la situación de exclusión social de salud, constatada en el hecho de los millones de habitantes que no cuentan con seguro de salud, los que no tienen acceso permanente a servicios básicos de salud ya sea por razones económicas o geográficas, los que nacen sin atención de personal de salud calificado, los niños que no completan su programa de vacunación, los millones que viven sin agua potable y saneamiento básico y todo lo que está demandando que se rescaten principios y valores de derechos humanos, universalidad, accesibilidad e inclusión, equidad de salud y participación social.

Por eso, los que tenemos que ver, de una forma u otra, con la formación de profesionales de la salud, tenemos que aunar voces que se levanten desde los estrados científicos de las disciplinas en salud; el estrado de las profesiones (pues no es lo mismo la profesión que la disciplina). El estrado científico-pedagógico, comprometido con cómo se forman profesionales competentes, el estrado político, comprometido con la pertinencia social de la formación, el estrado de las ciencias sociales, las clases están convocadas a entrelazarse con la salud pública. Esas voces se requieren porque los debates de base para reorientar la formación del personal que incidirá en la transformación de la salud en función de mayor equidad requieren de:

- Una estrecha relación universidad/escuela y gobierno/servicios de salud.

- Una pertinente construcción del currículo, que oriente ,no de soslayo, los aspectos relativos a la APS renovada y los espacios de práctica fuera de los hospitales.
- Una formación de los formadores efectiva para el fortalecimiento de la visión en APS.
- Una selección de los estudiantes que desde el inicio comiencen a sensibilizarse con la nueva visión de lo que es ser un médico o un profesional dela salud en el contexto inequitativo actual
- Una colaboración entre países que posibiliten partir de lecciones aprendidas para contextualizar las mejores experiencias a nuestro entorno, teniendo bien claro lo que significa contextualizar.

Se trata en definitiva de voces que demandan:

- Involucramiento del Estado. Involucramiento de especialistas en construcción curricular.
- Cambio de los escenarios de aprendizaje y por tanto relaciones comunitarias, intersectoriales,etc.
- Necesidad de evaluación de las experiencias.
- Capacitación docente orientada a la APS y con enfoque basado en competencias disciplinares-profesionales para poder asumir un modelo de rol en el cual los propios docentes muestren su sensibilidad con la situación y no se limiten a querer patentizar solamente un enfoque biológico, muchas veces pensando fundamentalmente en las iniciativas privadas.
- Alineamiento de la selección de estudiantes con las necesidades de profesionales.

El llamado a unir voces no es nuevo. Desde una perspectiva de política educativa, el análisis prospectivo realizado por OPS entre 1986 y 1988 a 80% de las escuelas de la Región de las Américas, rescata los grandes problemas comunes y permite plantear en la Conferencia Mundial de Educación Médica celebrada en Edimburgo “la obligación que las facultades y escuelas de medicina definan y asuman un nuevo contrato social que legitime su razón de ser frente a la sociedad.” La propia declaración de Edimburgo de 1993, señalaba como acción la necesidad de “formular políticas basadas en las realidades epidemiológicas y financieras del país poniendo atención en la elevación del estatus del médico de atención primaria”.

Este concierto de voces y otras que se unen buscando armonía,han de conjugarse para favorecer la búsqueda de una concepción curricular pertinente en las instituciones educativas formadoras de profesionales de la salud y que esta no se convierta en un callejón sin salida que haya que atra-

vesar a sangre y fuego, sino que de manera consensuada y en beneficio de la salud nos preparemos para una buena innovación curricular.

Todo lo expuesto pone de relieve la necesidad de unir voces pues, como bien se señalan en el informe: las universidades pueden hacer grandes esfuerzos en la transformación de su orientación curricular, pero, si las políticas no son orientadas en este sentido, estos esfuerzos serán poco evidentes. Se puede formar un profesional con orientación en APS, pero si el contexto es desfavorable estos recursos pudieran perderse al reorientarse a otras áreas de práctica o especialidades.

Por eso los diagnósticos encaminados a favorecer el cambio deben contar con dimensiones e indicadores que nos revelen en realidad las necesidades, las barreras, las fortalezas y todos los elementos que nos permitan trazar rutas para avanzar de manera segura y no a tientas. Esos diagnósticos no puede perder de vista la consulta a necesidades ya corroboradas en otros entornos, por ejemplo:

- La necesidad de promover políticas de Estado y políticas institucionales en Atención Primaria de Salud y fortalecimiento de la Salud Pública.
- La necesidad de lograr articulación y coordinación entre las instituciones formadoras de recursos y las políticas estatales en área de salud y sus programas.
- La necesidad de capacitar en educación médica a los profesionales de los servicios de Atención Primaria de Salud y Salud Pública que se involucren en la docencia.
- La necesidad de aumentar recursos materiales y humanos en la APS.
- La necesidad de abrir la universidad a la comunidad.
- La necesidad de favorecer el contacto temprano de los estudiantes con la práctica comunitaria.
- La necesidad de evaluar de manera sistemática los resultados.
- La necesidad de desarrollar investigación con enfoque de APS y de salud pública.
- La necesidad de dar visibilidad a los resultados de experiencias exitosas de escuelas orientadas a APS.

Tampoco puede perder de vista barreras ya constatadas también en diversos entornos, por ejemplo:

- Falta de políticas de Estado para asumir a los profesionales formados en APS.
- Insuficiente financiamiento disponible para el cambio.
- Escasa motivación de los docentes.

- Desconocimiento de los docentes sobre las estrategias de salud basadas en APS y en la visión interdisciplinaria y transdisciplinaria de la salud pública
- Tradición de educación hospitalaria, que no prioriza escenarios comunitarios y familiares
- Insuficiente experiencia docente de los profesionales que trabajan APS.
- Baja calidad en prestadores de primer nivel de atención.
- Imagen negativa de la medicina general en la población.
- Resistencia de los pares académicos evaluadores a modelos descentralizados.
- Gran influencia de la medicina privada, las especialidades y la fragmentación de la carrera en áreas.
- Carácter individualista en el estudiantado.

A estas barreras hay que unir el análisis de los problemas fundamentales que se han constatado en diversos países de la región en relación con la formación médica. Esos problemas, de acuerdo con son los siguientes:

- La falta de compromiso social de muchas escuelas con la atención a la salud de la población;
- El alto costo de la salud reflejado en la elevada proporción de médicos especializados vs. generales/ salud familiar;
- Los escasos conocimientos y habilidades por parte de los egresados para el manejo de la APS;
- El énfasis en un modelo biologicista;
- La centralización de la práctica del aprendizaje en los hospitales;
- La ausencia de un enfoque de promoción de la salud y prevención de la enfermedad a nivel individual, familiar y comunitario desde el inicio de la formación, así como la carencia de una formación integral desde las perspectivas técnicas y humanistas.

Estos problemas han derivado en el planteamiento de diversas metas por parte de organismos panamericanos comprometidos con la salud.

Ahora bien, para ser efectivos en materia de preparación para asumir la innovación curricular en materia de salud y ubicándonos en el escenario de Cualtos en la Universidad de Guadalajara como muestra de nuestras reflexiones, necesitamos focalizaciones como las siguientes:

- Que es una innovación curricular en la Educación Superior y cuáles son sus tipos.
- Qué tipo de innovación curricular se requiere si tomamos como ejemplo la formación Médica en CUALTOS.

- Análisis de experiencias significativas y de casos como herramienta de mejora en materia de innovación curricular en la carrera de medicina.
- Cuáles son los pilares claves de un perfil de egreso para asumir la actualización curricular con enfoque basado en competencias, para la formación de profesionales de la salud.

A continuación, emitimos consideraciones sobre los aspectos antes focalizados. Este artículo debe constituir un insumo para el análisis de posibles cambios curriculares en la Facultad dedicada a formar profesionales de la salud; posibles cambios que deben darse con una óptica innovadora teniendo presente que una innovación curricular como proceso, es una facultad de carácter institucional, asociada al monitoreo permanente de la oferta académica vigente, teniendo en cuenta los cambios que se van produciendo en el contexto de la profesión y de acuerdo con ello se determinan procesos de innovación diferentes, lo que nos permite aludir a tipos de innovación curricular, dentro de los cuales se destacan los siguientes:

a) La innovación centrada en el diseño curricular para la creación de una nueva carrera.

b) Actualización curricular de las carreras ya existentes.

c) Ajuste curricular: se entiende como ajuste curricular la intervención de un plan de estudio, en sus líneas formativas y asignaturas, sin alterar la definición de su perfil de egreso y las competencias asociadas. Se recomienda realizar el ajuste curricular sobre aspectos del currículo que ya han sido implementados para contar con evidencia de las modificaciones a proponer.

Nos vamos a detener en el tipo de innovación centrada en la actualización curricular por ser la que generalmente se requiere ante la reorientación que demandan las carreras que forman a profesionales de la salud. En la actualización, se da una revisión completa de la carrera en cuestión, lo que demanda por supuesto de un diagnóstico curricular con vista a determinar el grado de ajuste excluyente entre el plan de estudio y lo que está demandando actualmente el contexto laboral y social en concordancia con los lineamientos institucionales.

El establecimiento de indicadores adecuados en ese diagnóstico es determinante para que el diagnóstico curricular sea coherente con lo que se necesita y no se convierta en una contrapartida de las exigencias sociales.

Se plantea que en una actualización curricular se introducen cambios al perfil de egreso, hitos o competencias asociadas, líneas de formación y asignaturas, basados en un diagnóstico que considere tanto la evaluación del trabajo desarrollado por la carrera hasta el momento, como la actuali-

zación de las demandas tanto institucionales como externas. Estos cambios, entonces, se entenderán como una forma optimizada de lograr los propósitos formativos del plan de estudio (Urrea, 2012).

Sobre la forma en que debe darse los cambios en el perfil de egreso volveremos al concluir la reseña de un conjunto de experiencias que muestran aportes de facultades de medicina en proyectos de cambio en función e lograr un equilibrio tendiente a formar una fuerza laboral en ciencias de salud que facilite el desarrollo de un modelo de APS y un fortalecimiento de la salud pública. Ya datan de muchos años experiencias como las siguientes:

- En Norteamérica son varias las experiencias llevadas a cabo tanto en EUA como en Canadá. En 1993, la Escuela de Medicina de Rockford de la Universidad de Illinois implementó un Programa de Educación Médica Rural (RMED) con el objeto de producir médicos de familia para la región rural de Illinois. Sus características salientes son la selección de los estudiantes buscando afinidad con la práctica rural, la orientación comunitaria en la formación y la preceptoría rural en la que los estudiantes se ponen en contacto con el medio de práctica profesional.
- La Universidad de Nuevo México, a principio de los ochenta, implementó un nuevo programa fuertemente orientado a la comunidad y que promovía la integración curricular, manteniendo el programa anterior como alternativa para los estudiantes. Los estudios comparativos entre ambos programas los llevaron a suspender el programa tradicional.
- El proyecto de demostración denominado “Undergraduate Medical Education for the 21st Century (UME-21)” ha promovido la exposición de los estudiantes a una integración curricular de todas las disciplinas relevantes para la atención primaria en el tercer año del ciclo de rotaciones clínicas. De estos proyectos, se destacan los de la Escuela de Medicina de Dartmouth, la Universidad de Pittsburgh y la Universidad de Wisconsin. Todos ellos han incorporado un estrecho contacto de estudiantes con médicos de atención primaria en la búsqueda del efecto que el modelo de rol puede ejercer sobre el estudiante.
- En Canadá, la experiencia de la Universidad de Sherbroke permitió demostrar que la transición desde un modelo tradicional a uno orientado en la comunidad se asocia con una significativa mejoría de los cuidados preventivos y una mayor continuidad de atención, así como en la mejoría de los indicadores de rendimiento diagnóstico. Para este análisis, se tomaron como referencia las bases de datos de salud provincial de 4 a 7 años de práctica

- En Inglaterra, a partir del documento del General Medical Council “Tomorrow’s Doctors”, los currículos más modernos se han desarrollado en torno a programas basados en la comunidad y el aprendizaje basado en problemas. Estos modelos incluyen una mayor preocupación por los problemas de la gente y otorga bases epidemiológicas para la práctica. Estos modelos permiten un balance más adecuado entre la formación hospitalaria, con una integración dinámica de la APS con base comunitaria en un modelo de atención holística. Siguiendo estas directrices, los estudiantes tienen desde el comienzo una aproximación a la práctica del médico de familia/médico general y una mayor responsabilidad en el seguimiento longitudinal familiar para terminar en la práctica de la medicina familiar en los últimos años. Este modelo educacional responde a la existencia en este país de una práctica de servicios de salud que tiene como eje y fuente de entrada los servicios de salud de la familia
- En la Región de América Latina son de destacar las iniciativas de Cuba y Brasil, con un alto compromiso gubernamental en el desarrollo de la APS, considerando el pregrado como la fuente natural de profesionales y por tanto promoviendo currículos acordes con esta necesidad de fuerza de trabajo.
- El modelo de atención en el sistema de salud de Cuba se ha basado en la APS desde la década de 1960. Tanto la formación de pregrado como la de postgrado ha estado orientada a la formación de un sólido cuerpo profesional orientado a la atención primaria. Desde 1984, se inició de forma experimental el trabajo del médico de la familia. Al concluir seis años de estudios universitarios egresa un médico de perfil amplio, un médico general básico que comienza a trabajar por uno ó dos años; transcurrido este tiempo, comienza a formarse mediante un régimen de residencia, como un especialista en medicina general integral, manteniendo su responsabilidad por la atención a la salud de la población a él asignada²⁸. A partir de 2003, se implementa un cambio importante afianzando el concepto y la estrategia de la APS y descentralizando la formación en los escenarios de trabajo, especialmente los policlínicos, donde los alumnos son recibidos por el claustro del policlínico, quienes ejercen la función de tutoría. El modelo está basado en el concepto de aprender haciendo y sobre la base de la educación virtual.
- En Brasil, en el 2002, los Ministerios de Salud y Educación lanzaron el programa PROMED para reorientar la educación médica y conseguir exponer a los estudiantes a un patrón de práctica más relevante²⁹. En un comienzo, veinte escuelas de medicina en forma

voluntaria recibieron apoyo económico para hacer una prueba piloto. El 60% tuvo éxito logrando establece una alianza con los servicios locales de salud, aumentando las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes en todos los niveles de atención de la salud. En el año 2005, un nuevo programa, el PRO-SAÚDE (Pro-Salud) agregó la formación de enfermeras y odontólogos. Estos programas tienen como distintivo señalar la importancia de que los gobiernos muestren su determinación sobre el modelo sanitario que sostienen. En este esquema, las escuelas que se suman a los proyectos deben proponer una estrategia caracterizada por una reorientación curricular (énfasis en determinantes sociales de la salud), diversificación de la práctica (prioridad a la APS) y aprendizaje activo. Bajo este esquema se presentaron 180 proyectos de los que 93 comenzaron a implementarse.

Esta breve reseña de experiencias que ya datan de varios años nos puede servir de marco para traer a colación el análisis de caso mucho más reciente y más cercano

Los casos objeto de estudio puede ser de diferentes tipos, de acuerdo con consideraciones expuestas por la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, de la Vicerrectoría académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Esos tipos de casos son:

Caso de valores: se solicita un juicio de responsabilidades sobre las personas o actitudes descritas en el caso.

Caso incidente: pretende estimular al grupo a una búsqueda activa de información que le ayude a sentar juicios.

Caso de solución razonada: pretende encontrar soluciones razonables sin información complementaria.

Caso de mentalización: pretende determinar definiciones personales ante la situación: tomar conciencia de causas y consecuencias ante la situación

Caso de búsqueda real: entrena al grupo en la búsqueda de casos reales y a partir de ellos discute soluciones concretas.

Caso temático: lo que interesa no es el caso en sí, sino el tema de fondo sobre el que gira.

Tomamos el tipo de caso temático para exponer una situación vinculada al diagnóstico realizado por la Facultad de Medicina de Cuautlan, en la Universidad de Guadalajara, la cual está convocada a cambios de orientación en la formación de profesionales de la salud.

Para elaborar el caso se tiene en cuenta lo siguiente:

- ¿Cuál es el entorno que rodea la situación?
- ¿Cuál es el problema concreto que se sitúa en el centro del caso?
- ¿Se tiene previstas varias soluciones válidas o una sola es la correcta?

- Cómo concebir una lista de preguntas concretas que faciliten el análisis y la discusión en torno al caso.
- Se deriva del caso una moraleja o tan solo posibilidad de que los docentes reflexionen y planeen diversas alternativas.

Objetivo pedagógico del caso

a) Propiciar un espacio de cooperación reflexiva que contribuya a contrarrestar la tendencia a incrementar cursos orientados a aportar conocimientos sobre APS y salud Pública al reconocer que el camino no es incrementar el número de cursos y clases sino reorientarlos, considerando el aprendizaje de la resolución de problemas, el desarrollo de competencias profesionales que demandan la sociedad y el sistema sanitario basado en APS.

b) Vigilar el cumplimiento de criterios de rigor en la propuesta curricular de cambio con orientación hacia la APS y fortalecimiento de la salud pública.

ANÁLISIS DE CASO

En Diagnóstico curricular y específicamente el diagnóstico del plan de estudio como parte de los procesos de la actualización curricular debe reflejar la brecha entre la situación actual y la situación que la carrera pretende alcanzar con dicha actualización curricular; debe también identificarse tanto las necesidades como las posibles soluciones que se pueden implementar en la actualización y dejar establecidos los productos curriculares para el cambio.

Los ejecutores del diagnóstico deben considerar la evaluación del trabajo desarrollado y la actualización que ha de ser atendida teniendo en cuenta las demandas institucionales y las demandas externas del contexto social, enfatizando en cómo los cambios deben ser entendidos como una forma optimizada de lograr los propósitos del plan de estudio.

Todo el proceder descrito deriva en resultados dados en un informe diagnóstico curricular y en consecuencia un informe de actualización curricular.

Por supuesto que ya desde el informe diagnóstico curricular y su consecuente informe de actualización debe velarse por los criterios de riesgos que deben caracterizar a propuesta de cambio (Universidad de Chile). Esos criterios son: coherencia, pertinencia, viabilidad, consistencia interna, articulación e integración.

Coherencia: toda propuesta curricular de las carreras debe velar por su coherencia respecto de la misión y visión que la Universidad mantiene sobre sí misma, de los valores institucionales, y del compromiso formati-

vo que asume frente al país, como mandato de la propia sociedad hacia la Universidad

Viabilidad: la construcción curricular ha de considerar las condiciones propias de la institución, sus capacidades físicas, financieras, tecnológicas, normativas, humanas, que demarcan el campo y el rango de posibilidad para las propuestas formativas. La viabilidad como criterio demanda una perspectiva temporal, en una propuesta de crecimiento en el tiempo.

Consistencia interna: es decir, la coherencia o no-contradicción entre los elementos de la formación y su orientación explícita al perfil de egreso. Esto implica que un plan de formación debe procurar que los saberes que se enseñan a los estudiantes no sólo sean válidos desde el punto de vista de las diferentes disciplinas, sino que no se contradigan en el marco de la propuesta formativa.

Articulación: que demanda que los diversos momentos formativos se ordenen en el curriculum en una secuencia de apropiación creciente de los saberes por parte de los estudiantes. La articulación curricular además requiere la consideración de la ubicación de los diferentes cursos o unidades de trabajo en el tiempo, velando por una correcta y apropiada asignación del mismo y de los esfuerzos de los estudiantes. Asimismo, la articulación exige que los diversos grupos disciplinares (ciencias básicas, saberes profesionales específicos,) establezcan los vínculos sustantivos entre los diversos componentes de cada grupo disciplinar, considerando de manera importante su solidez interna, su complementariedad con otros saberes disciplinares, y la orientación explícita a un perfil de egreso determinado.

Integración: como el logro en el estudiante de la configuración de una red de saberes que le permite modelar e hipotetizar, así como proyectar, actuar y evaluar todos sus recursos (saberes de todo tipo, redes de datos y especialistas, recursos de contexto) a fin de producir intervenciones profesionales complejas y demandantes, en las cuales todos los recursos seleccionados y movilizados se sintetizan en la producción de una solución y no simplemente limitarse a la aplicación de teorías y principios, con baja potencialidad de las habilidades y competencias cognitivas

Estas consideraciones nos posibilitan el acercamiento crítico a un caso concreto: el informe diagnóstico curricular de la Facultad de Medicina de una Universidad de México; en dicho informe se parte de señalar que el Programa Educativo de la Carrera de Médico Cirujano y parte de la Universidad fue actualizado por el comité consultivo curricular y aprobado por el H. Consejo General Universitario en el 2013. Se destaca que esta actualización fue basada en el diagnóstico de los programas educativos que elaboró

la Coordinación de Innovación Educativa y pregrado 2010. Señalan que en dicho estudiose mostraron fortalezas y debilidades (los aspectos a mejorar que justifican la reforma). La relación expuesta de fortalezas y debilidades fue la siguiente:

Fortalezas	Debilidades
1. Gran cantidad de programas evaluados y acreditados.	1. Falta de actualización de algunos programas.
2. Vinculación con la sociedad.	2. Poca vinculación con las organizaciones productivas.
3. Enorme demanda de planes de estudio.	3. Exceso de unidades de aprendizaje y contenidos.
4. Cuerpos académicos consolidados.	4. Carencia de un programa y un equipo de tutores.
5. Capacidad de adaptarse a nuevos contextos.	5. Poca flexibilidad para cursar asignaturas de programas educativos de otros centros.
	6. Falta de espacios curriculares para el aprendizaje de un segundo idioma.
	7. Estudiantes con poco desarrollo de habilidades cognitivas.
	8. Falta de vinculación entre el pregrado y el posgrado.

Evidentemente desde esta primera aproximación el criterio referido a consistencia interna está afectado pues acaso puede señalarse como fortalezas todo lo que a la vez se señala como debilidad (Nótese en el contrasentido explícito de los puntos 2,3,5, y del 5 con el punto7).

Este contrasentido se agudiza mucho más cuando se señala que la propuesta de cambio es incrementar más unidades de aprendizaje, cuando tal incremento había sido señalado como una debilidad.

Otra muestra de falta de consistencia está en señalar una dificultad sobre las pocas habilidades cognitivas y tropezarnos una propuesta de habilidades y competencias que remiten a:

- Conocer
- Identificar
- Conocer
- Analizar
- Aplicar
- Conocer

¿Dónde están las habilidades y competencias cognitivas que potencian el pensamiento comprensivo, el pensamiento crítico, el pensamiento creativo, el pensamiento para tomar decisiones y resolver problemas, teniendo en cuenta procesos de autorregulación metacognición y transferencia o movilización de lo aprendido?

El problema se arrastra hasta la propuesta actual donde el diagnóstico presenta necesidades y soluciones ,pero las soluciones también están en incrementar y no en cambio de orientación, tanto así que se concluye señalando que: “las unidades de aprendizaje del bloque básico común y básico particular, cuyo enfoque tiene que ver con las ciencias básicas y clínicas en la formación del médico y aquellas con enfoque diagnóstico y terapéutico involucran la prevención primaria”.

Evidentemente estamos en las mismas limitaciones de siempre, al abordar lo relativo a la salud pública y la APS involucrado dentro la prioridad que se da a la formación clínica, lo que evidencia la falta de reorientación hacia enfoques de un médico generalista con la preparación en APS y con orientación en Salud Pública.

Los criterios de rigor se ven por la falta de integración y la creación de redes, pues la suma de las materias numeradas con I, II, IIV. etc. es un desmembramiento que le resta un manejo efectivo del tiempo dedicado a desempeños profesionales en contextos comunitarios y familiares, que van más allá del centro hospitalario.

El criterio de rigor referido ala coherencia también se ve afectado cuando se alude a competencias profesionales. La propuesta de cambio alude a tres competencias profesionales del egresado relacionadas con la promoción de salud y la prevención. Las competencias profesionales conforman un área de formación que se identifica como disciplinar-profesional. Reconociendo que, aunque están muy relacionadas no es lo mismo las disciplinas que la profesión; la primera sienta sus bases en torno a los saberes propios de esas disciplinas ,pero lo profesional remite a los múltiples problemas profesionales que los futuros egresados deben resolver en el contexto laboral.

Realmente las competencias profesionales que se declara se relacionan más con el conocer que con el cuidar y evitar enfermedades en contextos reales. Baste notar que son competencias que declaran aplicar conocimientos básicos de prevención, diagnóstico, tratamiento, pronóstico, rehabilitación de las enfermedades prevalentes, de acuerdo con el perfil epidemiológico.

Desarrolla aplica principios de APS

Aplica principios, teorías, métodos, estrategias... Estas declaraciones sí se relacionan con la dificultad ya señalada en la cual expresamos cómo lo

relativo a prevención y promoción se aborda involucrado en la formación clínica.

Después de la presentación de casos concretos en los cuales se señalan algunas dificultades que obstaculizan el cambio ese consecuente que presentemos un debe ser partiendo de la definición del perfil profesional de manera renovada acorde con la intención de actualización

Un esquema de los procesos implicados en definición del perfil profesional como parte de la actualización curricular ha sido expuesto en el Manual de innovación y evaluación curricular. En ese valioso trabajo se expone lo siguiente:

A continuación, emitiremos consideraciones sobre los cuatro procesos claves en la definición del perfil los cuales se refieren a:

- I. La determinación de resultados teniendo en cuenta un saber actuar complejo.
- II. Los componentes o áreas de formación.
- III. Las actitudes y valores dentro del desempeño conceptual.
- IV. Las habilidades y destrezas profesionales fundamentales para el desempeño profesional.

A continuación, exponemos consideraciones medulares sobre estos cuatro procesos.

SABER ACTUAR COMPLEJO

Cuando aludimos a saberes complejos estamos aludiendo

Cuando se afirma que la Medicina es una ciencia, además de ser una profesión y una gran responsabilidad no es una simple descripción sino una precisión de tres direcciones que definen bien su objeto: el ser humano en su condición biológica, psicológica y social. Con ello se orienta hacia una formación que en su accionar contribuya a que el futuro egresado no esté preparado solamente para incidir en la dialéctica salud-enfermedad, sino que pueda cumplir el objetivo de garantizar la calidad de vida del individuo, la familia y la comunidad en general.

La parcelación de ese objeto ha incidido en dos tendencias globales que se han destacado en el campo de la medicina: el enfoque curativo, que trata con el individuo enfermo, con gran peso de métodos clínicos. Es la medicina que se ejerce en las instituciones de salud y en los grandes centros de investigaciones para dar tratamiento a la enfermedad y rehabilitar al enfermo ya cuidado; la segunda tendencia en la medicina social o comunitaria que se desarrolla por profesionales de la salud que están en el centro de la comunidad y que tienen como principal tarea, realizar acciones de

prevención, de enfermedades y promover adecuados estilos de vida en la población, además de hacer labores de dispensarización aplicando programas salubristas para evitar que el individuo sano se enferme. En estos casos se manifiestan más la aplicación del método epidemiológico, que tiene en su esencia la consideración de los factores de riesgo de las enfermedades en su vínculo con los estilos de vida del individuo, la familia y la comunidad, así como con las condiciones medioambientales del entorno (Izquierdo de la Asunción, 2005).

Una visión más integrada ha llevado a que en muchos países se aluda a un enfoque salud-enfermedad-atención, inspirados en teoría de la medicina preventiva social y de otras corrientes, lo cual implica tener en cuenta un sistema de relaciones que se manifiesta en las categorías siguientes:

- Prevención
- Promoción
- Tratamiento
- Rehabilitación

Estas relaciones también son citadas en el documento objeto de revisión elaborado en la facultad de medicina de la Universidad de México, pero debemos reconocer que, a pesar de haber declarado esas cuatro tareas del sistema de relaciones biomédicas, estas no se han tenido en cuenta en la propuesta de modificación del plan de estudio.

Estas cuatro áreas biomédicas están comprometidas con tareas de desempeño básicas del perfil, pero en el documento se continúa aludiendo solo a la promoción hasta el final del epígrafe, sin aludir para nada más a la prevención, sin embargo, cuando describe más adelante el objetivo del nuevo programa dice que responde a un perfil preventivo

Esto que parece simplemente copiar ideas de algún lugar y no abordar las dos tareas en su equilibrio, se verá reflejado después en la propuesta de materias que hacen en las cuales también se aprecia falta de equilibrio.

Un equilibrio que puede lograrse si se tiene claridad en que estas cuatro relaciones son más que cuatro tareas de desempeño clave, pues de ellas también se derivan cuatro grandes competencias generales que luego se desglosarán en las competencias específicas correspondientes, teniendo en cuenta que el objeto de estudio se estructura sin perder de vista lo siguiente:

- Promoción de la Salud – Eje: conocer para cuidar.
- Prevención de la Enfermedad – Eje: conocer para evitar.
- Enfermedad y Sistemas de Atención – Eje: conocer para curar.
- Prácticas – Eje: ejercer para integrar en el marco teórico – metodológico de la Atención Primaria en Salud (APS).

Con relación a la estrategia metodológica, se organiza a través del enfoque basado en competencias, destacando diferentes tipos de desempeño y enfatizando en el desempeño práctico que se deriva del aprendizaje basado en problemas (ABP) como soporte didáctico – pedagógico.

No se puede perder de vista, como bien señala Izquierdo A (2005) que: la prevención de enfermedades es una de las funciones que compete a todo el personal de la salud y a la población en general, por su parte la promoción de la salud está relacionada con la difusión de estilos de vida de la población y con el cuidado del medio ambiente, lo que requiere de acciones cooperativas y de empoderamiento de la población.

El tratamiento atiende al individuo para curarlo desde la visión clínica y la rehabilitación es la función mediante la cual se despliegan acciones para incorporar al individuo curado a la sociedad.

A nivel de rediseño curricular, estas relaciones deben estar verticalizadas en unos casos y horizontalizadas otras, pero nunca sumadas e incrementadas con una visión tan fragmentada que le resta toda visión innovadora, más allá de que declare que hay una innovación. Esa segmentación contradice además la declaración de enfoque basado en competencias con enfoque integrado pues si se asume un enfoque integrado la solución jamás será sumativa.

La perspectiva sumativa o de incremento es la que ha primado en la propuesta de modificación realizada por la Universidad de Guadalajara y esta perspectiva es incompatible con un enfoque integrado de las competencias, como se declara e la fundamentación

La movilización de recursos

Los recursos necesarios para enfrentar esas situaciones complejas responden a naturaleza interna y externa. Los recursos internos apuntan hacia los conocimientos, las habilidades, las actitudes, mientras que los recursos externos tienen que ver con las informaciones, la tecnología, la consulta a expertos, etc. La determinación de esos recursos forma parte de la propuesta de saberes que el curriculum provee, pero teniendo en cuenta que han de ser saberes integrados en la esfera de lo cognitivo y los socioafectivo.

LAS ÁREAS DE FORMACIÓN

Estas áreas conforman una estrella de cinco puntas tal como representamos a continuación

Queremos destacar que cuando se alude a formación disciplinar profesional, insistimos en que no es lo mismo la disciplina que la profesión, aunque esta separación con guion lo que indica es que existe entre ambas una relación indisoluble pero estamos enfatizando en que lo profesional, teniendo

de base un dominio disciplinar, realmente se enfila hacia los problemas que tiene que resolver el futuro egresado en el contexto de la profesión, por tanto no se trata de abordar esta área con un descarga de saberes disciplinares porque aquí en esta para esos saberes disciplinares tiene que abordarse como recursos en función resolver problemas de la profesión, lo que remite a diseñar situaciones compleja so de desempeño en la cual los alumnos apelan a determinados saberes disciplinares o no en dependencia de las demandas de dicha situación

ACTITUDES, LOS VALORES Y DESEMPEÑO CONTEXTUAL EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA SALUD

Ya habíamos apuntado que si bien siempre nos preocupamos por el desempeño referido a la tarea que se tiene que ejecutar desde el punto de vista cognitivo, hay otra dimensión del desempeño que no se relaciona con la tarea sino con la forma que se comportan los sujetos, por eso remite a cuestiones del ámbito psicológico y remite además a cuestiones relacionadas con las actitudes y valores de los sujetos, toda vez que tienen que ver con comportamientos individuales.

El desempeño contextual se impulsa a partir de un buen ambiente relacional y son es más motivador que cognitivo; de ahí que en ese tipo de desempeño muchas cuestiones se den de manera implícita.

Un buen ambiente en función del desempeño contextual requiere que el perfil del egresado incluya rasgos como la pertinencia, colaboración, el apoyo a objetivos de la organización de salud a sectores vinculados a las competencias emocionales.

La personalidad que, como sabemos es una categoría polémica, pero de incalculable utilidad toda vez que nos permite interactuar con los sujetos a partir de reconocer cómo nos distinguimos de los demás y cómo cada cual tiene su personalidad propia y peculiar.

Para comprender mejor ese concepto los especialistas en el tema han aludido con claridad a las características de la personalidad y a aspectos relacionados con la teoría de los rasgos de la personalidad, la cual siempre se aborda desde la distinción de lo que es temperamento y lo que es carácter ().

El temperamento se relaciona con la herencia biológica, por tato es más difícil de cambiar ,pero el carácter, se forma por los hábitos de comportamiento adquiridos durante la vida. Millon () piensa que el carácter puede ser considerado como la adherencia de la persona a los valores y las costumbres de la sociedad en que vive; de ahí que sea frecuente encontrarnos con publicaciones en las cuales se alude al “carácter del médico” en el proceso de formación

El carácter, visto en cierto sentido como la adherencia de la persona a determinados valores y costumbres, nos debe guiar en la formación de profesionales de la salud a pensar en la forma de incluir en el currículum de manera ordenada la labor con valores universales dentro de los que se destacan, entre otros, valores universales y permanentes descritos por Javoleyes y Carrasco, a saber:

- Valores vitales: salud, fuerza, desarrollo y coordinación psicomotriz.
- Valores técnicos: actitud utilitaria, eficacia.
- Valores intelectuales: conocimiento, agudeza mental, hábitos de estudio (especialmente atención, observación, lectura, organización, reflexión, síntesis) claridad de expresión, adhesión a la verdad, tolerancia.
- Valores prudenciales: optimismo, predicción, precaución, obediencia, docilidad, iniciativa, audacia en los proyectos.
- Valores sociales: respeto a los derechos humanos: a la vida, a la integridad física y mental, al honor, libertad religiosa, etc., sociabilidad, subordinación a la ley y la autoridad, sinceridad, veracidad, claridad, delicadeza, amabilidad, confianza en los demás, generosidad, agradecimiento, compañerismo, amistad, lealtad, trabajo.
- Valores individuales: magnanimidad, aspiración a cosas difíciles, esfuerzo, lucha interior, perseverancia, constancia, paciencia, serenidad, alegría, reciedumbre, dominio de sí mismo, valentía, audacia en el obrar, sobriedad, austeridad, sencillez, tolerancia, modestia, humildad, sentido de belleza.

La personalidad es el conjunto de temperamento y carácter en estructura única que responde a un patrón incorporado de rasgos cognitivos, afectivos y conductuales manifiestos que persisten durante largos períodos de tiempo y son relativamente resistentes a la extinción.

Dentro de las características de la personalidad y para nuestros fines, resulta útil destacar aquella que se refiere a que: la personalidad como la forma habitual de comportamiento de cada individuo. Comprende tanto su conducta manifiesta como también su experiencia privada. No consiste en una suma de conductas aisladas, sino incluye la globalidad del comportamiento.

Se produce en la interacción de la herencia genética, el ambiente del individuo, por el aprendizaje social y las experiencias personales. Se desarrolla y cambia a lo largo de la vida.

Es individual y social porque somos diferentes, pero también igual a todas las personas que nos rodean. Cada individuo es un ser único e irrepetible, pero al mismo tiempo somos capaces de comprender a los demás y

reconocernos en una comunidad semejante. Esta característica tiene gran importancia para proyectar las acciones de empatía tan necesarias en la formación de profesionales de la salud.

Con respecto a los rasgos debemos destacar que constituyen una forma específica de comportamiento, por eso podemos hablar de personas con:

- Apertura mental (convencional/original; poco audaz/temerario; conservador/liberal).
- Podemos hablar también por ejemplo de responsabilidad o tesón (descuidado/prudente; irresponsable /fiable; negligente/concienzudo).
- Afabilidad (irritable / amable; despiadado/bondadoso; egoísta/ desprendido).
- Con estabilidad emocional (calmado/preocupado, duro/vulnerable; seguro/inseguro).

Con toda intención hemos ejemplificado con rasgos de un alto nivel de compromiso con la formación de profesionales de la salud. Aludimos a rasgos psicológicos de la personalidad los cuales varios estudiosos del tema los han organizado en tres grandes categorías en función de sus consistencia y estabilidad. Esos rasgos son: intelectuales, temperamentales y motivacionales. Dentro de ellos los más consistentes y estables son los rasgos intelectuales

Un detenimiento en los aspectos expuestos sobre las actitudes como manifestación última del valor y los valores involucrados en la personalidad como predictor de un buen desempeño contextual, deben ser tenidos en cuenta con gran responsabilidad por parte de los innovadores curriculares sin pasar por alto, además, los aspectos comprometidos con las competencias socioemocionales.

FORMAS DE PENSAR U OPERAR QUE CONDICIONAN EL DESEMPEÑO PROFESIONAL

Una mirada a las habilidades y destrezas más demandadas de los profesionales en la actualidad nos remite casi de manera consensuada a las siguientes:

- 1) Trabajo en equipo mostrando sentido cooperativo.
- 2) Resolución de problemas revelando capacidad de tomar decisiones para evitar incidentes durante el desarrollo de la actividad profesional.
- 3) Comunicación eficaz con personal dentro y fuera de la organización.
- 4) Organización que permita demostrar habilidades para planificar y priorizar tareas.
- 5) Análisis y procesamiento de información.
- 6) Análisis de datos cuantitativos y cualitativos.
- 7) Conocimientos técnicos relacionados con la actividad a desarrollar.

- 8) Manejo de los programas de tecnología con énfasis en software.
- 9) Edición y redacción de informes con claridad.
- 10) Actuar de manera influyente en otros dentro de la organización.

Agrupadas estas a habilidades en la formación del médico con una visión renovada que confiera a la APS y a la Salud Pública el valor que merece apreciamos que se alude, en materia de formación de médicos, a:

- Un médico previsor y con capacidad clínica para resolver problemas desde una atención preventiva, curativa y rehabilitadora, centrada en el individuo y en la familia, capaz de favorecer un seguimiento compartido y una atención a emergencias
- Un médico organizador capaz de promover la salud poniendo en acción conocimientos de epidemiología, atendiendo a enfermedades de declaración obligatoria, brotes, campañas de vacunación, estilos de vida saludable.

