

LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ALCANCES Y LIMITACIONES DESDE REFERENTES DE MÉXICO, ESPAÑA Y CHILE



M
Á
R
G
E
N
E
S

Coordinadores:
Oswaldo Leyva Cordero
Francisco Ganga Contreras
José Tejada Fernández
Abraham A. Hernández Paz

[+]
.....
E-BOOK
GRATIS

th
TIRANT HUMANIDADES

**LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR: ALCANCES Y LIMITACIONES
DESDE REFERENTES DE MÉXICO, ESPAÑA Y CHILE.**

Coordinadores

OSWALDO LEYVA CORDERO
FRANCISCO GANGA CONTRERAS
JOSÉ TEJADA FERNÁNDEZ
ABRAHAM A. HERNÁNDEZ PAZ

El presente libro se realizó gracias al apoyo de PROFOCIE con el objetivo de generar y difundir el conocimiento. El trabajo colaborativo se realizó entre Cuerpos Académicos, investigadores asociados y colaboradores de grupos de investigación de la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública de la UANL y grupos de investigación de las diferentes instituciones:

MÉXICO

- Universidad Autónoma de Nuevo León

Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública

Cuerpos Académicos:

- Gestión y Política Educativa
- Gobernanza Universitaria
- Políticas Sociales en los Modelos Educativos
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)
- Red Mexicana de Investigación de la Investigación Educativa (REDMIIE)

ESPAÑA

- Universidad de Barcelona

Departamento de Pedagogía Aplicada

Cuerpo Académico:

- Grupo de Investigación en Formación Ocupacional

CHILE

- Universidad de Los Lagos de Chile-Campus Santiago

Cuerpo Académico:

- Gobernanza Universitaria

También formaron parte en la elaboración del presente libro, profesores del núcleo académico de los programas de posgrado, tales como: Maestría en Ciencias Políticas y el Doctorado en filosofía con orientación en Relaciones Internacionales, Negocios y Diplomacia.

ÍNDICE

PRÓLOGO

Capítulo 1

El hacer, elemento constitutivo para la construcción de competencias

(c) Dr. Lourdes López Pérez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)

Capítulo 2

Enfoque por competencias en la Educación Superior: algunos fundamentos teóricos y empíricos

Dr. Francisco Ganga Contreras

Dr. Adolfo González

Mtra. Claudia Smith Velásquez

Universidad de Los Lagos de Chile

Capítulo 3

Una visión de las competencias educativas, su implementación y evaluación en la Educación Superior

Dra. Esperanza Lozoya Meza

Centro de Investigaciones Económicas Administrativas y Sociales (CIECAS) del IPN

Dra. Ruth Cordero Bencomo

Red Mexicana de Investigación de la Investigación Educativa (REDMIIE)

Capítulo 4

La docencia en el nuevo contexto enseñanza-aprendizaje por competencias

Dr. José Tejada Fernández

Universitat Autònoma de Barcelona

Capítulo 5

Análisis de los roles, métodos de enseñanza y formas de evaluación del docente en el modelo por competencias: Estudio de Caso en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Dr. Gerardo Tamez González

Dr. Oswaldo Leyva Cordero

Universidad Autónoma de Nuevo León

Capítulo 6

Las prácticas de evaluación del formador de profesores.

Un estudio de caso de la escuela normal

Dra. Ruth Cordero Bencomo

Red Mexicana de Investigación de la Investigación Educativa (REDMIIE)

Capítulo 7

Competencias del Perfil Docente para el profesor de educación superior en Ciencias Políticas y Administración Pública en México

Dra. Virginia Reyna Zambrano

Dr. Arturo Estrada Camargo

Universidad Autónoma de Nuevo León

Capítulo 8

Valoración de la formación Integral desde la Percepción Estudiantil a partir de los Modelos Educativos por Objetivos y Competencias en FACPyAP.

Dr. Abraham Hernández Paz

Dr. Luis Alberto Paz Pérez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Capítulo 9

El proceso de enseñanza-aprendizaje implementado en el Modelo por competencias: Perspectivas de los jóvenes universitarios de la UANL-MÉXICO

Dr. Ricardo Fuentes Cavazos

Dr. Manuel Estrada Camargo

Dr. José Manuel Vázquez Godina

Universidad Autónoma de Nuevo León

Capítulo 10

Evaluación en Educación Superior. Análisis centrado en las tareas del estudiante.

Dr. Pedro Jurado de los Santos

Universitat Autònoma de Barcelona

Capítulo 11

La tutoría como parte del desarrollo y superación académica dentro del desempeño profesional

Dra. Patricia Chapa Alarcón
Dra. Teresita de Jesús Martínez Chapa
Universidad Autónoma de Nuevo León
Capítulo 12

El Ser y el Hacer de los Tutores en Modelos no Escolarizados

Dra. Elia Olea Deserti
Instituto Politécnico Nacional

Capítulo 13

Gestión de un Currículum por Competencias: Aspectos claves y tensiones en el sistema universitario chileno

(c) Dr. Victor Cancino Cancino
Universidad Santo Tomás, Chile
Dra. Carolina Iturra
Universidad de Talca, Chile

Capítulo 14

Nuevos paradigmas en la educación superior chilena

Dr. Francisco Ganga Contreras
Mtra. Claudia Valderrama Hidalgo
Dr. Jaime Rubina
Mtros. Mariol Virgilli Lillo
Lic. Juan Quiroz
Universidad de Los Lagos de Chile

PRÓLOGO

Resulta un privilegio académico prologar este libro titulado: “La formación por competencias en la educación superior: Alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile”. La academia nos suele premiar con estas oportunidades, en las cuales es posible conocer a modo de primicia las aportaciones intelectuales de un grupo selecto de colegas universitarios de Iberoamérica, quienes relevan la importancia de la formación por competencias en el contexto de la sociedad del conocimiento y nos brindan su perspectiva no sólo desde el estudio teórico en profundidad, sino que considerando el trabajo de campo, precisamente en el ámbito de la educación superior.

El texto es ameno, de fácil lectura y tiene la mirada del profesor universitario. Esa mirada que mezcla la agudeza con la simplicidad, permitiendo el entendimiento de un tema de alta complejidad de manera sencilla.