Que sea además capaz de comunicarse entre profesionales, entre profesionales de la salud y los individuos y en el manejo de conflictos.

El médico en este contexto, tendrá que decidir cómo va a organizarse para poder atender a todos los pacientes y cómo influenciar el flujo de pacientes, de manera que sus servicios sean utilizados de la manera más adecuada posible, desde su punto de vista y el de los pacientes. Además, como miembro de un equipo multidisciplinario, el médico tendrá que coordinar sus actividades con las del resto del grupo a fin de que se proporcionen los beneficios que brinda el bienestar ambiental y social a la comunidad por la que ese equipo debe ser responsable. (...) la participación de la comunidad constituye un elemento clave en la atención primaria de salud (E.J.Garret).

- Un médico gestor y supervisor capaz desarrollar funciones administrativas desde áreas de gestión con liderazgo, supervisión y coordinación, negociación, planificación, evaluación y atención los reclamos y a la gestión de calidad y la gestión clínica.
- Un médico profesor capaz de responder a las necesidades de formación de profesores y líderes docentes en medicina familiar como algo esencial para avanzar en los objetivos propuesto y participar en el establecimiento de programas de colaboración e intercambio internacionales en este campo como una estrategia primordial.

Si se va a proporcionar atención de salud e información en materia de salud a los miembros de la comunidad, el médico tiene una misión que cumplir en la provisión de la información pertinente. Tiene que estar dispuesto a delegar cierta responsabilidad por la atención de salud de los individuos, familias y comunidades, y como un buen maestro, facilitará el proceso si ayuda a la comunidad a estar mejor informada y preparada para cuidarse a sí misma. Es de esperar que en esta forma podrá lograrse que mejoren las condiciones de salud de las comunidades (E.J Garret).

- Un médico investigador capaz de desarrollar actividades de investigación destinadas a la generación de conocimientos para el equipo de salud, personal en formación, a la familia y a la comunidad, aplicar herramientas de investigación cuantitativa, cualitativa, metodología basada en la evidencia, epidemiología, etnografía etc., con el fin de generar conocimientos e implementar su aplicación y aplicar la investigación-acción-participación, para dar respuesta a las necesidades de la comunidad, en cada contexto

Las consideraciones expuestas, más allá de acuerdos y desacuerdos, pueden integrarse a las fuentes e insumos requeridos para que una visión sistémica de la innovación curricular para la formación de profesionales de la salud pueda conducirnos hacia una propuesta curricular esperada y deseada.

La educación y la docencia

GUILLERMO LÓPEZ ÁLVAREZ

INTRODUCCIÓN

• 119

Este artículo plantea una visión de la educación desde una mirada crítica y ofrece algunas alternativas viables. También se trata el concepto de competencia y su definición en la docencia universitaria. Finalmente se incluye el concepto de competencia desde una perspectiva compleja.

DESARROLLO

Maturana *et al.* (2003), en un diálogo del ámbito de la educación reflexionan la diferencia entre la educación institucionalizada y la educación que se vive en la vida cotidiana.

En este diálogo Santos (2003), le plantea a Maturana la duda que tiene para formar a sus alumnos y estos se incorporen tanto a la sociedad como a la cultura, pero simultáneamente formarlos en los valores del respeto para una sociedad democrática.

Santos (2003), agrega que existe la dificultad de que vivimos en una sociedad individualista, competitiva, con una obsesión por la eficacia. Situación que es influenciada por los medios de comunicación, la vida en casa y la vida en la calle. Ante tal imposición de formas de vivir en sus alumnos encuentra contradictoria su intención formativa.

Maturana (2003), responde que enseñamos porque no lo estamos viviendo. Igualmente sucede con los valores, los enseñamos porque no los estamos viviendo. Otra cosa sería si vivimos los valores, no los tenemos que enseñar o mostrar al margen de la vivencia.

López (2003), expresa que si une las ideas ya planteadas previamente entonces podemos darnos cuenta que históricamente la relación entre familia y educación, que estaba unida, se ha desnaturalizado. El contexto de educación y convivencia en la escuela actual se ha convertido en un lugar casi artificial.

Enseguida López (2003), especifica que las personas somos un cúmulo de influencias culturales, las cuales se han heredado de generación en generación debido a las interacciones sociales. De lo anterior se desprende que la cultura en un sentido antropológico se relaciona con la herencia social, no tanto a lo biológico, conocimiento, creencia y sentimiento se configuran en la convivencia como elementos de la comunidad.

De ahí que, enfatiza López (2003), el desarrollo humano y la creación cultural se relacionan con lo que hacemos e imaginamos cómo mejorar lo que hacemos. Entonces el logro de un mundo mejor se relaciona con la educación. Por eso los valores no se enseñan, se viven.

Luego Maturana (2011), detalla que hay aburrimiento y desencanto en los colegios porque ahí se hacen cosas que no tienen que ver con los alumnos. El problema está en la separación de la escuela con la vivencia.

Posteriormente Santos (2003), le pregunta a Maturana que, si es posible vivir democráticamente, vivenciar la democracia en la escuela pues existen jerarquías académicas, conocimientos hegemónicos, y el poder de la evaluación ya que el profesor y la escuela seleccionan. Entonces la escuela tiene que apropiarse de los valores y propiciar el respeto a los alumnos por medio del arte de la convivencia, agrega.

Aunque Santos (2003), afirma que él como profesor desea que se viva la democracia en la escuela, de enseñarla o compartirla, pero las contradicciones existen cotidianamente.

Comenta Maturana (2003), que si existen las contradicciones ya que en la actualidad se han diversificado los quehaceres y lo que se tenía que aprender en casa para vivir en comunidad se ha transferido a la escuela como una extensión del hogar.

López (2003), expresa que como formador de educadores le preocupa cómo enseñar a sus alumnos ya que la educación es una forma de culturalizar para el futuro. La clave es advertir a los futuros educadores del academicismo y propiciar la participación y la vivencia democrática para convivir en la diversidad. Por eso debemos saber qué tipo de educador se está formando.

Maturana (2003), considera que nuestra tarea como maestros consiste en crear el espacio de convivencia y vivir las particularidades, a aprender en un contexto agradable para que las emociones de los alumnos se encuentren en la escuela.

López (2003), retoma la idea de Maturana y confirma que el aprendizaje es actividad placentera, que simultáneamente al compartir con los alumnos se busca también el aprendizaje propio, en esto consiste la enseñanza, concluye.

Enseguida Maturana (2003), afirma que sí y que eso es democrático. Luego López (2003), agrega que tanto el contenido del aprendizaje y el valor van juntos. Tanto Maturana como López (2003), coinciden en que la conversación con la familia del alumno se les hace partícipes y que esto es educación en democracia, colaborando.

Posteriormente López (2003), enfatiza que el alumno aprende en la escuela y que el profesor también es aprendiz que es apoyado por sus colegas, así que tanto los alumnos como los profesores formamos una comunidad de aprendizaje. Gracias a las interacciones en la comunidad se puede lograr la conciencia del apoyo para lograr conocimientos y estrategias que nos permiten resolver problemas de la vida cotidiana, debido a la convivencia democrática. De ahí la importancia de entusiasmar a vivir más a los profesores compartiendo nuestros gozos.

Maturana (2003), concluye también expresando que como profesor se pueden compartir muchas cosas lindas y no solamente los problemas.

En cuanto al concepto de cambio en los profesores López (2003), alude al concepto de autopoiesis de Maturana señalando que cada persona podemos decidir qué conservamos de lo que somos y nos hace humanos y desde luego qué se puede humanizar en la escuela.

Una de las alternativas que ofrece Maturana (2003), para transformarnos es nuestra capacidad de reflexión, “La reflexión no es un acto en la razón, es un acto en la emoción. Es un soltar lo que tienes para mirarlo”, p. 66. Agrega el autor que cómo sabemos lo que tenemos si no lo miramos, aunque si lo miramos nos arriesgamos a perderlo, por eso reflexionar es un acto de la emoción, concluye el autor.

Enseguida Maturana (2003), afirma que si abrimos la mirada para ver lo que tenemos hay que soltar la certidumbre, ya que la reflexión es enemiga del saber.

Aunque Santos (2003), agrega que, si somos herméticos, entonces tenemos dificultades ante la crítica del exterior y hasta para la misma autocrítica y esto nos lleva a asignar al exterior los resultados de nuestro trabajo y desde luego frena nuestro proceso de desarrollo. Lo anterior perpetúa las rutinas de las organizaciones educativas concluye el autor.

Maturana (2003), sugiere que hay que enseñar a los docentes a reflexionar, que la pregunta con que se abre esta puerta es: ¿cómo hago lo que hago? Y enseguida ya fluye la reflexión.

De tal manera que la reflexión nos permite descubrir y aceptar que hay un problema y que dicho problema se puede convertir en un proyecto educativo, afirman Maturana y López (2003). Lo interesante es que el problema se convierte en proyecto, concluyen los autores.

De manera complementaria al tema educativo ya presentado, Zabalza (2009), aporta elementos importantes al campo de las competencias del profesorado universitario, un campo nuevo en este ejercicio profesional, aclara el autor.

La idea genérica de Zabalza (2009), inicia con un concepto de competencia en el que enfatiza en los conocimientos y habilidades que los individuos requerimos para ejecutar alguna actividad. Y queda claro que cada actividad define algún tipo de competencia e incluye elementos específicos de la competencia global (ya que cada competencia se forma de varias unidades de competencia), agrega el autor.

Zabalza (2009), incorpora el concepto de competencia del Instituto Nacional de Empleo (1987) de Madrid, España: “conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo” (p. 71), esta definición coincide con la de Zabalza y agrega los conceptos de desempeño, rol y profesional en el empleo.

En relación con la acción docente Zabalza (2009), alude al concepto que aporta Rial (2000) que se refiere a “la capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos” (p. 71), lo cual nos remite al campo de la gestión educativa actual.

Zabalza (2009), especifica que en la docencia universitaria la teoría en relación con la práctica ha generado un conjunto de competencias; luego se remite al concepto de competencias de tercer nivel desde la perspectiva de Aubrun y Orifiamma (1990): “Competencias referidas a comportamientos profesionales, Competencias referidas a actitudes, Competencias referidas a capacidades creativas y Competencias de actitudes existenciales y éticas” (p. 71-72).

Con este tipo de competencias se abarca tanto a las acciones de los individuos en una empresa, de manera técnica o productiva, de gestión, asumir responsabilidades, etc., como a la relación con las personas, la motivación, la búsqueda de soluciones nuevas, y el análisis crítico con los valores sociales y éticos.

De manera general Zabalza (2009), consciente de la novedad de este tema considera básicamente las siguientes competencias como un aporte inicial al tema:

Planificar el proceso de enseñanza aprendizaje. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (com-

petencia comunicativa). Manejo de nuevas tecnologías. Diseñar la metodología y organizar las actividades. Comunicarse-relacionarse con los alumnos. Tutorizar. Evaluar. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. Identificarse con la institución y trabajar en equipo (p. 5-6).

Zabalza (2009), detalla cada una de las competencias en su obra legando una estructura básica para considerar en cualquier aplicación, estudio o análisis crítico del tema. Y particulariza que una docencia de calidad tiene que considerar las competencias docentes ya mencionadas.

Consideramos que el concepto de competencia es polisémico afirma Frade (2017), tanto el significado etimológico y en otros idiomas. Igualmente, cada disciplina envuelve el significado de competencia desde su perspectiva epistemológica. Como en la ciencia clásica disciplinar, que aísla el conocimiento omitiendo la interrelación y multidisciplinaria del conocimiento, así mismo define la competencia desde una perspectiva lineal dejando ver el logro de una meta después de un proceso, pero el ser humano que es hipersistema complejo y adaptativo no sigue esta lógica lineal ya que se modifica continuamente durante la vida y en relación a diversos contextos.

De tal manera que ante las diferentes perspectivas de competencia y con fundamento en la complejidad que ve al conocimiento como un sistema o complexus, el cual reconoce la interrelación, la multideterminación o transdisciplina en la ciencia y el conocimiento de los individuos el concepto de Frade, 2017, puede considerarse como una síntesis que orienta el quehacer científico y pedagógico en este momento: “ En suma, la competencia es un constructo complejo, es un sistema que opera a partir de la constante interacción individuo-ambiente que, en la medida en que adquiere experiencia y con ello aprendizaje, se perfecciona en una espiral creciente” (p. 134).

Frade, 2017, comenta que es importante modificar los modelos educativos para poder desarrollar competencias en un sentido complejo, interdisciplinar y transdisciplinar, en el que se vinculen tanto las ideas, creencias, conocimientos, destrezas, actitudes, valores, esquemas culturales y percepciones personales (CHDAVO) que implican las dimensiones del sujeto: “biológicas, neuropsicológicas, sociales, culturales e históricas” (p. 117). Lo cual es congruente con la propuesta crítica de educación planteada al principio de este artículo.

CONCLUSIONES

Este trabajo ha ofrecido una visión crítica de la educación desde la perspectiva de varios intelectuales y educadores que nos ha permitido diferenciar tanto a una educación originaria, históricamente hablando y una visión de la educación de la escuela actual.

También se analizaron diversas alternativas frente a este análisis crítico, tales como la vivencia, la interacción, la colaboración y la reflexión.

Luego se incluyeron las ideas o conceptos de competencia y desde ahí las competencias en la docencia universitaria.

Finalmente se compartió el concepto de complejidad con la intención de unificar desde una perspectiva epistemológica de la complejidad la definición y una posible discusión del tema en la educación actual.

REFERENCIAS

- Frade Rubio, Laura, 2017, Competencia, un concepto que se construye desde la complejidad. *Revista de Investigación Científica, Pensamiento del Sur*. Volumen 1, Número 1, pp 114-140 (2017).
- López Melero, Miguel, Maturana, Humberto, Pérez Gómez, Ángel I, Santos Guerra, Miguel Ángel, 2003, *Conversando con Maturana de educación*. Ediciones Aljibe, Málaga.
- Zabalza, Miguel Ángel, 2009, *Competencias docentes del profesorado universitario*, Narcea, S. A. de ediciones, Madrid, España.

Evaluación de aprendizaje por competencias

ALFREDO RODRÍGUEZ BANDA

INTRODUCCIÓN

• 125

La evaluación en el enfoque por competencias ofrece varias vertientes para medir los aprendizajes de los estudiantes. Este documento algunas de estas y a su vez expone unas definiciones conceptuales sucintas de los conceptos de competencia y evaluación desde esta perspectiva. La intención es exponer un marco referencial que nos permita analizar la validez del examen del CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.) Y más específicamente el Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Administración (EGEL-ADMÓN) aplicado a los alumnos de esa carrera en de la Universidad de Guadalajara.

En una primera parte se exponen la definición conceptual de evaluación y competencias, también en este apartado se describen algunos criterios que deben considerar los instrumentos para evaluar los aprendizajes adquiridos por los alumnos.

En un segundo momento a partir de lo expuesto en la primera parte se analiza la validez del instrumento aplicado a los alumnos de la carrera citada.

La pretensión de estas líneas es iniciar la reflexión acerca de los instrumentos e indicadores válidos para medir los resultados de aprendizaje de los estudiantes del Centro universitario de los Altos de la UdeG con la intención sobre todo de identificar áreas débiles que necesitan ser reforzadas para reformar y fortalecer el proceso de aprendizaje.

COMPETENCIAS

Para poder determinar cómo evaluar una competencia es necesario entender el concepto de qué es lo que queremos valorar y comprender cuáles son los principales elementos que permitan identificar lo necesario para poder realizar una evaluación pertinente. Leyva y Jornet (2006) mencionan que las competencias se entienden como un conjunto de habilidades, conocimientos, procedimientos, técnicas y actitudes, que una persona posee y que son necesarias para:

- Realizar las tareas que demanda una profesión de un determinado puesto de trabajo de
- manera eficaz.
- Resolver los problemas que surjan de forma autónoma, libre y creativa.
- Colaborar en la organización del trabajo y con su entorno sociolaboral
- Elementos no-cognitivos, rasgos de carácter psico-socioafectivos.

Existen otros conceptos que contienen elementos similares, Tobón (2006) menciona que la dificultad de definir el concepto es identificar que las competencias sean enfocadas a la educación y no solo en un ámbito laboral, él define a las competencias como procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad.

Otra de las definiciones que contienen otros componentes es la de Ruiz (2005) que refiere que una competencia es ser capaz de solucionar problemas con el conocimiento, teniendo en cuenta que los problemas no son sólo económicos, sino que son de índole muy diversa: desde esta visión de esencia nos afiliamos a la definición que describe la competencia como un saber-hacer-en un contexto

EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

Mediante estos diferentes conceptos de competencias podemos identificar que es lo que se necesita evaluar para decir que alguien es competente, esto es que ha logrado el desempeño de esa competencia de forma exitosa, de tal forma es importante definir esos criterios e indicadores para determinar el nivel de desempeño de aprendizaje.

El abordaje de la evaluación por competencias debe enfocarse a dos ámbitos, uno desde la evaluación como es que se define y se conceptualiza y el otro desde la propia definición de competencia, por lo tanto se pueden considerar algunos puntos para abordar la evaluación en educación superior. Cano (2008) menciona que los puntos claves en una evaluación bajo

este enfoque circulan en el currículo orientado, una dimensión formativa, instrumentos, metodología coherente, autodiagnóstico y autorregulación, y que a continuación describe:

- “La evaluación se halla en la “encrucijada” didáctica, en el sentido de que es efecto pero a la vez es causa de los aprendizajes. En palabras de Miller, la evaluación orienta el currículum y puede, por lo tanto, generar un verdadero cambio en los procesos de aprendizaje. Barberá (1999), Allen (2000), McDonald *et al.* (2000) Dochy *et al.* (2002) o Bain (2006) nos han ayudado a entender que la evaluación no puede limitarse a la calificación (sino que ésta es un subconjunto de la evaluación); no puede centrarse en el recuerdo y la repetición de información (sino que se deben de evaluar habilidades cognitivas de orden superior) y que no puede limitarse a pruebas de “lápiz y papel”, sino que se requieren instrumentos complejos y variados.
- La evaluación debe de constituir una oportunidad de aprendizaje y utilizarse no para adivinar o seleccionar a quien posee ciertas competencias, sino para promoverlas en todos los estudiantes. Esta dimensión formativa formulada por Scriven ha sido abordada ampliamente en los últimos años por Hall y Burke(2003) y Kaftan *et al.* (2006).
- La evaluación por competencias nos obliga a utilizar una diversidad de instrumentos y a implicar a diferentes agentes. Tenemos que tomar muestras de las ejecuciones de los alumnos y utilizar la observación como estrategia de recogida de información sistemática. Ésta puede acompañarse de registros cerrados (check-list, escalas, rúbricas) o de registros abiertos, y puede hacerse por parte del profesor, por parte de los compañeros o por parte del propio estudiante (o por todos ellos, en un modelo de evaluación de 360°), pero en cualquier caso debe proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora.
- La evaluación ha de ser coherente con el resto de elementos del diseño formativo, ha de hallarse integrada en el mismo. Por ello las experiencias metodológicas más coherentes con los diseños por competencias, como son las simulaciones, los proyectos, el PBL,... llevan asociadas actividades evaluativas muy relevantes para la evaluación por competencias. Los trabajos de Segers y Dochy (2001) o de Gijbels *et al.* (2005) han resultado muy ilustrativos en este punto.
- La evaluación ha de hacer más conscientes a los estudiantes de cuál es su nivel de competencias, de cómo resuelven las tareas y de qué puntos fuertes deben potenciar y qué puntos débiles deben corregir

para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras. Este proceso de autorregulación, tratado, entre otros, por Boekaerts, Pintrich y Zeidner (2000) va a ser esencial para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida y, constituye en sí mismo, una competencia clave” (Cano, 2008).

En este sentido se encuentra uno de los conflictos principales que se tiene al enfrentar la evaluación de las competencias es el nivel de complejidad que conlleva ya que si no es bien definida la competencia se puede caer en generalizar su concepto y esto llevaría que no se pudiera tener un acercamiento evaluativo.

El análisis de las posiciones teóricas que se hayan ido produciendo en torno a la definición del concepto, la investigación aplicada que se haya desarrollado respecto al mismo, así como si se han elaborado instrumentos para su evaluación, constituyen la base sobre la que poder sustentar el desarrollo de instrumentos (Jornet, *et al.* 2012).

En relación a lo que se entiende por competencia y con base a las diferentes definiciones descritas se pueden extraer aquellos puntos de encuentro y que permiten sintetizar las mas relevante. Según lo descrito por Cano (2008) una competencia implica:

- Realizar una integración de manera pertinente de los conocimientos, para determinar que se es competente es necesario alinearlos con las habilidades.
- Poder ejecutar la tarea de forma crítica. El desempeño permite demostrar que se es competente.
- Siempre es necesario el análisis de la situación para lograr la pertinencia para determinar cual es el currículo, la formación del docentes y cuales son los conocimientos que se necesitan emplear.
- Recurrencia, el aprendizaje constante, esto es que se tenga una formación inicial y experiencia de trabajo. Aprendizaje continuo.
- Autonomía, actuar de manera responsable con las decisiones de la adquisición y fomento de las propias competencias (*ibidem*).

INDICADORES DE APRENDIZAJE

Después de establecer de que se trata la evaluación por competencias es de suma relevancia el proyectar estrategias de evaluación a partir de actividades que sean pertinentes para los alumnos respecto a su nivel formativo y a través de ello poder determinar indicadores para medir su desempeño.

Para ingresar a la evaluación es necesario que ejecuten una tarea compleja, Fernández (2010) menciona que se puede afirmar que para poder

Figura 1. Evaluación de competencia y para el desarrollo de las competencias.



Fuente: Villardón (2006)

hablar de tarea compleja es necesario que la actividad de aprendizaje-evaluación contenga un conjunto de condiciones como:

- En la evaluación es necesario una buena definición y observación de diferentes criterios (dimensiones y situaciones).
- Es necesario aplicarlo a más de una situación. Transferencia
- Que estas sean cercanas a la realidad.
- Movilización de los recursos internos del estudiantes tales como saber, saber hacer, estrategias y saber ser, además de recursos externos.
- Utilización de reflexión y discernimiento riguroso.
- Sistema de monitoreo y un adecuado en el avance (indicadores de desarrollo, niveles de dominio).
- Regulación en el proceso evaluativo de los diferentes actores: profesor, estudiantes, otros evaluadores (coherencia).

En otra investigación hacen una diferencia entre evaluación de competencias y evaluación para el desarrollo de competencias, Villardón (2006) refiere que estas diferencias en la formación universitaria cumple dos funciones fundamentales; por una parte, la función sumativa de certificación de unos aprendizajes exigidos y, por otra, la función formativa para favo-

recer el logro de dichos aprendizajes, esto es, de las competencias o de los elementos de las competencias.

INSTRUMENTO

Según el trabajo realizado por Gutiérrez *et al.* (2010), donde describen escasa información en la normatividad y en la literatura especializada, tanto en cantidad como en claridad, respecto a la utilización de indicadores de logro que sirvan como evidencia o indicio de la adquisición de aprendizajes competenciales, estos autores sugieren la posibilidad de generar diferentes modelos de utilización éstos, de modo que proponen dos modelos de evaluación, partiendo de la premisa que en el caso español, la primera interpretación de la normativa ha llevado a asociar indicadores concretos con niveles mínimos para alcanzar la suficiencia en el desempeño, motivo por el que aparecieron alternativas de evaluación que ordenan en progresión los indicadores, desde la suficiencia a la excelencia, como un intento de resarcir esta debilidad. Los modelos propuestos por estos autores se enlistan a continuación para ser descritos a mayor detalle posteriormente:

- Modelo por indicadores asociados a tramos de calificación.
- Modelo por indicadores graduados en niveles de logro y asociados a los criterios de Evaluación.

Modelo por indicadores asociados a tramos de calificación.

Este modelo propone la asignación de un valor numérico a los indicadores en función progresiva y de la creciente dificultad en el aprendizaje de los contenidos asociados a éstos, de modo que, la calificación obtenida estará subyugada a la consecución de un número de determinado de indicadores. En ese sentido, los estudiantes obtendrían una calificación entre 1 y 10 en función del tramo de calificación en el que se ubiquen los indicadores alcanzados. Siendo así, este modelo solamente podría ser válido para las áreas de aprendizaje en las que sea requisito imprescindible la jerarquización de los contenidos para avanzar en el aprendizaje, sin embargo parece difícilmente justificable para las áreas de conocimiento en las que no exista una jerarquía muy clara en los aprendizajes.

El modelo de evaluación presenta algunas debilidades además de su aplicación condicionada a las áreas de conocimiento con una clara jerarquía de contenidos, como es la ausencia de relación entre los indicadores y los criterios de evaluación, circunstancia que implica otorgar a los indicadores el papel de criterios de evaluación (CE), quedando estos relegados un elemento únicamente figurativo. En el mismo sentido, cabe la posibilidad de que el desempeño en algún criterio de evaluación se diluya y no exista un

mecanismo que permita identificar este fallo en la evaluación. Así mismo, si los criterios de evaluación tienen valor equivalente, implica que su impacto en la evaluación es la misma, en la planeación didáctica sin considerar la importancia de su contenido.

Además, la no graduación de los indicadores únicamente permite emitir juicio sobre si se ha alcanzado o no cada uno ellos, siendo en muchos casos difícil tomar una decisión tan dicotómica, dadas las múltiples variables y matices que rodean a cada aprendizaje competencial. A esta dificultad hay que añadir la escasa información sobre las adquisiciones o logros del alumno a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que únicamente determina la consecución o no de los indicadores, sin precisar en qué medida se ha alcanzado cada uno de ellos (Gutiérrez *et al.*, 2010).

Modelo por indicadores graduados en niveles de logro y asociados a los Criterios de Evaluación.

Los criterios de evaluación (CE) deberían ser el principal referente en la planificación de la evaluación, siendo la función de los indicadores de logro el desarrollo de los CE y su adaptación a cada unidad didáctica. Asimismo cada indicador estará graduado en diferentes niveles de dificultad: se proponen cinco niveles de logro para cada indicador, que abarcan desde un nivel mínimo hasta la excelencia, de modo que el docente debe elaborar una rúbrica que sirva como descriptor de qué es lo que implica alcanzar cada uno de esos niveles. Los diferentes pasos para planificar una evaluación anual o de ciclo. El primer paso es la contextualización de los CE y su asociación a las unidades didácticas. Los CE curriculares deben ser un referente fundamental a la hora de evaluar el tipo y el grado de aprendizaje que los alumnos vayan alcanzando. Estos aprendizajes están referidos tanto a las capacidades indicadas en los objetivos como al desarrollo de las competencias básicas. Por lo tanto, si objetivos y competencias básicas son modificados en las programaciones didácticas, también lo deben ser los CE. En este sentido es necesario adaptar los CE, mediante su ampliación o desarrollo, para que puedan adecuarse a la realidad educativa del centro a través de las programaciones didácticas de cada departamento. El segundo paso sería el desarrollo y adaptación de los CE a las unidades didácticas (UD) a través de indicadores de logro. Una vez contextualizados los CE, su utilización real como referente de evaluación pasa obligatoriamente por asociarlos a UD concretas. La evaluación de los CE presentes en cada UD se realizaría mediante indicadores de logro, los cuales se desarrollan y adecuan cada CE a los contenidos y objetivos de la UD. Cada CE será desarrollado en uno o varios indicadores de logro. Serán estos indicadores de logro los que proporcionarán evidencias sobre en qué medida el alumno alcanza el CE. El si-

guiente paso sería la gradación del indicador en niveles de logro: la creación de la rúbrica. Una vez redactados los indicadores que desarrollan los CE, se diseñarán rúbricas que incluyan descriptores de los diferentes niveles de logro que se pueden alcanzar a través de cada indicador. Los indicadores se graduarán desde el mínimo a la excelencia, en una escala del 1 al 5. Esta rúbrica puede ser puesta en conocimiento del alumno para que sea consciente de en qué estadio de aprendizaje o desarrollo se encuentra en relación a cada indicador. De este modo, tanto docente como alumno conocerán con exactitud qué aprendizajes y en qué grado implican la consecución de cada nivel de logro asociado a un indicador. (Gutiérrez *et al.*, 2010).

Una vez establecidos los elementos anteriores necesitaremos establecer las fuentes de información más adecuadas [observación directa e indirecta, listas de control, escalas de observación, test, exposiciones...etc.], para a partir de estas determinar el nivel de logro alcanzado por cada alumno en los indicadores establecidos. Para sistematizar esta propuesta de evaluación se recomienda utilizar una única herramienta para cada unidad didáctica (UD). Esta herramienta será completada con la rúbrica donde se describen los niveles de logro. La utilización de un sistema de evaluación con estos elementos, permite al docente realizar una evaluación verdaderamente continua y formativa, ya que los distintos niveles de logro de cada indicador podrán irse consiguiendo a lo largo del proceso. De este modo, tanto docente como alumno dispondrán en todo momento de gran cantidad de información sobre la evolución del proceso de aprendizaje, posibilitando al mismo tiempo procesos de autoevaluación, coevaluación, etc. Para ello será importante que el docente establezca las fuentes de información adecuadas, así como la temporización de la recogida de información a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje (*ibidem*).

REFLEXIONES ACERCA DEL EXAMEN DEL CENEVAL APLICADO EN LA CARRERA DE ADMINISTRACIÓN PÚBLICA DE LA UDEG

1. No coherencia entre temas del examen del CENEVAL y los contenidos abordados en las materias de la carrera de Administración.

En el segundo modelo expuesto anteriormente se señala literalmente que “si objetivos y competencias básicas son modificados en las programaciones didácticas, también deben cambiarse en el examen. En este sentido es necesario adaptar los criterios de la evaluación a la realidad del curso “mediante su ampliación o desarrollo” y nosotros agregaríamos que también se dejen fuera del examen aquellos reactivos que contemplan contenidos que no se vieron en el curso. Tal situación se presenta en el examen del EGEL-CENEVAL aplicado a los estudiantes de la carrera de Administración del

Centro Universitario de los Altos de la Universidad de Guadalajara, donde hay reactivos relacionados con finanzas públicas y en el plan de estudios no se contempla. Dicha situación es una de las causas principales de las bajas calificaciones de los alumnos de esa carrera, 13 alumnos de un total de 39 obtuvieron calificación aún no satisfactorio.

2. Cuál es la calificación mas válida para evaluar los aprendizajes de los estudiantes: ¿la obtenida con un solo instrumento (de lápiz y papel) o una que aplican varios instrumentos?

Partamos de una situación hipotética en donde aceptamos que el examen del CENEVAL cumple con los requisitos que promete, a saber: “El propósito de Ceneval es evaluar a los estudiantes cuando concluyen sus estudios de licenciatura. Cada EGEL (Examen General para el Egreso de Licenciatura) explora los conocimientos esenciales y las habilidades básicas que se requieren para iniciar la práctica profesional” Gago Huguet: 2000.

Y aceptemos que por otro lado tenemos un conjunto de calificaciones obtenidas en cada ciclo escolar y que provienen de varios instrumentos. Bain (2006) nos indica que la evaluación de los aprendizajes “no puede limitarse a pruebas de “lápiz y papel”, sino que se requieren “instrumentos complejos y variados”. Desde la perspectiva de este autor se podría decir que es mas valida la calificación obtenida en la segunda opción pues si bien el CENEVAL tiene la virtud de ser un órgano externo e imparcial ello no es el único requisito de una evaluación para ser considerada valida. Además de la confianza para lograr la valides de un indicador requiere que mida lo que se quiere medir, es decir los aprendizajes obtenidos, las competencias logradas o no que se ven en el desempeño. El que sea confiable por ser diseñado y aplicado por un ente externo a la universidad no es razón suficiente para considerarlo valido.

3. El examen del CENEVAL ¿es de competencias o es memorístico? ¿El método de las opciones múltiples puede medir el desempeño?

Diferentes investigaciones presentan propuestas para evaluar y medir el desempeño de los alumnos y un elemento primordial en el que coinciden es que el proceso memorístico no demuestra si el evaluado ha desarrollado la competencia y mucho menos el nivel de desempeño. Clavijo (2008) especifica que lo que debe de evaluarse es la significatividad de los aprendizajes. En la descripción de la estructura de este examen precisan que no es un examen que mida la capacidad memorística de la persona, sino su capacidad de razonamiento y de aplicación de los conocimientos adquiridos durante la licenciatura.

Sin embargo analizando las opciones que se les presenta en la construcción de las preguntas se puede decir que un instrumento que solo se focaliza en obtener respuestas mediante un ítem con diferentes reactivos solo busca determinar si tienen los conocimientos mínimos indispensables para iniciar el ejercicio de la profesión (Lopez-Barcena, *et al.* 2015) esto es que no pueden demostrar sus habilidades y demostrar si domina el saber hacer en un contexto específico.

REFERENCIAS

- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1) 1-16. Recuperado de <http://sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875011>
- Clavijo, G. (2008) La evaluación del proceso de formación. *La evaluación de la formación gacc*: Cartagena de India.
- Fernández, A. (2010) la evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1) 11-34
- Gijbels D., Van de Watering, G. & Dochy, F. (2005) Integrating assessment tasks in a problem-based learning environment. *Assessment and evaluation in higher education*, 30, 73-86
- Jornet, J.M., García, R. y González, J. (2012). Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 103-123. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART7.pdf>
- Leyva, Y. E., y Jornet, J.M. (2006). El perfil del evaluador educativo. *Boletín CENEVAL*, 7, 2-6. México: CENEVAL.
- López-Bárcena J, Trejo J, Sánchez-Alor J, Muñoz G, González-Torres A, García-Bonilla C, *et al.* (2015). Evaluación integral de competencias en la formación de médicos en México. *Estudio interinstitucional. FEM 2015*. 18. 55-61.
- McDonald, R.; Boud, D.; Francis, J. y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor*, 149, 41-72.
- Ruiz, M. (2005) Enfoque metodológico para la formación de las competencias desde el ámbito educativo: cómo concretar una alternativa para la relevancia educativa. *Enunciación*. 10(1). 85-93.
- Tobón, S. (2006). Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias. *Gestión del capital humano, competencias y sociedad del conocimiento. Proyecto Mesesup*. Recuperado de: http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura_5.Pdf
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educación siglo XXI*. 24, 57 – 76.

Evaluación Diagnóstica de los Planes de Estudio del Centro Universitario de los Altos

MARCELA CARDONA CAMPOS

El Centro Universitario de los Altos de la Universidad de Guadalajara fundado en 1994, oferta actualmente 13 programas educativos de nivel Licenciatura: Abogado, Administración, Cirujano Dentista, Contador Público, Enfermería, Ingeniería Agroindustrial, Ingeniería en Computación, Ingeniería en Sistemas Pecuarios, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Negocios Internacionales, Nutrición, Médico Cirujano y Partero y Psicología, con la finalidad de atender la demanda educativa de los municipios de Jalisco Altos Sur: Acatic, Arandas, Cañadas de Obregón, Jalostotitlán, Jesús María, Mexxicacán, San Julián, San Miguel el Alto, San Ignacio Cerro Gordo, Tepatitlán de Morelos, Valle de Guadalupe y Yahualica de González Gallo y contribuir al desarrollo de las regiones.

• 135

Los trece programas educativos y sus planes de estudios fueron actualizados entre 2012 y 2015, solo el de Médico Veterinario y Zootecnia no ha sido modificado desde su apertura. La actualización curricular se sustentó en la filosofía institucional de la Universidad de Guadalajara,

...mejora continua, procurando la pertinencia social de los resultados, la calidad en el servicio, la responsabilidad civil, la tolerancia, la honestidad profesional, el rigor científico y la eficiencia en el uso de los recursos. La misión con una vocación internacional y de compromiso social... El desarrollo educativo regional, estatal y nacional se sustentan en el progreso científico y tecnológico para la extensión y difusión para incidir en el desarrollo sustentable e incluyente. La producción y socialización del conocimiento es la visión que respeta la diversidad cultural. Honra los principios de justicia social, convivencia democrática y prosperidad colectiva, el conocimiento de que es depositaria, le hace ser incluyente, flexible y dinámica, ese cohorte le permite ser líder en en la transformación de aspectos cualitativo de la sociedad. Las políticas institucionales que han de dar cuerpo y forma a todas las actividades académicas

de investigación, extensión, difusión y sobre todo innovación curricular que el artículo tercero constitucional. El modelo educativo se sustenta en el modelo curricular o pedagógica. El modelo curricular se desprende de los principios mandatorios del artículo tercero constitucional y la Ley Orgánica, de su interpretación derivan las políticas del PDI 2030. (PDI 2030)

Con sustento Estatuto General de la Universidad de Guadalajara en su Artículo 85 I. Proponer las medidas necesarias para el mejoramiento de los sistemas educativos, los criterios e innovaciones pedagógicas, la administración académica, así como las reformas de las que estén en vigor; por lo anterior la CIEP intensifico la coordinación de los Comités curriculares conformados en los propios Centros Universitarios y comités inter-centros para que dieron inicio a las actualizaciones de las programas educativos.

Las actualizaciones curricular de los doce (12) programas educativos se sustento en las observaciones realizadas por organismos externos de evaluación y acreditación (CIEES, COPAES), así como resultados de CENEVAL, estudios de egresados, empleadores, práctica docentes, prácticas innovadoras, percepción de los estudiantes, la poca vinculación formal con organizaciones productivas, exceso de unidades de aprendizaje y contenidos, poca flexibilidad para cursar asignaturas de programas educativos de otros centros, entre otras.

Los trece programas educativos describen un sus dictámenes una modelo educativo escolarizada bajo el sistema de créditos, centrado en el aprendizaje del estudiante; solo nueve programas de educativos incluyen en su plan de estudio cinco líneas de formación (básica común obligatoria, básica particular obligatoria, especializante selectiva, optativa abierta y especializante obligatoria) y los otros cuatro solo incorporan cuatro líneas de formación sin considerar la especializante obligatoria. Es importante subrayar que solo cinco dictámenes de los programas educativos del área biomédicas (Cirujano Dentista, Enfermería, Nutrición, Medico Cirujano Partero y Psicología) si incluyen la descripción de las competencias socioculturales, técnico – instrumentales y profesionales. Ver Tabla 1 y 2.

La disparidad de los dictámenes que describen un modelo educativo aprendizaje centrado en el aprendizaje del estudiante y/o por competencias profesionales integradas (CPI), derivan en una ausencia de trabajo armónico de tomo de acuerdos académico colegiado; ya que la estructura organizacional por Departamentos integran unidades de aprendizaje correspondientes a diferentes programas de académicos con diferentes enfoques curriculares en sus dictámenes. Observando ausencia de directriz única y diferentes modelos de formatos para elaborar los programas de materias. A la fecha una ausencia del 50% de programas de materias, no disponibles el sistema para su consulta, el 30% sin modificaciones alguna

y el 20% modificados mantuvieron una estructura sin la integración de las competencias referidas en los dictámenes.

La ausencia de formación en la elaboración de programas de materias y de una cultura del trabajo colegiado en academia, trae como consecuencia la construcción de los nuevos programas materias por los propios profesores que la imparten, y son elaborados sin considerar las competencias de manera integral que atiendan los desempeños de los campos ocupaciones, el modelo pedagógico y didáctico que rige la filosofía de la Universidad de Guadalajara. Los profesores eligieron libremente competencias transversales, disciplinares y profesionales para disponer de su programa de materia. Se hace evidente un currículum oculto de manera significativa y trascendente en la formación de los estudiantes, que se le apuesta a la ética del profesor y a su experiencia profesional. Sin embargo desatiende los principios de calidad.

Lo anterior, prioriza a CUALtos a una actualización de los docentes orientada a la actualización de las unidades de aprendizaje y las planeaciones didácticas congruentes con las especificaciones de los dictámenes, la pedagógica y la didáctica que establece las líneas de la actualización curricular centrada en el aprendizaje del estudiante.

Por lo anterior se hace necesario atender la fracción II, Artículo 6 del Capítulo II de la Ley Orgánica de la Universidad de la Guadalajara de realizar los programas de docencia, investigación y difusión de la cultura, de acuerdo con los principios y orientaciones previstos en el artículo 3° de la Constitución Federal.

Tabla 1.

Actualización de licenciaturas del Centro Universitario de los Altos al Modelo Curricular por Competencias.

LICENCIATURA	APERTURA	ÚLTIMA ACTUALIZACIÓN	DICTAMEN	CICLOS	CREDITOS	ÁRES DE FORMACIÓN
Abogado	1994	2015A	I/2014/279	9	482	5
Administración	1994	2013A	I/2012/306	8	410	5
Cirujano Dentista	2002	2014B	I/2013/516	9	474	5

Contador Público		2013A	I/2012/308	8	430	5
Enfermería	2001	2015A	I/2013/521	8	490	4
Ingeniero Agroindustrial	2000	2014B	I/2014/135	9	394	4
Ingeniero en Computación	1994	2013B	I/2012/381	8	374	5
Ingeniero en Sistemas Pecuarios.	1997	2014A	I/2014/136	8	450	5
Medico Veterinario y Zootecnista	2002	2018B	I/2002/058 I/2017/375	10	475	5
Negocios Internacionales	2002	2013A	I/2012/304	8	438	5
Nutrición	2002	2014B	I/2013/517	8	382	4
Medico Cirujano y Partero	2002	2014B	I/2013/515	10	496	4
Psicólogo	2001	2014B	I/2013/524	9	416	4

<http://www.hcgu.udg.mx/buscador-de-dictamenes/creditos>

Tabla 2.

Modelo educativo de definición de competencias en los programas educativos de las Licenciaturas de CUAItos.

LICENCIATURA	MODELO EDUCATIVO	JUSTIFICACIÓN	DEFINE LAS COMPEENCIAS	OBSERVACIONES
Abogado	Por competencias bajo el sistemas de créditos; centrado en el alumno.	Justifica la actualización.	No describe las competencias profesionales, disciplinares ni transversales.	Describe temas nuevos como el sistema de justicia penal acusatorio y adversar.

Administración	Escolarizado, bajo el sistema de créditos	Justifica la actualización	No describe competencias. Las materias del plan de estudio quedan bajo la responsabilidad de los departamentos.	Define el objetivo general, objetivos específicos, perfil de egreso y perfil de ingreso.
Cirujano Dentista	Sistema de créditos con modalidad escolarizada.	Si justifica su actualización con sustento en resultados de CIEES, COPAES, CENEVAL....	Define competencias Socioculturales, Técnico-instrumentales y profesionales.	Describe objetivo general, objetivos específicos, perfil de ingreso y perfil de egreso.
Contador Público	Sistema de créditos en modalidad escolarizada	Justifica su modificación con los fines de la U de G.	No define el modelo por competencias.	Describe objetivo general, objetivos específicos, perfil de ingreso y egreso. El plan de estudios lo definen bajo cinco líneas de formación.
Enfermería	Sistema de créditos en modalidad escolarizada	Si justifica su actualización con sustento en resultados de CIEES, COPAES, CENEVAL, empleadores....	Define competencias Socioculturales, Técnico-instrumentales y profesionales.	Describe objetivo general, objetivos específicos, perfil de ingreso y perfil de egreso.
Ingeniero Agroindustrial	Sistema de créditos en modalidad escolarizada	Si justifica su actualización con sustento en resultados de CIEES, COPAES, CENEVAL, empleadores....	Describe conocimientos, habilidades, actitudes y valores; no describe competencias.	Describe objetivo general, objetivos específicos, perfil de ingreso y perfil de egreso.

Ingeniero en Computación	Modalidad escolarizada bajo el sistema de créditos. Basado en la innovación, flexibilidad y necesidades sociales. Plan de estudio lo describe como modular y por competencias.	Si justifica su actualización con sustento en resultados de CIEES, COPAES, CENEVAL, empleadores....	Dice que el plan de estudios de ser diseñado bajo el modelo por competencias genéricas y transversales. Sin embargo no las describe; NO describe competencias profesionales.	Describe el objetivo general y perfil de egreso; no describe perfil de ingreso,
Ingeniero en Sistemas Pecuarios.	Sistema por créditos escolarizado Por competencias	Justifica su actualización	Socioculturales. Psicopedagógicas. No describe las competencias profesionales de manera clara.	Describe objetivo general, objetivos particulares, perfil de ingreso, perfil de egreso, conocimientos, actitudes, aptitudes, valores, capacidades, habilidades y áreas de desempeño.
Medico Veterinario y Zootecnista	Sistemas por créditos (2002)	Justifica su creación. En proceso de actualización curricular.	No define competencias.	Describe perfil de egreso y cinco líneas de formación profesional.
Negocios Internacionales	Modalidad escolarizada bajo el sistema de créditos.	Justifica su modificación.	No define competencias.	Describe perfil de egreso, y cinco áreas de formación. Los Departamentos son los responsables de la construcción de las unidades de aprendizaje.

Nutrición	Centrado en el aprendizaje del estudiante. Por Competencias Profesionales Integradas (CPI)	Si justifica su actualización,	Define competencias socioculturales, técnico – instrumentales y profesionales.	Describe el objetivo general, objetivos específicos, perfil de ingreso, perfil de egreso, atributo (interese por, aptitudes, actitudes y valores).
Medico Cirujano y Partero	Modalidad escolarizada bajo en sistema de créditos programa educativo por competencias profesionales integradas, (CPI)	artículos 5, 6, 7 y 8 del Reglamento de Planes y Programas de Estudio de la Universidad de Guadalajara,	Define competencias profesionales Técnico – instrumentales. Socio – culturales.	Define objetivo general del programa, objetivos específicos, perfil de ingreso, perfil de egreso,
Psicólogo	Modelo Centrado en estudiante. Competencias Profesionales integradas (CPI)	Si justifica la modificación	Define competencias socioculturales, técnico-instrumentales y profesionales.	Objetivo general, objetivos específicos, Perfil de ingreso, perfil de egreso,

<http://www.hcgu.udg.mx/buscador-de-dictamenes/creditos>

CONCLUSIONES.

Solo cinco programas educativos de CUAItos describen en sus dictámenes las competencias profesionales integradas.

Los programas de materias de los cinco programas educativos de ciencias biomédicas, no integran las competencias de manera estructurada y organizada a los desempeños de formación de los estudiantes por niveles de ciclos, ni inter e intra semestral. Las competencias descritas fueron redactadas por los docentes en apego a su información documentada, su ética y experiencia profesional

Ausencia de un 50% de programas de materias. Se trabaja con programas de otros Centros Universitarios, lo que que desplaza aparta de las necesidades propias de la región.

Simulación del trabajo colegiado en academia y departamentos en el ámbito de actualización de planes y programas de estudio; no se evalúa el trabajo realizado.

Disponibilidad de los docentes por realizar su tarea académica; se requiere de una estructura organizada y planeación estratégica para cubrir las necesidades de actualizar el 100% de los programas de materias y realizar las planeaciones didácticas de manejo objetivo al modelo de aprendizaje centrado en el estudiante.

OPORTUNIDADES DE MEJORA.

1. Orientar la filosofía de la Universidad de Guadalajara a la práctica docente en el aula y sustentada de manera organizada en su planeación diaria.
2. Implementar los principios de gestión de la calidad que rigen la competitividad internacional laboral en la vida directiva, colegiada y académica diaria, como son el enfoque al cliente, liderazgo, compromiso de las personas, enfoque a procesos, mejora, toma de decisiones basada en evidencia y gestión de las relaciones.
3. Planeación estratégica del trabajo departamental y de coordinadores de carrera (equipos curriculares), que establezcan objetivos y evalúen seguimiento de cumplimiento de actividades académicas como la disposición de los programas de materias, su planeación y evidencias que califiquen el desempeño de calidad.
4. La incorporación de nuevos contenidos científicos y técnicos a los programas de materias, y la eliminación de los contenidos obsoletos, con aprobación de academia y de los colegios departamentales; se den a conocer públicamente los acuerdos de cambios, para su aprobación de cambios de contenido, competencia.... en los programas de materia.
5. Definir una estructura (formato) para programas de materias y las planeaciones didácticas, que unifique los diferentes planes de estudio, con la diversidad de enfoques pedagógicos y didáctico; y se eliminen los F1 y F4.
6. Se diseñe una plataforma digital institucional para que el profesor suba su programa de materia, su planeación y su encuadre, así como documentos que den evidencia del trabajo académico para que pueda ser evaluado.
7. Los Departamentos presenten tutoriales guía en plataforma para la construcción de programas de materias y de la planeación didáctica.
8. Se fortalezca la actualización y formación docente en temas de pedagogía, didáctica, diseño de instrumentos de evaluación, diseño de materiales didácticos.
9. Introducir de manera ordenada los criterios de evaluación del aprendizaje taxonómicamente hablando.

10. Construcción de mallas curriculares por planes de estudio, que integren las competencias socio-culturas, técnico instrumentales y las profesionales que describe en su dictamen por unidad de aprendizaje de manera ordenada y puedan ser evaluadas con base al desempeño de la competencia demostrada por el alumnos; en el caso de no estar descritas; se deben investigar los campos ocupacionales, sus funciones y tareas para describir sus conocimientos, habilidades y valores que debe desarrollar el estudiante.

La participación en el Proyecto 2343335, Actualización curricular de los departamentos, operado por la CIEP y CUALtos, definirá el rumbo para la iniciación y actualización docente en el Modelo por Competencias Profesionales Integradas (CPI) y dar inicio a una reestructuración de los programas de materias e incidir de manera significativa en la planeación didáctica y la evaluación del aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Dictámenes de Programas de Estudio de CUALtos. <http://www.hcgu.udg.mx/buscador-de-dictamenes/creditos>
- Estatuto General de la Universidad de Guadalajara. <http://secgral.udg.mx/sites/archivos/normatividad/general/EG.pdf>
- Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara. <http://www.secgral.udg.mx/sites/archivos/normatividad/general/Leyorganica.pdf>
- Plan de Desarrollo Institucional 2014 – 2030. http://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi-udg-2014-2030_v4.pdf
- Planes de estudio CUALtos. <http://www.cualtos.udg.mx/oferta-academica>

Procesos de (re)acreditación y actualización curricular en paralelo: o cuando la pedagógica hace valer su razón de ser

RUTH LILIANA HERNÁNDEZ CRUZ

INTRODUCCIÓN

• 145

Este año, 2017, es un momento decisivo para el Centro Universitario de los Altos (CUALTOS). En el transcurso, ocho carreras presentarán su re-acreditación.¹ Además, tres carreras están dando seguimiento a las recomendaciones de procesos previos y están integrando su instrumento de re-acreditación con miras hacia enero de 2018.² Asimismo, una carrera inició acciones en su modalidad de *nivelación* para 2017 y futura re acreditación en 2019.³

Desde la perspectiva institucional, nadie puede negar la inminente importancia de las actividades y procedimientos que desata (re)acreditar⁴ y dar seguimiento a las recomendaciones derivadas de este tipo de procesos. Para el CUALTOS ha sido y es un tiempo de mucho esfuerzo y dedicación de *lo permanente*.

Señalo la permanencia de ciertas actividades como parte del quehacer cotidiano de una escuela viva, porque los procesos de (re)acreditación sólo

1 Con información de la Coordinación de Evaluación y Acreditación del Centro, a saber: Lic. en Administración, Lic. en Contaduría Pública, Lic. en Negocios Internacionales (de la División de Ciencias Sociales y de la Cultura -DCSC); Lic. Nutrición, Médico Cirujano y Partero y Lic. en Cirujano Dentista (de la División de Ciencias Biomédicas - DCB); Ingeniería en Sistemas Pecuarias e Ingeniería Agroindustrial (de la División de Ciencias Agropecuarias e Ingenierías - DCAI).

2 Medicina Veterinario y Zootecnia (DCAI); Lic. en Psicología y Lic. en Enfermería (DCB).

3 Lic. en Enfermería (DCB).

4 Escrito así, (re)acreditar, con los paréntesis, es para hacer mención indistinta a los dos momentos del proceso, se trate de la acreditación por primera vez de un programa de estudios o de un proceso de re-acreditación, que es un momento secundario por el que se renueva la acreditación de un programa de estudios previamente dictaminado.

deben ser considerados como un corte o una fotografía instantánea que permite conocer cómo se encuentra un programa educativo, en un tiempo determinado. Es hora que re-conceptualicemos en las vidas institucional y académica de la Universidad, que esto es un proceso, no un fin en sí mismo.

El CUALTOS presenta también en 2017 un momento crucial en el que su arquitectura institucional pero principalmente académica se reorienta hacia la innovación educativa. La constitución de una tercera división, de Ciencias Agropecuarias e Ingenierías, ha planteado los retos administrativos y académicos infranqueables y también necesarios para repensar la pertinencia de la oferta académica de este Centro frente a la vocación económico-productiva de la Región de los Altos Sur.⁵

Si bien las carreras⁶ alineadas disciplinarmente a esta nueva división no son nuevas, ello ha significado la realineación de la organización departamental, (re) creando nuevos espacios de responsabilidad y toma de decisiones, así como renovando la discusión académica en el sentido de la actualización curricular.⁷ Además, valga decir que atinadamente se restó de la División de Ciencias Biomédicas, aquella oferta académica desde las ciencias agropecuarias e ingenierías, que no sólo generaba conflictos disciplinares, sino que hacía poco práctico y profundo el trabajo colegiado de las academias.⁸

Todo sintetiza la necesidad de un diálogo más amplio y requerido en que la sociedad se involucre y demande con realismo una mayor calidad educativa, evidenciada por la congruencia entre lo que la escuela enseña y lo que los egresados demuestran al desempeñarse en armonía con el entorno laboral de la región, así como en otros espacios de profesionales y personales.

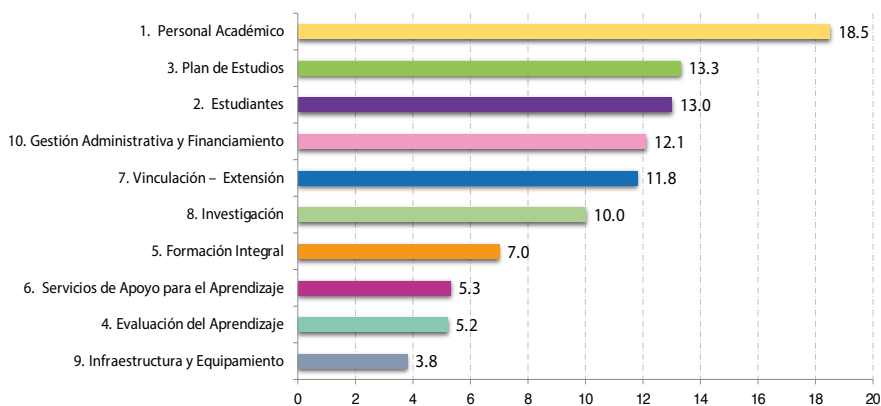
Retomando el reto de un nuevo diseño institucional y aprovechando esto como área de oportunidad, ante un reacomodo de estructura orgánica, el

5 La nueva División impactó en la distribución de las unidades de aprendizaje –UA– (antes conjuntas en las Divisiones de Ciencias Biomédicas e Ingenierías y de Estudios en Formaciones Sociales) para distinguir claramente sus campos disciplinares: UA que obedecen a las ingenierías y ciencias exactas; UA relacionadas con la salud animal y con el medio ambiente. Todos estos procesos han sido fundacionales y clave para realizar una verdadera actualización curricular departamental que observe y tutele el reto de implantar el modelo educativo basado en competencias en el Centro Universitario.

6 Ingeniería Agroindustrial; Ingeniería en Sistemas Pecuarios; Medicina Veterinaria y Zootecnia e Ingeniería en Computación.

7 Se creó la Jefatura del Departamento de Ingenierías, lo que reajustó la plantilla docente y demás actividades de la ya existente Jefatura del Departamento de Ciencias Biológicas, la cual integraba el campo de las ingenierías; espacio de decisión que por estos ajustes cambió su nombre a Departamento de Ciencias Pecuarias y Agrícolas.

8 Este rediseño de la arquitectura institucional ha obligado a (re)valorar cada carrera, su plan de estudio (y malla curricular), el perfil de ingreso y el conjunto de sus unidades de aprendizaje, frente a la demanda de los estudiantes por esta oferta, así como del perfil de los docentes adscritos a las plantillas de los departamentos de la nueva División.

Gráfica 1. Categorías a evaluar por orden de importancia (%)


Fuente: Elaboración propia con información de la Coordinación de Evaluación y Acreditación del CUALTOS, 2017.

CUALTOS favoreció y consolidó los procesos de (re)acreditación —presentes y futuros— de sus programas de estudio, frente a la necesidad de la actualización curricular. Ello sucedió de manera intencionada, más que casuística, es decir que fue guiada para hacer más eficiente los procesos en paralelo y ganar más y mejores resultados al buscar su propia innovación educativa.

EL DOCENTE Y SU ROL EN EL PROCESO DE RE-ACREDITACIÓN

En el proceso de (re)acreditación, todo lo que está en valuación y evaluación es la labor cotidiana que todos, académicos y administrativos, hacemos para abonar a las categorías de evaluación dictadas por los organismos acreditadores.⁹ Justo es decir que siempre estamos en un proceso de mejora continua y también de cambio. Vamos por partes.

En los instrumentos de los organismos acreditadores, las tres categorías de evaluación más relevantes son las relativas al personal académico, al plan de estudios y a los estudiantes, en ese orden. Estas categorías suman 45% del puntaje, mientras que las siete categorías restantes conjuntan el otro 55% de este tipo de instrumento. La gráfica 1 nos permite ver el resto de las categorías por su contribución a la totalidad de puntos que un programa educativo puede obtener, derivado del cumplimiento de los indicadores de referencia en cada categoría.

⁹ Considerando el ejemplo de lo evaluado en el área de ciencias económico administrativas, estas categorías son: 1) Personal Académico; 2) Estudiantes; 3) Plan de Estudios; 4) Evaluación del Aprendizaje; 5) Formación Integral; 6) Servicios de Apoyo para el Aprendizaje; 7) Vinculación – Extensión; 8) Investigación; 9) Infraestructura y Equipamiento y 10) Gestión Administrativa y Financiamiento.

Visto desde otra arista, la gráfica 1 hace visible a los actores más relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes y los estudiantes, mediados por el plan de estudios. Sin rehuir a las discusiones del modelo educativo y el enfoque pedagógico del que emane la vinculación docente-currículo-estudiante, es preciso advertir que tampoco es casuístico que la información haga representativa esta relación. Dicho de una manera sencilla, la contribución de la docencia fortalece los contenidos educativos que se implementarán y serán la base de los aprendizajes de los estudiantes.

En suma, estas tres categorías mencionadas son parte del día a día de una escuela, en nuestro caso, la Universidad. No obstante esta conclusión lógica, observamos muchas veces la intervención de los organismos acreditadores como un momento disruptivo cuando en realidad podría asimilarse como un punto de referencia para contar con una mirada externa. Por ahora, para esta idea, señalaría que a todos nos hace falta más cultura de la evaluación como proceso de retroalimentación de nuestras acciones cotidianas.

Más allá de la experiencia de escrutinio que suele vivirse, lo cierto es que una (re)acreditación se aboca principalmente a descubrir qué sucede con esa triada llamada docente-currículo-estudiante. En este espacio me concentraré en los dos primeros componentes, sólo con fines expositivos, para destacar la relevancia del binomio docente y currículo, a la luz de la acreditación y de la actualización curricular como procesos clave en los cuales la labor sistemática de los docentes es inmensurable.

De formación o de vocación, y mejor si es por ambas vías, ser docente universitario y ser un profesional son elementos que conjugamos todos los que nos paramos frente a un grupo, en un programa de estudios universitario. Nuestro quehacer está mediado por nuestro *expertise* disciplinar y nuestro desempeño pedagógico. Estamos envueltos y propiciamos también nuestro propio proceso de formación y aprendizaje, sea vía la capacitación o la actualización disciplinar o pedagógica. Lo hacemos por distintos y diferentes incentivos y estamos en continuo aprendizaje. En síntesis, la docencia universitaria está en permanente proceso de *cambio guiado*, una de las características de la innovación pedagógica (Fundación WAE s.f.).

Al ser así, los docentes cubrimos y cumplimos con estar al día. Sin embargo, también es cierto que ser docente universitario y tener y establecer estrategias didácticas para responder a los cambios curriculares nos hace sujetos y nos sujeta a la actualización permanente¹⁰. Más allá de reconocer

10. En el Informe 2015 “Los docentes en México” del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), si bien no habla de los docentes universitarios, sí expone de manera clara cómo los docentes de la educación media superior (EMS), se han distinguido ser profesionales en sus campos disciplinares. Aunado a esto, Backhoff y Pérez-Morán (referidos en el Informe) también señalan que sin la tradición magisterial de sus colegas de la educación básica (primaria al inicio

el estrés que se produce en los docentes, esta formación actualizada del docente, sea disciplinar o pedagógica, es una fuente de renovación que contribuye a los procesos de acreditación. Entonces vale aclarar que no hacemos la primera para la segunda: hacemos docencia actualizada y esto es lo que evalúan los organismos acreditadores.

Salvado el punto del *para qué* nos formamos, capacitamos y actualizamos los docentes, no está demás ser justos al decir que toda vez que un docente agrega un nivel académico, sigue generando nuevas experiencias profesionales, investiga o escribe artículos, por mencionar, está contribuyendo a la acreditación de una carrera o varias. No es la intencionalidad primera, pero se hace consecuencia y esto es una *externalidad positiva del quehacer docente*.

Ahora bien, los docentes nos formamos no sólo para cubrir nuestros intereses profesionales, sino también para cumplir con aspectos formales de nuestra profesión. Esto es a lo que llamamos ser profesional para brindar un servicio; aquí educativo. Desde esta postura, los docentes somos profesionales de la enseñanza y del aprendizaje y además somos expertos en nuestro campo disciplinar.

Recontar esto, que ya muchos damos por sentado, no es menor. En la educación superior como en otros niveles educativos, se han traslapado los *para qué* con los *cómo* de la enseñanza y es desde ahí se nos evalúa el desempeño, sea formal o tácitamente. Pero en particular, a título personal, podría decir que la gran virtud no celebrada de la docencia es que ha prestado un gran *servicio* al bien común de muchos sin reconocer que así, dicho como servicio, también requiere ser no sólo honorable, virtuoso, sino precisamente profesional: de calidad.

De manera prematura diría que la docencia como profesión *es una prestación profesional de un servicio experto* que vale atesorar desde esta noción para exigir, como en cualquier otra profesión, un adecuado (en tiempo y calidad) y permanente nivel de capacitación acorde a las exigencias que nos demanda el mismo entorno laboral.

Retomando la contribución del docente en la acreditación, es factible relacionar que a mayores competencias (disciplinares, profesionales y pedagógicas) de los docentes, mejores participaciones en lo concerniente a la actualización curricular vía el plan de estudios. El éxito en este sentido puede estar medido por la manera en que continuamente los docentes están al día

y con el tiempo la secundaria, al volverse obligatoria), los docentes de la EMS se han visto en la necesidad de participar en programas de inducción formales (64.2%) e informales (57.1%), así como de tutoría, lo cual probablemente se deba a su falta de formación inicial pedagógica. De esta hipótesis derivó que situación similar sucede en la educación superior, en la cual los profesores también somos profesionales sin la formación de base en términos de la pedagogía que se requiere para ser docente frente a grupo; lo que nos lleva por necesidad y profesionalismo a estar capacitados y actualizados.

y colaboran y contribuyen a hacer del currículo un instrumento pertinente para la educación de calidad que se quiere brindar.

En resumen, la formación docente abona a la acreditación por el lado de la categoría “personal académico” y también al diseño, la implementación y la evaluación de un “plan de estudios”. Es de esta manera que, al hacer la labor profesional, día con día, el docente está apuntalando a que la carrera sujeta a (re)acreditación cumpla con lo demandado por ésta, vista desde la perspectiva de ser un proceso, no un fin en sí mismo.

CAPACITACIÓN DOCENTE PARA LA ACTUALIZACIÓN CURRICULAR Y EL TRABAJO ÁULICO

Al advertir que la docencia está en permanente cambio y que desde ahí también aporta, es preciso señalar que en el CUALTOS se aprovechó la oportunidad de sumar los esfuerzos de capacitación fomentando no sólo la preparación del docente por sí mismo y para sus credenciales, sino con la firme intención de guiar las innovaciones educativas y pedagógicas y abrirles un espacio explícito. A diferencia de nuestros colegas de tradición magisterial, que por base tienen una formación pedagógica, a nosotros nos mueve más que nada la carencia y la necesidad de no quedarnos atrás en esta materia, para ser mejores profesionales de la educación universitaria.

Ante el llamado continuo de mejorar y tener actualizados los planes de estudio que nos hace la Coordinación de Innovación Educativa y Pregrado (CIEP), vía los programas de las unidades de aprendizaje (UA), el Centro tomó la decisión de equiparar la labor pedagógica como prioridad para conducir el cúmulo de actividades y tareas que la encrucijada de este año nos demanda. Más allá del compromiso de actualizar UA de seis carreras,¹¹ el CUALTOS analizó la vinculación entre esta actividad y los procesos de (re)acreditación del resto de su oferta académica, según se mencionó antes, que se entrelazan.

Así, se planteó como reto alinear la actualización curricular con la acreditación para no duplicar los esfuerzos docentes y de explicitación al favorecer el modelo educativo por competencias en el trabajo áulico.¹² Además, se invitó a todos a participar en esta renovación pedagógica para reabrir la discusión de la tarea de realinear las acciones de los departamentos y de las

11 Abogado con (re)acreditación 2017; Contaduría pública con (re)acreditación 2017; Medicina Veterinaria y Zootecnia con (re)acreditación 2020; Ingeniería Agroindustrial con (re)acreditación 2017; Ingeniería en Sistemas Pecuarios con (re)acreditación 2017; Ingeniería en Computación con solicitud en puerta para ser acreditada.

12 En 2016 y 2017 se realizó el Seminario de Actualización Curricular y por Competencias, ante el interés de trabajar en la actualización pero orientar de una vez el trabajo docente hacia el modelo educativo por competencias

academias, frente al reto de constatar de calidad y calidez a los programas educativos por (re)acreditar.

Desde esta perspectiva, la formación docente por competencias ha sido unificada, que no única, para incitar a los profesores a participar más asertivamente en la actualización de los programas de las UA, así como para generar una sinergia que apoye la planeación didáctica de su labor cotidiana. Además, es preciso mencionar que una vez que se tomó la decisión de trabajar no sólo en seis carreras, todas también franqueadas por el proceso de (re)acreditación, la planeación de actividades ha sido dirigida por la distribución de UA al nivel departamental y de academia y no así dirigir sólo la actualización de un carrera en específico.

En otras palabras, el trabajo por departamentos y academias ha permitido actualizar las UA que son parte de la malla curricular de varios programas educativos. Por mencionar, cuando se actualizan las UA de las especialidades en finanzas e impuestos y de administración y recursos humanos, pensando en Contaduría Pública, ello abona ineludiblemente a que las UA de la malla de las carreras de Administración y Negocios Internacionales también sean actualizadas, puesto que son compartidas.¹³ Asimismo, cuando la carrera de Abogado ve actualizadas sus UA, ello conlleva a que otras carreras que se sirven de esta acción para que sus campos disciplinares estén a la vanguardia en materia de lo jurídico.

A manera de ejemplo, en la División de Ciencias Sociales y de la Cultura, se actualizaron 110 UA adscritas al Departamento de Estudios Organizacionales, 36 UA del Departamento de Estudios Jurídicos, Sociales y de la Cultura, así como 21 UA del Departamento de Ingenierías, perteneciente a la División de Ciencias Agropecuarias e Ingenierías. Esfuerzo sustantivo para abonar a la (re)acreditación de tres carreras: Administración, Contaduría Pública y Negocios Internacionales.

Las acciones de actualización continúan en las carreras alineadas a la División de Ciencias Agropecuarias e Ingenierías, con una misión muy clara de lo que se espera conseguir. Su trabajo colegiado no sólo abonó al proceso mencionado de las tres carreras, sino que fundamentó la tarea que ahora tienen por delante. Es decir, les brindó el tiempo y las fortalezas pedagógicas necesarias para continuar su propio camino con la orientación del (re)diseño curricular al nivel del perfil profesional, pertinente y actualizado. Así como para revisar el plan de estudios haciendo eco de las demandas estudiantiles y del entorno laboral y analizar a conciencia los programas y

¹³ Recuérdese que las tres carreras viven en 2017 procesos de (re)acreditación y, en particular, Contaduría estaba comprometida para actualizar 20 UA. Desde este esfuerzo de trabajo, no sólo 20 UA fueron actualizadas, sino todas sus UA, que, como se ha dicho, además abonan a las otras carreras mencionadas.

planeaciones didácticas, orientadas a cultivar y cosechar desempeños competenciales en los egresados.

Esta labor sistemática fue posible haciendo una pausa para analizar lo que se venía por delante. Trabajar sólo por tramos o hacer eco del esfuerzo de todos para renovar todo aquello que era factible realizar de una vez no se volvió en la disyuntiva a enfrentar, sino la oportunidad de afianzar el rol del docente en los procesos de (re)acreditación y actualización curricular, así como el liderazgo pedagógico de los departamentos y academias.

Como se dijo antes, este proceso estuvo guiado por el cambio viraje de re-funcionalizar los procedimientos académicos (sentarse a dialogar colegiadamente) como por la intención de implantar el modelo educativo por competencias en este mismo esfuerzo. En este sentido, los docentes contaron con un formato para integrar los programas de estudio de las UA de manera que pudieran aterrizar su conocimiento y experiencia a favor de la actualización de éstas.

Asimismo, se les proporcionó de la capacitación requerida para poder llevar a cabo estas actividades, pero lo más relevante del proceso fue la concepción de que trabajar en paralelo para ambos procesos era más oportuno, eficiente y benéfico para el Centro Universitario, teniendo presente que los recursos de todo tipo siempre son escasos. Podría decirse que se ha privilegiado maximizar lo pedagógico en aras de lo institucional y no al revés (aunque a veces esto también funcione).

Más destacado aún resultó el colaborar hoy para los procesos del mañana —las (re)acreditaciones por venir— como el estilo de trabajo más certero para contribuir a la transformación pedagógica de la labor cotidiana, que muchas veces se ve rutinaria, excesiva y sin sentido, a favor de la calidad educativa que todos esperamos, sea vía la (re)acreditación o la actualización curricular, como medios y no fines en sí mismos.

CONCLUSIONES

La re-acreditación de una carrera y los requerimientos de actualización de todos sus aspectos, incluida la capacitación disciplinar y pedagógica de los docentes y la revisión en términos de actualización o rediseño curricular de sus UA, debe verse como un área de oportunidad para tener una mirada externa que de alumbre los aspectos a mejorar y, también, para celebrar lo que se hace bien.

Aunado a ello, reafirmaré que participar en todo esto es parte de nuestra labor académica y es fundamental que le demos su justa dimensión, como lo del día con día, al ser un medio e instrumento para facilitar nuestra autoevaluación y no como fin en sí mismo. No nos debería importar más la

evaluación que nos asignen hoy que la persecución de calidad de la educación como razón de ser de una educación por competencias.

La importancia de conjuntar esfuerzos en un mismo sentido y no duplicar la labor es la evidencia de que con los recursos disponibles más la orientación pertinente, se consiguen mayores resultados; que dicho sea de paso puedan ser multiplicadores y contribuyan a impactar más y positivamente a todos los campos disciplinares en juego. Es a lo que hemos llamado la externalidad positiva del quehacer docente, pero el que es de continua, sin flanquear obstáculos, sino asumiendo los restos de la educación como los propios de la profesión: quehacer ineludible.

Por último y más significativo, la experiencia de los procesos en paralelo ayuda y puede contribuir más a cimentar el sentido de la pedagogía como base de la transformación educativa. No se trata de hacer actualización por hacerla, ni de (re)diseñar el currículo de vez en vez o cuando están encima las (re)acreditaciones.

La razón de ser de la pedagogía es una dimensión perene, continua y no finita que sabiéndola aprovechar evita los sinsabores de no tener armas para atacar el cuestionamiento a la educación pública y la demanda de una educación competencial al servicio del bienestar general de nuestro país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fundación WAE (s.f.). *Innovación educativa y pedagógica*. Recuperado el 14/03/2017 de: <http://www.fundacionwae.org/innovacion/>
- INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México, autor. Recuperado el 28/04/2015 de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_Mexico._Informe_2015_1.pdf
- MINERD (2014). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular. República Dominicana: Ministerio de Educación*. Recuperado el 14/03/2017 de: http://www.ibe.unesco.org/curricula/dominicanrepublic/dr_alfw_2014_spa.pdf

El término *Competencias* en la educación superior

CLAUDIA ISLAS TORRES

• 155

El conocimiento, innovación y capacidad de aprendizaje son aspectos complementarios para el desenvolvimiento actual de las sociedades avanzadas.

Informe Bricall:2000

Competencias es algo más que una habilidad; es el dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica, de la experiencia y de la intersubjetividad

Miguel Bazdresch

La concepción del aprendizaje se atribuye a una diversidad de factores que los teóricos han considerado dependiendo de la época y las circunstancias que imperan en el contexto, tal es el caso del enfoque tradicionalista que se ha mantenido a lo largo de la historia de la educación. El aprendizaje puede concebirse desde la tradición psicológica como un proceso individual que inicia y termina, y que es el resultado de la enseñanza del profesor (López, 2013).

Para Wenger (2001) el aprendizaje se conceptualiza como un proceso que cambia el estado del conocimiento de un individuo o una organización. En este sentido, el cambio implica la adopción de nuevas creencias acerca de relaciones causales emergentes, que modifican las existentes y que a su vez modifican el grado de confianza en que un individuo sostiene sus ideas o conjunto de éstas.

En términos de la psicología del aprendizaje humano se aprende procesando información que se extrae de los estímulos tanto internos como externos, dando lugar a representaciones que necesitan adaptarse a un ambiente

variable, por tanto, a ese cambio de representaciones como consecuencia de la interacción con un ambiente particular se le llama aprendizaje (Pozo, 2014).

Por otra parte las corrientes europeas de Piaget, Vigotski y la Gestalt asocian el aprendizaje a la búsqueda de la comprensión y el significado de los sucesos o cambios que se dan en los ambientes. El aprendizaje constructivo llamado en ocasiones significativo o complejo tiene por función buscar relaciones o sentidos, que no se limitarían a recoger el orden externo sino a generar nuevas formas de organización cognitiva en suma de nuevos significados.

Como puede observarse en los párrafos anteriores la concepción de aprendizaje se da desde diversas posturas y corrientes, en función del contexto y evolución social en que se vive, en este sentido, actualmente en el ámbito educativo de diversos países se promueve el aprendizaje por competencias que además de la pura concepción de significados e interrelaciones con el entorno asocia otros factores que hacen que el individuo demuestre que sabe hacer lo que dice conocer. Es así, que además de un aprendizaje significativo en el que los alumnos dan sentido a los conocimientos nuevos a partir de sus experiencias, el aprendizaje basado en competencias busca facilitar el aprendizaje potencializando el pensamiento analítico-sintético, pensamiento crítico, pensamiento deliberativo, pensamiento creativo, entre otros; aunado a esto promueve el valor de la persona con el propósito de un desarrollo integral. En este tipo de aprendizaje también se ponen en juego diferentes habilidades y destrezas que demuestran los dominios alcanzados por parte de los estudiantes (Villa y Poblete, 2007).

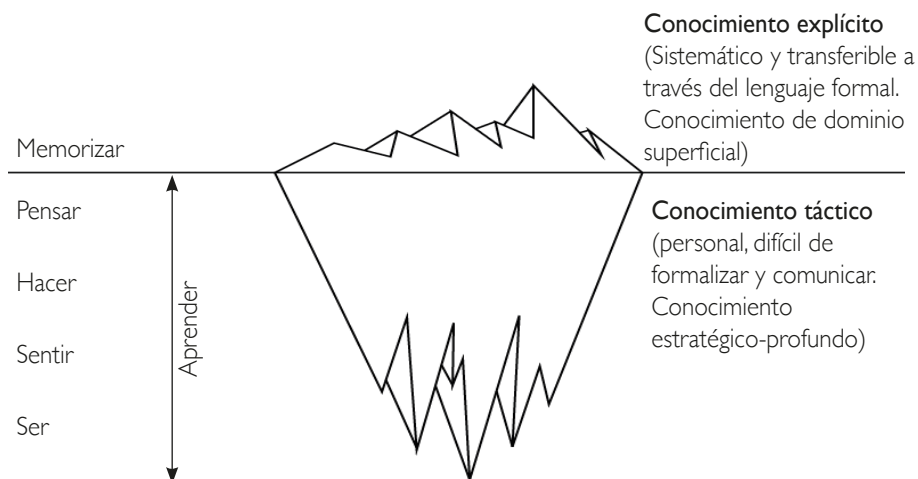
El aprendizaje por competencias tiene una connotación más de tipo socio formativa, puesto que ahora se reconoce que el aprendizaje está acompañado de una serie de mediaciones entre los miembros de una comunidad, por lo que éste se encuentra influenciado por el entorno social y cultural en el que se desenvuelven las personas, junto con las relaciones que establecen con sus miembros.