Un punto central a considerar es que la educación superior es tanto un bien público como un imperativo estratégico para las naciones, porque constituye la base fundamental de la investigación, la innovación y la creatividad. Por consiguiente, la fuente principal de la ventaja competitiva de los países, las organizaciones y las personas reside en el conocimiento. Así, el conocimiento genera impactos significativos que permean desde la educación superior hacia la sociedad en su conjunto.

Ciertamente, el conocimiento avanzado simboliza, por un lado, la consolidación del cultivo superior de las artes, las letras, las ciencias, las humanidades en aras de una formación cada vez más integral y vigorosa; y por otro lado, dicho conocimiento avanzado representa el fundamento del valor económico y de la productividad colectiva e individual en la sociedad.

En consecuencia, se quiera o no los profesionales formados en las aulas de la educación superior representan el capital humano avanzado con el que cuenta la sociedad para su progreso y desarrollo. Por lo tanto, aun cuando la perspectiva economicista parece carecer de seguidores entusiastas cuando se trata de entender la formación profesional, no es posible disociar lo que en la actual sociedad se espera los profesionales como sujetos centrales de la ventaja competitiva de las naciones.

Desde luego, las competencias profesionales, las destrezas y las habilidades constituyen la plataforma sobre la cual se sustentan las capacidades de un profesional en su desempeño individual. Sin embargo, es ese desempeño individual la esencia de un desempeño colectivo que nutre a la sociedad de progreso y desarrollo.

No se trata por cierto de entender a los profesionales como engranajes de un proceso productivo o de servicios tendientes sólo a la creación de valor económico. Sin duda, los profesionales son mucho más que esto, lo cual no implica desconocer que el capital humano avanzado es la base del desarrollo, por lo que sus capacidades, sus competencias son la base de la productividad que hace que las organizaciones logren sus propósitos y los países alcancen sus fines.

En el presente libro se avanza en comprender el enfoque de formación por competencias, tanto desde la mirada conceptual como práctica. A través de interesantes discusiones teóricas, junto a trabajos de campo basados en la realidad Iberoamericana se ilustra el modo que el enfoque de formación por competencias toma su lugar en la educación superior.

En este contexto, en el Capítulo I la profesora Lourdes López Pérez expone la relevancia de la práctica profesional como propulsora de la construcción de competencias, en la medida que vincula el saber teórico con la realidad laboral de los estudiantes universitarios y proporciona sentido profesional al hacer. Complementariamente, los académicos Dr. Francisco Ganga, Dr. Adolfo González y Mg. Claudia Smith desarrollan, en el Capítulo II, una base teórica y empírica del enfoque por competencias aplicado a la educación superior, destacando su importancia para la construcción de los perfiles de egreso, y por tanto, su eventual impacto en los diseños curriculares. Seguidamente, las profesoras Esperanza Loyola Meza y Ruth Cordero Bencomo ponen de manifiesto, en el Capítulo III, los cambios que han experimentado la educación superior europea y latinoamericana, dejando en evidencia las competencias evaluadoras que han debido desarrollar los docentes.

Los siguientes cuatro capítulos relevan la importancia de las competencias que deben poseer los docentes universitarios: el Dr. José Tejada Fernández hace mención a las modificaciones sustanciales de las competencias docentes, en respuesta a los cambios del entorno; mientras que los Dres. Gerardo Tamez González y Oswaldo Leyva Cordero exponen los resultados de una investigación donde 40 docentes de la Universidad Autónoma de Nuevo León (México) evaluaron su propio rol docente, métodos de enseñanza y formas de evaluar, entre otros; por otro lado la Dra. Ruth Cordero Bencomo revela los resultados de una investigación acerca de las prácticas de evaluación de los formadores de docentes mediante un estudio de casos; y finalmente los Dres. Virginia Reyna Zambrano y Arturo Estrada Camargo, mediante un proceso analítico jerárquico, proponen un diseño y validación de perfil docente para el profesor de educación superior en Ciencias Políticas y Administración Pública en México.

Una vez considerado el rol del docente en el enfoque por competencias, en los Capítulos VIII, IX y X se incorpora otro actor importante y fundamental en el sistema educativo: el estudiante. De esta forma, en el Capítulo VII los Dres. Abraham Hernández Paz y Luis Paz Pérez recogen la percepción de 597 alumnos respecto al modelo educativo por objetivos versus el por competencias, en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL); de manera similar, los Dres. Manuel Estrada Camargo, Ricardo Fuentes Cavazos y José Vásquez Godina, miden la satisfacción de los estudiantes con el desempeño de los profesores del Modelo Educativo de Enseñanza y Aprendizaje aplicado en la UANL; para luego finalizar con un análisis por el Dr. Pedro Jurado de los Santos, quien da una mirada a la evaluación de los aprendizajes del estudiante de manera que se considere el desarrollo de competencias.

Los siguientes dos capítulos pasan revista de una interacción docente-alumno que se sale de los cánones convencionales, yendo más allá del ámbito académico. De este modo, las Dras. Patricia Chapa Alarcón y Teresita de Jesús Martínez Chapa presentan el concepto de Tutorías como parte integral en la formación de los estudiantes, donde los docentes orientan y motivan a los alumnos en la consecución de competencias para su desarrollo profesional. Complementariamente, la Dra. Elia Olea Deserti presenta las principales competencias que debe poseer un tutor en el caso de un programa a distancia o mixto, siendo este un escenario de mayor complejidad.

Los últimos dos capítulos, XIII y XIV, dan cuenta del enfoque de competencias en el contexto chileno, donde los profesores Víctor Cancino Cancino y Carolina Iturra Herrera presentan los desafíos y avances en la delineación de currículos actualizados. Finalmente, el Dr. Francisco Ganga Contreras, Claudia Valderrama Hidalgo, el Dr. Jaime Rubina, Mariol Virgilli Lillo y Juan Quiroz, exponen los resultados de un trabajo conjunto de cuatro escuelas de Administración Pública, cuya propuesta es un nuevo perfil de egreso y malla curricular que consideran el desarrollo de competencias y habilidades.

La contribución del texto es clara, puesto que proporciona una perspectiva integradora del enfoque de formación por competencias en el campo de la educación superior. Además, esta contribución se hace con objetividad, sin sesgo cognitivo, dando clara cuenta de los alcances pero también de las limitaciones del enfoque analizado.

Por lo demás, las experiencias mostradas, los resultados de las investigaciones realizadas constituyen un aporte notable, ya que los mismos proporcionan evidencia de la educación superior en Iberoamérica. Cuestión de alta relevancia, toda vez que la construcción y verificación de teoría en esta como en la mayoría de las materias se ha generado en países altamente desarrollados. La perspectiva Iberoamericana da al libro un valor idiosincrásico destacable.

En suma, ésta es una contribución al estado del arte. Una contribución significativa y que deja abierta la posibilidad de futuras aportaciones que adicione nuevas miradas, nuevas direcciones de estudio, en una temática tan esencial para la formación de profesionales y para su exitosa inserción en el mercado del trabajo.

Dr. Emilio R. Rodríguez-Ponce

Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales
Universidad Complutense de Madrid
Doctor en Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma de Barcelona

Capítulo 1

El hacer, elemento constitutivo para la construcción de competencias

Lourdes López Pérez ¹

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)

Resumen: En este capítulo se exponen algunos de los principales hallazgos de la investigación “*Construcción de competencias estadísticas, su orientación y práctica profesional*”, para obtener el grado de doctor en ciencias sociales. El análisis de los datos se desprende de la pregunta de investigación, *¿cómo construyen sus competencias estadísticas los alumnos y egresados de las carreras de física, medicina y sociología de la UAM?* Para responderla se partió de la idea que cursar una carrera profesional implica iniciarse en el mundo de vida de una comunidad de practicantes de la profesión a la que se aspira ingresar, para socializarse en los conocimientos, capacidades y habilidades que les caracterizan como grupo profesional.

Palabra clave: Competencia profesional, formación práctica, mundo educativo, mundo laboral.

Keywords: *Professional competence, practical training, world of work, world of higher education.*

Sumario. 1. Introducción; 2. El vínculo educación – empleo; 3. El estudio de las competencias estadísticas en física, medicina y sociología; 4. Las competencias profesionales en la investigación; 5. Formación profesional y orientación práctica; 6. La

¹ Lourdes López Pérez tiene maestría en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, México), y es doctoranda en Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco. Lourdes López está adscrita al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), sus líneas de investigación se centran en la construcción de competencias profesionales y en los estudios de egresados en la educación superior. Actualmente se encuentra trabajando el tema de evaluación y educación media superior (llopez@inee.edu.mx).

práctica, elemento integrador del *hacer profesional*; 6. 1 La práctica sin y con sentido del “*hacer profesional*”; 7. Conclusiones; 8. Bibliografía

1. Introducción

El término competencia puede ser abordado y entendido desde diversas ópticas gracias a que nace y se desarrolla en dos ámbitos diferenciados y con objetivos no necesariamente compatibles, el educativo y el laboral, complejizando aún más su polisemia. La comprensión de las competencias profesionales está marcada no sólo por la ampliación de sentido del acto educativo tanto en el tiempo como en el espacio, sino por la existencia de dos lógicas diferenciadas en función del referente teórico y analítico a partir del cual se ha abordado el concepto, bien sea visto desde el mundo de la educación superior (educativo) o desde el laboral. Pensar que los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, etc., que construyen estudiantes durante su tránsito educativo, deberían de integrarse y movilizarse en situaciones profesionales a las que se enfrentarán en su vida cotidiana profesional, ubica el debate de la formación profesional en los problemas a los que se enfrenta una educación escolarizada que sea capaz de propiciar que los estudiantes universitarios construyan sus competencias profesionales. Bajo esa perspectiva, los resultados que se muestran a continuación se ubican en un planteamiento del problema que se centra en la existencia y naturaleza del vínculo que se establece entre el mundo educativo y el laboral.

La organización teórica analítica que se utilizó parte de la idea que el mundo y el conocimiento se construyen a través de la experiencia, gracias a la interrelación entre los agentes con su ambiente social. El supuesto principal enuncia que las competencias estadísticas se construyen en el aprender haciendo comprendiendo. Dicha construcción es un continuo en la formación universitaria y en el ejercicio profesional a través de las situaciones prácticas de aprendizaje, con y sin intensión educativa, durante la etapa escolar y en el desempeño profesional respectivamente. Para ello se plantea una lectura de la formación profesional como una construcción de prácticas sociales que debe buscar los medios adecuados para alcanzarse. Si bien en la investigación se usan los referentes

del constructivismo social y psicológico, de la sociología de las profesiones, la sociología comprensiva y la fenomenología, que permiten abordar cómo lo social y otros factores de la realidad facilitan y/o contribuyen a la formación profesional al propiciar la construcción de competencias; los resultados que se presentan a continuación se centran en el papel que tiene la práctica profesional en la construcción de competencias vista a partir de la sociología comprensiva y la fenomenología. Para reunir y analizar la información que permitió describir la forma en que los agentes, en este caso estudiantes y egresados experimentan y habitaron y/o habitan el mundo educativo y laboral, se usaron entrevistas semiestructuradas y un diseño metodológico de *casos múltiples*.²

2. El vínculo educación - empleo

En el marco de la sociedad de la información y del conocimiento, el término competencia surgió en el ámbito laboral para dar respuesta a los cambios registrados en un mundo cada vez más complejo, flexible, inestable y con mayor inclusión tecnológica (Vargas, 2006). Vista desde el ámbito educativo la educación basada en competencias tiene como objetivo fomentar el aprendizaje permanente a lo largo de la vida, basándose en una educación centrada en la construcción e integración de diversos recursos: capacidades, habilidades, actitudes, etc., más que en la acumulación de conocimientos. Ambos mundos, educativo y laboral, han reconfigurado sus paradigmas predominantes alrededor del término competencia, al romper con la idea de que la posesión de conocimiento es suficiente para que un agente movilice su acción. Es a partir de la emergencia del término que es posible diferenciar claramente entre “posesión”, “integración” y “movilización” de los diversos recursos cognitivos de los agentes. Dicho en otras palabras, a partir de la emergencia del término es posible distinguir entre “saberes potenciales” (lo que se supone que un agente sabe hacer) y “saberes reales” (lo que el agente realmente sabe hacer).