Por tanto, la evolución en la que se envuelve la sociedad reclama nuevas competencias a los profesionales, que requieren el dominio de destrezas y habilidades específicas, por lo que las competencias se convierten en factores de superación individual y grupal que permiten el desarrollo de los recursos personales para integrarlos en las posibilidades del entorno y obtener así, de esa complementariedad un beneficio mutuo (Villa y Poblete, 2007).

COMPETENCIAS

Según Villa y Poblete (2007) se entiende por competencias el buen desempeño de un individuo en contextos diversos y auténticos, basado en la inte-

Figura 1. El aprendizaje y conocimiento. Una perspectiva desde las competencias.



Fuente: López (2013), adaptación propia

gración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.

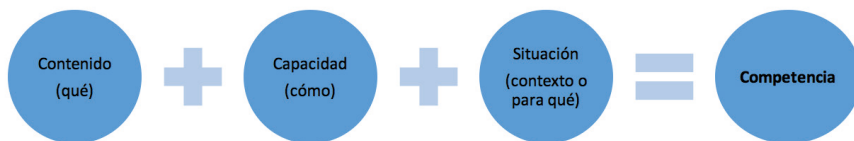
Desde su perspectiva, las competencias se pueden clasificar en tres grandes categorías:

Competencias instrumentales: Aquellas que combinan las habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional. Incluyen destrezas en manipular ideas y el entorno en que se desenvuelven las personas, habilidades artesanales, destreza física, comprensión cognitiva, habilidad lingüística y logros académicos.

Competencias interpersonales: Suponen habilidades personales y de relación y se refieren a la capacidad, habilidad o destreza en expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado y aceptando los de los demás posibilitando la colaboración para en objetivos comunes.

Competencias sistémicas: Suponen destrezas y habilidades relacionadas con la totalidad de un sistema. Requieren de combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes en un todo.

Desde la perspectiva de (López, 2013) el aprendizaje forma parte de un proceso natural de desarrollo. Se construye sobre lo que la persona ya sabe, o puede hacer y continúa construyéndose en forma activa e interactiva para que el alumno alcance su máximo potencial. El aprendizaje basado en competencias es considerado una estrategia formativa que pone en evidencia los

Figura 2. Componentes de una competencia

Fuente: López (2013), adaptación propia.

conocimientos, el desarrollo de habilidades y actitudes requeridas para un desempeño o desenlace del acto educativo.

La identificación de evidencias

Diseño y desarrollo de tareas y actividades. Al identificar evidencias se distinguen dos tipos de conocimiento: el de dominio (superficial) y el estratégico (profundo).

Aunado a lo anterior y desde la perspectiva del ámbito formativo, se define el término competencia como el saber hacer mediante la acción en un contexto de desempeño particular. Una competencia moviliza diferentes capacidades y diversos contenidos en una situación real por lo que una capacidad es entendida como la facultad o aptitud para hacer algo acompañada de un saber que designa contenido. Es así que los tres componentes de una competencia se pueden ver en la figura 2.

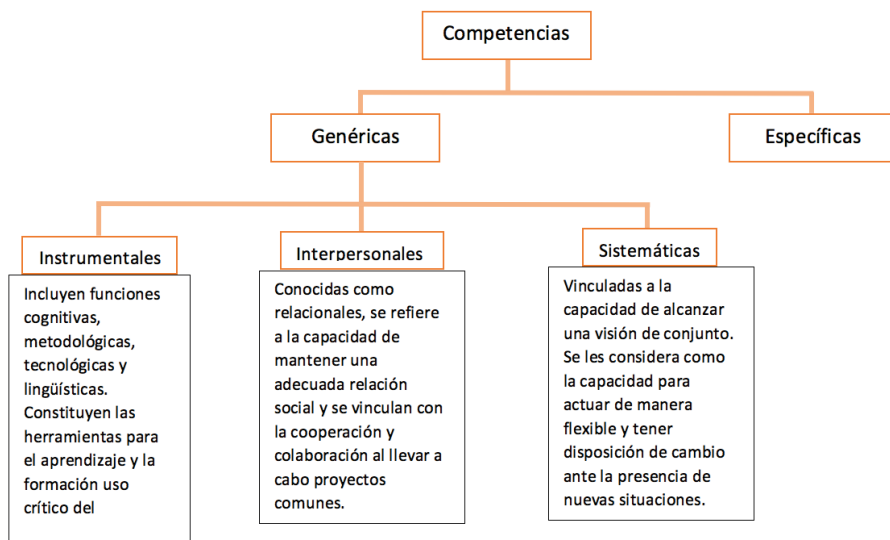
Basándonos en el contexto del proyecto Tuning (2006) las competencias son consideradas como un conjunto de capacidades cognitivas y metacognitivas, intelectuales y prácticas así como de valores éticos dirigidas a que los estudiantes adquieran o desarrollen las competencias a lo largo de su proceso de aprendizaje siendo los profesores quienes las perfilan a través de la planeación didáctica (López, 2013).

Siguiendo la propuesta del proyecto Tuning, las competencias se clasifican en: genéricas (transversales) y en específicas. A su vez las competencias genéricas se dividen en instrumentales, interpersonales y sistemáticas véase figura 3.

Lo fundamental de este enfoque es el uso que el alumno hace de su conocimiento en situaciones de su vida personal, social y profesional, en entornos y ámbitos de la vida real, movilizándolo su saber poniendo en práctica lo aprendido, no sólo dentro de salón de clases, sino que lo contextualice y lo logre transferir a diversas situaciones a lo largo de toda su vida (López, 2013).

Un elemento más que ha tomado auge en los últimos años es el de competencias socioemocionales que abona a los procesos de formación como un medio para mejorar la calidad personal y educativa con el fin de in-

Figura 3. Clasificación de competencias de acuerdo al proyecto Tuning.



Fuente: López (2013).

crementar su aprendizaje académico, su integración social y su inserción/ desarrollo laboral (Repetto y Peña, 2011).

A partir de las definiciones anteriores para el equipo de apoyo pedagógico del Centro Universitario de los Altos (CUALTOS) la conceptualización de competencias que aplica al desarrollo de proyectos de acción integrales queda como sigue:

Una competencia es el saber hacer mediante la acción en un contexto de desempeño particular; quien posee competencias moviliza diferentes capacidades y diversos contenidos aplicándolos a una situación real. Las competencias involucran un conjunto de capacidades cognitivas y metacognitivas, intelectuales y prácticas así como de valores éticos que buscan facilitar el aprendizaje potencializando el pensamiento analítico-sintético, pensamiento crítico, pensamiento deliberativo, pensamiento creativo, entre otros; aunado a esto promueven el valor de la persona con el propósito de un desarrollo integral el buen desempeño de un individuo en contextos diversos y auténticos, basándose en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores.

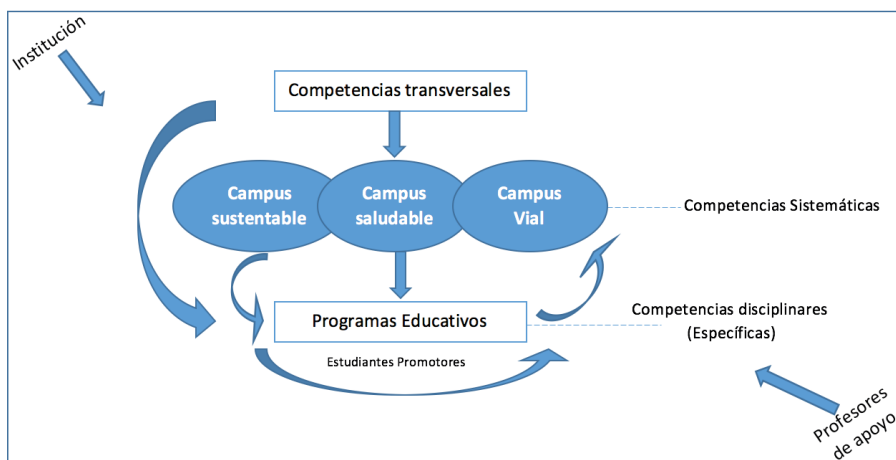
Tomando como base esta conceptualización quienes aquí escriben y después de realizar ejercicios comparativos con las competencias establecidas por el proyecto Tuning y las competencias clave del Sistema Nacional de Bachillerato, establecimos como competencias transversales para los estudiantes del CUALTOS las siguientes:

1. Se identifica como ciudadano mexicano en ejercicio de su profesión y egresado de la Universidad de Guadalajara.

2. Valora la diversidad cultural, étnica, de género, de creencias y política como base de la democracia como sistema de vida.
3. Planifica actividades de su vida personal, familiar y profesional.
4. Pondera situaciones y acciona de forma tolerante, asertiva y afectiva.
5. Mantiene acciones de aprendizaje y actualización permanentes.
6. Busca, procesa y analiza críticamente información procedente de fuentes diversas.
7. Es autocrítico y defiende su postura con pensamiento crítico y propositivo.
8. Trabaja de forma autónoma.
9. Aplica de forma ética sus conocimientos y habilidades en su campo laboral.
10. Demuestra capacidad de investigación.
11. Se comunica en forma correcta dependiendo de los diferentes escenarios en que se encuentra.
12. Propicia ambientes que favorecen el trabajo en equipo con calidad, calidez y creatividad.
13. Aplica destrezas digitales en el desarrollo de actividades cotidianas.
14. Propone procedimientos y resuelve problemas de la esfera laboral y en nuevas situaciones.
15. Aplica acciones de liderazgo.
16. Se comunica en una segunda lengua y maneja situaciones de ámbitos internacionales.
17. Propone, gestiona y ejecuta proyectos que favorecen a su comunidad.
18. Fortalece la mejora del medio ambiente en su intervención profesional y ciudadana.

La figura 4 presenta el esquema conceptual de cómo se visualiza la implicación de estas competencias transversales en el desarrollo de los proyectos de acción intervención que se están llevando a cabo en CUALtos. Así mismo cada programa educativo definirá las competencias disciplinares correspondientes al área que se trate.

Figura 4. Modelo de competencias proyectos acción intervención vinculo programas educativos



ANEXO

Alineamiento de competencias

Competencias clave de la educación media superior (2017)	Competencias trasversales de CUALTOS (2017)
Capacidad para "aprender todo el tiempo"	5. Mantiene acciones de aprendizaje y actualización permanentes.
Pensamiento crítico	6. Busca, procesa y analiza críticamente información procedente de fuentes diversas. 7. Es autocrítico y defiende su postura con pensamiento crítico y propositivo.
Capacidad de plantearse y resolver problemas	14. Propone procedimientos y resuelve problemas de la esfera laboral y en nuevas situaciones.
Creatividad e innovación	12. Propicia ambientes que favorece el trabajo en equipo con calidad, calidez y creatividad.
Iniciativa y autonomía	8. Trabaja de forma autónoma.
Habilidades comunicativas	11. Se comunica en forma correcta dependiendo de los diferentes escenarios en que se encuentra. 16. Se comunica en una segunda lengua y maneja situaciones de ámbitos internacionales.
Flexibilidad y adaptabilidad	12. Propicia ambientes que favorece el trabajo en equipo con calidad, calidez y creatividad.
Liderazgo y responsabilidad	15. Aplica acciones de liderazgo.

Habilidades socio-emocionales e interculturales	2. Valora la diversidad cultural, étnica, de género, de creencias y política como base de la democracia como sistema de vida. 4. Pondera situaciones y acciona de forma tolerante, asertiva y afectiva.
Colaboración para el trabajo en equipo	12. Propicia ambientes que favorece el trabajo en equipo con calidad, calidez y creatividad.
Definición, (Define) búsqueda, evaluación, selección, organización/ gestión e interpretación de la información	6. Busca, procesa y analiza críticamente información procedente de fuentes diversas.
Habilidades intelectuales para el aprendizaje por descubrimiento	7. Es autocrítico y defiende su postura con pensamiento crítico y propositivo. 10. Demuestra capacidad de investigación.
Habilidades en el manejo de medios y tecnologías de información y su uso responsable	13. Aplica destrezas digitales en el desarrollo de actividades cotidianas.
Toma asertiva de decisiones y compromiso ético	9. Aplica de forma ética sus conocimientos y habilidades en su campo laboral. 4. Pondera situaciones y acciona de forma tolerante, asertiva y afectiva.

Alineamiento de competencias

Competencias genéricas universitarias del proyecto Tuning	Competencias transversales de CUALTOS (2017)
Conocimientos sobre el área de estudios y la profesión	14. Propone procedimientos y resuelve problemas de la esfera laboral y en nuevas situaciones.
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	14. Propone procedimientos y resuelve problemas de la esfera laboral y en nuevas situaciones.
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	14. Propone procedimientos y resuelve problemas de la esfera laboral y en nuevas situaciones.
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	6. Busca, procesa y analiza críticamente información procedente de fuentes diversas.
Capacidad de investigación	10. Demuestra capacidad de investigación.
Capacidad de aprendizaje y actualización permanentes	5. Mantiene acciones de aprendizaje y actualización permanentes.
Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	6. Busca, procesa y analiza críticamente información procedente de fuentes diversas.
Capacidad para organizar y planificar el tiempo	3. Planifica actividades de su vida personal, familiar y profesional.

Capacidad de comunicación oral y escrita	11. Se comunica en forma correcta dependiendo de los diferentes escenarios en que se encuentra.
Habilidades en el uso de las TIC y la comunicación	13. Aplica destrezas digitales en el desarrollo de actividades cotidianas.
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	16. Se comunica en una segunda lengua y maneja situaciones de ámbitos internacionales.
Capacidad de trabajo en equipo	12. Propicia ambientes que favorece el trabajo en equipo con calidad, calidez y creatividad.
Habilidades interpersonales	4. Pondera situaciones y acciona de forma tolerante, asertiva y afectiva. 12. Propicia ambientes que favorece el trabajo en equipo con calidad, calidez y creatividad.
Capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes	12. Propicia ambientes que favorece el trabajo en equipo con calidad, calidez y creatividad. 17. Propone, gestiona y ejecuta proyectos que favorecen a su comunidad.
Habilidad para trabajar en contextos internacionales	16. Se comunica en una segunda lengua y maneja situaciones de ámbitos internacionales.
Creatividad	12. Propicia ambientes que favorece el trabajo en equipo con calidad, calidez y creatividad.
Capacidad para tomar decisiones	15. Aplica acciones de liderazgo. 17. Propone, gestiona y ejecuta proyectos que favorecen a su comunidad.
Capacidad para actuar en nuevas situaciones	14. Propone procedimientos y resuelve problemas de la esfera laboral y en nuevas situaciones.
Habilidad para trabajar de forma autónoma	8. Trabaja de forma autónoma.
Capacidad crítica y autocrítica	6. Busca, procesa y analiza críticamente información procedente de fuentes diversas. 7. Es autocrítico y defiende su postura con pensamiento crítico y propositivo.
Capacidad para formular y gestionar proyectos	16. Se comunica en una segunda lengua y maneja situaciones de ámbitos internacionales.
Responsabilidad social y compromiso ciudadano	1. Se identifica como ciudadano mexicano en ejercicio de su profesión y egresado de la Universidad de Guadalajara. 18. Fortalece la mejora del medio ambiente en su intervención profesional y ciudadana.
Compromiso con su medio sociocultural	2. Valora la diversidad cultural, étnica, de género, de creencias y política como base de la democracia como sistema de vida.
Compromiso ético	9. Aplica de forma ética sus conocimientos y habilidades en su campo laboral.

Compromiso con la calidad	12. Propicia ambientes que favorece el trabajo en equipo con calidad, calidez y creatividad.
Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	2. Valora la diversidad cultural, étnica, de género, de creencias y política como base de la democracia como sistema de vida.
Compromiso con la preservación del medio ambiente	18. Fortalece la mejora del medio ambiente en su intervención profesional y ciudadana.

A partir de los contrastes anteriores se determinó que las competencias genéricas que se establecerían para aplicarse al contexto el CUALTOS son:

Competencias genéricas/trasversales de los estudiantes

1. Se identifica como ciudadano mexicano en ejercicio de su profesión y egresado de la Universidad de Guadalajara.
2. Valora la diversidad cultural, étnica, de género, de creencias y política como base de la democracia como sistema de vida.
3. Planifica actividades de autocuidado físico y mental.
4. Escucha y pondera situaciones para accionar de forma tolerante, asertiva y afectiva.
5. Mantiene acciones de aprendizaje y actualización permanentes.
6. Busca, procesa y analiza críticamente información procedente de fuentes diversas.
7. Es autocrítico y defiende su postura con pensamiento crítico y propositivo.
8. Trabaja de forma autónoma.
9. Aplica de forma ética sus conocimientos y habilidades en su campo laboral.
10. Demuestra capacidad de investigación.
11. Se comunica en forma correcta dependiendo de los diferentes escenarios en que se encuentra.
12. Propicia ambientes que favorece el trabajo en equipo con calidad, calidez y creatividad.
13. Aplica destrezas digitales en el desarrollo de actividades cotidianas.
14. Propone procedimientos y resuelve problemas de la esfera laboral y en nuevas situaciones.
15. Aplica acciones de liderazgo.
16. Se comunica en una segunda lengua y maneja situaciones de ámbitos internacionales.
17. Propone, gestiona y se involucra en proyectos que favorecen a su comunidad.
18. Fortalece la mejora del medio ambiente en su intervención profesional y ciudadana.

REFERENCIAS

- López, M. Á. (2013). *Aprendizaje, Competencias y TIC*. México: Pearson.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano*. Madrid: Morata.
- Repetto, E., & Peña, M. (2011). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia, y cambio en educación*, 83-95.
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias, una propuesta para la evaluación*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Contextualizar el Modelo educativo siglo 21

MARÍA DEL ROCÍO CARRANZA ALCÁNTAR

INTRODUCCIÓN

• 165

La universidad de Guadalajara entiende que la elaboración de su modelo educativo es una fuerza orientadora del ser y del quehacer universitario; guía para desarrollar una cultura académica, de tal manera que en marzo del 2007 durante el periodo de rectoría del 2001-2007, a cargo del licenciado José Trinidad Padilla López y teniendo como vicerrector a Raúl Vargas López, se presentó el documento titulado *Modelo educativo siglo 21*, mismo que tiene como finalidad delinear y establecer una directriz del devenir universitario (udeG, 2007).

Este modelo académico fue trabajado por un equipo de expertos en materia educativa y con amplia trayectoria en el ámbito universitario. El equipo de trabajo estuvo conformado por Ana Rosa Castellanos Castellanos, Arturo Verduzco Godoy, Manuel Moreno Castañeda, Ruth Padilla Muñoz y Socorro Pérez Alcalá; además de que se integraron textos complementarios elaborados por Jocelyne Gacel-Ávila, Laura de Ávila Huerta y Sonia Reynaga Obregón, algunos de los cuales aún continúan como directivos y otros como docentes e investigadores de la Universidad de Guadalajara.

El documento consta de 177 páginas en las cuales se explica el Modelo educativo y la manera en que se integra con las áreas sustantivas de la universidad. Las actividades realizadas para la conformación de este documento fueron dirigidas desde la Coordinación General Académica de la Universidad de Guadalajara, instancia encargada de coordinar, asesorar y supervisar las políticas institucionales de investigación y docencia; los pro-

cesos de innovación curricular; el desarrollo del personal académico, así como el desarrollo de la red bibliotecaria.

Entre los temas que se desarrollan en el documento destacan la contextualización del mundo global y la importancia de la Universidad dentro del mismo, posterior a ello se habla del modelo educativo universitario, del modelo de universidad, así como de la misión y compromiso que ésta tiene con la sociedad. Se explica además, el modelo académico, en específico el departamento académico disciplinar, lo cual lleva implicado la red universitaria, la formación por competencias, la mediación educativa, el aprendizaje, las dimensiones del mismo, la noción de sistema y ambiente de aprendizaje, la docencia, el acompañamiento académico, tutoría, el universitario en formación, la Investigación, sus modalidades y desarrollo, la extensión universitaria, la difusión de la producción académica, así como la promoción, gestión, desarrollo cultural y vinculación.

Casi al final se habla también de la comunidad universitaria, dialógica e interpretativa, sobre la innovación universitaria, administración, el gobierno (órganos que administran la universidad).

Entre otros temas tratados, destaca la innovación al servicio del universitario en formación, el uso de tecnologías para la creación de ambientes de aprendizaje innovadores, diversificados, flexibles, internacionalización universitaria, traslación académica, movilidad universitaria, innovación y flexibilidad para la internacionalización universitaria y finalmente se hace una reflexión de los universitarios para los universitarios.

Cabe destacar que este modelo académico fue una propuesta trabajada por el equipo antes mencionada, misma que fue presentada por el Rector de la Universidad de Guadalajara, en el 2007, pero que sin embargo no se cuenta con un documento oficial en el cual se haya aprobado por el Consejo General Universitario como órgano máximo de la Casa de Estudios. De igual forma, es importante resaltar que en la página web de esta Universidad sí se encuentra publicado dicho modelo, mismo que ha sido operado, de manera oficial por los 14 centros universitarios que conforman la RED y que finalmente convergen en que este modelo es una propuesta trabajada y eficaz que les permite reconocer el rumbo de esta la institución de educación superior.

MODELO EDUCATIVO SIGLO 21

Como parte del desarrollo de esta contextualización se presenta de manera resumida la información relevante que permiten descubrir que el *Modelo educativo siglo 21* es representativo de las estructuras y modos de organización de la vida académica, en su aplicación cotidiana, promueve, delimita, incide y perfila los procesos vitales de los sujetos sociales que en ellas forman

y se forman. En el reconocimiento de esta intencionalidad, esta Institución considera necesaria la resignificación permanente de su ser y su quehacer.

Entre los objetivos que pretende el modelo educativo es: buscar formar en la diferencia que logra un mosaico de diversidades, un encuentro identitario común que apoyado en principios éticos e intereses compartidos empeñados en el conocimiento y las expresiones culturales, contribuya al desarrollo de las localidades, la nación y el planeta.

De tal manera que la universidad se ofrece como un espacio abierto que se propone contribuir de manera sustancial y sistemática a la formación de la persona, en donde tengan lugar, además del conocimiento, lo afectivo y pasional, donde convivan lo poético y lo utópico; espacio de libertad y respeto donde la persona se forma —se encuentra y se transforma, es decir es un espacio para desarrollar competencias que habiliten a la persona para ser, hacer, estar y crear.

A través de sus primera páginas explica que la universidad responde a dinámicas que tienen que ver con sus quehaceres fundamentales —formación, investigación, extensión— que son desarrollados en plena autonomía y que entiende a la calidad educativa como la combinación del dominio pleno de conocimientos —teóricos, técnicos, de una determinada disciplina o campo científico— y la claridad valoral que se pone en ejercicio en el cotidiano de la persona y mediante una actividad profesional de calidad, honesta y orientada a la justicia.

Destaca entre sus párrafos que a universidad impulsa el respeto, la solidaridad, la promoción de la paz y la justicia, la comprensión de una ciudadanía planetaria, que además cuenta con una visión flexible que ayuda en la articulación de realidades y aprendizajes necesarios para la vida individual y colectiva en una sociedad.

Para la Universidad de Guadalajara, su modelo académico, el cual se muestra de manera general en la figura 1, está centrado en el estudiante y sus modos de ser y aprender a ser, conocer, hacer, convivir y emprender, propiciado con una adecuada gestión institucional.

DEPARTAMENTO ACADÉMICO DISCIPLINAR

A través de las páginas del documento en el que se presenta el modelo educativo, refieren al departamento académico como la estructura que realiza la comunicación entre pares de una misma disciplina, o campo de interés, al tiempo que son impulsadas las relaciones con especialistas de otras disciplinas; se estimula la cultura de la investigación, y se crean los mecanismos necesarios para el desarrollo de trabajo interdepartamental.

Figura 1. Modelo académico de la Universidad de Guadalajara. (U de G, 2007)



Es un gran tejido intelectual para la producción, la distribución y el uso social del conocimiento, con una capacidad de articulación funcional que propicia el trabajo conjunto y la autonomía necesaria de sus diferentes centros universitarios, sistemas y subsistemas.

Red de redes académicas, comunicativas y culturales, la red universitaria respeta las dinámicas propias de cada campo disciplinar, profesional y de las artes, sin perder de vista las necesidades particulares de cada región. Es aquí donde se explica el modelo departamental y la forma transversal en la que trabaja, así como la importancia de entender la forma en la que este modelo trabaja, sobre todo por considerarse como el eje central del modelo académico y a partir del cual se desarrollan las actividades académicas.

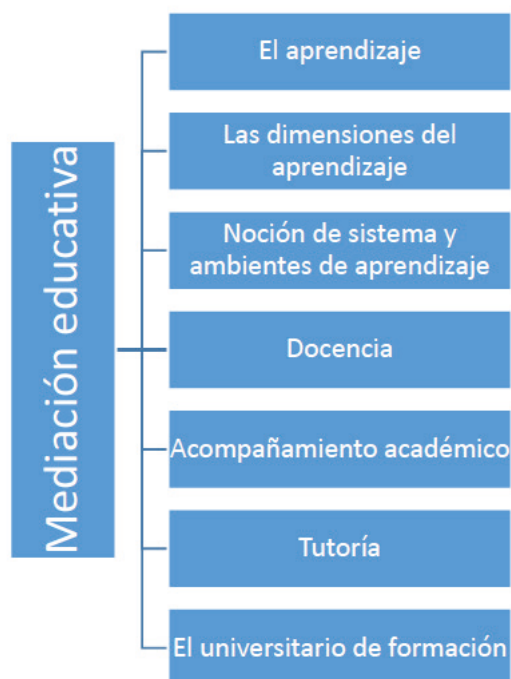
COMPETENCIAS

El documento del *Modelo educativo siglo 21*, establece de manera muy general la formación por competencias, sin embargo, es importante señalar que en este sentido es visto para formar sujetos competentes, en términos de méritos personales que incluyan conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas, valores.

Señala entonces que enseñar por competencias implica formar universitarios comprometidos y competentes para realizar una actividad personal, laboral y profesional, que sea socialmente útil.

Posteriormente habla de la mediación educativa y de todo lo que conlleva, tal como se muestra en la figura 2.

Figura 2. Mediación educativa. (U de G, 2007)



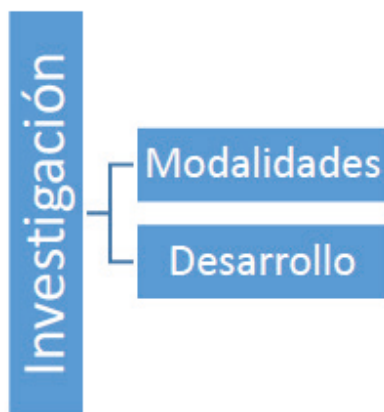
DOCENTES

Establece también un apartado en el que se habla del docente, su importancia, en la mediación educativa y en la formación de los estudiantes, de esta forma establece que el docente debe contar con competencias que le permitan desarrollar su labor como profesionista de la educación, y destaca que debe tener las siguientes: comunicativas, organizativas, comprensivas, de planeación y de evaluación, principalmente.

ACOMPANAMIENTO ACADÉMICO: TUTORÍA

La tutoría es un tema tratado dentro del modelo educativo debido a que se considera que el tutor es un acompañante académico en el trayecto de la formación universitaria; es un orientador educativo, en las diferentes decisiones académicas que habrán de tomarse durante la estancia en la universidad y en el diseño de las opciones de estudio posteriores que den continuidad a los estudios ya realizados.

Figura 3. Ejes de investigación (udeg, 2007).



Se expresa, pues, que la tutoría tiene como principal objetivo contribuir en el desarrollo de competencias por y para la vida, técnicas y profesionales, mediante el acompañamiento personal al universitario en formación la tutoría tiene también una función preventiva: posibilita planear acciones que impidan que el alumno se rezague, repruebe, o en el peor de los casos deserte.

FORMACIÓN UNIVERSITARIA

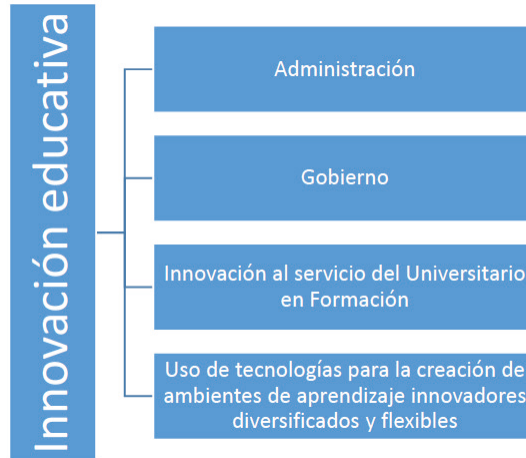
Una de las actividades consideradas como fin último de la universidad es la de contribuir al desarrollo de la sociedad, para lo que forma universitarios (bachilleres, técnicos, profesionistas y posgraduados) que habrán de prestar servicios a la población. De igual forma se explica la relevancia que este apartado tiene, sobre todo por considerarse como el objetivo final para quienes se está trabajando.

INVESTIGACIÓN

Otra de las actividades sustanciales de la universidad es la investigación, misma que es tratada por el *Modelo educativo siglo 21* en dos grandes ejes: las modalidades que existe y el desarrollo de las mismas, tal como se muestra en la figura 3.

Establece que la investigación universitaria se da en la pluralidad teórica y metodológica, sin privilegiar ninguna disciplina o corriente científica, pero atendiendo de manera especial los problemas vinculados con la satis-

Figura 4. La innovación educativa (udeg, 2007).



facción de las necesidades básicas que aún no han sido resueltas en nuestro país.

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Al igual que la formación y la investigación, un eje importante es la extensión universitaria, sobre todo por su implicación y contribución a la sociedad en la que se la universidad lleva a cabo sus actividades y para la cual forma a sus estudiantes.

Este apartado lo dividen en tres grandes temas:

- Difusión de la producción académica.
- Promoción, gestión y desarrollo cultural.
- Vinculación.

Es entonces, la puesta en escena en la que el conocimiento universitario se implica en las comunidades para lograr un desarrollo socialmente responsable que permita el encuentro de políticas, mecanismos e instrumentos que eleven la calidad de vida de la población. La función de extensión se desarrolla de una manera transversal e integrada en todas las actividades universitarias.

COMUNIDAD UNIVERSITARIA

La comunidad universitaria comparte una cultura de diálogo y respeto, de debate y reflexión, de participación en la búsqueda de soluciones a proble-

mas que se le plantean, cultura que contribuye en la formación del carácter de quienes la habitan y se trata en los siguientes apartados:

- Comunidad dialógica.
- Comunidad interpretativa.

En el documento presentado, hace referencia a cada uno de los tipos de comunidad en la que se desarrolla el ambiente académico y universitario, destacando la importancia de búsqueda de soluciones.

INNOVACIÓN EDUCATIVA

Uno de los puntos principales a destacar en el *Modelo Educativo Siglo 21* es la Innovación, y es que desde el 2007, la Universidad de Guadalajara plasmó la forma en la que debía renovarse y estar a la vanguardia en la innovación educativa, mostrando en este documento los grandes temas en los que se implica la misma, se muestran en la figura 4.

En el documento se hace énfasis en que la innovación educativa es una exigencia de los desarrollos académicos que implica esfuerzos para generar una cultura que busque establecer nuevas y mejores formas de relacionarse —y desechar aquella que se ve instalada en lo que ya hay y sólo lo administra, aplica o repite— de crear ambientes que propicien el avance del conocimiento. La innovación busca soluciones a los viejos y nuevos problemas que le plantea una sociedad cada vez más compleja.

INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA

Otro de los temas tratados, considerado hasta ahora como uno de los ejes transversales y con mayor solides, es la internacionalización universitaria, a la cual los Rectores Generales de la casa de estudios han puesto mayor énfasis en su desarrollo.

En el documento del Modelo siglo 21, la parte de la internacionalización es tratada a través de los siguientes apartados:

- Translación académica, movilidad universitaria.
- Innovación y flexibilidad para la internacionalización universitaria.
- Como expresión que atiende a las necesidades y anhelos nacionales de soberanía plena e independencia nacional dentro de los contextos de interdependencia mundial.
- La internacionalización universitaria significa dar la cara a fenómenos de mundialización e interdependencia global.

Cada uno de estos temas son desarrollados y explicados de forma tal en la que se da énfasis en la importancia de que la universidad (su comunidad) se incorpore de forma paulatina al ámbito internacional, con todo lo que ello trae consigo, pero pensando en el desarrollo de todos sus actores.

UNA REFLEXIÓN DE LOS UNIVERSITARIOS PARA LOS UNIVERSITARIOS

Al finalizar, previo a los apartados, se presenta una reflexión de los Universitarios para los universitarios, destacando lo siguiente:

Los universitarios hemos demostrado poseer el conocimiento, la serenidad y el talento para ofrecerle nuestro compromiso, soluciones y acompañamiento a la sociedad jalisciense. La Red Universitaria de Jalisco es un llamado para quienes tenemos el privilegio de formarnos, laborar y desarrollarnos dentro de ella, a estrechar la colaboración, el intercambio, el diálogo universitario...

Concluye señalando lo siguiente:

Estudiantes, docentes, investigadores, trabajadores administrativos y de servicios, mujeres y hombres, en tanto comunidad universitaria, nos reconocemos y nos vemos en una institución con arraigo en la sociedad, apoyamos nuestra unidad en la diversidad que somos, los compromisos y los retos que a la universidad pública la historia futura le presenta.

La motivación y búsqueda de identidad entre la comunidad universitaria se puede ver expresada no solo en los párrafos anteriores, sino a lo largo del texto. Finalmente se considera necesario señalar que, aunque el documento presenta diferentes apartados, el aprendizaje es uno de los más relevantes, mismo que es tratado a lo largo del texto e incluyéndose en el glosario y los anexos. Se expresa pues, que Aprende a Aprender es el eje central del proceso de enseñanza aprendizaje y que será a través de esta premisa en la que se trabajará para el logro y desarrollo de la formación académica de quienes forman parte de la comunidad universitaria.

REFERENCIA

udeg, 2007. *Modelo educativo siglo 21*, Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.

Competencias, educación y complejidad

GUILLERMO LÓPEZ ÁLVAREZ

INTRODUCCIÓN

• 175

El presente escrito tiene como propósito fundamental ofrecer la información acerca del concepto de competencia y de las dificultades que surgen al intentar actualizar el currículo en Singapur y en México en especial. Con tal información se pretende facilitar la comprensión de la tarea de los educadores contemporáneos.

DESARROLLO

Reimers y Chung (2016), editaron una obra en la que se incluyen las perspectivas educativas de seis países para el siglo XXI. Una obra de sobra interesante para ubicar y comparar el quehacer educativo en nuestro país.

En el capítulo I de dicha obra se ofrece el planteamiento sistémico de Singapur acerca de la enseñanza y aprendizaje de las competencias en el siglo XXI, el profesor Oon-Seng Tan director del Instituto Nacional de Educación y Ee-Ling Low, profesora asociada y jefa de planificación estratégica y calidad académica en el Instituto Nacional de Educación, autores del capítulo I, ofrecen una descripción general de dicha situación educativa.

Oon-Seng Tan y Ee-Ling Low (2016), plantean la importancia de que los gobiernos tienen que analizar las formas en que sus escuelas deben preparar a sus estudiantes para el siglo XXI. Qué tipo de habilidades y aptitudes son necesarias para poder integrarse a la fuerza laboral. Aunque las buenas calificaciones cuentan, estas no son suficientes para adaptarse a las exigencias cambiantes del mercado laboral. De ahí la importancia de la preparación de los estudiantes para lograr las competencias necesarias.

Oon-Seng Tan y Ee-Ling Low (2016), que han revisado integralmente el sistema educativo, la relación sistémica de las oportunidades y desafíos educativos actuales en cuanto a las habilidades y aptitudes que requiere el siglo XXI, pues se busca una respuesta coherente, destacan los autores.

Oon-Seng Tan y Ee-Ling Low (2016), comentan que han consultado los aportes acerca del tema en organismos internacionales y en países como Estados Unidos, Australia, Escocia y la Unión Europea. Igualmente, las investigaciones ambientales, las tendencias, agencias gubernamentales, escuelas, universidades, padres de familia, organizaciones de bienestar social y sindicatos. Este proceso arrojó como resultado un Marco de Competencias para el siglo XXI, el cual integra una serie de logros deseables para que los educandos alcancen. Por una parte, contiene valores básicos en habilidades sociales y emocionales y por otra parte se orienta a las escuelas para que cambien sus currículos, sus pedagogías, la utilización de las tecnologías y las valoraciones.

En el capítulo Oon-Seng Tan y Ee-Ling Low (2016), destacan tres objetivos: las políticas e iniciativas del sistema educativo que se introducen para el desarrollo de habilidades en el siglo XXI, de la mano del modelo enseñanza docente. Enseguida se analizan los factores que posibilitan dichas políticas. Y finalmente se estudian los verdaderos retos y desafíos de los integrantes para lograr el proceso de implementación.

Oon-Seng Tan y Ee-Ling Low (2016), se refieren al desarrollo y crecimiento profesional de los docentes articulando las competencias de los futuros maestros con los estándares establecidos en el Marco de Competencias para el siglo XXI. Se espera el logro de alta calidad educativa poniendo énfasis en el dominio de la materia, elevando la calidad de la enseñanza aprendizaje, la voluntad de trabajar con los demás y respetarlos y poseer la eficacia personal. Los tres atributos clave de dicho Marco de competencias para el siglo XXI son: “los valores, las habilidades y conocimiento,” (p. 71).