El análisis de las competencias profesionales está inevitablemente atravesado por la naturaleza del vínculo entre educación superior y mercado de trabajo, porque en ambos

² Se entrevistaron 27 sujetos: tres estudiantes por carrera; tres egresados por carrera que hacen uso intensivo de la estadística en su profesión y tres que no la utilizan de manera intensiva.

mundos confluye la “formación profesional”. El debate que se genera en virtud del tipo de vínculo existente entre estos ámbitos da origen a diversos problemas teóricos y prácticos que pueden abordarse a la luz de responder cómo construyen estudiantes y egresados de las instituciones de educación superior sus competencias profesionales. Analizar el vínculo entre estos dos mundos se torna problemático porque cada uno de ellos está compuesto por variables que están condicionadas por las concepciones sociales imperantes, o bien porque están ligadas al sistema económico vigente (García y Tobón, 2008: 109 y 110). Estas tensiones entre educación superior y mundo de trabajo también se identifican en la literatura sobre competencias, la cual suele inclinarse hacia uno u otro mundo. Mientras que en García y Tobón (2008), Navío (2005), Sanz de Acedo (2010), Rodríguez (2006), Perrenoud (2010), Rychen y Salganik (2004), Van-der Hofstadt, Barnett (2001) y Argüelles (2005), se puede identificar que la “educación” es su referente principal; Mertens (2006), y la OIT/CINTERFOR (2001) dirigen su interés hacia el ámbito laboral. También hay iniciativas que tratan expresamente la relación entre ambos ámbitos, por ejemplo el *Tuning Educational Structures in Europa* que comenzó en el año 2000 y el proyecto ALFA Tuning - América Latina (2004 – 2008), experiencias que se plasmaron en textos.

La discusión sobre las competencias se asienta en la naturaleza del vínculo entre educación universitaria y mundo de trabajo a través de la formación práctica, tema que ha sido impulsado por organismos internacionales, cuya argumentación se ha centrado en la necesidad de establecer vínculos entre el sistema educativo y las nuevas realidades - social, económica y laboral- (Faure, 1973); a través de la articulación entre teoría y práctica profesional (UNESCO, 1998); y colocando mayor énfasis en el vínculo de la formación académica con la formación en escenarios prácticos (Bas, 2007). En el mundo universitario el tema de las competencias ha sido retomado a partir de cuestionarse si en dicho espacio se aprehenden o no las nociones elementales para una práctica profesional eficaz (Shön, 1992). Una preocupación latente en el mundo universitario es la desconexión entre el conocimiento profesional y las competencias que se exigen en el mercado de trabajo. En este sentido Schön (1992) asegura que el origen de dicho problema reside en la epistemología de la práctica, que se sustenta en una racionalidad técnica que deriva de

la filosofía positivista y por medio de la cual los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos, sin que necesariamente medie reflexión en la acción y sobre la acción (pensar en lo que se hace mientras se está haciendo).

Al pensar en la naturaleza del vínculo que une el mundo educativo y el laboral surge la necesidad de generar indicadores para estudiar *conectores entre el mundo educativo y el laboral*, siendo el *prácticum* uno de ellos. Para Schön (1992) un *prácticum* es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica, situándose en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria y el mundo universitario. En el Espacio Europeo de Educación Superior el *prácticum* se instituyó desde mediados de los años noventa en los currícula universitarios, con la intención de articular el aprender haciendo de los alumnos a través de la guía de un tutor y las interacciones que los alumnos establecen con él y sus compañeros (Schön, 1992; Tejada, 2005; Villa y Poblete, 2004; Zabalza, 2004; Molina, 2004 y Bas, 2007). En nuestro país es distinto, pues el *practicum* como tal no es constitutivo de los currícula universitarios, pero sí puede usarse su intencionalidad. En este capítulo como aproximación al *practicum* se usan las categorías de práctica, práctica profesional y orientación práctica.

A partir de que uno de los pilares que fundamenta la articulación entre el campo educativo y el laboral, se asienta en la socialización profesional que requieren los futuros profesionistas para poder desempeñarse en las tareas propias de su disciplina, es que se piensa la educación escolarizada como la base de la práctica profesional. La importancia de leer el mundo de las profesiones a partir de la fenomenología y la sociología de la vida cotidiana y comprensiva puede ejemplificarse a través de la imagen del *forastero* en Schütz (1999). Un estudiante que no se inicia en el mundo de vida -mundo de las prácticas- de la comunidad de profesionistas se convierte en un forastero de la profesión, porque no experimenta la realidad de la misma manera que los otros para quienes está tipificada y es segura. No conocer las tipificaciones que son usadas por sus coparticipes limita tanto sus experiencias como sus conocimientos para actuar en el mundo, al tiempo que percibe la realidad como amenazadora porque desconoce el sentido de las acciones

de los otros y que él es incapaz de comprender. Ser o sentirse forastero limita no sólo la posibilidad de construir competencias profesionales, sino la posibilidad de movilizarlas adecuadamente. Para dotar de sentido a las acciones de los otros, el estudiante que se siente forastero necesita participar y experimentar el mundo cotidiano e intersubjetivo que viven y actúan sus colegas, mundo que ha sido heredado por sus antecesores y será heredado a sus sucesores.