En esta misma obra, pero en el capítulo IV (Reforma Curricular y Competencias del Siglo XXI en México), Cárdenas (2017), se pregunta acerca de si están alineados los estándares con el material de formación docente.

Desde la Reforma del 2013 y la consulta nacional del nuevo modelo en el 2014 el gobierno federal convocó a maestros, directores, funcionarios públicos, académicos y padres de familia para generar el consenso acerca de las “competencias y valores a enseñar en el currículo nacional” (p. 164), afirma Cárdenas (2017). Esto con la finalidad de revisar el currículo en vistas de la formación de ciudadanos activos y productivos, agrega el autor.

Señala Cárdenas (2016), que esto propició la oportunidad de innovar el currículo e incluir aprendizajes nuevos relacionados con las competencias

en el siglo XXI. Desde luego que esto acarrió nuevos retos, considera el autor.

Cárdenas (2017), lamenta que el debate acerca del nuevo modelo de educación nacional no ha sido deliberado de una manera abierta acerca de su relevancia ya que la discusión de los temas contenidos de educación y de las prácticas de instrucción no son muy frecuentes en nuestro país. Muy probablemente por la falta de interés en las reformas previas, agrega el autor.

Ante la ausencia del debate es necesario indagar de diversas maneras la demanda de inclusión de las competencias y las maneras en que son conceptualizadas de parte de los diversos actores, así como poder tomar decisiones al respecto, puntualiza Cárdenas (2017).

Por cierto, aclara Cárdenas (2017), que en México ha habido reformas curriculares en las últimas décadas y no existen estudios o investigaciones que den cuenta de manera sólida de visualizar los nuevos objetivos educativos a establecer. A pesar de esta situación se ha logrado rescatar tres de las competencias principales que han propuesto los empleadores, encuesta de competencias profesionales, 2014: “el trabajo en equipo, la comunicación y la eficiencia personal” (p.169), especifica el autor.

Además, expone Cárdenas (2017), que el estudio sobre el mercado de trabajo realizado con expertos de la industria automotriz enfatiza en cuatro competencias fundamentales: liderazgo, negociación, relaciones personales, y potencial personal.

Por eso señala Cárdenas (2017):

Indagar de qué manera son incluidas en el currículo nacional las competencias del siglo XXI es un paso necesario para lograr una implementación más efectiva de los procesos de reforma curricular que buscan incrementar el número de objetivos y de actividades de enseñanza que promueven la adquisición de nuevas habilidades (p. 190).

De manera especial Cárdenas (2017), se refiere a una investigación realizada en el estado de Guanajuato respecto del concepto de competencia del siglo XXI y destaca que existe una definición dispersa, no clara, de parte de los actores escolares (maestros, directivos y padres de familia). Aunque las comunidades escolares consultadas especifican que la competencia relacionada con la alfabetización tecnológica es la más importante.

Luego propone Cárdenas (2017), la importancia de propiciar el diálogo público para lograr la adaptación del sistema educativo ante esta demanda de nuevas competencias y el surgimiento de redes al respecto en diferentes países.

Cárdenas (2017), refiere que la reciente reforma en México se ha implementado de manera inadecuada, tal afirmación la fundamenta en los trabajos de la revisión bibliográfica realizada por Hilton y Pellegrino. Que

el análisis de contenido deja ver que no hay alineación entre los diversos grados, materias y dominios, y que la inclusión de las competencias del siglo XXI no es integral ni bien organizada. Igualmente, los objetivos han sido distribuidos de manera desorganizada y puede propiciar ineficacia en la instrumentación curricular, concluye el autor.

Reitera Cárdenas (2017), que la investigación en el proceso de incorporación de las competencias del siglo XXI y su implementación, la indagación de la planeación y el diseño curricular en las escuelas públicas puede garantizar el éxito educativo. Que los estudios comparativos pueden ser indispensables para conocer y aprender estrategias implementadas en otros contextos y verificarlas, sugiere el autor.

Insiste Cárdenas (2017), que es vital que se comprenda y exista un entendimiento común acerca de las competencias del siglo XXI, para poder decidir qué competencias se incluyen en el currículo nacional.

Cárdenas (2017), retoma la encuesta realizada a los empleadores y pone énfasis en la importancia de considerar la postura de los empleadores quienes consideran urgente el dominio de las competencias del siglo XXI en el trabajo.

El riesgo de no atender la demanda de dichas competencias referidas por los empleadores sin duda puede resultar excluyente para los futuros profesionales, y dejar al currículo como algo “deseado” y no aprendido, advierte Cárdenas (2017).

Cárdenas (2017), reconoce que “la traducción de los estándares y los objetivos de aprendizaje relacionados con las 21cc (competencias del siglo XXI) en prácticas efectivas de enseñanza en las escuelas se presenta como un desafío adicional para los educadores” (p. 192), pues implica la comprensión de los requerimientos de los empleadores, la concepción y aceptación del tipo de competencia a incorporar en la escuela desde la perspectiva de los padres y maestros así como la manera de proceder de los diseñadores del currículo, enfatiza el autor.

Lo anterior es un reto, igualmente, para los investigadores y a quienes tienen que tomar decisiones, pues el momento de la implementación también requiere de la atención y seguimiento del proceso, aclara Cárdenas (2017).

Recomienda Cárdenas (2017), que tanto los padres de familia, maestros y directores se convenzan y asuman la importancia de incorporar las 21cc y que los alumnos se formen ante los retos del siglo XXI, de lo contrario se ampliaría las brechas existentes en la sociedad actual.

Para incorporar las nuevas competencias en el currículo nacional, sugiere Cárdenas (2017), que tenemos que tomar en cuenta los resultados de las reformas previas, y que una evaluación de las reformas aplicadas requiere

de cierto tiempo. Igualmente, se debe tomar en cuenta “la cultura y prácticas educativas prevaletentes” (p. 193). También la implementación de la planeación debe incluir a los involucrados ya que la participación puede recoger aportes de actores no involucrados tradicionalmente.

Con los planteamientos de los países de Singapur y México en relación a las posibles competencias del siglo XXI, se puede tener una información básica y facilitar la comprensión de lo complicado que es acordar nuestra idea de competencia, del tipo de competencia a incluir en los diversos niveles educativos.

A este problema se agregan algunos otros como el de la investigación incipiente en este tema, las dificultades que existen para seleccionar las posibles competencias y desde luego la implementación de las mismas.

CONCLUSIONES

El presente artículo ha permitido exponer una situación polémica acerca del concepto de competencia, de la importancia de considerar la propuesta de las competencias del siglo XXI que han elaborado en diversos países y organizaciones, al mismo tiempo que los retos que surgen en nuestro país para que los involucrados en la tarea definan e implementen las nuevas perspectivas formativas y del nuevo ciudadano del siglo XXI.

Probablemente este aporte propicie la comprensión de esta problemática y facilite nuestras tareas educativas actuales.

REFERENCIAS

Reimers, Fernando M., Chung, Connie K, 2016, *Enseñanza y Aprendizaje en el Siglo XXI*. Fondo de cultura económica, México.

La gestión educativa

CLAUDIA MARCELA JÁUREGUI MALDONADO
GUILLERMO LÓPEZ ÁLVAREZ

INTRODUCCIÓN

• 181

En el ámbito de la educación, y de reciente incorporación, se utiliza el término gestión educativa, pero ¿qué es la gestión educativa? Y ¿cuáles conceptos influyen dentro de ella? En este artículo se ofrece un concepto básico de la gestión educativa, dentro de la educación universitaria y desde la perspectiva de la práctica directiva.

DESARROLLO

Aunque en términos de administración la gestión ha sido concebida como dirección de organizaciones o gerencias, dentro del ámbito educativo toma una concepción diferente.

La gestión educativa es un todo que abarca actividades administrativas y pedagógicas, siendo la administración una parte muy importante de la gestión educativa, pero no la finalidad de su función (Botero 2009).

Se caracteriza por contar con una visión amplia de las posibilidades reales que se ven presentes en una organización para poder solucionar problemáticas o alcanzar alguna meta u objetivo. Rendón (2009), dentro de las actividades administrativas que ejerce la gestión educativa se encuentran la planeación, organización, evaluación y control. Es necesario dentro de la gestión tener claridad de los recursos con los que se cuenta, las expectativas y metas que se tienen a corto y largo plazo, así como los recursos necesarios para cumplir esas metas para la mejora de la educación.

La gestión educativa busca tomar los términos generales que existen sobre la gestión en la teoría de la administración y llevarlos al plano educativo.

Dentro de la gestión educativa se busca lograr una interdisciplinariedad en la que se conjuguen las ciencias de la administración, las ciencias sociales, la educación, la psicología, la sociología, la antropología y la filosofía. Por esto, Botero (2009) propone promover dentro de las instituciones educativas el trabajo conjunto, en el que los profesores y directivos se reúnan para poder abordar las actividades administrativas y pedagógicas, como de otras disciplinas, en un marco de ideas más amplio y enriquecedor.

En cuanto a las escuelas de calidad deberán ofrecer a los alumnos una educación integral y de manera eficiente para que ellos puedan adquirir las competencias y conocimientos necesarios para la vida laboral y para su desarrollo social.

Uno de los significados que podemos encontrar en el Diccionario de la Lengua Española para el término de calidad es: “adecuación de un producto o servicio a las características especificadas” (Real Academia Española, 2017). En este sentido la educación debe adecuarse a las características de la sociedad en la que se está insertada.

No es suficiente esfuerzo el ofrecer a los alumnos una educación. Esta deberá de garantizar a los alumnos un nivel de educación de calidad a través de diversos esfuerzos. Rendón (2009) dice que la educación de calidad debe considerar que mientras mayor sea el nivel educativo de un país, mayor será su desarrollo, productividad, democracia y por ende su calidad de vida. También deberá garantizar a los alumnos el derecho a la no discriminación sin importar su condición, origen o sus oportunidades educativas.

Rendón (2009), también menciona que una educación de calidad es aquella que ofrece a cada quien lo que necesita para estar en igualdad de condiciones para poder desempeñarse dentro de la escuela y alcanzar su máximo nivel de desarrollo, de acuerdo a sus habilidades. Es por esto que la escuela deberá brindar a los alumnos los espacios, asesorías y oportunidades que estén a su alcance para poder potencializar las competencias con las que cuenta el alumno.

Como vimos anteriormente existen perspectivas diversas de la gestión educativa que abordan actividades tanto administrativas como pedagógicas y de otras disciplinas, es por ello que procura dentro de su estructura orgánica y su desempeño contar con espacios y proyectos en los que se busque la mejora y la calidad de la institución en diferentes ámbitos.

La gestión educativa debe tender a mejorar a la institución a partir de diversos enfoques. Botero (2009) habla de cinco tendencias que deberían estar presentes en las instituciones de educación superior, las cuales son: la autonomía, la democracia, la calidad, la formación integral y la universidad virtual.

Los centros de educación superior deben de contar con una autonomía para poder desarrollarse de manera amplia, ya que, según Botero (2009), deben contar con figuras de gobierno, una serie de pautas y estatutos propios y planes educativos en los cuales se vean incluidos también los recursos de inversión con los que cuentan de manera independiente, así como ser centros de seguridad para los alumnos, que no puedan ser violados por la fuerza pública. Esto en función de la protección de los alumnos.

Una universidad autónoma no es una institución independiente al cien por ciento, deberá de contar con una responsabilidad hacia la comunidad, tanto estudiantil, como de profesionales y la comunidad general en donde se encuentre establecida, llevando sus fuerzas de investigación y sus objetivos de mejora no solo dentro de las paredes de la institución, sino también con el contexto que le rodea.

La gestión educativa se ve implicada aquí en la búsqueda y apoyo de proyectos para beneficio de aquellos que se relacionen con su comunidad, integrando acciones que, según Botero (2009), son de carácter: “pedagógica, administrativa, social-comunitaria y política-educativa”, (p.4). Siendo las cuestiones Pedagógicas y social-comunitarias las que se ven principalmente reflejadas en el ámbito de la autonomía de la universidad.

Dentro de las instituciones universitarias debe darse la democratización, facilitando a los alumnos y maestros espacios y mecanismos de participación. Para Botero, (2009) “La democratización en la gestión educativa implica, a su vez, la existencia de espacios y mecanismos permanentes de participación ciudadana en la planificación, administración y vigilancia de las políticas y decisiones educativas”, (p.4). Así pues, se ven involucrados dentro de cada uno de los ámbitos los ámbitos de planeación, administración y la toma de decisiones educativas.

Una forma de promover la democracia dentro de las instituciones universitarias es a través de un cuerpo de alumnos compuesto por concejales de grupo, los cuales serán los principales responsables de ser el canal de comunicación entre el alumnado y las autoridades de la escuela.

También deben existir espacios de intercambio de ideas, donde se muestre a los alumnos las propuestas que existen para mejora de la institución y en los que ellos puedan también presentar propuestas y proyectos de mejora.

Al no existir un sistema de democratización dentro de la escuela, los alumnos mostrarán un alto índice de desinterés en las prácticas dentro de su institución y por lo tanto habrá poca participación dentro de las actividades que se realicen para favorecer su desarrollo.

Además, Botero (2009), afirma que “La gestión educativa para mejorar la calidad deberá ajustarse a las nuevas demandas de la ciencia y la tecnolo-

gía”, (p.5), por ende, es responsabilidad de los docentes y de las autoridades escolares el ofrecer a los alumnos clases de calidad, en las cuales se haga uso de manera eficiente de las diferentes tecnologías con las que se cuenta.

A su vez las autoridades tienen la obligación de capacitar a su cuerpo de profesores con respecto a las tecnologías existentes y las formas en que ellos pueden emplearlas dentro del aula y en su práctica docente diaria.

Además de eso, las escuelas de calidad deberán acatar de manera eficiente las normas y reglas que les competen como institución educativa, haciendo énfasis en la capacitación continua de los docentes.

Por último, una escuela de calidad debe estar en constante evaluación para poder tener una visión clara del cumplimiento de los objetivos y de las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades con las que cuenta, para poder impulsar la mejora constante.

Una parte importante de las instituciones son los valores, que según Tünnermanch (citado por Valbuena, Morillo, & Salas, 2006) se definen como aquellas creencias que son seleccionadas e incorporadas a la conducta personal, dándole dirección a la vida del hombre.

Dentro de la institución universitaria y como parte elemental de la formación integral de los alumnos, es necesario promover entre ellos y los profesores una serie de valores que son elementales para su desarrollo personal, laboral y social.

Los valores que se han de promover en los alumnos son aquellos que los ayuden a desarrollarse dentro de la sociedad, procurando la interacción entre pares, como el trabajo en equipo, también que promuevan la reflexión y el pensamiento crítico, así como la resolución de problemas, entre otros, ya que las competencias que el alumno debe adquirir son multidimensionales y se encuentran en tres ámbitos importantes: el saber conocer, el saber hacer y el saber ser y saber estar. Estas últimas dos competencias se deberán de reforzar de manera continua a partir de la promoción de valores, actitudes, destrezas y relaciones interpersonales.

Las competencias dentro de la educación son el conjunto de las habilidades sociales, cognitivas sensoriales y motoras con las que cuenta una persona y de las que hace uso para llevar a cabo diferentes actividades o tareas (Agudín, 2007).

De este modo y en conjunto con los valores, se considera importante que existan dentro de la institución universitaria espacios y momentos en los que los alumnos puedan desarrollar de manera eficiente estas competencias, espacios tales como:

- Áreas verdes y espacios de recreación
- Bibliotecas y áreas de consulta

- Mesas de dialogo entre profesores y alumnos
- Actividades de carácter cultural
- Actividades de carácter físico o deportivo
- Espacios de dialogo y trabajo interdisciplinario

Las autoridades, a través de los profesores, deberán encargarse de la formación integral de los alumnos, promoviendo este tipo de valores y actividades no solo en el cuerpo estudiantil, sino también en el cuerpo docente.

Dentro de la oferta educativa de las universidades debe encontrarse también la universidad virtual, que consiste en “superponer una universidad digital, que sólo es visible a través de los computadores, sobre otra universidad que es visible y que la hemos denominado campus universitario”, (Botero 2009:8). Dentro de estas plataformas en línea los alumnos pueden asistir a cursos, diplomados y carreras universitarias de manera digital y a distancia. Estas escuelas virtuales cuentan con planes y programas validados por las secretarías o ministerios de educación pertinentes.

Además de las plataformas virtuales debe existir dentro de la institución espacios y personal especializado para el trabajo dentro de la universidad virtual, como salas de computo, proyectores, auditorio para presentaciones de curso, asesores dentro del aula de cómputo para el uso de los equipos y equipo de mantenimiento (Botero, 2009).

Las universidades cuentan con grandes desafíos, los cuales, en palabras de Botero (2009) son: “Afianzar la figura de la autonomía universitaria, establecer un clima democrático, mejorar la calidad de la educación, fortalecer la educación integral, y construir la universidad virtual, (p.9). Por ello es elemental que exista una mejora constante de las diversas áreas de la institución, una formación continua de sus profesores y un interés genuino por parte de los alumnos, ya que todos ellos forman parte de la gestión educativa y son quienes promoverán el cambio o el estancamiento de la institución.

Por otra parte, en los sistemas de educación en México y Latinoamérica se presentan situaciones muy repetitivas entre los países con respecto a las reformas educativas que los norman y la inclusión de la gestión en las escuelas.

A partir de las reformas se presentan cambios dentro de las diversas funciones de los docentes y directivos, en las que obtienen una nueva visión de la forma de trabajo dentro de la institución. Gairín & Castro, (2011) hablan de los cambios dentro de las funciones directivas y como han pasado de ser una función de organización y control a una de gestión permanente y orientada a la mejora de la calidad en la educación.

No existen aún competencias claras y específicas sobre la función de la dirección dentro de las instituciones educativas, sin embargo, podemos

hablar de una serie de habilidades necesarias para la gestión cómo la planificación, ejecución, evaluación y coordinación de proyectos diseñados para la mejora.

Se deberá favorecer el desarrollo profesional de los directivos, tomando en cuenta los siguientes puntos: “encuadre normativo, movilizar recursos, flexibilizar la estructura laboral y profesional, fomentar la oferta formativa y reconocer y valorar socialmente el cargo del director,” (Gairín & Castro, 2011:284). Así pues, el puesto del director toma una función no solo administrativa, si no de gestión, dándole un enfoque social ya que el director no se encuentra solo en su trabajo, depende también de sus colegas, coordinadores, profesores y alumnos para el desarrollo de sus funciones.

CONCLUSIONES

La gestión educativa deberá implementar dentro de las instituciones una perspectiva de administración ligada siempre a la educación, sin perder de vista la parte elemental de estas instituciones: los alumnos.

A través de sus prácticas, la gestión educativa promoverá en sus docentes el concepto de calidad, asegurando así que los alumnos reciban la mejor educación que se les pueda brindar, potencializando sus competencias, habilidades y valores.

Igualmente, la educación universitaria debe contar con una autonomía en la toma de decisiones y creación de contenidos, para poder desarrollarse plenamente como institución. La realización de censos entre los alumnos beneficiará a la institución de tal modo que podrá renovarse y transformarse constantemente para ofrecer calidad a los alumnos. A la vez, debe tener espacios adecuados para el desarrollo académico y personal de sus alumnos, los profesores en constante actualización, los espacios digitales, como lo es la universidad virtual, para poder aumentar su oferta y satisfacer la demanda que puede llegar a tener.

En la práctica directiva es necesario definir competencias claras que estén enfocadas en la gestión educativa y la búsqueda de mejora constante a través de la oferta de educación de calidad. Los procesos directivos implican grandes habilidades teóricas, metodológicas, administrativas, pedagógicas y sociales, las cuales se pueden interrelacionar y complementar dentro de la gestión educativa.

REFERENCIAS

- Agudín, M. L. (2007). *Habilidades Docentes*. Obtenido de hadoc.azc.uam.mx/enfoques/competencia.htm
- Botero, C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Gairín, J., & Castro, D. (2011). *Competencias para el Ejercicio de la Dirección de Instituciones Educativas Reflexiones y experiencias en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Santillana.

Real Academia Española. (2017). Obtenido de dle.rae.es/srv/fetch?id=6nVpk8P

Rendón, J. (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica Programa Escuelas de Calidad*. México: Secretaría de Educación Pública.

Valbuena, M., Morillo, R., & Salas, D. (2006). Sistema de valores en las organizaciones. *Omnia*, 60-78.

Origen y Prospektiva de una Educación por Competencias en la Universidad

MARCELA CARDONA CAMPOS

PRESENTACIÓN

• 189

Cuando Don José María Vigil dijo, que en el México del porfiriato se habían eliminado los fines del positivismo y se había quedado solo con método, no imaginó el impacto de esa característica latinoamericana en su etapa postcolonial.

Esta tendencia a eliminar los ideales y sobrevalorar los métodos, se hizo presente en el siglo xx, cuando Benjamin Bloom (formó parte de la plantilla de la Junta de Exámenes de la Universidad de Chicago, tras lo cual, pasó a ser examinador de la universidad, puesto que desempeñó hasta 1959. Su primer nombramiento como profesor en el Departamento de Educación de la Universidad de Chicago tuvo lugar en 1944) creó una taxonomía para evaluar a los estudiantes de la universidad y de Latinoamérica, que la transformó en una teoría del aprendizaje, después en un modelo académico y finalmente en la escritura de los programas de las materias en un diseño por objetivos y conductistas en el cual había que utilizar el verbo adecuado para cada nivel taxonómico.

Esta misma situación se repitió con el proyecto DeseCo (Definición y Selección de Competencias) de la OCDE; que enunció tres indicadores para que fueran tomados en cuenta por la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes). Dichos indicadores se conocen con el nombre de *Competencias clave*; ¿cómo es que en Latinoamérica las competencias se volvieron un modelo académico y un diseño curricular e incluso de escribir programas para los cursos?

Cuando el proyecto de DeSeCo paso a la Unión Europea, entonces las competencias se convirtieron en siete u ocho dependiendo de cada nación y comenzaron a desviarse de su sentido original; el acuerdo de la Unión Europea empezó a introducir *competencia genérica*, que en algunos otros países se reconocen como *habilidades transferibles* ya que pueden ser útiles en distintas situaciones profesionales.

Como había ocurrido con la taxonomía de Bloom, cuando las competencias llegan a Latinoamérica y se establecen los acuerdos de Turín (educación) las competencias se habían convertido en un modelo académico, en un diseño curricular y en una forma de describir programas; se introdujeron las competencias profesionales, lo cual transformó tres indicadores diseñados para la evaluación del aprendizaje. En tres conjuntos de competencias, genéricas básicas o clave, segundas genéricas, terceras específicas y en una moda que desechaba la idea original de los indicadores de evaluación y las convirtió en la panacea en el bien para todos.

La definición de competencia como indicadores para la evaluación de los sistemas educativos, se basa en ideas expresadas originalmente en la declaración de *Educación para todos* (Tailandia 1990), encargo que hace la UNESCO a Jacques Delord; luego escribe la *Educación encierra un tesoro*, así como los trabajos de *Complejidad* de Edgar Morín; la idea central era evaluar los sistemas educativos bajo tres aspectos:

1. La habilidad de los estudiantes para utilizar los elementos culturales o simbólicos que encierra la cultura. Es decir los estudiantes de primaria no van a la escuela a aprender matemáticas o literatura, sino a desarrollar la habilidad de hacer uso de estas ciencias para su desempeño en la vida y el mejor desarrollo, Artículo 1 de la Educación para a todo:

“SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE 1. Cada persona — niño, joven o adulto—deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacer las varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.

2. El aprender a aprender o aprender por sí mismo; este indicador pretende medir la capacidad del estudiante de autogobernar su aprendizaje. Eso requiere que durante su formación escolar adquiriera seguridad en sus estrategias y en su capacidad para enfrentarse a problemas y resolverlos. *Es por esto que la prueba PISA, se basa en el planteamiento de problemas, no en la resolución*

de ejercicios; en fijar una posición ante dilemas éticos, sociales y culturales, y no en la capacidad de reproducir conocimientos, hechos, datos o algoritmos, que los medios computacionales son superiores para estos fines.

3. La conciencia de que la cultura y la ciencia son construcciones colectivas; de tal manera que los estudiantes deben aprender a relacionarse con otros para confrontar sus ideas, reconocer otras visiones, someter a otros juicios sus propios aprendizajes; lo que el neoliberalismo llama *trabajo en equipo*.

Todo esto se transformó en el diseño curricular por competencia (no para que las personas desarrollen las capacidades antes mencionadas, lo cual equivaldría al desarrollo para las competencias, y se ha transformado en el método en el que se conserva el conductismo aunque se hable de complejidad; es decir la suma de todos los cursos en total, puesto que el conductismo elimina la complejidad mediante la adición de yuxtaposición aditiva.

La posibilidad de que el estudiante aprenda a aprender o adquiera seguridad en sus propias ideas está relacionado con el trabajo independiente que realizan los estudiantes, no con el número de cursos en Latinoamérica. Tenemos programas educativos de 50 hasta 60 cursos sin trabajo independiente, sin las experiencias suficientes de autogestión del aprendizaje, pero que en los programas se dice, cuáles son las competencias en las actitudes y valores, que el estudiante obtendrá durante el curso.

Esta tendencia latinoamericana de convertir los indicadores para la evaluación en una moda pedagógica de diseño y programas de aplicación curricular, está haciendo de la universidad un lugar cada vez más lejano de los estudiantes, ya que esta supuesta modernidad nada tienen que ver con los problemas reales, como el exceso de información disponible, en la cual el estudiante debe seleccionar, integrar, aplicar, expresar y cualquier otro adjetivo que se pueda poner, menos aprender cosas de bajo nivel que esta disponibles en las computadores.

Las guías didácticas son el mayor testigo de cómo el sistema educativo, incluyendo la universidad han transformado al profesor en un burócrata, que llena formatos y papeles como si esto contribuyera al aprendizaje del alumno, por lo contrario la función del profesor moderno, podría definirse en otros términos:

1. El alumno aprende (la palabra autoaprendizaje es absurda, podría ser auto enseñanza) cuando es activo, cuando se enfrenta a los problemas y busca el conocimiento, no cuando escucha una clase; es por eso que la misión del maestro es actuar más en lo inconsciente, parte de nuestro el placer intelectual se presenta con el uso de la materia que se trata y no con los contenidos. Los principales temas desarrollados por las teorías del aprendizaje que cuenta con evidencias experimentales y alguna otros como

teorías de la personalidad han sido confirmadas y explicadas ampliamente por la neuroeducación.

La neurociencia se considera la ciencia del signo XXI y su aplicación desecha muchos mitos de los docentes; deben conocer como ocurre el aprendizaje en los estudiantes y descubrir que, para que dicho aprendizaje sea afectivo debe ser gratificante, agradable, placentero y las condiciones contrarias no lo favorecen.

2. El perfil del profesor que se deriva de la didáctica basada en evidencias (psicopedagógicas y las neurociencias) es el de un profesionista que conoce como ocurre el aprendizaje y que cuenta con los recursos creativos de libertad e improvisación para volver de su catedra; el placer de la duda. Debe vencer los retos y desafíos, y el conocimiento mismo no puede circunscribirse a una guía que exija burocracia y ni siquiera es fundamental que termine los contenidos del programa; su función es otra.

3. El profesor moderno debe ser diseñador de material para el aprendizaje, es decir el colaborador desarrolla el andamiaje en donde los estudiantes aprenderán por sí mismo fuera de clases, la riqueza cultura de una universidad son sus artículos de investigación, en algunos casos las patentes y el andamiaje para el aprendizaje que hayan construido sus comunidades docentes.

Con este tipo de profesor, un diseño curricular que premie el aprendizaje del estudiantes y no lo premie todo en cursos, y edemas evite el aprendizaje enciclopédico; es decir lleno de cursos de las ciencias básicas como si trata de formar enciclopedias temáticas con un programa educativo, que tome en cuenta que los estudiantes de licenciatura deben aprender a hacer, uso de la tecnologías del aprendizaje, para la aplicación del conocimiento.

Con un diseño de universidad que incorpore las especialidades, maestrías y doctorados, para ir más lejos, que tengan otros objetivos para ir más allá y que cuente con material para el aprendizaje autónomo y propicie la colaboración del aprendizaje, que no centre el modelo educativo; es decir en un aprendizaje bulímico (aprende para pasar). Se estará creando un sistema educativo acorde con los indicadores del enunciado por DeSeCo, por lo que se decidió evaluar los sistemas educativos que Latinoamérica ha optado por la educación.

El Centro Universitario de los Altos de la Universidad de Guadalajara, dentro del contexto educativo, debe retomar la evaluación curricular de sus programas educativos y programas de materias (exceso contenido disciplinar) centrados en el aprendizaje de los estudiantes en la participación de solución de problemas de la región, de salud, sociales, culturales y empresarial; debe replantear la concepción del enfoque del modelo por competencias actual a un modelo curricular de práctica flexible.

REFERENCIAS

1. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF La Educación encierra un tesoro. 29 de agosto 2017.
2. https://es.wikipedia.org/wiki/Benjamin_Bloom 29 de agosto de 2017.
3. <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf> La definición de Competencia CLAVE. 29 de agosto de 2017.

Hacia la construcción del modelo educativo del CUALTOS

ANDRÉS JUÁREZ MARTÍNEZ

REFLEXIÓN INICIAL

• 195

La Secretaría de Educación Pública (SEP), preocupada ante el desarrollo de una sociedad como la caracterizan Tobón, Pimienta y García (2010) por:

- La globalización.
- La búsqueda de identidad de las sociedades.
- La internacionalización de las economías.
- Los cambios acelerados en el desarrollo científico y tecnológico.
- La urgencia de implementar acciones para prevenir el daño y la destrucción del ambiente, que va a pasos agigantados.
- Los cambios acelerados en los valores y las costumbres sociales, que requieren nuevos planteamientos y acuerdos colectivos para asegurar la convivencia.

Ha diseñado, en 2011, el Plan de estudios para la Educación Básica (EB) de México, con la finalidad de preparar al futuro de México (sus niños y niñas), procurando que desarrollen las siguientes competencias para la vida:

1. Competencia para el aprendizaje permanente.
2. Competencia para el manejo de la información.
3. Competencia para el manejo de situaciones.
4. Competencia para la convivencia.
5. Competencia para la vida en sociedad.

En cuanto a los docentes, las acciones formativas y de preparación para la puesta en marcha de dicho Programa de Educación Básica por compe-

tencias, se han reducido al conocimiento del Programa y la teoría sobre el método.

Lo anterior no es sorprendente, ya que a través de la historia de modificaciones y/o del surgimiento de Planes y Programas Educativos innovadores, las decisiones en torno a los sujetos que son los embajadores de dichos programas ante los alumnos, se han limitado a Cursos de conocimiento de dichos Planes y programas y, en el mejor de los casos, al conocimiento teórico-práctico de los nuevos métodos a utilizar. Lo anterior, refleja el olvido de lo obvio: “nadie da lo que no tiene; es decir, si queremos que el alumno hable y escriba correctamente, necesitamos preparar a los docentes para que primeramente ellos adquieran esa competencia; queremos que hablen un segundo idioma, necesitamos que el docente incorpore un nuevo idioma; también deseamos que los alumnos comprendan lo que leen, pero ocupamos un docente que cuente con esa habilidad, a fin de que pueda comprender y apoyar al alumno en el proceso de aprendizaje y desarrollo de dicha habilidad. Podríamos poner un sinfín de ejemplos, pero no es necesario ya que el propósito sería el mismo: hacer entender que hemos cometido el error de creer que todos los docentes cuentan con todas las competencias necesarias para la puesta en marcha de un nuevo programa y no es así, necesita autoevaluarse y diagnosticarse en cada una de las competencias que pretenderá mostrar, pedir o exigir que desarrollen los alumnos, para que una vez que conozca sus fortalezas y debilidades, busque la mejora de sus áreas de oportunidad y se ponga en mejores condiciones de hacer un excelente papel frente a los educandos.

En el Nivel medio Superior, la SEP desde los años 2007-2008, inicio la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) en el País, con la finalidad de crear el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), la Universidad de Guadalajara (UdeG) a través del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) decidió participar en dicha Reforma y a imponerse la meta de ingresar al SNB, previa autoevaluación de sus indicadores de calidad y aceptando la evaluación externa a cargo de evaluadores enviados por el Consejo para la Evaluación de la Educación Media Superior (COPEEMS).

De acuerdo al documento Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, las competencias genéricas son “aquellas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar, las que les permiten comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida. Dada su importancia, las competencias genéricas se identifican también como competencias clave.

En el NMS el perfil de egreso que se busca adquieran los bachilleres es el siguiente:

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

La SEP, a través del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), creó un Diplomado de competencias docentes y lo definió como obligatorio para los docentes que pretendan “enseñar” por competencias. Dicho Diplomado ha favorecido que los docentes de la UDEG retomen los procesos de planeación, intervención en el aula y la evaluación del desarrollo de competencias de los alumnos.

En cuanto a la Educación Superior (ES), ha existido una libertad de cátedra que ha permitido a los docentes hacer en el aula (y fuera de ella) lo que creen o juzgan conveniente; más aún, algunos tratan de seguir al pie de la letra Programas que, —en algunos casos—, se encuentran obsoletos y no correspondientes a la época actual. Otros, por el contrario, indagan, exploran los adelantos existentes respecto de los contenidos incluidos en sus materias que imparten y proceden a integrarlos en sus clases.

Algunos Programas educativos de la ES, a través de la historia, han decidido integrarse a la modalidad del enfoque por competencias y aunque al principio rotulaban sus programas con la leyenda “Programa por competencias” y el contenido poco se modificaba, en la actualidad son más los Programas que intentan acceder de manera efectiva al enfoque del trabajo docente por competencias.

En los diálogos casuales o formales entre docentes, es un “secreto a voces” que todavía no hemos accedido al enfoque por competencias en nuestro trabajo en el aula; en dichas conversaciones entre docentes, al final queda un “sabor de boca” de que cada uno entiende el término competencia a su manera; así mismo, las estrategias y a evaluación.

En cuanto a las competencias genéricas en el Nivel Superior, se hace necesario contar con un conjunto de competencias genéricas, claves en el desarrollo del estudiante sin importar cuál sea la Carrera profesional elegida; al parecer no existe una propuesta o directriz que deban seguir todos y c/u de los Centros Universitarios. Con lo me encontré y que pudiera constituir una base de despegue en la construcción de un perfil de competencias genéricas, lo constituyen las aportaciones del Modelo educativo siglo XXI; a continuación transcribo algunas ideas al respecto.

Idea 1: La Universidad de Guadalajara se propone formar de manera integral a sus profesionistas, esto es, crear las mejores condiciones para que desarrollen habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes necesarias para el ejercicio profesional y la realización personal: formar ciudadanos competentes que:

- 1.1. Sepan Pensar
- 1.2. Sepan Hacer
- 1.3. Sepan Estar y
- 1.4. Sepan Crear

Idea 2: La Universidad de Guadalajara, como parte de la construcción de la persona y del profesional define las competencias con las que cada egresado ha de contar:

- 2.1. Competencias para la vida
- 2.2. Competencias técnicas
- 2.3. Competencias profesionales
- 2.4. Competencias para la investigación y
- 2.5. Competencias para la producción académica.

Idea 3: La Universidad de Guadalajara permite la formación de Universitarios capaces de:

- 3.1. Actuar en forma diestra
- 3.3. Desenvolverse en diversos contextos
- 3.3. Transferir sus competencias a situaciones nuevas
- 3.4. Capaz de resolver dificultades y ser propositivos

3.5. Capacidad de entender lo dinámico de la sociedad, el contexto, el campo profesional y capacidad para resolver la adaptación personal y profesional

3.6. Identificarse con los más desprotegidos socialmente, Comprometerse y con responsabilidad intervenir profesionalmente

3.7. Desempeñar su actividad personal, laboral y profesional en la sociedad. A partir de lo antes mencionado, se considera importante que el Centro Universitario, a fin de desplegar todas sus acciones y actividades, redefina:

1 Su Modelo Educativo.

2 Las competencias genéricas o clave, transversales a todos los Programas académicos y que constituyan el Perfil de Egreso del Centro.

3 El Modelo de Aprendizaje, que permitirá mirar desde ahí y proceder a construir, conjuntamente con los docentes, el Modelo de Enseñanza basada en competencias.

PROPUESTAS

En cuanto al Modelo Educativo, considero vital comenzar por redefinir los principios en los que ha de cimentarse el Modelo Educativo Institucional; entendidos como reglas o normas que orientan la acción de un ser humano o de una Organización de seres humanos. Se trata de normas de carácter general y universal.

Con el propósito de continuar la búsqueda de mejora en y para el Centro Universitario de Los Altos (CUALTOS), se hace necesario iniciar un proceso de metamorfosis (transformación) en el mismo; por tal motivo se propone a la comunidad académico-administrativa y de servicios, que emprendamos los procesos necesarios encaminados a lograr los siguientes principios:

- I. Ser un centro universitario que pone en el centro a los Estudiantes. Es decir, que todos los esfuerzos, principalmente los formativos, se dirijan hacia la persona del alumno en su conjunto; que lo atendamos en todas y cada una de sus dimensiones posibles de desarrollo: lo psicológico-mental, lo biofísico, lo emocional, lo social y lo espiritual-trascendente. Que los veamos como seres únicos e irrepetibles. Que propiciemos el desarrollo de sus potenciales capacidades. Que los estudiantes se conviertan en principal indicador de logro de nuestro Centro Universitario (CU): lo que lleguen a ser como personas.
- II. Ser un centro uiversitario que aprende. Que tengamos la disposición para desaprender, para ir cambiando nuestros modelos mentales; que tengamos tolerancia a los errores, que desarrollemos la capacidad para admitir los propios errores; que experimentemos asumiendo los riesgos;

que exhibamos apertura de espíritu y curiosidad; que incluyamos mecanismos que nos ayuden a resolver nuestros problemas; que dejemos espacio para reflexión, el cuestionamiento, la retroalimentación y que nunca nos sintamos satisfechos con lo que vayamos haciendo.

III. Ser un centro universitario que promueve el desarrollo del Pensamiento.

Donde sea importante nivelar en docentes y estudiantes las habilidades básicas del pensamiento (observación, comparación, relación, clasificación y descripción), desarrollar las habilidades analíticas del pensamiento (auto-observación, juicio, inferencia, análisis lógico, análisis conceptual); así mismo el pensamiento crítico con estándares internacionales (claridad, precisión, exactitud, relevancia, profundo, importante, amplio, lógico, justo) y, de la misma manera, el pensamiento creativo (pensamiento lateral).

Tal como indica Edgar Morin (2000): “una mente bien formada es una mente apta para organizar los conocimientos, y de este modo evitar su acumulación estéril. En este sentido, se podría decir que incluso el dominio de la materia es insuficiente. El proceso de innovación universitario debe poner el énfasis en la organización del conocimiento y para ello es necesario desarrollar los diferentes tipos de pensamiento.

IV. Ser un centro universitario que favorece el aprendizaje basado en actitudes y valores, autónomo y significativo. Los valores, entendidos como guías que hemos de anteponer en el ejercicio docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que nos deben servir como orientación en todo el proceso de metamorfosis están integrados en cuatro ejes: el conocimiento, el desarrollo personal, el desarrollo social y el compromiso ético-social. En cuanto al aprendizaje autónomo, lo favorecerá mucho nuestra política de promoción de las habilidades del pensamiento de los estudiantes; además, todas las estrategias para dar seguimiento y evaluar a los estudiantes autónomos, han de centrarse en actividades que tengan como centro la evaluación de los desempeños que integran la competencia correspondiente. Este aspecto promoverá una mutación en el rol docente: de ser tradicional, presencial, etc. A un rol de preparación del Plan clase, de asesorías personalizadas, de preparación de las estrategias e instrumentos de seguimiento y evaluación de competencias y para la organización de sesiones de demostración o desempeño, de exhibición o exposición de productos que evidencien el desarrollo de las competencias del curso.

El aprendizaje significativo se da cuando los alumnos perciben el mensaje en relación con sus conocimientos previos y con su experiencia. De este modo se favorece que el alumno construya y desarrolle el conocimiento vinculando la estructura lógica de la materia con su propia perspectiva.

- V. Ser un centro universitario donde después del desarrollo de las personas, la adquisición de competencias académicas y profesionales sea su tarea primordial. Fundamental trabajar por el desarrollo de las competencias académicas, profesionales y técnicas de cada Carrera, teniendo como base el modelo de aprendizaje del CUAAltos, las competencias laborales relacionadas a la Carrera y perfeccionar el saber hacer y sobretodo cuidar el nivel de desempeño de los estudiantes y necesario para su desempeño laboral futuro.
- VI. Ser un centro que incorpora en su quehacer las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Diagnosticar el estado de la docencia en términos de conocer sus competencias en lo relativo a las Tecnologías de la información y la comunicación. Procurar su ascenso a la docencia 2.0., aunque ya nos encontramos en la docencia 3.0, que sería una segunda meta al mediano plazo.
- VII. Ser un centro universitario que fomenta el liderazgo basado en valores en todos sus niveles y que fomenta la innovación, el cambio y la mejora continua. Implica el reconocimiento del valor que cada miembro del CU tiene y de su responsabilidad; donde las delegaciones son estrategias que potencian las características del personal.
- VIII. Ser un centro que cuida la calidad de sus servicios. Aquí se incluye el servicio educativo a cargo de los Docentes; las prácticas profesionales supervisadas que llevan a cabo nuestros estudiantes; los servicios de salud que ofrecemos. En estos 3 servicios será muy importante el seguimiento y la evaluación de los mismos. Ellos deben reflejar las características que se mencionan en la presente propuesta.
- IX. Ser un centro universitario que valora, fomenta y desarrolla la colaboración y el trabajo en equipo. Redefinir las metodologías para el trabajo en equipo, colaborativo o colegiado, es una necesidad que deberá resolverse de inmediato, antes de querer acceder al desarrollo de diversos aspectos o principios aquí planteados.

El CU está inserto en una Comunidad o Región, de donde vienen los estudiantes a formarse y a donde regresaran a trabajar en búsqueda de mejorar las condiciones y calidad de vida sociales; por ello, el CU se sabe comprometido y no solo con la región sino con el País y el Mundo, en torno a los problemas de carácter psico-social, cultural y natural que nos aquejan y teniendo como objetivo un mejor entorno para nuestros pequeños. Además de las acciones y actividades emprendidas en el pasado y encaminadas a beneficiar a los más desprotegidos, el CU necesita dirigir esfuerzos de indagación para conocer con mayor amplitud los diversos temas de desprotección de los habitantes de la región, de esta forma intervenir con mejor precisión y con objetivos que con toda claridad beneficiaran a los más desprotegidos.

La prevención posible ha sido un tema ausente y necesario de retomar, bajo el supuesto de no solo dar el pescado, sino enseñar a pescar.

XII. Ser un centro universitario sustentable. Esta iniciativa deberá estar conformada por directiv@s, profesor@s, trabajador@s, administrativ@s y estudiantes comprometidos con su entorno, en los ámbitos profesional, académico, social, ético, ambiental y económico. La misión pudiera ser la búsqueda de la sustentabilidad del Centro Universitario de Los Altos, a través de cuatro grandes áreas:

- Manejo ecológico del CU: Planta de tratamiento. Recuperación de desechos. Captación de agua pluvial. Transporte. Energía. Cuidado de áreas verdes. Certificaciones diversas.
- Procesos de investigación Aplicada.
- Procesos de Educación climática y ambiental.
- Realización de Proyectos Comunitarios en la Región, etcétera.

Ámbitos y principios

De acuerdo con la propuesta de la rectora, Mara Robles, los principios antes expuestos bien pudieran correlacionarse con los Programas que ella menciona como “Campus”, pudiendo relacionarse de la siguiente manera:

LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS

Principios	Campus
1, 7 y 9	Campus de calidad educativa
8	Campus saludable
10 y 11	Campus convivencia y ciudadanía
12	Campus sustentable

2. En cuanto a la definición o redefinición de las competencias genéricas, también llamadas transversales, propongo 14 competencias, mismas que presento en la Tabla 1:

3. En lo que respecta al Modelo de Aprendizaje, mismo que permitirá mirar desde ahí y proceder a construir, conjuntamente con los docentes, el Modelo de Enseñanza basada en competencias, merece un ensayo aparte, ya que primeramente hay que describir el modelo de aprendizaje por el que se decanta el Centro universitario y, posteriormente, construir en consecuencia el modelo de Enseñanza, necesario para el éxito de nuestro modelo de aprendizaje.

Tabla 1

Conceptos	Categorías	Competencias genéricas
Saber ser	Conocimiento y cuidado de sí mismo	1. Se conoce y valora a sí mismo, actúa de acuerdo a sus intereses y metas, en un proceso constante de superación personal. 2. Tiene estilos de vida sanos, provechosos y edificantes.
Saber conocer	Sabe obtener información, procesarla y crear respuestas a problemas con conciencia y responsabilidad	3. Aprende por interés e iniciativa propia a lo largo de su vida. 4. Maneja las habilidades básicas del pensamiento. 5. Reflexiona sobre sus procesos de pensamiento y aprendizaje (procesos meta cognitivos).
Saber pensar	Habilidades básicas, analíticas y críticas del pensamiento	6. Posee un pensamiento analítico. 7. Tiene habilidades de pensamiento crítico. 8. Es capaz de evaluar antes de tomar sus decisiones. 9. Toma decisiones como fruto de procesos analíticos y de evaluación.
Saber estar y convivir	Interacción asertiva	10. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en los entornos micro y macro sociales en que se desenvuelve, mediante códigos y herramientas apropiadas. 11. Sabe reconocer estados emocionales y sentimientos. 12. Sabe tener congruencia entre sus pensamientos, sentimientos y su actuación. 13. Adopta las actitudes pertinentes a su persona, su profesión y al contexto.
Saber crear	Pensamiento creativo/lateral	14. Innova a partir de la información de nuevas combinaciones de ideas para satisfacer una necesidad o resolver un problema de manera original.

Alcances del enfoque por competencias: el caso de la carrera de Psicología del Centro Universitario en Ciencias de la Salud

MARTÍN GABRIEL REYES PÉREZ
ANGÉLICA GUTIÉRREZ CISNEROS
VERÓNICA VARINIA REYES PÉREZ

*La historia de la escuela está repleta de momentos de “pensamiento
mágico” en que cada cual quiere creer que al cambiar las palabras,
cambiará la vida.*

• 205

Phillippe Perrenoud

Construir competencias desde la escuela

INTRODUCCIÓN

Este texto constituye una reflexión sobre los alcances, es decir: los límites y las posibilidades, del modelo de aprendizaje basado en competencias cuando el acento se coloca prioritariamente en el diseño de planes de estudio y programas de materia. Nos importa destacar que la concreción de este modelo implica cambios sustanciales en el quehacer de los actores educativos, así como en los ámbitos administrativos, laborales y de gestión institucional, que al no considerarse arriesgan reducir el modelo a otra forma de redacción de los programas de materia. Algunas de estas dimensiones implicadas en el modelo de competencias fueron subrayadas por un grupo de psicólogos -docentes, directivos y jefes de departamento- al oponerse abiertamente en 1999 a la modificación del plan de estudios de la carrera de psicología con el enfoque por competencias, constituyéndose así en una excepción entre las carreras y los programas de estudio que se ofertaban (y ofertan) en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS).

En agosto de 1998 un grupo de evaluadores integrados a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) señalaron la necesidad de mejorar “los programas educativos que en ese

momento se ofertaban, empresa que no se presentaba fácil” (Cuevas-Pérez-González: 2007: 64), a raíz de lo cual la Unidad de planeación de este Centro integró la Comisión Base para el Desarrollo Curricular del CUCS. Se abrió, entonces, una disyuntiva: “actualizar ajustando los planes de estudio vigentes, sin una propuesta de marco de referencia; o bien, lanzarse hacia una transformación integral y de fondo con una visión de futuro” (*Ibidem.*: 70). Obviamente, la mayoría de quienes lideraron este proceso, optaron por la primera opción, que, en pocas palabras, se diferencia de la segunda en la “propuesta de marco de referencia”, que tenía como columna vertebral el enfoque por competencias.

El año 1999 implicó un trabajo intenso de investigación y diagnóstico de los contextos externo e interno, de elaboración conceptual, de discusiones colegiadas, de cabildeo y construcción de acuerdos, de trabajo técnico, buena parte de lo cual se vertió por escrito en documentos y libros editados por el CUCS, de manera que en ciclo escolar 2000A, en el mes de marzo, se pusieron en marcha los nuevos planes de estudio (PE), elaborados bajo el “enfoque de competencias profesionales integradas (CPI)” de las siguientes carreras: “Medicina, Enfermería, Cirujano Dentista, Cultura Física y Deportes y Nutrición; así como los programas de Técnico Superior Universitario (TSU) diseñados posteriormente desde este enfoque” (Pérez y otros: 2009: 10). La excepción fue la carrera de psicología, que mantuvo vigente el plan de estudio (PE) de 1996, el que a su vez era esencialmente idéntico al elaborado en 1985.

Si bien la oposición inicial de los psicólogos al enfoque por competencias se fue moderando al paso de los años, debido, entre otras cosas, a que los actores involucrados fueron configurando un marco de acuerdo que zanjó los desacuerdos principales, fue hasta 2007 -cuando se inicia la evaluación de los PE y los programas vigentes desde el 2000-, cuando de manera formal se integra a esos trabajos la carrera de psicología, aunque en su caso particular se procede a evaluar el PE con el que se venía trabajando desde veinte años atrás, mientras que el ajuste de los planes y programas al enfoque por competencias insumió otros siete años, de manera que es hasta el 2014 que finalmente se pone en marcha un plan de estudios diseñado desde esta perspectiva. A nuestro juicio, el interés de la postura y los argumentos de este grupo de psicólogos estriba en lo siguiente: en su gesto de rechazo enfatizaron -así haya sido sin proponérselo abiertamente y como una reacción a la marginalidad a la que se les orillaba-, la necesidad de considerar en la implementación del enfoque por competencias dimensiones que suelen descuidarse.

Los autores de este texto coincidimos con el planteamiento de Gimeno Sacristán (2008) en el sentido de que el modelo por competencias invierte

la lógica de la reflexión pedagógica, pretendiendo constituirse en la obvia solución para los problemas seculares de la educación. Al trastocar el sentido de la reflexión pedagógica se corre el riesgo de simular soluciones a problemas que no se han planteado en sus justos términos. De manera convergente, esto es lo que sostiene el destacado pedagogo mexicano Ángel Díaz Barriga (2006, 2009, 2011, 2014), para quien el enfoque por competencias representa una solución aparentemente nueva a viejos problemas educativos, tales como el enciclopedismo. De hecho, el debate sobre la competencia se inscribe en una tensión de largo plazo, pues “el sistema de enseñanza se encuentra atrapado, desde el nacimiento de la forma escolar, en una tensión entre aquellos que quieren transmitirle la cultura y los conocimientos en sí mismos y aquellos que quieren, aunque sea según visiones contradictorias, ligarlos muy rápidamente con prácticas sociales. (Perrenoud, 2011: 16).

Más que inscribirnos en el debate sobre el modelo de competencias, nos interesa señalar que la postura de los psicólogos, particularmente durante el corto tiempo en el que se opusieron explícitamente a la modificación de su plan de estudios, ponía de relieve la necesaria consideración de una serie de factores, en los ámbitos de la política institucional, la reflexión pedagógica, la formación de los profesionistas de la salud y las cuestiones epistemológicas involucradas en la inter/multi disciplina, factores que, de no tomarse en cuenta, convierten la implementación de este modelo en el mero acto de nombrar con otros términos lo ya existente: esto es lo que señalan, como un riesgo latente, la mayor parte de nuestros entrevistados.

Este texto ha sido escrito, literalmente, a seis manos y es fruto de un trabajo documental, de campo y, sobre todo, de discusiones amplias y desprejuiciadas que tenían como pivote experiencias dispares pero, a fin de cuentas, convergentes en lo que se refiere al tema en cuestión. Esperamos que el lector pueda, por un lado, dispensarnos de emplear tal vez en exceso el plural de la primera persona, y que identifique sin dificultad los timbres particulares de este texto polifónico.

Como profesor investigador adscrito al CUCS, particularmente al Departamento de Clínicas de la Salud Mental, por más de diez años, tuve noticia de la oposición al modelo por competencias. Por otro lado, convertí la distancia que derivaba de no participar en ese grupo político (de psicólogos) en una posición idónea para reflexionar críticamente en ese período, lo cual trajo como resultado mi tesis de Maestría en Educación Superior. Por otro lado, las coautoras de este texto somos actualmente estudiantes de la carrera de psicología y nos formamos en una escuela secundaria y bachillerato considerados de los mejores en el país, los que adoptaron íntegramente el modelo por competencias. Esta experiencia, al contrastarla con la que

ahora vivimos, nos ha permitido ponderar el impacto real del modelo por competencias en las prácticas docentes.

Para la realización de este escrito entrevistamos a cinco académicos (a uno de ellos en dos ocasiones), quienes tuvieron un papel relevante en el período que consideramos, ya sea porque, en virtud de los cargos que desempeñaban o por su liderazgo académico/político, fueron parte activa de esta oposición al modelo, o bien porque, en sentido contrario, impulsaron su concreción en el resto de las carreras del CUCS. Trazamos una tipología de los maestros que nos han impartido clases, tomando como rasgo central el conocimiento y el dominio práctico del modelo por competencias; y luego solicitamos a 13 de ellos que respondieran un breve cuestionario encaminado a precisar su conocimiento del modelo por competencias y el nivel de su involucramiento en el diseño e implementación respectiva del actual plan de estudios y los programas de las unidades académicas. Hemos llevado a cabo, también, un análisis comparativo entre el plan de estudios de la carrera de psicología de 1985/1996 y el actual, enfatizando dos vectores: el aumento o disminución de créditos y la proporción entre horas teoría/práctica, pues, es posible decir que uno de los rasgos centrales del enfoque por competencias reside en el énfasis en la «práctica» y en la «aplicación» del conocimiento, por encima de la teoría y los saberes.

EL RECHAZO AL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

El gesto de rechazo al modelo por competencias, por parte del grupo que tenía el liderazgo de facto en la carrera de psicología, se formuló en argumentos escasamente articulados, lo cual se debió, desde nuestro punto de vista, a que en conjunto daban cuerpo a una postura reactiva ante la situación de marginalidad en la serían colocados de nuevo. Estos argumentos se inscribían en ámbitos como los siguientes: administrativos y laborales, ideológicos, académicos, políticos, relativos a la (inter) (multi) disciplina, acerca de la identidad profesional, y los atinentes a la concepción del proceso salud/enfermedad; estos argumentos varían en términos de coherencia y profundidad, y si bien sus alcances fueron muy limitados -analizados desde el punto de vista de los magros resultados- el valor considerable de los mismos fue la ampliación de la agenda de discusión, en tanto constituía, en los hechos, una vía distinta para cumplimentar el carácter de “marco integrador” que es propio de un Centro Universitario.

Es necesario dejar asentado que en 1996 el plan de estudios de la carrera de psicología se había sometido a una “flexibilización”, al igual que el conjunto de las carreras ofertadas en el CUCS y el resto de los Centros Universitarios, operación que implicaba: instaurar un margen de elección de los estudiantes en el trazado de su trayectoria formativa, el cómputo,

en términos de créditos, de todas las asignaturas, además de ampliarse y simplificarse las modalidades de titulación. Pero el plan de estudios que se “flexibilizó” en el 96 permaneció estructuralmente idéntico al que había sido aprobado en 1985, mientras fue director de la Facultad de Psicología el psiquiatra José de Jesús Mejía Gudiño.

Ahora bien, en 1999, en el momento de arranque de los rediseños, se abordaron dos cuestiones de la mayor importancia en lo que concierne al tema que estamos discutiendo: por un lado, la articulación inter y multidisciplinar en la formación de los profesionales de la salud, y, por el otro, la cuestión de la cantidad de créditos, así como la proporción, en cada unidad de aprendizaje y en el plan de estudios en general, entre la teoría y a la práctica.

La cuestión relativa a la articulación multidisciplinar nos fue referida por tres de nuestros entrevistados, siendo descrita con mayor detalle por uno de ellos a quien designaremos como “G”, quien tenía una posición relevante en la conducción de la escuela en esos años, además de liderar a un sector importante de docentes adscritos en la carrera de psicología: a fines de 1999 académicos agrupados en los comités curriculares de cada carrera participaron en un taller de 2 días con el objetivo de establecer el paquete de materias que daría forma al Área Básica Común Obligatoria (ABCO) -que son las materias que deberían cursar todos, o la mayoría, de los estudiantes de las diferentes carreras que se ofertan en el CUCS-. Desde la perspectiva de los psicólogos, dicha ABCO debería imprimir una visión integral a la concepción del ser humano y del proceso salud/enfermedad, la que serviría de basamento en la formación de los profesionales de la salud. Según recuerda nuestro entrevistado, fue muy difícil llegar a acuerdos debido al enfoque “biologicista” o “medicalista” que sostenían precisamente los médicos, mientras que los psicólogos agrupados en su respectivo comité curricular, defendían un enfoque “psicosocial” del ser humano, acentuando que en ello debía de residir la diferencia irreductible entre un médico (de humanos) y uno veterinario.

Al final de cuentas, el pleno de los comités aprobaron buena parte de las materias propuestas por el grupo de psicología para conformar el ABCO: antropología, sociología, psicología básica, psicología del desarrollo, teorías de la personalidad y psicopatología, mientras que los médicos insistieron particularmente en que los psicólogos tuvieran una formación en anatomía y fisiología. Habiéndose definido el ABCO, el paso siguiente era que cada comité agrupara las unidades de aprendizaje (UA en adelante), que conformaban su respectivo plan de estudios, en áreas formativas similares a las del resto de las carreras: área básico-particular de cada carrera, área especializada, área optativa. No obstante, semanas después de haberse llegado a

tal acuerdo, se convocó a un Consejo de Centro para aprobar los “nuevos” planes de estudio por competencias, pero sin incorporar el ABCO que había sido acordado, lo cual se les informó a los psicólogos al mismo tiempo que se les invitaba a ceñirse a los hechos consumados, por lo que a aquéllos no les quedó más remedio que rechazar la modificación del plan de estudios de la carrera según el enfoque por competencias. Así, resulta obvio que el gesto de rechazo al modelo por competencias fue secundario a una maniobra que colocaba los “intereses políticos y administrativos” por encima de los acuerdos a que habían llegado los académicos agrupados en los respectivos comités curriculares. De manera enfática, nuestro entrevistado “G” insistió en que no respetar el acuerdo colectivo sobre el ABCO constituía una “burla y una imposición”, que ofendía la dignidad de los académicos y a la profesión de la psicología en su conjunto.

Nuestro entrevistado remarcó que, en la definición de las materias del ABCO, estaba en juego “cómo concibes al ser humano, esa era la esencia (del desacuerdo con las otras carreras)”. A su juicio, la formación de los médicos tiende a ser “medicalista”, mientras que, en ese momento, este grupo de psicólogos enarbolaba una visión “más integral y progresista del ser humano”. En la concepción de “G” el término “medicalista” refiere a un abordaje de lo humano que prescinde de consideraciones sobre los factores psicológicos, sociales y culturales que inciden en la salud/enfermedad, objeto de estudio e intervención de todas las carreras que concurren en el CUCS. Desde la perspectiva de los psicólogos, el ABCO que se había aprobado remediaba la visión “medicalizada” y “biologista” de la formación de los profesionales de la salud al incorporar materias de carácter “social” y “psicológico”; pero además, ahora desde nuestro punto de vista, implicaba una tentativa, bastante modesta por cierto, de instaurar un espacio formativo con un carácter inter y multidisciplinario.

La segunda cuestión, la relativa a la cantidad de créditos y al balance entre teoría y práctica en cada plan de estudios, fue subrayada con particular vehemencia por nuestros entrevistados, argumentando que en ese momento se empalmaba la reducción de horas de teoría en favor de la práctica -una de las premisas del enfoque por competencias- con la determinación de qué carrera (y por tanto qué grupo político/académico), aumentaría su número de créditos y cual tendría que disminuirlo, lo que de inmediato se traduciría en una obligada reestructuración de la planta docente. A fin de cuentas se trataba de quien sumaba y quien restaba (horas, créditos, materias, recursos, plantilla docente, etc.). Tres de nuestros entrevistados subrayaron que el grupo de los médicos pretendía imponer a la carrera de psicología una disminución sustancial de las horas/crédito del plan de estudios, mientras que lo contrario ocurría en la carrera de

medicina, que las aumentaría como resultado de la adecuación al modelo por competencias.

De esta manera, la posición de rechazo este modelo por parte del grupo de psicólogos que participó en estas discusiones constituyó el último reducto para defender la base laboral de su influencia académica y política, es decir, la composición de la planta de profesores (docentes e investigadores). Al parecer, en el arranque del enfoque por competencias, se forjó un acuerdo tácito en el que al grupo de psicología se le mantenían intocados el número y composición de la planta docente, mientras que el grupo hegemónico de los médicos “ganaba” al hacer a un lado los cuestionamientos de los psicólogos sobre la naturaleza del objeto de estudio e intervención del CUCS -es decir, los procesos de salud/enfermedad- así como sobre la índole de la formación que recibían los futuros profesionales. Al mismo tiempo se restringía que están indisolublemente ligados a este enfoque: la reducción de contenidos, para así privilegiar la “práctica” en situaciones reales y, por otro lado, la discusión en torno a la inter/multi disciplina, cuestión vinculada a la anterior, si consideramos que la práctica profesional en el campo de la salud/enfermedad exige la interacción entre profesionistas con diferentes formaciones disciplinares.

EL COMPONENTE IDEOLÓGICO DEL RECHAZO AL ENFOQUE POR CPI

El grupo de psicólogos que se opuso al modelo por competencias en 1999 se encontraba situado en una posición de marginalidad contestataria, lo que los habilitaba para señalar los componentes ideológicos del modelo por competencias. Inclusive, dos de nuestros entrevistados aludieron a una “vena” rebelde en los psicólogos, a cierto rasgo de oposición que sería inherente a la profesión misma. Nosotros consideramos que en esos planteamientos se trasluce una posición de marginalidad desde la cual cuestionaron una decisión política/académica que los mantenía en ese sitio. Ciertamente, el escalpelo ideológico de los estudiantes que luego llegaron a ocupar puestos directivos en la carrera (y departamentos) de psicología había sido afilado en los tiempos en que la Universidad de Guadalajara era considerada la “Universidad Roja de Occidente”. En parte debido a ellos, los argumentos de los psicólogos eran desechados, no sólo por las autoridades universitarias sino también por los mismos académicos que participaban en los comités curriculares, con argumentos del tipo: “esa materia no, porque la proponen los rojillos” (entrevista con “F”), sin considerar la pertinencia de las propuestas o, lo que era más grave, su coherencia con el modelo de competencias que se buscaba implementar.

Desde su nacimiento la carrera de psicología estuvo a la sombra de la medicina (o de la psiquiatría), lo que se hace evidente si consideramos que

la Escuela de Psicología inició sus actividades en septiembre de 1975, en las instalaciones del Hospital Civil de Belén, y fue dirigida desde su fundación hasta 1982 por un psiquiatra: el Dr. Wenceslao Orozco y Sevilla. De la misma manera, la mayor parte de los directores de la escuela, luego facultad, fueron médicos (psiquiatras). De hecho, en su inicio el plan de estudios tenía una orientación psicotécnica que encaminaba al egresado a realizar actividades subordinadas al trabajo del psiquiatra, además de que las salidas terminales que se ofertaban, con carácter de adiestramientos técnicos, tenían una orientación claramente subordinada a la medicina: técnico en neurofisiología, en psicometría, en etología, en psicodiagnóstico y psicobiología. Este predominio médico se reflejaba, también, en la composición de la planta docente, en la que raleaban los psicólogos.

En el año 1983 el Dr. José de Jesús Mejía Gudiño acogió la iniciativa de la Sociedad de Alumnos, liderada por el grupo estudiantil que luego pasó a ocupar puestos en la docencia o cargos directivos, en el sentido de crear una comisión de trabajo que se hiciera cargo de las tareas que implicaba la modificación del plan de estudios; la comisión inició sus trabajos el 13 de junio de 1983 y los culminó el 18 de febrero de 1985, mismo año en que se aprueba el nuevo plan de estudios para la carrera de psicología. Este plan de estudios implicó un cambio sustancial en relación con el previo, empezando porque revirtió el predominio del análisis experimental de la conducta en la formación del psicólogo, para instaurar un eclecticismo entre las distintas corrientes de la disciplina. El plan se integró con 73 materias –la mayoría con una carga horaria de 4 horas semanales– con carácter obligatorio y que se adscribían a diez Departamentos; las materias se agrupaban también en tres troncos formativos: básico general, básico profesional y aplicativo profesional y se mantuvo el objetivo de formar un psicólogo general incrementándose también la psicología laboral como un área de aplicación, junto con las que ya existían: Psicología Educativa, Clínica, Social, y Educación Especial.

Una de las cuestiones que habría que enfatizar, como nos lo recordó nuestro entrevistado “G”, es que este plan de estudios tenía, en términos globales, una cantidad muy grande de horas prácticas, a tal grado que podía considerarse que destacaba a nivel nacional en este rubro. Así, además de la posición ideológica, que relevaba la génesis “neoliberal” del modelo, los psicólogos consideraban que el plan de estudios vigente asignaba un énfasis sustancial a uno de los componentes fundamentales de las competencias, a saber: las prácticas (profesionales o la aplicación de la teoría), por lo cual el hecho de mantenerse al margen del enfoque por competencias no representaba para el futuro psicólogo merma alguna, al menos en este ámbito.

Si consideramos que buena parte de los directivos y docentes que se opusieron en 1999 al modelo por competencias se formaron en esta etapa, se entenderá que su oposición tenía una genealogía rastreable en la posición subordinada de la Escuela, luego Facultad, en la que se formaron. Por esto es que esta posición de subordinación los habilitaba para subrayar con vehemencia los componentes ideológicos del modelo por competencias, así fuera expresado esto en consignas demasiado simplistas como “la introducción de las competencias responde al neoliberalismo” o bien “las competencias implican privatizar la educación por la vía de reducir materias y créditos” que es lo que nos expresaba nuestra entrevistada “I”.

Por eso los psicólogos remarcaban la genealogía “en el neoliberalismo y el capitalismo” del modelo de competencias, el que a todas luces se oponía a la ideología que ellos abrazaban, que sin ambages se señalaban como “materialismo histórico”. Por eso también se oponían al biologismo y al enfoque medicalista de la salud/enfermedad, pugnando porque los médicos reconocieran las determinaciones sociales de la salud y enfermedad.

COMPETENCIAS PROFESIONALES INTEGRADAS Y PLANES DE ESTUDIO

El intenso trabajo desplegado particularmente en 1999 permitió establecer un “marco de referencia” para el rediseño de los planes de estudio, en cuyo eje se encontraba “el modelo teórico-metodológico por competencias profesionales integradas; asimismo, se definió el perfil general con base en las demandas del contexto externo traducidas en competencias genéricas y unidades de aprendizaje básico-comunes que debe dominar el profesionista de las ciencias de la salud” (Cuevas-Pérez-González: 2007: 66). Nos conviene remarcar el sintagma que inicia con “unidades de aprendizaje básico-comunes...” porque es una referencia explícita al ABCO, que es el punto en el que se suscitó el desacuerdo con el comité curricular de la carrera de psicología. Siguiendo un esquema lógico idéntico al “árbol de Porfirio”, el Comité de Base y los respectivos Comités Curriculares definieron el “perfil general” que se articularía con los “los perfiles curriculares por carrera con base en las competencias profesionales genéricas y particulares, así como la estructura y el mapa curricular de cada carrera” (*Ibidem.* 66), lo que implicaba “la construcción de las competencias particulares, la definición de los perfiles, los objetivos, la organización de los planes de estudio, los bloques de formación y los programas correspondientes de cada una de las carreras” (*Ibidem.* 64).

Pero “el marco integrador” que se propuso y aceptó en 1999, debía tener el carácter de una “metodología curricular híbrida que integra el modelo disciplinar-departamental y matricial del CUCS con la visión de competencias profesionales integradas” (*Ibidem.* 64). En otro apartado explicaremos

que, desde nuestro punto de vista, el rechazo del ABCO acordado por los Comités Curriculares instauró una disyuntiva entre dos maneras de concretar el “modelo disciplinar-departamental” en la perspectiva de la formación de los profesionales de la salud. El concepto de Competencias Profesionales Integradas (CPI), acuñado por los académicos que formaban parte del Comité Base para el Desarrollo Curricular, articulaba tradiciones de pensamiento dispares. Si bien a lo largo de los años, los miembros de la Comisión han robustecido sus argumentos en textos que ofrecen balances reflexivos de las distintas etapas de intervención en el currículo, los caracteres esenciales de este concepto se definieron en 1999:

El concepto de CPI se formuló “con base en la epistemología estructural constructivista propuesta por Pierre Bourdieu (1993), en la teoría de la complejidad de Morin (2001), en lo pedagógico en la teoría curricular de Alicia de Alba (1998) y de integrar tres conceptos que se discutían en el campo educativo en ese momento: el concepto de competencias profesionales de Bunk en Alemania (1994), el concepto de currículo integrado formulado por Gonzci (1997), en Australia y la educación basada en los cuatro saberes de la educación formulada por la UNESCO (1996). (Crocker y otros: 2008: 28).

Precisemos que los “cuatro saberes” definidos por la UNESCO en 1988 son: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos, de manera que estos principios se amalgaman en las CPI, que a su vez integran las “competencias profesionales” con las “competencias transversales o competencias para la vida” (Pérez y otros: 2009: 37). Las referencias a Bourdieu, Morin y de Alba conforman la “superestructura”, por así decir, de un concepto de “competencias” que tiene en su base los planteamientos del pedagogo australiano Gonzci, quien imprimió a este concepto los rasgos de lo *integral u holístico*: “una compleja estructura de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) necesarios para el desempeño de acciones profesionales, en donde el profesional pone en juego juicios de valor ante determinada situación específica; asimismo, la cultura y el contexto son predominantes para el desarrollo holístico de la práctica profesional”¹.

Si bien los autores, se remiten a Pierre Bourdieu, subrayando su enfoque “estructural constructivista”, no por ello llevan a sus últimas consecuencias

1 En Mercedes González Gutiérrez, Jesús Espinosa Hernández, José Luis López López, Miguel Alfonso Mercado Ramírez, Amparo Tapia Curiel, Luis Rodolfo Arcila Gutiérrez, Luz María Padilla González, *Diseño, implementación y evaluación de programas por competencias profesionales integradas: una experiencia en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara*. Universidad de Guadalajara, 2002, citado en Leobardo Cuevas Álvarez; Irma Pérez García y Mercedes González Gutiérrez, “El Programa de Desarrollo Curricular: La experiencia en el diseño y desarrollo de planes de estudio por competencias profesionales en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud” en *Revista de Educación y Desarrollo*, No. 6. Abril-junio de 2007, pág. 68.

la exigencia de reflexividad inherente a sus estudios sociológicos, lo que les permitiría ir más allá de la anécdota al dar cuenta de la génesis de su concepto de CPI, así como el papel que jugó el mismo en las estrategias de saber/poder en esa coyuntura. Y en lo que hace a Edgar Morin y sus planteamientos sobre la complejidad, es necesario subrayar un matiz en la lectura a que es sometido por parte de los académicos del Comité de Base: la complejidad residiría en el abordaje, en el método, en el pensamiento (es decir, en el plano epistemológico) y no en la “infraestructura” del mundo físico, natural y social (es decir, en el plano ontológico), por lo que, según este grupo de académicos, el abordaje “complejo” de la realidad estaría garantizado *per se* por las “competencias” definidas desde lo *integral* u *holístico*. Es en este punto en el que se hace un lugar a la interdisciplina, al decir que con esta particular definición de las competencias “se busca que el profesional de ciencias de la salud analice e influya en su entorno social e histórico y que sea capaz de aplicar teorías, métodos y técnicas que inciden en su transformación por medio de un proceso de interpretación y relación interdisciplinar” (Pérez y otros: 2009: 30)

Desde nuestro punto de vista, y dicho esto sin demeritar el importante trabajo de los académicos que acuñaron este “marco de referencia”, el concepto de CPI tuvo y tiene un carácter normativo, siendo la base de una directriz en la que habría de concretarse la dimensión de “marco integrador” que define al CUCS en tanto Centro Universitario Temático. Este carácter se hace evidente, al momento de afirmar que los académicos del Comité de Base, “en conjunto con las autoridades del Centro Universitario, determinaron que el modelo educativo a adoptar fuera el de las por competencias profesionales integradas, como fundamento y guía para el proceso de rediseño curricular” (Cuevas-Pérez-González: 2007: 68). Por lo que es posible deducir, además de que nos fue comunicado por uno de nuestros entrevistados, que también “en conjunto” se tomó la decisión de rechazar la propuesta de ABCO que ya había sido acordada en ese mismo año por todos los Comités Curriculares.

El proceso que se siguió para la implementación del enfoque por CPI suscitó resistencias e incomprensiones entre los docentes, lo que constituía el derivado de dos problemas: el “desfase” entre el diseño de la estructura curricular -con sus correspondientes perfiles de egreso y listado de competencias particulares-, y la elaboración de los programas de las distintas unidades de aprendizaje. Este *desfase* implicó que cuando se echaron a andar los nuevos planes de estudio, en marzo del 2000, aún no se contaba con los programas de las unidades de aprendizaje que estaban en marcha, por lo que se instrumentaron acciones de “formación” docente encaminadas a la redacción de tales programas. Para esto se llevaron a cabo dos jornadas

formativas, siendo la primera de mayo a agosto del 2000, mientras que la segunda inició en noviembre de 2000 para terminar en marzo de 2001. Estas jornadas tenían como objetivos: “además de socializar las nuevas propuestas curriculares, promover un primer acercamiento a los conceptos y características básicas de una educación basada en competencias profesionales integradas y elaborar los programas de estudio de las materias programadas...” (Huerta-Pérez, 2005: 12). Ahora bien, este desfase se engarzó con un deficiente trabajo colegiado:

Los talleres se consideraron como el primer momento en el que la mayor parte de los docentes participantes conoció los cambios implementados en el plano curricular. Por ello, en la dinámica de los cursos surgieron diversos cuestionamientos y reflexiones, sobre todo en relación a los fundamentos a partir de los cuales se tomaron decisiones respecto a asuntos tales como: los cambios de nomenclatura de materias, la desaparición de unas y la aparición de otras, la definición de cargas horarias, etcétera. Teóricamente, se supone que esta discusión había sido efectuada en la etapa de diseño de los planes de estudio por competencias, al interior de las diversas instancias y cuerpos colegiados participantes (comités curriculares, Academias, etcétera). Sin embargo, pudo apreciarse que en muchos casos esta discusión previa fue, por lo menos, insuficiente, razón por la cual el curso taller se convirtió en la práctica en un espacio para informar y analizar el proceso histórico de conformación de los planes por competencias. (*Ibidem*)

La conjugación de estas circunstancias determinaron que el rediseño de los PE mediante el enfoque por CPI no contara con el arraigo necesario entre los docentes, lo cual fue interpretado, por los impulsores de la iniciativa, y de manera previsible, como una “resistencia al cambio de los planes de estudio por competencias profesionales” (*Ibidem*. 23). En este tenor de cosas, los responsables de impulsar las jornadas enfrentaron los diversos rostros de una tendencia, para decirlo en palabras que retoman el adagio, consistente en verter “el vino viejo en odres nuevos”: “el habito de definir gran parte del programa en función de contenidos eminentemente teóricos, y a confundir, por tanto, el programa por objetivos con el programa por competencias” (*Ibidem*. 18); “la tendencia a ‘repetir’ o ‘vaciar’ el programa anterior por objetivos en el nuevo formato por competencias” (*Ibidem*. 25); “la construcción del programa desde una perspectiva meramente teórico-disciplinar centrada en los contenidos” (*Ibidem*. 25); “en algunos casos, como no existe un documento antecedente, la tarea de construir un programa se limita a cumplir con el requisito de llenar el formato sin que medie en ello un trabajo de reflexión de lo que se hace”. (*Ibidem*. 47). El conjunto de estas cuestiones llevan a los autores del texto que citamos a afirmar que “en los hechos, parece que los maestros desarrollan el programa sólo por cumplir con una exigencia administrativa, pero en la práctica siguen actuando bajo

la lógica anterior. Con esta actitud de resistencia al cambio no se da la oportunidad de innovar (*Ibidem.* 59).