A través de los referentes de Schütz (1973; 1993), de Schütz y Luckmann (2003) y de Weber (2008) pueden abordarse los procesos que constituyen intersubjetivamente a las estructuras de la realidad como construcción y reconstrucción de lo social. Para ello se parte del supuesto que los seres humanos son sujetos cognoscentes, capaces de interpretar y comprender los significados de las acciones e interacciones propias y de los otros (Olvera, 2000: 23). En ese sentido con la fenomenología se explora cómo es que los seres humanos dan sentido a su experiencia y la transforman en conciencia, individual o como significado compartido (Patton, 2002). Si bien la dotación de sentido que hacen los estudiantes de lo aprendido en su trayecto escolar y su transferibilidad a diversos contextos no escolares, es un principio básico en la formación en competencias; en el caso de la instrucción universitaria el sentido de los aprendizajes se dirige principalmente hacia el futuro desempeño de la profesión. Tener en cuenta dicha orientación es nodal para poder estudiar las diversas maneras en las que puede leerse el vínculo entre el mundo educativo y el laboral, así como para conocer el papel que juega la formación práctica en la construcción de competencias, pues ahí radica la importancia de conocer los problemas que aluden al vínculo entre educación y empleo, entendiéndolo como una relación entre la socialización en las competencias propias de la profesión durante la etapa escolar universitaria y el ejercicio profesional.

3. El estudio de las competencias estadísticas en física, medicina y sociología

En la selección de las carreras se consideraron características como el perfil, el ajuste entre la formación recibida y las actividades profesionales, la distribución de las actividades realizadas, la tradición y el reconocimiento social con que cuentan las carreras.

También se tomó en cuenta el grupo de conocimiento al que pertenecen y la carga diferenciada de sus contenidos estadísticos, que dependen tanto de la naturaleza, del conocimiento como de la orientación y práctica de las actividades que se prevé realizaran los estudiantes en el futuro, éstos se definieron en función de sus planes y programas de estudio y del campo de conocimiento al que pertenecen según la clasificación de Becher (2001).

La primera justificación para abordar la construcción de competencias estadísticas como objeto de estudio en cada una de las carreras es empírica. El estudio de egresados de la UAM de *Valenti, Varela, González y Zurita (1997)* menciona la necesidad de revisar los contenidos estadísticos en planes y programas de estudio de las carreras porque, en opinión de los egresados, éstos son obsoletos y sus contenidos son limitados. La estadística es considerada una disciplina de los datos es una herramienta para la investigación y el tratamiento de la evidencia empírica, para la resolución de problemas (Pino y Estrella, 2012) y se usa como un instrumento para la toma de decisiones (Cardona, 2010; Pino y Estrella, 2012). En función de dichas características es que la segunda razón para estudiar las competencias estadísticas se afiance en la necesidad de contar con competencias estadísticas que les permitan a los sujetos interpretar, analizar y comprender el manejo de los datos a los que se enfrentan al estar inmersos en la sociedad de la información y del conocimiento. Es así que formar sujetos competentes en los saberes estadísticos empieza a considerarse como un fin más de la enseñanza en la escuela (Pino y Estrella, 2012). Referirse a los términos de alfabetización estadística y de cultura estadística es relevante, porque una persona estadísticamente culta y competente para razonar en términos estadísticos es capaz de leer, interpretar, organizar, evaluar críticamente y apreciar información estadística relacionada con los contextos sociales en los cuales se está inmerso (Cardona, 2010; Pino y Estrella, 2012; Garfield, Del Mas y Chance, 2003; y Ben-Zvi y Garfield 2004, citados en Cravero, 2011: 5).

Entre los estudios que se han hecho sobre educación estadística destacan aquellos que se han preocupado por los problemas de aprendizaje y de enseñanza a los que se enfrentan estudiantes y profesores, destacando los siguientes temas: 1) la didáctica de la enseñanza

estadística (los estudios de Batanero, 2001: 126; y de Godino y Batanero, 2009); 2) el deficiente desarrollo de estrategias de aprendizaje de la asignatura por parte de los alumnos (Batanero, 2001: 126); 3) que los estudiantes no cuenten con las competencias básicas para cursar y aprovechar al máximo las asignaturas de matemáticas y estadística; 4) las ideas y actitudes erróneas que se tienen sobre la asignatura al considerar que sus contenidos son difíciles de aprender (Calderhead y Robson, citado en Estrada, Assumpta, 2009: 119; Brandstreat, 1996; Estrada, Assumpta, 2009; Batanero, 2001; Blanco, 2007); 5) la educación y la alfabetización estadística y científica (Cravero et al, 2011; Arteaga et al, 2011; Batanero et al, s/f; Salcedo, 2008; Pino, del y Estrella, 2012); y 6) el uso inadecuado del lenguaje estadístico (Cardona, 2010).

La justificación teórica se basa en que la investigación académica ha abordado a la estadística como objeto de estudio principalmente desde la didáctica y la formación profesional a partir de los ámbitos psicológico, estadístico y matemático (Batanero, 2001), sin que haya sido abordada desde la sociología de la educación, ésta es la aportación del análisis de los resultados que se presentan en este capítulo.

Además, la literatura sobre competencias es tan general y suele quedarse en los referentes teóricos y metodológicos, que no existe claridad sobre cuáles son las competencias profesionales y estadísticas idóneas para las carreras. Ejemplo de ello es que el Proyecto Alfa Tuning Latinoamerica (2007) contiene un catálogo de competencias específicas para las carreras de física y medicina, y entre las cuales es posible identificar aquellas que poseen una orientación estadística. Sin embargo, hay carreras que no están incluidas en dicho catálogo, es el caso de sociología.

4. Las competencias profesionales en la investigación

Si bien existen diversas categorizaciones de las competencias en función de los objetivos de la investigación se aclaran cinco de ellas: clave, genéricas, específicas, laborales y profesionales. Las competencias clave o básicas son aquellas esenciales para el aprendizaje, para el desarrollo laboral y el desarrollo vital de los individuos (Sanz de Acedo, 2010; Rychen, 2004). En tanto las competencias genéricas o también llamadas

transversales son aquellas que son comunes a una rama profesional (por ejemplo salud, ingeniería, educación) o a todas las profesiones (García y Tobón, 2008). Mientras que las competencias específicas se entienden como aquellas que son propias de cada profesión o campo de conocimiento, y que dan identidad a una ocupación -competencias específicas del profesional- (García y Tobón, 2008). En virtud de que las competencias profesionales son aquellas que garantizan la realización correcta de las tareas que demanda el ejercicio de una profesión (Sanz de Acedo, 2010), es posible equipararlas con las competencias específicas.