En el texto que citamos, los autores se refieren a la falta de información sobre lo que ocurría en la práctica docente, es decir “a lo que está sucediendo en las aulas”. (*Ibidem.* 47), llegando a percibirse un marcado tono de desencanto: “los problemas identificados surgen al momento de la planeación de las actividades de enseñanza-aprendizaje, etapa previa al trabajo en el aula. Es decir, si aún persisten dificultades para entender la lógica en la estructuración de los programas de competencia, resulta preocupante pensar en qué otros problemas pudieran estarse sucediendo durante su implementación en el aula”. (*Ibidem.* 41-2). Ahora bien, cabe preguntarse si podría haber sido de otra manera, debido al *desfase* al que nos referimos, pero sobre todo por el carácter normativo de la decisión del enfoque por CPI, a tal grado que en estas jornadas “algunos docentes coincidieron en señalar que en muchos de los casos las decisiones sobre la configuración final de los planes de estudio fueron determinados por criterios políticos más que por consideraciones de carácter académico. También se señaló que los cambios planteados no facilitan la interdisciplinarietà” (*Ibidem.* 22).

Lo anterior nos permite acentuar una paradoja: quienes debían instrumentar los planes de estudio y programas de materia (en este segundo caso había también que redactarlos) con el enfoque por competencias no tenían...las competencias necesarias para redactar los programas con ese enfoque, ya no digamos para ejercer el rol docente que implica. Este tipo de reformas o rediseños son endémicas en nuestro país, y se caracterizan por su carácter “ilustrado”, es decir: por ser concebidas e impulsadas por académicos o intelectuales, quienes luego buscan convencer de sus bondades a aquellos que deben instrumentarlas, lo que inevitablemente instaura una tensión entre los “convencidos” (generalmente también son los impulsores) y los que se “resisten” al cambio. Los alcances de este rediseño fueron precisados por nuestro entrevistado “F”, al decir que “[los maestros que] se incorporaron a la reformulación (sic) por competencias, no recibieron la capacitación adecuada”, lo cual es una de las premisas que lo llevan a concluir que el enfoque por competencias “se trata de un cambio superficial dado que no hay cambios sustanciales en las prácticas docentes”.

Siete años después de la puesta en marcha de estos planes de estudio, se lleva a cabo una “revisión y evaluación del Programa de Desarrollo Curricular (PDC) por competencias profesionales integradas del CUCS”, proceso en el que se incorpora decididamente la carrera de psicología: “Los PE evaluados fueron doce: seis de licenciaturas (Medicina, Nutrición, Cirujano Dentista, Enfermería, Cultura Física y del Deporte y Psicología); tres técnicos superiores universitarios (Prótesis dental), Radiología e Imagen y Emergen-

cias, Seguridad Laboral y Rescates); y los PE de Técnico Medio Profesional en Enfermería (escolarizado y semiescolarizado) así como el programa de nivelación de la licenciatura en Enfermería en modalidad semiescolarizada) (Pérez y otros: 2009: 16).

En el 2008, declarado “Año de la evaluación curricular”, los docentes que se incorporan a los trabajos de evaluación formularon una “demanda generalizada de formación docente en aspectos pedagógico-didácticos para la operación del programa por CPI” (*Ibidem.* 27), pues consideraban “urgente contar con programas de formación docente que coadyuven a una práctica docente coherente con el modelo curricular por competencias; también es preciso revisar y actualizar los mecanismos de evaluación y seguimiento de la práctica docente, lo anterior encaminado a lograr en un mediano plazo la profesionalización de la docencia (*Ibidem.* 30). Este hecho admite varias lecturas, pero en nuestra opinión la más inmediata sería esta: la demanda de formación docente es un claro reconocimiento de que las prácticas docentes no eran “coherentes” con el enfoque por CPI, a pesar de que los planes y programas eran vigentes desde hacía 8 años.

En lo que concierne a la carrera de psicología, es posible rastrear en el texto que venimos citando, los términos del acuerdo que hizo posible su incorporación al enfoque por CPI. En primer plano, se retoma la demanda de “evaluar la actual conformación y operación del Área Básico Común” (*Ibidem.* 28), mientras que en el rubro de la “estructura curricular” se “plantea realizar actualizaciones en el Área de Formación Especializante, flexibilizar más el Área de Formación Optativa Abierta y revisar el concepto y contenido del Área Básico Común para la formación de los estudiantes (*Ibidem.* 32).

Los académicos de la carrera de psicología establecen, en el informe que presentaron para este proceso de evaluación, como uno de sus compromisos: “Implementar la evaluación curricular permanente”; mientras que en la carrera de medicina se acuerda, entre otras cosas: “Integrar en el plan la enseñanza de los problemas de conducta en el individuo, la familia y la sociedad”, “Promover el enfoque holístico en el manejo del paciente” y una “redefinición del concepto y contenido del Área Básico Común (*Ibidem.* 51). Básicamente, es en este momento, en el 2008, cuando el grupo de psicólogos que se habían inconformado con el enfoque por CPI rinde armas ante el bloque de los médicos, que ahora manifiestan su disposición a reformular el ABCO, retomando las premisas y concepciones que estaban imbricadas con esta propuesta.

Este disenso, entre un grupo de psicólogos y el bloque del resto de las carreras adscritas al CUCS, deja en evidencia las dificultades en la implementación consecuente del enfoque de competencias, proceso que “es difícil, porque exige transformaciones importantes de los programas, de las didácticas,

de la evaluación, del funcionamiento de las clases y de los establecimientos, del trabajo del alumno, transformaciones que provocan resistencia pasiva o activa de una parte de los interesados, de todos aquellos para los cuales el orden de gestión, la continuidad de las prácticas o la preservación de las ventajas adquiridas importan mucho más que la eficacia de la formación”. (Perrenoud, 2011: 41). Parafraseando nuestro epígrafe, cabe preguntarse si acaso la forma en que se implementó el enfoque por competencias no tuvo ciertos resabios de pensamiento mágico, donde al cambiar los planes de estudio y los programas de materia se llegó a creer que cambiaría la vida de las escuelas (*Ibidem.* 19).

COMPETENCIAS E INTER(MULTI) DISCIPLINA

La reforma académica, iniciada en 1989 giraba alrededor de dos ejes: la departamentalización y la descentralización de la vida académica, y se concretó en ocho líneas de acción:

1. Planear, descentralizar y regionalizar la organización y las funciones universitarias
2. Modernizar y hacer más flexibles sus funciones académicas y administrativas
3. Renovar y actualizar sus planes de estudio y crear nuevas ofertas educativas
4. Fortalecer su investigación y sus programas de posgrado
5. Profesionalizar a su planta de profesores e investigadores
6. Vincular más fuertemente a la Universidad con el entorno social y el aparato productivo
7. Fortalecer sus funciones de extensión, difusión de la cultura y promoción del deporte
8. Diversificar sus fuentes de financiamiento

Este proceso culminó en la creación de la Red Universitaria, compuesta por 11 Centros Universitarios, seis de ellos llamados Centros Universitarios Temáticos y cinco Centros Universitarios Regionales, estos últimos enclavados en diferentes regiones del Estado de Jalisco. Para los fines de este escrito conviene destacar la segunda y tercera líneas de acción: “flexibilización” de la vida académica y renovación/actualización de planes de estudio, subrayando que la segunda línea de acción se había cumplimentado en 1996, mientras que la tercera estaba justamente en marcha en 1999². Sin em-

² El emplazamiento a rediseñar los planes de estudio derivaba de la lógica misma de la organización de la Red Universitaria, como se aprecia en el *Modelo Básico de Organización-1993* (del CUCS) -que es el documento en el que se trazan los ejes centrales del modelo organizativo del CUCS- que dice en la página 28: “es importante tomar en cuenta que el currículum es para formar profe-

bargo, la oposición de los psicólogos al modelo por competencias, secuela del rechazo del ABCO que acogía sus concepciones en torno al objeto de estudio/intervención de las ciencias de la salud, colocó el acento, en forma involuntaria, en la cuestión de la articulación entre las carreras en el CUCS, y por tanto en la lógica inter y multi disciplinaria.

Afirmamos páginas atrás que el gesto de este grupo de psicólogos había reconfigurado el terreno de la discusión en torno a la inter/multi disciplina en la formación de los profesionales de la salud, abriendo dos vías para su concreción, vías que no son incompatibles y que llamaremos, por cuestiones de claridad, la centrada en el “objeto de estudio/intervención”, mientras que la otra tenía como pivote, justamente, el concepto de “competencias”. De hecho, la primera vía estaba claramente delineada en los principales documentos normativos del CUCS y concernía a una caracterización de la salud/enfermedad.

Para dimensionar esta cuestión retomaremos lo planteado en dos documentos elaborados en el arco de tiempo en el cual se inscribió la oposición de los psicólogos al modelo por competencias: el *Plan Institucional*, redactado en 1995 -es decir, habiendo concluido el proceso de departamentalización- por un equipo de trabajo constituido por académicos adscritos a las tres Divisiones que conformaban el CUCS y, por otro lado, la *Guía del Alumno: 2004 “B”*, documento dirigido a los estudiantes de todo el CUCS. Elegimos esta última fecha porque a estas alturas ya se habían redactado los programas de las UA según el enfoque por competencias, de manera que podemos determinar el alcance de los cambios ocurridos en lo relativo a la caracterización del objeto de estudio/intervención del CUCS (la salud/enfermedad), así como respecto a la cuestión de la inter/multi disciplina. Tomamos como base de nuestra argumentación el *Plan Institucional* para demostrar que, casi una década después, los únicos cambios que introduce la *Guía del Alumno* son a nivel de la redacción, para mostrar lo cual recurrimos a acotaciones en notas al pie de página. En lo que respecta a los objetivos del CUCS, el *Plan* delinea con claridad el carácter integrador que le es propio, pues debe:

1. Constituir un marco integrador de los campos disciplinares y las disciplinas científicas que tienen como objeto de trabajo y estudio a los procesos de salud y enfermedad en cualesquiera de sus manifestaciones, niveles y complejidad.
2. Formar profesionales capaces de abordar el objeto de la salud –enfermedad como un proceso integral y multideterminado en los diferentes campos que integran las ciencias de la salud.

sionales de la salud generales y no especialistas, por lo que habrá que disminuir las asignaturas especializantes e incorporar mayores aprendizajes básico particulares de cada profesión”.

3. Producir, desarrollar y vincular el conocimiento científico y tecnológico que demandan las necesidades de la población en los rubros de la prevención, la terapéutica, la rehabilitación y la reducción del riesgo, así como la investigación que exige el avance de las Ciencias de la Salud.
4. Conformar un espacio académico en el que la interacción multidisciplinaria e interdisciplinaria sea el eje de un nuevo modelo de formación de profesionales, de producción de conocimiento científico y de vinculación con los sectores poblacionales y de salud. (Ibíd. p.28)

Así, las transformaciones administrativas y de organización académica que referimos recién apuntaban a concretar el “marco integrador” en el que sería posible la “interacción multidisciplinaria e interdisciplinaria” en vistas de un “nuevo modelo de formación de profesionales”, de producción de conocimiento y de vinculación con la sociedad; en esta lógica destacaba la necesidad de concebir “al objeto de la salud/enfermedad” como un “proceso integral y multideterminado”, refiriéndose en este punto a los campos que “integran las ciencias de la salud”, entre las que presumiblemente habría que contar a la psicología. De hecho, en las primeras páginas del *Plan Institucional* se afirma sin ambages que el modelo académico del CUCS *parte de una concepción integradora de los diversos campos disciplinares y profesionales orientados al estudio de los procesos de salud-enfermedad*, definiéndose estos últimos de la siguiente manera:

La salud o³ la enfermedad pueden ser conceptualizadas como resultado, como estado y como proceso. En el primer caso, la salud es conceptualizada como el resultado de las interacciones que durante su desarrollo, el sujeto establece con su entorno natural⁴ en un contexto sociocultural concreto; en el segundo, como el estado de satisfacción-insatisfacción y/o bienestar-malestar del sujeto, caracterizado⁵ mediante procedimientos específicos; y por último, la salud o enfermedad pueden ser conceptualizadas como momentos de equilibrio o desequilibrio de un proceso históricamente determinado por las interacciones del sujeto con su entorno natural y social, y que puede expresarse en uno o en todos, los diversos niveles de organización de su actividad: el biológico, el psicológico y el social.

En cualquiera de los casos, salud o enfermedad son una cognición, generada como consecuencia de la valoración que el sujeto hace de sí mismo, o que otro sujeto (especialista en el área de la salud) construye de él a través de su práctica profesional.

3 Siempre que aparece una “o” entre enfermedad –salud la Guía del Alumno la substituye por una “y”.

4 La Guía omite “natural”.

5 Aquí se introducen cambios importantes: en lugar de sujeto se habla de “personas” y en lugar de “caracterizado mediante procedimientos específicos” se menciona “evaluadas por...”

Por otro lado, la salud o la enfermedad son conceptualizadas como cualidades, relativamente definidas en tiempo y espacio, del proceso vital del sujeto; convierten a éste en “objeto” tanto de estudio como de práctica profesional de otros sujetos.

Así, resulta claro que en nueve años no cambió sustancialmente la concepción del proceso salud-enfermedad, excepto sustituir la disyunción “o” por la conjunción “y” para ligar la salud-enfermedad, en un intento escueto por introducir una articulación en aquello que estaba disyunto en el *Plan*. Por otro lado, la salud/enfermedad no se define, sino que se liga metonímicamente con otros pares conceptuales, a saber: *satisfacción-insatisfacción* y/o *bienestar-malestar*, por un lado y por el otro *equilibrio-desequilibrio*. La distinción entre las cogniciones y valoraciones subjetivas “que el sujeto hace por sí mismo” y, por otro lado, las “evaluaciones” que lleva a cabo el especialista remiten vagamente a la distinción que remarca Canguilhem en su libro *Lo normal y lo patológico*, entre “la enfermedad del paciente” y la “enfermedad del médico”, y que fue establecida en primera instancia por Leriche, pero omitiendo la densa reflexión que se encuentra en ese texto pionero. Ahora bien, en lo que concierne a la visión de la inter-multi-disciplina, el texto afirma lo siguiente, en la página cuatro:

La problematización con carácter científico⁶ de un objeto de estudio, puede hacerse desde múltiples perspectivas teóricas y metodológicas, lo que convierte un objeto de estudio en multidisciplinario; por ejemplo, el problema del Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA) puede ser enfocado para su estudio desde la perspectiva, relativamente independiente⁷, de las ciencias biológicas, de la psicología, de la sociología, de la historia, de la epidemiología, etc. Esto es lo que posibilita la integración departamental dentro del modelo académico.

En contraste, un objeto de estudio puede ser abordado mediante la interacción de diversas ciencias que comparten enfoques teóricos y metodológicos; en cuyo caso, su tratamiento sería de carácter interdisciplinario. Como es el caso del estudio de los procesos de transformación molecular de los seres vivos, posibilitando la interacción de la biología y la química en la interdisciplina conocida como bioquímica.

Los documentos que citamos dan por resuelto el espinoso tema de lo que se entiende por “ciencia”, para referirse directamente al carácter “relativamente independiente” de los distintos abordajes de un “objeto de estudio”. Pero lo que nos llama la atención es el peculiar “contraste” que se establece entre la interdisciplina y la multidisciplina, lo que termina anulando el pretendido carácter “integrador” del marco ofrecido por el CUCS para las “disciplinas” que lo conforman, pues, si el abordaje “científico” multidisciplinar es lo que “posibilita la integración departamental dentro del modelo académico”, el carácter “relativamente independiente” de las disciplinas se funda en la “parcelación” de la realidad -es decir, del objeto de estudio: la salud/enfermedad-, lo cual puede apreciarse en el siguiente párrafo:

⁶ Esta frase es reformulada en la Guía: “El abordaje científico de un determinado...”

⁷ La Guía omite este sintagma: “relativamente independiente”.

Dado que el conjunto de posibles parcelas⁸ de la realidad convertidas en objetos de estudio científico, conforman el campo de una disciplina o de una interdisciplina, para el caso del proceso de salud-enfermedad, su campo científico tiene como paradigma central el: proceso vital de desarrollo del hombre, en permanente interacción con su entorno natural y social, así como el conjunto de conocimientos que de él se generan y lo sustentan, que, aún cuando pueden formar parte de ciencias independientes, confluyen e interactúan en dicho campo.

Esta noción de “parcelas de la realidad” es lo que lastra el pretendido enfoque integrador. De hecho, el fenómeno de la especialización “en la atención profesional de la enfermedad” es enunciado críticamente pero sin vincular este fenómeno con una enseñanza en la cual la realidad es concebida como “parcelada”:

Hasta el presente ha sido priorizada la atención profesional de la enfermedad a través de un modelo de sobre especialización, de gran complejidad tecnológica, y de atención preferente al órgano más que al individuo como un todo.

Una explicación a lo anterior parece encontrarse en la tendencia a la explicación, no solo celular sino molecular de la enfermedad, lo que requiere de tecnología avanzada y de centrar la atención profesional en la estructura sintomática.

De esta manera, el carácter “integrador” y “multidisciplinar” que presuntamente tendría el CUCS es contradicho puntualmente por esta concepción de la realidad como parcelada. La oposición del grupo de psicólogos a modificar los planes y programas según el enfoque de competencias, motivados en ello por el rechazo al ABCO que reconocía sus concepciones de la salud/enfermedad, implicaba justamente un cuestionamiento a esta concepción de inter(multi) disciplina, en la que el acento termina colocándose en la cuestión de a qué carreras se limitaba el terreno, para seguir con la metáfora de las “parcelas”. Si bien el planteamiento de los psicólogos se formuló en términos muy básicos, su premisa muy bien podría haberse formulado en el lenguaje de los documentos que venimos analizando. Es decir, para ellos inter/multi disciplina, tal y como se concretaba en una ABCO compuesta fundamentalmente por materias “psicológicas” y “sociales”, se fundaba en una concepción no reductiva (no “biologista”, no “medicalista”) de la salud/enfermedad. La gran virtud de su postura fue dejar en claro que la articulación inter/multi disciplinar constituía a esas alturas -es decir: en 1999- un pendiente del CUCS y que por tanto debía remediarse al mismo tiempo que se diseñaban los planes y programas por competencias.

Por eso, la “metodología curricular híbrida” impulsada por el Comité de Base, constituyó la otra vía para articular el “modelo disciplinar departamental y matricial del CUCS”, pero ya no en función de cierta caracteriza-

⁸ Este desafortunado sintagma que plantea las “parcelas de la realidad”, fue corregido por los redactores de la Guía en los siguientes términos: “En este contexto, dado que existen diversas posibilidades de dividir la realidad con fines de estudio...”

ción del objeto de estudio/intervención, sino mediante la “visión de competencias profesionales integradas” (Cuevas-Pérez-González: 2007: 64). Para estos académicos, las “unidades de competencia” son las que garantizan, en sí mismas, un abordaje no reductivo de la realidad, como puede apreciarse claramente en la siguiente cita: “Al combinarse los elementos prácticos y teóricos, la unidad de competencia plantea un aprendizaje integrado, que inicia con el reconocimiento de las características de la realidad en lugar de conocimientos fragmentados y abstractos que se creen necesarios para los egresados y para ciertas prácticas profesionales” (Huerta-Pérez, 2005: 49). Este viraje se aprecia con claridad si consideramos la redacción de la Guía Académica correspondiente al año que corre, y que se encuentra disponible en línea: ya no encontramos una caracterización del “objeto”, es decir: el proceso salud/enfermedad, y en su lugar se explican las bondades del enfoque por CPI desde el cual se trama el proceso enseñanza aprendizaje en el CUCS.

La enorme fecundidad de esta vía hacia la inter/multi disciplina y, a fin de cuentas, hacia un abordaje desde el pensamiento complejo de la salud/enfermedad, puede mensurarse si consideramos la propuesta de Seminarios de Integración que presentó el Comité de Base. Si bien sólo contamos, a este respecto, con la información que nos brindó nuestro entrevistado “H”, es suficiente para formarse una clara idea de las bondades de esta propuesta: tales “Seminarios” constituirían un espacio formativo cuyo propósito sería instaurar una situación problemática en el campo de la salud, en cuya resolución participarían alumnos de distintos semestres y carreras que se ofertaban en el CUCS. Según la propuesta, habría tres espacios de este tipo a lo largo de las carreras concernidas y la participación en ellos sería obligatoria para los futuros profesionistas. Claramente se trataba de una propuesta coherente con el modelo por competencias, asentada en el aprendizaje basado en proyectos y similar, aunque de menor alcance, a los “objetos de transformación” que puso en juego la Universidad Autónoma Metropolitana en los años 70, en el cual alumnos de todos los semestres y de distintas carreras convergían en torno a un “objeto de transformación” en el que un problema social se engarzaba con las dimensiones pedagógicas y epistemológicas que sustentaban los aprendizajes.

Esta propuesta, de haberse instaurado, habría implicado un cambio sustancial en el sistema de formación de los profesionales de la salud, pero nunca se implementó porque las autoridades universitarias consideraron que no resultaba claro a cuál División se adscribirían los “Seminarios”, habiendo desechado la sencilla propuesta que formularon los impulsores de la iniciativa, en el sentido de que siendo tres los seminarios bien se podrían asignar uno a cada una de las Divisiones. De esta manera, los aspectos más

innovadores del modelo por competencias se restringieron notablemente al imponerse una lógica burocrática y administrativa en los espacios académicos que definirían la modificación de los planes y programas de estudio. De hecho, algunos de los autores de esta propuesta la emparejan con el diseño fallido del ABCO, al menos en tanto ambas fueron dejadas de lado:

Quedaron cosas en el camino, particularmente en el diseño del área básico común. No lograron concretarse propuestas como la creación de los seminarios de integración y tampoco fueron aceptadas todas las propuestas discutidas y consensuadas en el ámbito académico. Algunas de ellas fueron eliminadas o adecuadas en los momentos previos a la aprobación de las nuevas propuestas curriculares. (Cuevas-Pérez-González: 2007: 71)

EL PLAN DE ESTUDIOS POR COMPETENCIAS DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

Puesto que, en las circunstancias concretas en las que se impulsó el rediseño de los planes de estudio en el CUCS, el acento se colocó en un inicio en la reducción de créditos y en la necesidad de incrementar las horas práctica en cada unidad de aprendizaje (UA, es decir las materias o asignaturas), corresponde ahora ofrecer una visión sintética del actual plan de estudios de la carrera de psicología centrándonos en estos dos rubros, con objeto de mensurar los alcances del cambio. Para esto compararemos el plan de estudios (PE) del 2000 (que esencialmente es el mismo que el de 1996), y el del 2014, que ya incorpora el enfoque por CPI.

Lo referente a la reducción de créditos se presenta en la *Tabla 1*, en donde se aprecia que hubo una disminución total de 22 créditos en el PE del 2014 en relación con el anterior. Esta cifra es el resultado de una reorganización, redistribución y homogeneización de créditos, de manera que la reducción fue la resultante de vectores con diferente direccionalidad. Así, únicamente se reducen créditos en un área formativa -la correspondiente al ABCO (que de 12 materias o UA pasan a 5)- al mismo tiempo que se elimina el Área Básico Particular Selectiva que acogía lo que suele denominarse “enfoques” de la psicología: cognitivo, conductual, humanista, psicoanalítico y experimental; en sentido contrario, el resto de las áreas aumentaron el número de créditos. La tendencia predominante en el diseño del PE fue la homogeneización, de manera que a algunas materias se les disminuyeron los créditos mientras que a otras se les aumentaron; junto con esto, a algunas UA simplemente se les reubicó en otras áreas formativas. Tanto la ABPO, como la APES⁹, registraron un aumento significativo en el número de créditos, pues la sumatoria de los incrementos (50) representa más del doble de la magnitud total de la reducción de créditos (22).

⁹ Estas dos áreas, sobre todo la ABPO, son las que garantizan la identidad profesional del psicólogo, pues comprende áreas implicadas en la actuación profesional de cualesquier psicólogo.

La APES comprende un total de seis “orientaciones”, que en sentido estricto designan campos profesionales, los que llegan a ser asumidos por los estudiantes como especializaciones que se excluyen mutuamente. Idealmente los psicólogos debieran cursar todas las orientaciones, pero que no sea así se debe a que las universidades que ofertan la carrera y que están incorporadas a la UdeG (y que por tanto se ciñen al mismo PE), no siempre cuentan con los recursos financieros, de infraestructura y la respectiva planta docente para impartir todas las orientaciones. El PE del 2000 establecía la obligación de cursar como mínimo 117 créditos, o bien tres orientaciones, mientras que el PE del 2014 estipula que un estudiante debe cumplir como mínimo 143 créditos o cursar cuatro orientaciones. Como puede apreciarse en la *Tabla 1* se reajustó el valor curricular de las orientaciones con el objetivo de homogeneizar su valor en créditos -todas corresponden a 36 créditos excepto Psicología del Trabajo con 37.

Consideremos ahora la distribución entre las horas práctica y las horas destinadas a teoría: se apreciará en la *Tabla 2* que el PE del 2014 acusa una disminución total de 110 horas en el rubro de teoría. Otro cambio a destacar es que 385 horas de teoría se redefinieron como horas de práctica. Ahora bien, al enfocar las distintas áreas es posible constatar que, de la misma manera que ocurrió en el caso de los créditos, la reducción de horas de teoría es el resultado de diferentes operaciones de diseño. En primer lugar, como ya dijimos, en el ABCO se redujeron UA lo que impacta necesariamente en la reducción de contenidos teóricos, si bien existe un aumento absoluto de 8 horas práctica.

En lo que se refiere al ABCO aumentaron 613 horas en total que se redistribuyeron de la siguiente manera: 103 horas en teoría y 510 horas en práctica; ahora bien, si consideramos la proporción entre horas teoría y horas práctica el cambio es más drástico pues la relación paso de ser prácticamente de 4:1 (3.86:1) a una relación casi 2:1 (1.75:1). Aplicando la misma operación al ABCO se aprecia un cambio más drástico aún, encaminado a establecer una proporción similar, pues de una relación casi de 8 a 1 (7.82:1) pasó a ser también de 2:1 (1.97:1).

En el APES que, como ya dijimos, es el área formativa en donde los alumnos movilizan sus saberes en actividades profesionales, podemos considerar que hubo una disminución de 92 horas en el rubro de prácticas¹⁰. Hay que precisar, sin embargo, que como resultado de la homogeneización fueron

¹⁰ Dada la heterogeneidad de la cantidad total de horas, así como de la relación entre horas teoría/práctica en el APES del PE del 2000, promediamos los rubros de teoría y práctica, para luego multiplicarlos por 3, que era la cantidad mínima de orientaciones que debía cursar un estudiante, mientras que en el caso del PE del 2014 multiplicamos por 4 los rubros correspondientes dado que prácticamente están homogeneizados.

Tabla 1 Comparación de los créditos en los planes de estudio del 2000 y 2014

Áreas de formación		2000		2014	
		Número de créditos	Porcentaje que representa	Número de créditos	Porcentaje que representa
Área Básico Común Obligatoria (ABCO)		85	18.8%	26	6%
Área Básico Particular Obligatoria (ABPO)		223	49.55%	247	58%
Área Básico Particular Selectiva (ABPS)		12	2.66%	-----	
Área Particular Especializante Selectiva (APES)		117	26%	143	33%
	Orientación en Educación especial	45		36	
	Orientación en Psicología Clínica	74		36	
	Orientación en Psicología del Trabajo	34		37	
	Orientación en Psicología Educativa	42		36	
	Orientación en Psicología Social	44		36	
	Orientación en Neuropsicología	41		36	
	Área Optativa Abierta	13		2.88	
TOTAL		450		428	

las “orientaciones” clínica y neuropsicológica las que acusaron una mayor reducción de horas práctica.

En el Área Optativa Abierta (AOA) se ofertan en el PE 2014 materias que complementan las distintas orientaciones y, como cabría esperar, difieren sustancialmente de las ofertadas en el 2000. Actualmente se oferta, por ejemplo, “Bases Neuropsicológicas de las Conductas Adictivas”, “Planeación Educativa”, “Promoción de Estilos de Vida Saludable”, “Intervenciones Psicológicas”, “Psicología Experimental”, “Psicología Ambiental y Urbana” y “Psicología del Deporte”. En el 2000 había opciones que se

Tabla 2 Distribución de horas teoría y horas práctica

	Distribución de horas						Diferencia de horas entre el plan de estudios 2000 y 2014		
	Plan de Estudios 2000			Plan de Estudios 2014					
	Total	T	P	Total	T	P	Total	T	P
Área de Formación Básico Común Obligatoria:									
	688	610	78	256	170	86	-432	-440	8
Área de Formación Básico Particular Obligatoria:*									
	1819	1445	374	2432	1548	884	613	103	510
Área de Formación Básica Particular Selectiva:									
	240	180	60	Desaparece en 2014					
Área de Formación Particular Especializante Selectiva									
especial	446	225	221	384	176	208	-62	-49	-13
clínica	915	395	520	384	176	208	-531	-219	-312
trabajo**	240	160	80	384	192	192	144	32	113
educativa	440	210	230	384	176	208	-56	-34	-22
social	440	210	230	384	176	208	-56	-34	-22
neuro	720	152	568	384	176	208	-336	24	-360
	1599	675	924	1536	704	832	-63	29	-92
Área de Formación Optativa Abierta***									
	108	87	21	120	80	40	12	-7	19
Total	4454	2997	1457	4344	2502	1842	-110	-495	385

T:Teoría; P: Práctica

* Curiosamente en el documento del Plan de Estudios de Psicología del 2000, disponible en línea, existe un error en el cálculo de las horas totales correspondientes al Área de Formación Básico Particular Obligatoria: se dice que en total son 1920 horas totales, sin embargo la suma de las horas prácticas y teóricas en realidad es 1819.

** En el PE del 2014 esta orientación se denomina Psicología organizacional.

***Las horas en el área optativa abierta están calculadas usando la cantidad de créditos mínimos obligatorios para el área, la cantidad de créditos promedio por materia y también los promedios de horas por clase. En el programa del 2000 se necesitaban mínimo 13 créditos para complementar el área y cada materia en promedio tenía un valor de 4.5 créditos, por lo cual se necesitaban cursar por lo menos 3 materias. En el plan de 2014 se requieren mínimo 12 créditos y el valor promedio por materia son 6 créditos, por lo que solo se necesitan cursar dos materias. El número de materias mínimas a cursar se multiplicó por la cantidad de horas promedio por materia.

relacionaban directamente con el área médica como “Pediatria”, “Geriatría”, “Medicina del trabajo” e “Investigación epidemiológica aplicada”. Otro cambio significativo en esta área fue que se suprimió la posibilidad de

cursar opciones deportivas, como “Danza y movimiento libre”, “Recreación”, “Prácticas de béisbol” (o de básquetbol, gimnasia, fútbol, natación). Es necesario anotar aquí que, igual que en otras áreas, la proporción entre horas teoría y horas práctica se modificó para establecerse en 2:1.

Mientras que en el 2010 una materia podía ser totalmente destinada a la teoría o tener combinaciones ad-hoc a la materia¹¹, ahora las Unidades en psicología son cursos-taller que, en el caso de ser semestrales, duran 64 horas, las cuales pueden combinarse básicamente de dos maneras: o bien 48 de teoría y 16 de práctica, que es la más frecuente; o bien la combinación de 32 horas de cada rubro¹². En el 2014 se encuentran también las “materias espejo”, que son aquellas que tienen la duración de medio semestre, lo cual permite que se puedan tomar dos de ellas en un ciclo.

Si consideramos los totales en cada rubro (horas teoría/horas práctica) en los respectivos PE, el cambio va de una relación 2:1 en el PE del 2010 a 1.3:1 en el PE del 2014; lo cual si bien es significativo no debe llevarnos a olvidar que en buena medida resulta de la redefinición de horas teoría que ahora pasan a ser consideradas como “prácticas”. La duda que se instala en este punto es si esta redefinición se acompañó de la reflexión pertinente, en torno al estatuto y la naturaleza de la relación teoría/práctica, o bien se redujo a un simple cambio de nombre. Y es que, desde otra perspectiva, da la impresión de que la operación conceptual que predominó en el rediseño fue la homogeneización en la proporción teoría/práctica, más que la elucidación pedagógica, pero también epistemológica, sobre la articulación entre el concepto de competencias y la aplicación (o la movilización de los saberes en torno a problemáticas del campo profesional y/o socio/cultural).

En el caso de algunas UA es relativamente sencillo determinar lo que se entiende por “práctica”, como es el caso de “Evaluación psicológica infantil y de adolescentes” y “Evaluación psicológica de adultos y adultos mayores”, en las cuales, después de estudiarse las respectivas pruebas, el estudiante debe aplicarlas a los sujetos de los rangos de edad correspondientes. En estos casos, el tiempo íntegro del curso se destina al estudio de las pruebas, mientras que la aplicación de las mismas, así como su calificación la lleva a cabo el estudiante en un tiempo extra-clase, razón por la cual resulta difícil establecer que sería la “práctica” en el espacio áulico. También, en el PE vigente hay casos en los que, aun cuando la naturaleza de la materia es fundamentalmente teórica, se incluyen horas de práctica en el programa, lo cual brinda apoyo al argumento de que se trató de una simple reclasificación de horas teoría en horas práctica.

11 Las combinaciones de teoría y práctica eran: 60:0, 40:20, 40:8, 45:15, 20:20, 44:16, 20:60, 30:30 o 50:10

12 Con excepción de la Unidad de Aprendizaje de Aplicaciones de la entrevista psicológica en la cual 18 horas son de teoría y 48 de práctica.

Pongamos por caso una UA que se enfoca, fuera de toda duda, en “teorías”: “Teorías y Sistemas Contemporáneos en Psicología”, en el PE del 2014. En el programa de materia, en el rubro de las “Estrategias de enseñanza aprendizaje por CPI” se establece que:

La estrategia básica de enseñanza por Competencias Profesionales Integradas se ajustará a las características del grupo. Mas preferentemente será bajo la técnica de seminario y/o discusión en grupos pequeños, procurando destacar de cada una de las temáticas a tratar, los aspectos epistemológicos, metodológicos y conceptuales que subyacen a cada corriente psicológica revisada, por lo que el alumno se responsabilizará de realizar las lecturas correspondientes a cada temática.

Mientras que en el rubro “Evaluación del Aprendizaje por CPI” se indica la realización de reportes de lectura, un cuadro comparativo, un ensayo y un trabajo final. Ahora bien, si consideramos el programa de “Teorías y corrientes contemporáneas I” del PE del 2000 (equivalente exacto de la que recién mencionamos), encontramos que la metodología de trabajo es exactamente la misma, palabra por palabra. Así, la única “diferencia” entre ambos programas es que en el del año 2014 se especifica que se está trabajando con un modelo por competencias profesionales integradas. En el programa de materia del 2000 se establecía que esta UA estaría dedicada únicamente a la teoría, mientras que en el 2014 se han incluido 16 horas de práctica, las cuales, como estudiantes, no logramos establecer con claridad.

ÁREA BÁSICO COMÚN OBLIGATORIA E INTER(MULTI) DISCIPLINA

Puesto que la cuestión de la ABCO fue el punto sobresaliente en el disenso entre los psicólogos y el resto de los actores educativos que confluían en el CUCS, era ineludible que en el momento en el que oficialmente aquellos se acogieran al “marco integrador” del Centro Universitario, habiendo aceptado el modelo de competencias y rediseñado el plan de estudios de la carrera desde esta perspectiva, se reabriera la negociación con las autoridades en relación al carácter “inter/multidisciplinario” del ABCO, por lo cual constituye un índice para medir la profundidad del cambio real efectuado en los planes de estudio de las carreras ofertadas en el CUCS. Recordemos que la ABCO abarca “unidades de aprendizaje o materias comunes a varias carreras de un mismo campo temático; asimismo las que constituyen herramientas teóricas, metodológicas o instrumentales, necesarias para el ejercicio de una profesión”, y, desde la perspectiva de los psicólogos, era el espacio pedagógico en el cual se concretaría el abordaje “integral y multideterminado” del “objeto salud/enfermedad”. El ABCO que se definía en el PE del 2000 de la carrera de psicología comprendía las siguientes materias: “Antropología avanzada”, “Sociología avanzada”, “Elementos básicos de psicología”, “Historia Socioeconómica y política de México”, “Universidad y Salud”,

“Epistemología”, “Filosofía” así como tres materias de investigación científica y dos de estadística. Se entiende que esta ABCO sólo la cursaban los psicólogos, con lo cual se diluía su característica principal: la de ser “común” a varias carreras. En el PE del 2014 en el ABCO se encuentran materias de corte “social” que revertirían el enfoque “biologicista” de la salud/enfermedad que caracterizaba al resto de las carreras del CUCS, particularmente la medicina. Gracias a esta ABCO, los estudiantes de las diversas carreras podrían conceptualizar holísticamente la salud/enfermedad y llevar a cabo intervenciones en el campo profesional desde la interdisciplina. Las materias que componen el ABCO del plan de estudios del 2014 -es decir que son comunes con el resto de las carreras que se ofertan en el CUCS- son las siguientes:

Sexualidad Humana, enfocada en la prevención e intervención en salud, en el ámbito de la sexualidad. Es un curso-taller que anteriormente formaba parte del ABCO -en la carrera de psicología- y tenía una extensión semestral de 60 horas dedicadas a la teoría sobre sexualidad. En el actual plan de estudios forma parte del ABCO como una unidad de aprendizaje de 48 horas que dura la mitad del semestre. Del total de horas, 32 son de teoría y 16 de práctica. Se comienza con una introducción a los conceptos de sexualidad y más adelante se profundiza en el holón reproductivo, en el erotismo, el género y la vinculación afectiva, además de incentivar la implementación de estrategias y programas encaminados a promover la “salud sexual”.

Sociedad y Salud, que, al parecer, sustituyó a las materias de *Sociología y Antropología Avanzada*. Al igual que la anterior, se convirtió en una materia espejo de 48 horas distribuidas en 26 horas de teoría y 22 de práctica. En esta UA se estudian textos socio/antropológicos en temas como la sociología del cuerpo, el género y la sexualidad, el entorno familiar, la pobreza y la exclusión social; se introduce además la diferencia entre la afección y la enfermedad y se espera que los profesionales de la salud sean competentes para incorporar, en sus evaluaciones y diagnósticos, las construcciones socio/culturales del padecimiento de los sujetos que demanden atención.