La competencia profesional es aquella que comprende los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores disciplinares y profesionales que se requieren en un contexto profesional. Mientras que la competencia laboral comprende los saberes y experiencias de un trabajo que no necesariamente dan cuenta de un ámbito de desempeño profesional específico (Vargas, 2006). Para entender la formación de las competencias profesionales se usa el modelo comprensivo (Cheetman y Chivers, 1998, citado en Navío, 2005: 52 – 60), porque éste busca explicar *cómo* los profesionales adquieren y mantienen su competencia profesional, partiendo del supuesto de que los profesionales son reflexivos de dos maneras: la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción y sus orientaciones como experiencias propias del pensamiento que están contextualizadas socialmente. Los elementos que se retoman en el análisis son: 1) el carácter eminentemente práctico de la competencia; 2) la referencia al hecho de que se efectúa algo que se sabe hacer; y 3) la actitud y disposición con la que lo ejecuta. Estos elementos indican que la competencia es un concepto multidimensional e integrador que engloba tanto características del sujeto como de su entorno (Sanz de Acedo, 2010: 16 y 17).

De manera general se entiende a la competencia como la integración entre saber (conocimientos), saber hacer (experiencias prácticas), saber ser (actitudes) y saber pensar (pensamiento reflexivo) en un contexto, que incluye tanto conocimientos teóricos como prácticos de una disciplina y que son aplicables en un contexto profesional. Por tanto, puede decirse que la competencia es una síntesis de experiencias significativas que los

sujetos han acumulado a lo largo de su vida que se verifican a través del desempeño en el saber hacer.

Como no tiene sentido saber hacer si no se comprende lo que se hace se toma como marco de análisis el construccionismo social y la sociología comprensiva. Por ello en la construcción de las competencias se da un peso decisivo a la reflexión en la acción y sobre la acción, pues cuando se habla de competencias se piensa en construcciones que son posibles gracias a aprendizajes que son significativos porque están dotados de sentido para los agentes. En dichas construcciones inciden factores internos y externos al agente. Para determinar la competencia o no de un agente hay que tener en cuenta las condiciones reales en las que el ejercicio tiene sentido, en este punto juega un papel preponderante *la orientación práctica y la práctica profesional que se desarrolla en la formación de competencias*, pues ofrece la posibilidad de *aprender cómo se hace y demostrar cómo saber hacer.*

5. Formación profesional y orientación práctica

El mundo de vida escolar y el mundo de vida laboral pueden abordarse como un continuo a lo largo del tiempo porque el vínculo entre educación y empleo se organiza en torno a la necesidad de integrar teoría y práctica. El matiz de pensar dicho vínculo teniendo como referente el mundo de vida y de la vida cotidiana se asienta en la idea que los actores estructuran sus acciones en significados en las diferentes esferas de la realidad en la que se desenvuelven. La formación teórica se aprende en mayor medida en las aulas universitarias –mundo de vida teórico y disciplinar-; mientras que en la formación práctica –mundo de vida práctico profesional- los agentes movilizan sus recursos cognitivos gracias a la socialización de la práctica profesional que es provista en menor o mayor medida durante el trayecto universitario y en el empleo. Mientras el elemento teórico se refiere a la posesión de recursos cognitivos que se construyen en el trayecto formativo; el práctico alude a la utilización de los recursos que construyen o construyeron los propios estudiantes en situaciones de aprendizaje con intención educativa, a través de su puesta práctica en espacios como el internado, el servicio social, los laboratorios o en las

investigaciones modulares, o bien son construidas ante situaciones de trabajo y / o profesionales, que no necesariamente poseen intención educativa explícita pero dan cuenta de la existencia de sus competencias. Estas aportaciones a la formación teórica y práctica dependen de la orientación práctica y del perfil de la carrera.

Aclarar que las competencias residen en los recursos cognitivos que se movilizan (Tejada, 2005: 7), es pertinente en la medida que los egresados de las carreras poseen un perfil de egreso que se conforma por un repertorio teórico y práctico que define lo que los estudiantes deben aprender durante su ciclo formativo. Para que dicha movilización suceda deben integrar los diversos recursos que poseen a través de desempeños, y es en ese momento que es posible hablar de competencias. Tanto estudiantes como egresados tienen claro que la integración de sus recursos cognitivos es posible hasta que se les utiliza y moviliza, pues la sola posesión de conocimiento no los hace competentes. Dicha movilización de recursos está mediada por la rutina o por la reflexión, depende el caso, porque para saber cómo actuar el profesional debe ser capaz de comprender las situaciones a las que se enfrenta. Al ser la formación un proceso por el cual se construyen aprendizajes gracias al descubrimiento y desarrollo de los recursos cognitivos, tanto estudiantes como egresados se enfrentan a situaciones conocidas y desconocidas, y para enfrentarlas, deben recurrir a sus experiencias previas y retomar los esquemas que les han sido útiles para enfrentarse a ellas. Cuando las situaciones les son conocidas detectan cuál es la mejor manera para actuar al tiempo que deciden, coordinan e integran los recursos que les son útiles. Cuando la situación es desconocida o no cuentan con esquemas previos que les permitan afrontarla construyen otros nuevos. En ambos casos acuden a mecanismos de ideación.

La formación también es parte de un proceso de desarrollo de capacidades y de autoformación en contextos de interacción subjetiva, porque el desarrollo pleno del sujeto requiere de relaciones intersubjetivas (Weiss, s/f). Es en estas relaciones que se reconoce a los otros ya sea en situaciones de desigualdad (maestro – alumno) o de igualdad (profesionista – profesionista) en la apropiación del conocimiento. Como proceso la formación implica integración tanto de pasado como de presente y de futuro a través de

proyectos, que se materializan en acciones y prácticas profesionales inmersas en un diálogo intersubjetivo, y por medio del cual construyen herramientas para enfrentarse a aquello que sienten y experimentan como extraño y que los hace sentirse como extranjeros. Este diálogo opera por medio de la interacción y amplía tanto el cúmulo de experiencias como los horizontes de actuación, porque en él conocen y son capaces de comprender el acervo de conocimiento de quienes habitaron su mundo en el pasado, lo habitan en el presente y lo habitarán en el futuro. La formación es un proceso de subjetivación por medio del cual estudiantes y egresados se transforman a sí mismos a la vez que construyen o transforman los recursos que les permiten comprender y actuar en los mundos que habitan.

Las posibilidades que ofrece el concepto de formación para el objeto de estudio se orientan en dos sentidos. Por un lado ayuda a reflexionar sobre la relación intersubjetiva entre quienes participan en el proceso educativo, tengan o no la intención de hacerlo; y por otro permite comprender la relación existente con la disciplina y profesión a la que se aspira ingresar. En las relaciones intersubjetivas que establecen los estudiantes y egresados no sólo viven sus propias experiencias, sino que viven las experiencias de los "otros" (bien sean profesores o pares). En este diálogo dentro del mundo de vida participan tanto contemporáneos o congéneres, predecesores y sucesores. Entender la formación como un diálogo intersubjetivo involucra al sujeto en un proceso de construcción y transformación de las maneras para comprender, pensar o de actuar el repertorio de recursos para desempeñar las prácticas sociales que aprenden en la interacción con los otros. En este proceso se transforman a sí mismos reinterpretando su ser en función de lo que imaginan cómo *debe ser* el profesional y sus prácticas y entre *quien es* el profesional de carne y hueso y cómo es su práctica. Esta reinterpretación ocurre cuando entran en contacto con el mundo profesional e interiorizan las significaciones que la comunidad de prácticos asigna a las prácticas de la profesión. Para que este proceso intersubjetivo ocurra requieren recursos cognitivos -teóricos y prácticos- que les ayuden a comprender e intervenir en el mundo de vida de la profesión en la cual

se socializan, y comprender cómo es que deben comportarse y qué deben saber hacer como profesionistas.

Para el análisis también se recurre a la perspectiva del aprendizaje situado y de la sociología comprensiva como un “aprender – haciendo – comprendiendo”, a la cual se engarzan las categorías de práctica, orientación práctica y de práctica profesional para analizar la construcción de competencias profesionales desde una mirada transversal en dos situaciones clave para la formación profesional: mientras se es estudiante y una vez que se es egresado practicante. Vale aclarar que egresado practicante es quien moviliza y actúa sus conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, etc., en un ámbito profesional según su formación disciplinar en la Sociología, la Medicina y la Física. Para describir la construcción de competencias y el sentido que adquiere tanto para los estudiantes como para los egresados se utilizan los conceptos de práctica y práctica profesional, entendiendo la primera como formas particulares de actividad que son modeladas a nivel social e institucional de manera que repiten determinados tipos de situaciones; y la segunda como las convenciones de acción que incluyen medios, lenguajes e instrumentos distintivos que son propias de una comunidad de practicantes porque comparten tradiciones de una profesión (Schön, 1992).

Por orientación práctica se entiende a la socialización que guía y anticipa el encuentro entre el conocimiento académico y la práctica profesional de los estudiantes universitarios, porque la enseñanza de grado tiene la finalidad de que el estudiante consiga una formación básica en una o varias disciplinas, y ésta esté orientada al ejercicio de *actividades* de carácter profesional. La orientación práctica define tanto espacios como actividades en cuya operación y actuación participan tanto profesores como estudiantes, que están definidos en los currícula y que operan a través de situaciones con intención educativa que sumergen a los estudiantes en la futura práctica profesional porque les permite identificar y comprender las conexiones de sentido existentes entre el conocimiento académico y las actividades profesionales que van desarrollar en sus futuros empleos. Para identificar estas orientaciones se revisaron planes y programas de estudio de las tres licenciaturas, pudiendo establecer dos niveles analíticos de la orientación

práctica, como *guía* para la acción y como *ámbitos de desempeño*, que permiten visualizar la relación entre estructura y acción (producción y reproducción) en la construcción de competencias estadísticas.

La orientación práctica funciona como marco para la acción alrededor del cual se construyen interacciones que la convierten en realidad, que se ubica en un espacio – tiempo donde suceden las relaciones sociales. Los espacios previstos para que se materialice la acción profesional a través de situaciones que propicien el encuentro entre conocimiento académico y la futura práctica profesional, son el servicio social en las tres carreras, el internado en medicina y los laboratorios en física. En sociología y medicina también pueden incluirse las investigaciones modulares definidas en el modelo pedagógico de la UAM – X, llamado sistema modular. En la orientación práctica se interrelaciona la dupla espacio – tiempo porque los planes y programas definen con claridad el momento (trimestre) en el cual puede operar dicha orientación. El sustento de su ubicación temporal y espacial se funda en el supuesto de que los estudiantes poseen cierto bagaje de conocimiento teórico o práctico que les permite adentrarse a profundidad en la práctica profesional de la carrera. Como el nivel de práctica en cada una de las carreras depende del tipo de conocimiento disciplinar, el currículum (planes, programas de estudio y modelo pedagógico) se entiende como la guía para la práctica de profesores y alumnos en el proceso de aprendizaje.

6. La práctica, elemento integrador del *hacer profesional*

La importancia de la práctica se define en tres aspectos principales: el primero porque posibilita la construcción del aprendizaje a través de un hacer con sentido; el segundo porque introduce a estudiantes y egresados en el mundo de vida de la profesión, haciendo que la transición entre el mundo educativo y laboral sea más o menos suave en función de la orientación práctica profesional y de los contenidos estadísticos de cada licenciatura; y el tercero porque es a través de la práctica visible como se logra el reconocimiento social de la carrera, que se alcanza en el momento que se muestran públicamente cuáles son las actividades que desempeñan los profesionales, pues el reconocimiento también es una

construcción social. De ahí que las concepciones que se erigen sobre quién es un “profesional” estén directamente ligadas al ejercicio de la carrera. El profesional es quien estudió una carrera y posee conocimiento disciplinar, y quien pone en práctica los diversos recursos cognitivos que construyó durante su tránsito escolar. El profesional es pues quien vive la carrera a través de su práctica:

“... ¿un profesional? Uno ya puede presumir de la sociología cuando realmente la ejerces, cuando dices ok., soy socióloga y realmente estoy aplicando lo que aprendí de la sociología en mi trabajo y en mi vida cotidiana. Yo creo que es allí donde aplicas el término socióloga, porque estás activa y no pasiva, porque estás siendo participe de la carrera, de tu vida y de lo que pasa en la sociedad” (Egresada1, sociología).