Comunicación y Tecnologías de la Información, es la materia con la menor cantidad de horas clase asignadas: 32 horas, distribuidas en 16 horas para la teoría sobre las tecnologías de la información y 16 para la práctica. Lo usual es que esta clase no sea presencial, y que las instrucciones y los trabajos se presenten a través del portal escolar *Moodle*.

Bioética y Universidad, materia encaminada al desarrollo del pensamiento crítico y a la resolución de dilemas éticos en la práctica profesional desde perspectivas inter/multi/transdisciplinares, considerando siempre la normatividad vigente y fundamentando las decisiones en principios cien-

tíficos. Si bien en el PE se le asignan 64 horas, igual que la mayoría de las UA, para el calendario 2015A, ya era una materia espejo con duración de 48 horas, aún y cuando se trata de una de las asignaturas en las que se propicia el trabajo interdisciplinario entre los profesionales de la salud, por ejemplo al considerar las problemáticas que abordan los comités éticos.

Metodología de la investigación es una unidad de 64 horas compuesta por 46 horas de teoría y 16 de práctica cuyo producto final es la entrega de un protocolo de investigación. Esta unidad de aprendizaje promueve el diseño de proyectos de investigación, en el entendido de que el egresado deberá ser competente para gestionar proyectos de investigación con metodologías cuantitativas y cualitativas, revisando bibliografía en español y al menos otro idioma.

Psicología, esta materia es común a las carreras del CUCS, exceptuando la de psicología. Pretende que los estudiantes articulen una visión del ser humano que involucre las dimensiones sociales, biológicas, culturales y psicológicas, lo que a la postre redundará en el establecimiento de relaciones “médico-paciente efectivas”. Su duración es semestral con una distribución de 48 de teoría y 16 horas de práctica.

Salud Pública es cursada también por el resto de las carreras exceptuando psicología y en esta materia se pretende que los alumnos comprendan las dimensiones bio-psico-sociales del proceso de salud-enfermedad y que sean capaces de prevenir y preservar la salud en su contexto socio/cultural e histórico. Tiene la misma duración y distribución de horas que la anterior.

Ahora bien, al sumar las horas que corresponden a “Sexualidad Humana”, “Sociedad y Salud”, “Bioética y Universidad” y “Comunicación y Tecnologías de la Información” tenemos un total de 176 horas, cifra casi igual a la asignada a unidades de aprendizaje, en la carrera de medicina, como “Anatomía y Disecciones”, “Bioquímica” o “Clínica Quirúrgica”, cada una de las cuales cuenta con 170 horas durante el semestre, lo cual nos permite relativizar el impacto real de estas asignaturas en la formación del médico. En términos prácticos, la interdisciplina es entendida como la agregación de otras disciplinas a la formación del médico, y no tanto como la apertura a la interacción con otros profesionales en el abordaje de los procesos de salud/enfermedad, lo que viene exigido por el campo profesional. Esto lo afirmamos porque, en la medida en que la mayor parte de las materias que conforman la ABCO se cursan durante el primer semestre, los alumnos de reciente ingreso son asignados por “control escolar” a bloques horarios determinados, compuestos fundamentalmente por alumnos de una sola carrera, por lo que en la práctica se diluye la posible interac-

ción, al menos en este primer semestre, de los estudiantes de las diferentes carreras. Corolario de lo anterior es que el contenido de cada curso se adecúa al perfil de la carrera, de modo que, por dar un ejemplo, cuando la materia de «Sexualidad humana» se imparte a los aspirantes a psicólogos el acento se coloca en los aspectos «sociales», tales como el género y el erotismo, mientras que, en el caso de los futuros médicos se focaliza el holón reproductivo.

Pero así como la carrera de medicina incorporaría materias sociales, los médicos exigían que los psicólogos agregaran o aumentaran las materias que le darían “seriedad a la carrera y [ayudarían] a consolidar a la psicología como una ciencia”, como lo manifestó “F” uno de nuestros entrevistados, quien con estas palabras se refería específicamente al tipo de UA adscritas al Departamento de Neurociencias. Sin embargo, en este rubro no encontramos un cambio sustancial entre los planes de estudio del 2000 y el 2014, pues en el último deben cursarse obligatoriamente cinco UA (pues forman parte del ABCO), mientras que antes eran obligatorias seis UA, las que debían cursarse antes de comenzar con el APES. La unidad de aprendizaje de “Fundamentos del Neurodiagnóstico”, que ya no se imparte en el ABCO actual, pues pasó a formar parte del APES de Neuropsicología. Por tanto, habría que concluir que el ABCO actual no presenta un cambio sustancial en la formación básica de neurociencias, y esto sin tomar en cuenta que en la “orientación” de neuropsicología, se redujeron 360 horas de práctica, lo que equivale a la duración de por lo menos cinco cursos semestrales en la carrera de psicología.

EL IMPACTO DEL ENFOQUE POR CPI EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Una inquietud que formularon nuestros entrevistados, y que en un par de casos asumió la forma de una crítica, fue en qué medida el cambio de planes de estudio y programas de materia había impactado las prácticas docentes. A sabiendas de que para avanzar una respuesta en tal sentido se requieren investigaciones de gran calado, con metodologías cualitativas, particularmente de carácter etnográfico, quisimos llevar a cabo un estudio exploratorio tomando como base una caracterización de la práctica docente desde la perspectiva de los estudiantes. Diseñamos entonces un instrumento que nos permitió recabar información sobre: a) la manera en que los docentes caracterizaban, a nivel discursivo, el modelo de CPI; b) en qué medida estos se apegaban, en su práctica docente, al modelo por CPI. A manera de contraste establecimos que un buen maestro se caracteriza por promover aprendizajes significativos, ya sea que domine o no el modelo por CPI, e incluso que se manifieste abiertamente en contra del modelo, todo lo

cual lo volcamos en tres grandes categorías: conoce el modelo (C), domina el modelo (D), promueve aprendizajes significativos (P).

Consideramos por “dominar” el modelo, no sólo el empleo de las estrategias que lo definen, sino también ajustarse a un rol en el que “Se espera que pase, de ser un transmisor del conocimiento, a un coordinador y organizador de experiencias y actividades de aprendizaje, capaz de reconocer y evaluar en sus alumnos las experiencias, intereses, necesidades y dinámicas en la aplicación del conocimiento construido, a lo largo de su formación en el programa”. (Farfán y otros, 2010: 35). Mientras que por “conocer” el concepto nos atuvimos a los rasgos básicos de las “competencias”, aún cuando los docentes no se refirieran explícitamente a los rasgos o estructura de las CPI.

Con los anteriores criterios establecimos “perfiles docentes” con objeto de clasificar a los 31 maestros¹³ que las dos estudiantes participantes en esta investigación hemos tenido durante los semestres que hemos cursado y luego aplicamos un cuestionario a 13 de ellos con objeto de poner a prueba y ajustar nuestra tipología, quedando definida de la siguiente manera:

Si un profesor conoce lo que es el modelo por CPI (C), lo aplica en sus clases (D) y es un buen maestro (P) sería un maestro CDP.

Si conoce (C) y domina (D) el modelo por CPI pero no promueve aprendizajes significativos, entonces es un maestro CD.

Si conoce el modelo por CPI, pero no se ciñe a él en sus clases, además de no promover aprendizajes significativos, lo clasificamos como C.

Si conoce el modelo (C), pero no lo domina (D), promoviendo, sin embargo, aprendizajes significativos, sería un docente CP.

Entendemos por “conocer” el modelo por CPI una caracterización correcta del mismo, lo cual fue el caso de la gran mayoría de los maestros, exceptuando a dos de ellos, quienes se refirieron al mismo en los siguientes términos:

- El primero de ellos opinó sobre el modelo por CPI: “Yo no estoy de acuerdo con ese programa porque no les enseñan a los alumnos a analizar profundamente y los hacen menos analíticos”. Es claro que,

13 Es importante resaltar que en modo alguno se trata de una “muestra” en sentido estricto, no sólo por la cantidad, sino porque, exceptuando el primer semestre, los maestros son elegidos por los alumnos tomando como base distintos criterios, no necesariamente homogéneos, entre los que hay que anotar principalmente la disponibilidad de horarios (pues por lo general evitamos tener tiempos muertos entre clases; hay que agregar aquí la tendencia a “compactar” horarios en un sólo turno, ya sea matutino o vespertino) y su “perfil”, en el sentido que anotamos arriba (en qué medida son “buenos” maestros); agregamos que cada semestre la sociedad de alumnos “asesora” a los estudiantes sobre las mejores elecciones de docentes, en base a criterios como: puntualidad, nivel de exigencia, tipo de actividades que promueve, dominio de la materia que imparte, estilo de enseñanza, entre otras. Aunque hay que agregar que en ningún momento, al menos en nuestra experiencia, se alude al conocimiento o dominio del modelo por CPI.

Tabla 3. Tipología de docentes

“Buen” maestro P (promueve aprendizajes significativos)		Siguen programa	“Mal” maestro (NO) P (no promueve aprendizajes significativos)		Siguen programa
Sólo Conocen CP	5 (2)*	1	Sólo Conocen C	4 (4)	1
Sólo Dominan DP	1 (1)	1			
Conocen y dominan CDP	16 (3)	14	Conocen y dominan CD	4 (2)	3
Ni conocen ni dominan P	1 (1)	1			

* Entre paréntesis se muestran los maestros que fueron entrevistados de cada categoría. Aquí no seguimos ningún criterio para entrevistarlos, simplemente se estableció por la disponibilidad.

para este maestro, el énfasis en la “aplicación” de los conocimientos iba en desmedro de las competencias analíticas de los estudiantes. Sin embargo, este docente promovía en su clase el aprendizaje basado en problemas o la vinculación constante de los conocimientos con la realidad social y laboral. Por esta razón, es el único caso de docente al que caracterizamos como DP, porque ciñéndose en la práctica al modelo, y siendo además un excelente docente, no conceptualizaba correctamente el modelo por competencias.

- El segundo caso es el de una maestra que se refería al modelo por CPI en estos términos: es “un término acuñado en el CUCS para tratar de quitarle lo gacho al Programa por Competencias”. Explícitamente se refería al término “integrado”, que califica a las “competencias profesionales”. Agregaba que el modelo “deja de lado el trabajo colaborativo y sigue el movimiento individualista”, con lo cual, de manera implícita asignaba a las competencias el significado de “competir”. Esta maestra no dominaba el programa por competencias porque en el desarrollo de su clase predominaba la exposición ex-cátedra, lo que sin embargo no le impedía promover aprendizajes significativos, cuestión en la que coincidían prácticamente la totalidad de sus estudiantes. Este caso corresponde al perfil P, que sólo le atribuimos a esta maestra.

En la Tabla 3 se ofrece un concentrado de nuestra tipología; puesto que no todos los maestros participaron en el rediseño del plan de estudios y/o en

los “talleres formativos” impulsados en los años 2000-2001 y cuyo propósito era la elaboración de los respectivos programas de materia, consideramos pertinente establecer otro rubro, el del apego al programa de materia (“Siguen el programa”), porque presumimos que en estos documentos debieran encontrar lineamientos suficientes para implementar el modelo por CPI. En este rubro, establecimos que de los 31 maestros estudiados, diez, es decir el 32.25%, no seguía el programa asignado a su UA, ya fuera porque no abordaba los contenidos preestablecidos o hacía caso omiso de las actividades y estrategias recomendadas.

El hecho de que la mayor parte de los docentes que analizamos se ubiquen en la categoría de “buenos” maestros (23 de 31), como se observa en la Tabla 3, es el seguro corolario del criterio con el que los elegimos como maestros. Lo significativo es lo siguiente: de esos 23 docentes la mayoría, es decir 16 (casi el 70% de los 23), corresponden a la categoría en la que “conoce” y “domina” el modelo (CDP), mientras que cinco de ellos sólo pudieron caracterizar adecuadamente el modelo, pero en su práctica docente se alejaban del mismo. Por otro lado, 25% de maestros estudiados –es decir, ocho– no promovían aprendizajes significativos (eran “malos” docentes), aún cuando la mitad caracterizaba adecuadamente el modelo por CPI, e incluso los otros cuatro dominaban dicho modelo, pues impulsaban las estrategias didácticas que lo singularizan:

aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado en proyectos, aprendizaje basado en casos, aprendizaje situado, aprendizaje basado en evidencias, aprendizaje basado en la práctica reflexiva, aprendizaje basado en la gestión del conocimiento en redes, etcétera...[estas propuestas] encierran procesos de aprendizaje que integran teoría y práctica reflexiva, con una perspectiva de globalidad, y que de manera más clara impulsan un aprendizaje permanente (Farfán y otros, 2010: 66)

Así, es posible afirmar que las buenas prácticas docentes no van necesariamente asociadas al apego al modelo por CPI, así como, en sentido contrario, una caracterización adecuada del modelo o el hecho mismo de ceñirse a sus lineamientos, puede coincidir con una incapacidad del docente para promover aprendizajes significativos. En esta línea de pensamiento podemos inscribir la respuesta de los siete maestros (de trece), quienes refirieron que su práctica docente no se había modificado con la introducción del modelo por CPI, lo cual puede indicar que los métodos y estilo de enseñanza de un buen maestro se adecúan naturalmente a los postulados del modelo por competencias, sea consciente de ello o no. También, en esta dirección hay que considerar que cuatro de los seis docentes clasificados como “malos” (no P) recibieron capacitación sobre el modelo. Por otro lado, cinco maestros mencionaron haber participado en la elaboración de los programas por competencias, pero de ellos sólo uno dominaba, según

nuestra clasificación, el modelo por competencias (de hecho se trataba de un maestro CDP).

En el cuestionario preguntamos a los maestros si a su juicio los programas por CPI poseían cambios sustanciales con respecto a los anteriores programas, a lo cual poco más del la mitad (54%, 7 docentes) respondió que sí, aunque la naturaleza de tales cambios variaba en profundidad y pertinencia: dos afirmaron que se “redujeron materias”; uno afirmó que “se redujeron las prácticas”, otro opinó en sentido contrario, diciendo que “aumentaron las horas práctica”; otro considero que el modelo implicaba un “enfoque más cercano a la realidad social”; dos opinaron que hubo cambios “en el contenido de las materias”, otro mencionó que el nuevo programa “hace a los alumnos menos analíticos y los obligan a memorizar más”. Por otro lado, entre los que afirman que no hubo cambios sustanciales, tres afirmaron que sólo se cambió el formato de los planes de estudio y dos enfatizaron que “no hubo cambios en las prácticas docentes”

Al preguntarle a los profesores sobre el impacto del modelo por CPI en la formación de los estudiantes de psicología obtuvimos las siguientes respuestas: “promueve el autoaprendizaje”, “facilita más el acceso al material”, “genera una mayor participación del alumno”; otro mencionó que “las condiciones estructurales” limitan el alcance del modelo y que “el impacto no es académico”, pues “se busca la privatización de la educación” -promoviendo que los alumnos cursen una maestría por la que sí tienen que pagar y que “los alumnos están menos capacitados”. Otros docentes respondieron que “aún es muy temprano para conocer dicho impacto”, aunque tienen la expectativa de que logren “vincular la teoría con la práctica”, que “exista interdisciplinarietà”, que los egresados “logren incorporarse al mercado laboral” y que “como psicólogos logren influir en la sociedad”.

Otra de las preguntas sondeaba la capacitación recibida y la medida en la que esta incidía en su práctica docente, respecto a lo cual encontramos que de los maestros entrevistados que refirieron haber recibido capacitación del modelo por CPI sólo 50% afirmó haber modificado su práctica docente a partir de la implementación del programa por competencias.

CONCLUSIÓN

Sin demeritar los avances implicados en el diseño de planes y programas desde el enfoque por competencias profesionales integradas, nos vemos llevados a concluir que, en el importante trabajo que se ha llevado a cabo en el CUCS en la coyuntura que estudiamos -de 1998, cuando inician la intervención en los planes de estudio, hasta el 2014, cuando se pone en marcha el plan de estudios de la carrera de psicología, diseñado desde el enfoque por competencias- los logros han consistido, nada menos, pero básicamente

nada más, en ese diseño de planes y programas. Decimos esto porque no encontramos evidencias tangibles de que este enfoque haya tenido impactos sustanciales en las prácticas docentes, en las estrategias didácticas, en las modalidades de evaluar, en la formación docente, es decir, como lo dice Perrenoud, en el cambio radical de la “manera de enseñar y aprender” (Perrenoud, 2011: 21-22). En una dirección similar se pronunciaron la mayor parte de los académicos que encuestamos y/o entrevistamos.

De hecho, aquellos aspectos que constituían seguros corolarios del carácter de “marco integrador” del CUCS, como fue el caso de la propuesta hecha por los Comités Curriculares, particularmente el de psicología, de una ABCO con cierta vocación “inter/multi disciplinaria” fue desechada por las autoridades del CUCS. De la misma manera, los “Seminarios de Integración”, derivados naturales del enfoque por competencias, fueron dejados de lado, también por razones burocráticas y de política institucional.

Una hipótesis plausible predicaba que, al incorporarse la carrera de psicología a los trabajos de evaluación curricular en 2007 y luego al respectivo diseño de sus planes y programas, recogería la experiencia acumulada en el CUCS, la cual, en su mayor parte, ha quedado asentada en documentos y libros de fácil acceso; a lo cual habría que agregar que los impulsores de este enfoque estuvieron en condiciones de acompañar y asesorar al equipo que se hizo cargo de las tareas del diseño. Sin embargo, un análisis meticuloso de la estructura del nuevo plan de estudios desde dos ángulos: cantidad de créditos, proporción entre horas teoría/práctica, así como la consideración en detalle del ABCO en el que participan los estudiantes de la carrera de psicología junto con los de las otras carreras del CUCS, nos llevan a afirmar que el avance que representan se inscribe, como ya dijimos, básicamente en el carácter del nuevo plan de estudios y sus respectivos programas.

Mediante un estudio de las prácticas docentes, con un carácter exploratorio afinado en la experiencia como estudiantes de las dos coautoras de este trabajo, creemos haber dejado asentado que el conocimiento y/o dominio del enfoque por CPI no es condición sine qua non de una docencia que promueve aprendizajes significativos.

De hecho, un dato indirecto corrobora la dirección de nuestro razonamiento: en el arco de tiempo que aquí estudiamos, cinco licenciaturas fueron calificadas “en el nivel 1 por los CIEES: Medicina, Nutrición, Odontología, Psicología, y Cultura Física y Deporte”; también recibieron su acreditación, por “organismos acreditadores externos: Medicina, Psicología, Enfermería y Odontología, además del Técnico Medio Profesional de Enfermería” (Cuevas y otros: 2007: 70). Se habrá notado que en ambos casos se encuentra listada la carrera de psicología, lo cual, al menos debería

llevarnos a concluir que para este logro no fue necesario que su plan de estudios estuviera diseñado con el enfoque por CPI.

En varios documentos (libros, capítulos, artículos) de los redactados por los académicos que formaron parte de la Comisión de Base, se aprecia una modalidad de razonamiento tal que el concepto de “competencias” ocupa el lugar de la conclusión ineludible: dada cierta concepción del ser humano, de la educación, de la realidad, *por tanto, luego entonces*, “por lo anterior, se requiere que el profesional de ciencias de la salud se forme a través de competencias profesionales integradas” (*Ibidem.* 67). Siguiendo este camino, el recurso a las “competencias” aparece tan seguro como la mortalidad de Sócrates, dada la premisa mayor de que todos los hombres son mortales, y la menor que asienta que nuestro filósofo es un también hombre. Se desdibuja así el carácter de apuesta (académica, didáctica, cultural) que tiene siempre el empleo de un concepto como este, de suyo tan marcado por la polémica. Así, se llega a creer que habiendo cambiado las palabras, en los formatos de los programas de estudio, por ejemplo, se ha cambiado la vida, como advierte Perrenoud que sucede cuando prima el pensamiento mágico.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, Arturo. Plan de estudios licenciado en Psicología. 1st ed. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2000. Web. 2 Feb. 2017.
- Plan De Estudios Psicología 2014. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2014.
- Crocker Sagastume, René (et al) (2008). “Fundamentos teóricos de la gestión académica del currículo por competencias profesionales integradas” en René Crocker Sagastume (coord). *Gestión Académica del currículum por competencias. El proceso de construcción social de las licenciaturas en nutrición de la Red Universitaria de Guadalajara*. Guadalajara: UdeG-CUCS, pp. 17-35.
- Cuevas Álvarez, Leobardo; Pérez García, Irma Susana y González Gutiérrez, Mercedes (2007). “El Programa de Desarrollo Curricular. La experiencia en el diseño y desarrollo de planes de estudio por competencias profesionales en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud” en *Revista de Educación y Desarrollo*, No. 6. Abril-junio de 2007: 63-73
- Díaz Barriga, Ángel (2006). “El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?” en *Perfiles Educativos* vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36 <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- ____ (2009). Diseño curricular por competencias. Apertura de temas que significan un regreso a los viejos problemas de la educación. Ponencia presentada en X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009. www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/...tematica.../1009-F.pdf
- ____ (2011), “Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, ISSUE-UNAM/Universia, vol. II, núm. 5, pp. 3-24, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126>. [Consulta: fecha de última consulta]
- ____ (2014). “Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo”, en *Propuesta Educativa* Número 42, Año 23, Vol2. pp. 9-27 http://www.propuestaeducativa.flasco.org.ar/archivos/dossier_articulos/83.pdf

- Farfán Flores, Pedro Emiliano (et al) (2010). *Competencias profesionales integradas. Una propuesta para la evaluación y reestructuración curricular en educación superior*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara-CUCS.
- Huerta Amezola, Jesús y Pérez García, Susana (2005). *La elaboración de programas de estudio por competencias profesionales integradas en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Pérez García, Irma Susana (2009). *Evaluación del desarrollo curricular por competencias profesionales integradas y guía metodológica para la reestructuración curricular de programas educativos de pregrado en ciencias de la salud*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Perrenoud, Philippe (2011). *Construir competencias desde la escuela*. México: J.C Sáez editor-Alejandría.
- Sacristán, Gimeno (2008). “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en la educación” en Gimeno Sacristán (coord), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, pp. 15-58.

Modelo Educativo para el siglo XXI

MAGALYS RUIZ IGLESIAS

INTRODUCCIÓN

• 241

Se observa actualmente la migración de un enfoque centrado en la capacidad de entrega y de enseñanza que tienen los profesores, a uno basado en la capacidad de aprendizaje que tienen los estudiantes, debidamente motivados y guiados por sus maestros. El sustento de este cambio tiene que ver con la disponibilidad y acceso que se tiene de la información, del conocimiento científico y las habilidades de interacción tecnológica que tienen los alumnos, así como también a la rápida obsolescencia de los “saberes”, que requieren de educandos que tengan esa capacidad durante toda su vida, pero la mayor parte del tiempo deberán incrementar su *stock*, de manera individual y autónoma.

Los empleadores, en la gran mayoría de los procesos de selección y reclutamiento, no buscan hoy día exclusivamente competencias técnico-profesionales, sino que más bien orientan el proceso a aquellas que dicen relación con las competencias sociales, de autoconocimiento, de desempeño autónomo y grupal, de tolerancia a escenarios cambiantes y ambiguos. No se satisfacen con el título profesional, sino con las competencias que de éste se derivan, que deben ser debidamente demostrables y certificables.

La situación descrita anteriormente ha llevado a las instituciones de educación superior a establecer una mejor vinculación con los empleadores y fuentes de emprendimiento, intentando capturar de ellos las orientaciones para la definición del propósito de la formación de las distintas profesiones. Es de esa búsqueda donde se inquiera y se modelan las áreas relevantes para la formación fundamental y disciplinaria.

De esta manera, la tradicional asignatura comienza a perder su perfil, para transformarse en módulos de aprendizajes, los que deben ser ejercidos en lo posible en un modelo de docencia colegiada. Estos módulos estructurados en una secuencia establecida conforme a complejidades y niveles de exigencia intelectuales crecientes, construyen un itinerario formativo en el que se debe dar un adecuado espacio a procesos integrativos trans e interdisciplinarios, así como también una adecuada percepción de la realidad de ejercicio profesional.

Es por ello que el paradigma formativo vigente en las instituciones de educación superior, se encuentra desafiado por distintas circunstancias, y de la capacidad que tengan las disciplinas, las facultades o las instituciones universitarias de acomodar un cambio significativo, dependerá su protagonismo futuro en la sociedad del conocimiento, no sólo en términos de empleabilidad de sus egresados, sino también en su capacidad de contribuir a elevar la discusión y sustento de una nueva era, de la que apenas se puede sospechar sus rasgos más fundamentales.; aunque por el momento sí se puede aseverar que el preámbulo de esa nueva era exige de una revisión curricular, así como de asumir un enfoque formativo que permita a los egresados insertarse de manera pertinente en los nuevos contextos sociales y productivos.

PROPÓSITO GENERAL

Generar estrategias sistémicas para favorecer el rediseño curricular, teniendo en cuenta los caracteres del perfil, el plan de estudio y la programación docente, con enfoque basado en competencias, con vista a que los docentes adquieran las herramientas metodológicas que les permitan concretar en la acción la nueva propuesta curricular de la Educación Superior.

COMPETENCIAS A DESARROLLAR

Competencias Genéricas

- Procesa información con visión crítica y sistémica.
- Interactúa grupalmente con sentido colaborativo y fomento de la convivencia.
- Comunica ideas con coherencia fluidez, reflexividad y buen nivel de información.
- Resuelve problemas con autonomía, iniciativa personal creatividad y responsabilidad social.

Competencias Específicas

- Argumenta los fundamentos del rediseño curricular teniendo en cuenta las demandas actuales y las premisas sustentadoras del currículo.
- Participa en los procesos macro y meso curriculares teniendo en cuenta las demandas del perfil y del plan de estudio.
- Resuelve problemas relacionados con la elaboración de programas académicos y de microcurrículo con enfoque basado en competencias.
- Propone estrategias sistémicas para el rediseño curricular con vista a las transformaciones de la formación profesional en el contexto universitario.

FUNDAMENTACIÓN SOBRE DEMANDAS ACTUALES Y SU RELACIÓN CON EL REDISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS

¡Activemos saberes previos! Cuando los nuevos aprendizajes de los sujetos que se forman, se asientan sobre aprendizajes previos y se establece una red que contiene los aprendizajes nuevos y lo que ya sabían y entre ellos se enriquecen mutuamente, cuando lo que se enseña y se aprende es interesante y desafiante y cuando los sujetos que se forman reciben estos aprendizajes como asequibles, entonces en esa congruencia hallamos “la honestidad” de la buena enseñanza y la buena evaluación de los aprendizajes. Rebeca Anijovich

El concepto de *saberes previos* nos conduce a otro, más abarcador: el de *aprendizaje significativo*. La idea esencial para promover un aprendizaje significativo es tener en cuenta los conocimientos factuales y conceptuales (también los actitudinales y procedimentales) y cómo éstos van a interactuar con la nueva información que recibirán los docentes de este curso-taller mediante los materiales de aprendizaje o por las explicaciones del docente.

Para Ausubel, la clave del aprendizaje significativo está en la relación que se pueda establecer entre el nuevo material y las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del sujeto. Por lo expuesto, la eficacia de este tipo de aprendizaje radica en su significatividad y no en técnicas memorísticas.

Difícilmente los sujetos que se forman podrán comprender por ejemplo cómo se rediseña el currículo con enfoque basado en competencias si no comprendieron bien antes y tiene consolidado lo referido a lo que es competencia en la Educación Superior, los tres componentes del concepto, los cinco componentes didácticos, los elementos de la pirámide de Miller, la importancia de la integración, lo que es un modelo educativo, un modelo pedagógico, etc., pues aprender significativamente implica poder integrar la nueva información al que ya se tiene consolidada.

La determinación de los aprendizajes previos puede realizarse por las vías siguientes:

- Responder cuestionarios abiertos, cerrados o de opción múltiple.
- Resolver situaciones problemas que consistan en sucesos frente a los cuales los aprendices deben realizar anticipaciones o predicciones o resolver casos.
- Diseñar mapas conceptuales.
- Confeccionar diagramas o dibujos.
- Realizar lluvia de ideas.
- Trabaja en pequeños grupos de discusión.
- Desarrollar el tema con carácter retroalimentador, para determinar con qué se cuenta y qué falta aún.
- Otros

PROPUESTA DE EJERCICIO

A continuación pretendemos comprobar las bases que posees sobre el enfoque basado en competencias. La comprobación la realizaremos a través de una lista de cotejo.

Recuerda que una *lista de cotejo* se usa para:

- Comprobar la presencia o ausencia de una serie de indicadores de logro, aspectos o aseveraciones.
- Verificar si los indicadores de logro, aspectos o aseveraciones se manifiestan en una ejecución.
- Anotar si un producto cumple o no con determinadas características.
- Observar ciertas características que deben estar presentes en el objeto o proceso.
- Verificar si un comportamiento está o no presente en la actuación o desempeño de los estudiantes

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Leer críticamente.
- Fundamente el rediseño curricular a partir de las demandas y premisas identificadas, ejemplificando con situaciones vinculadas a la carrera que imparte.
- Analiza diferentes contextos que influyen en el diseño del perfil de egreso.
- Explica los caracteres de elementos macro curriculares.
- Participa en el diseño del perfil teniendo en cuenta los tipos de competencias requeridas y la centralidad de los resultados de aprendizaje.

- Participa en análisis de plan de estudio teniendo en cuenta sus elementos estructurales, y enfatizando en la malla y estructura curricular mixta que incluye módulos y asignaturas.
- Elabora microcurrículos teniendo en cuenta sus elementos estructurales y las demandas de la programación docente, tanto desde la perspectiva del *syllabus* como de la planeación corta.
- Resuelve problemas microcurriculares atendiendo a estrategias metodológicas y estrategias evaluativas
- Proponer vías para la mejorar del rediseño curricular con enfoque basado en competencias
- Resolver problemas vinculados con el meso y micro nivel curricular

RESULTADOS ESPERADOS

- Argumenta la fundamentación sobre demandas actuales y su relación con el rediseño curricular basado en competencias, ejemplificando con situaciones vinculadas a las demandas de la sociedad actual y a las premisas de nuevas propuestas curriculares.
- Explica los componentes del rediseño curricular con enfoque basado en competencias, ofreciendo razones sobre el carácter referente del perfil, el carácter de ruta del plan de estudio y el carácter contextualizador de la programación docente.
- Participa colaborativamente aportando ideas relacionadas con componentes macrocurriculares, relacionados con el fin de la carrera, la definición del profesional y el establecimiento del perfil de egreso.
- Debate en torno a ejes de formación, defendiendo puntos de vista propios.
- Resuelve problemas relacionados con la construcción de mallas curriculares.
- Ejemplifica elementos estructurales del plan de estudio.
- Formula resultados de aprendizaje a partir de las competencias definidas en el perfil.
- Participa en la elaboración del perfil de egreso, teniendo en cuenta diferentes tipos de competencias.
- Elabora programas académicos con enfoque basado en competencias.
- Identifica los elementos esenciales del microcurrículum.
- Resuelve problemas relacionados con el microcurrículum o programación docente.
- Estructura el *syllabus* o programación docente.
- Elabora planeaciones en el nivel de aula apoyándose en herramientas metodológicas.

- Realiza aportaciones a las acciones de rediseño curricular.
- Muestra que puede actuar con sentido cooperativo, dando muestras de iniciativa, autonomía y responsabilidad.

ANEXO. OTROS EJERCICIOS

Área: Currículum		
Competencia: Argumenta las bases del enfoque basado en competencias, con vista participar en acciones de rediseño curricular		
	SI	NO
1. Puedo distinguir los dos elementos fundamentales de lo que es un aprendizaje esperado o resultado de aprendizaje		
2. Identifico claramente los tres componentes del concepto de competencias en el contexto profesional		
3. Identifico la relación entre competencia y desempeño.		
4. Identifico los tipos de desempeño		
5. Identifico los niveles de desempeño		
6. Explico claramente los elementos que conforman la pirámide de Miller.		
7. Puedo apreciar la importancia de la pirámide de Miller para las acciones del microcurrículum		
8. Distingo los cinco componentes didácticos y su relación con la elaboración de un programa académico		
9. Puedo integrar las unidades didácticas de mi programa académico para evitar la suma de contenidos		
10. Distingo los cinco objetivos g fundamentales de un maestro-facilitador y la importancia de los mismos para el microcurrículum		
11. Puedo explicar las direcciones de un modelo educativo		
12. Tengo claridad en los cinco modelos pedagógicos		
13. Puedo distinguir las competencias genéricas de las específicas		
14. Tengo claridad en las diferencias entre una competencia disciplinar y una competencia profesional		
15. Puedo distinguir lo personal, lo social y lo profesional en el enfoque basado en competencias		
16. Tengo claridad en lo que es el perfil académico, el perfil de egreso y el perfil profesional		
17. Tengo claridad en lo que son las mallas curriculares con sus relaciones verticales y horizontales		

18. Puedo establecer diferencias entre la metodología didáctica convencional y la requerida en un enfoque basado en competencias		
19. Tengo claridad en cómo se establecen criterios de desempeño para evaluar dicho desempeño		
20. Distingo los niveles del currículum a nivel macro, meso y micro, teniendo en cuenta lo que se considera programación larga y programación corta o planeación didáctica		

CONCLUSIÓN

Al argumentar los fundamentos del rediseño curricular teniendo en cuenta las demandas actuales y las premisas sustentadoras del currículum, muestra dominio de la estructura argumentativa, capacidad de respuestas alternativas y dominio temático

Al participar en los procesos macro y meso curriculares teniendo en cuenta las demandas del perfil y del plan de estudio muestra conocimiento sobre el tema, habilidades relacionadas con el diseño del perfil y con la estructura de los programas en el plan de estudio, evidenciando que es capaz de transferir lo aprendido a nuevas situaciones

Al resolver problemas relacionados con la elaboración de programas académicos y de microcurrículum con enfoque basado en competencias se desempeña con un nivel aceptable de habilidad, organiza las tareas a realizar es capaz de responder alternativamente y transferir lo aprendido a diversas situaciones evidenciando que maneja la estructura que caracteriza a la resolución de problemas.

Al proponer estrategias sistémicas para el rediseño curricular con vista a las transformaciones de la formación profesional en el contexto universitario muestra capacidad de transferencia, de respuesta alternativa, dominio temático, así como sentido cooperativo, autonomía y responsabilidad

Los invito a tener muy presente que “la construcción de pequeñas acciones construye los grandes triunfos”.

Las demandas de la sociedad del conocimiento, que implican una utilización temprana de los nuevos saberes en pro de una calidad de vida mejor y más equitativa para todos, compromete a las universidades a vincular más sus carreras con el sector productivo y a organizar los aprendizajes, de modo que resulten relevantes para la incorporación eficiente de sus egresados al campo laboral. Para ello resulta funcional y pertinente el uso de los modelos basados en competencias para la planificación curricular y la definición de los perfiles de egreso.

La situación actual constituye un gran desafío para las universidades, que deberán hacer ajustes importantes a corto plazo si se incorporan a esta nueva modalidad de planificar e implementar la docencia. En general, hoy

no se ponen en duda algunas de las ventajas del uso de las competencias, como son: la mayor facilidad para garantizar aprendizajes, la integración de la teoría y la práctica, la mayor facilidad para incorporarse al campo productivo, y la posibilidad de ordenar y estructurar aprendizajes de largo plazo, vinculados a los ciclos laborales del desempeño profesional.

La planificación por competencias genera un cambio profundo en la docencia debido la centralidad del estudiante como el actor fundamental de toda acción educativa. En efecto, se debe pasar de una universidad que enseñaba a una universidad que genera aprendizajes, que enseña a aprender y que obliga también a desaprender para mantenerse actualizado.

Pero, no se trata de dejar atrás absolutamente todo lo que anteriormente se venía haciendo, sino de pensar qué aspectos se pueden recuperar y resignificar. Sin embargo, la opción por una educación basada en competencias, resitúa a la universidad, le modifica su función social, la obliga a entrar en la lógica de la sociedad del conocimiento, a gestionar saberes, para su pronta utilización, a estar directamente concatenada al sector productivo, lo cual genera un nuevo posicionamiento en su entorno. Todo ello, si bien tensiona a la universidad, no le puede hacer perder su función clave en la formación de personas íntegras, promotora de la equidad social y como fuente para la evolución del conocimiento, de las artes y de las ciencias en sus diversas manifestaciones.

Para lograr un rediseño curricular que cubra con las expectativas descritas hemos concebido este material con actividades encaminadas a generar aprendizajes sobre este interesante y necesario tema.

*Prospectiva
del modelo por competencias
en el nivel superior*

Tiro: 500 ejemplares,
se terminaron de imprimir en
diciembre de 2020
en los talleres de Integra,
Arista 2086, diseño y cuidado de
edición de Amaya ediciones,
Enrique Díaz de León 514-2,
informes@amayaediciones.mx
amayaediciones.mx



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco

La discusión sobre la educación es interminable. Cuando se supone que se puede cerrar un ciclo, se abren otros varios frentes de discusión y de oportunidades. Esa es la gran ventaja de la educación de que siempre debe estar viva. Sin embargo, siempre esta la tentación de estudiar modelos que en otras latitudes brindan esperanza de educar de mejor maneras y de copiar o, como se dice, tomar lo mejor de ellos.

El Centro Universitario de los Altos se dio a la tarea de organizar cursos sobre el modelo de competencias, pero además, y esto es lo importante, abrir la discusión en los distintos niveles de los cuerpos académicos. Se discutió en las academias y departamentos; equipos trabajo y profesores de tiempo completo. El trabajo colegiado fue encaminado en el nuevo perfil del docente y en el paradigma del trabajo áulico, por lo que se llevó de la teoría a la práctica real de nuestro centro. En el camino se encontraron sin fin de problemáticas, la principal fue la resistencia al cambio del papel del docente y ver los contenidos por encima de las competencias. En este sentido los docentes tienen que reaprender el papel del profesorado, pues son ellos los que deben incidir para que el estudiantado, como lo marca la Unesco, aprenda a conocer, aprenda a hacer, aprenda a ser y, aprenda a convivir.

Esperamos que el trabajo de investigación y de discusión continúe, y que se pongan en prácticas modelos educativos encaminados a formar profesionistas capaces en su área, pero sobre todo con las competencias genéricas desarrolladas en Cualtos.

ISBN: 978-607-571-055-6



9 786075 710556