La práctica que contribuye a la construcción de competencias estadísticas se manifiesta como un continuo en el tiempo y en el espacio. Este continuo representa el trayecto profesional en el cual los sujetos no sólo están dispuestos a actuar sino que tienen la capacidad para hacerlo, y en el cual construyen tanto relaciones como experiencias propias del mundo profesional de las disciplinas. En términos analíticos este mundo profesional es el equivalente al “mundo de la vida”, porque está lleno de los significados que fueron construidos por los profesionales predecesores, por aquellos que son construidos por los profesionales contemporáneos y congéneres, y aquellos que serán construidos por profesionales que les sucederán. Es decir, para poder hablar de acciones pasadas, futuras o en acto hay que considerar dos dimensiones en la acción social: la temporalidad y la corporeidad. Al hacerlo las acciones y las relaciones sociales que construyen los agentes a través de su interacción con los otros, varían según sucedan entre contemporáneos, congéneres, antecesores o sucesores (Schutz, 1973).

La coordenadas tiempo y corporeidad junto con el espacio ayudan a ubicar el análisis de la construcción de competencias en dos momentos que conforman el mundo profesional: el mundo escolar y el mundo laboral que se configuran y se interrelacionan en un durante. El mundo profesional se construye como una conjugación espacio – tiempo en el que existen mundos de la vida cotidiana como segmentos particulares del mundo de la

vida y del sentido que le asignan estudiantes y egresados, quienes actúan en realidades que les son próximas e inmediatas porque viven experiencias cara a cara como una relación nosotros.

La definición de mundo de la vida se apoya en la idea de que la comprensión es una cualidad del agente y constituye realidad, porque para construir realidades hay que comprenderlas, y tiene como fundamento a la acción social porque concibe agentes con capacidad para *actuar*, para *construir*, *reconstruir* y *recrear* realidades a través de los significados. El interés en la acción social se centra en comprender cómo actúan los agentes frente a las acciones de los otros o a las situaciones a las que se enfrentan. La asignación de sentido es resultado de la interpretación y comprensión de experiencias pasadas que son contempladas desde el presente con una actitud reflexiva. Esta condición hace que las experiencias tengan validez en su momento actual hasta que son reconocidas en el presente y son provistas de sentido (Schütz, 1993). En dicho caso, la construcción de competencias que se manifiesta a través de la agencia de los sujetos es un proceso tanto social como cognitivo. Entender el sujeto y su sentido de agencia como la capacidad para elegir y decidir resalta, como parte del proceso de formación, su capacidad para reflexionar ante las situaciones a las que se enfrenta.

En el mundo de la vida la temporalidad funciona como marco en el que se desarrolla la interacción social, porque permite que tanto estudiantes como egresados construyan las interpretaciones y sentidos que les ayudan a comprender el mundo, mientras construyen una realidad que comparten con compañeros, colegas o expertos gracias a la intersubjetividad reafirmando su condición de seres sociales. Por otro lado la corporeidad les permite estar y ser en el mundo porque a través de ella estudiantes y egresados se relacionan con los otros de manera corporal o simbólica en el mundo de la vida cotidiana. Esta imbricación tiempo – corporeidad, requiere de un lugar para concretarse y es gracias a esta combinación que puede analizarse la construcción de competencias estadísticas como un continuo en el tiempo en el que los expertos socializan a los aprendices en el mundo de vida de la aplicación estadística en la profesión. En este juego temporal – espacial está presente tanto

el conocimiento a mano que conforma la profesión y que se construye entre aprendices y expertos o colegas, y entre generaciones. En suma, es en la relación nosotros donde reside el proceso de aprendizaje porque en ella se construyen los significados. Es así que el mundo de la vida cotidiana es el ámbito en el cual se vincula recíprocamente la contemporaneidad del mundo al alcance actual con el pasado y con el futuro como mundo de alcance potencial (Schütz y Luckmann, 2003; Schütz, 1962, 2003: 217 citado en Mora, 2009: 55 y 56).

El mundo escolar y el mundo laboral son mundos de vida cotidiana que componen el mundo de vida profesional. Estos mundos –de la vida y cotidiana-, se definen a través de los mundos de sentido que operan en lo cotidiano a través de las relaciones intersubjetivas que establecen los agentes (estudiantes y egresados), del lugar que ocupan en el espacio y del conocimiento que poseen gracias a su capacidad para comprender la realidad. Es en la vida cotidiana el ámbito en el que sucede el tránsito de lo individual a lo social, porque es la región de la realidad que se construye y se reconstruye en su dimensión subjetiva a través de las experiencias de los agentes, quienes no sólo actúan con los otros sino que es a través de la interacción que establecen con los otros que pueden comprenderse mutuamente. Ello implica varias maneras de vivir las experiencias que constituyen la vida social, y la existencia de esferas en las cuales se comprenden de manera diferenciada las vivencias de los otros. Esta distinción es útil en la medida que sirve para ejemplificar que el mundo escolar y el laboral conforman uno más amplio, el mundo profesional. En términos prácticos los mundos de vida cotidiana escolar y laboral remiten a lógicas internas de cada uno de ellos, mientras que el mundo de vida profesional no sólo contiene ambos mundos cotidianos sino que alude a la existencia de un vínculo entre ellos.

En esta imbricación mundo escolar y laboral, el análisis de las entrevistas mostró que existen tres manifestaciones del “hacer” que pueden presentarse a lo largo del trayecto de formación profesional de los estudiantes y egresados: mientras se cursan estudios universitarios o de posgrado y en el desempeño laboral. Sin embargo, dadas las características de los currícula que tienen que ver con la cantidad de contenidos

estadísticos, la orientación práctica de las carreras, el perfil o la inmersión en el mundo de vida de las carreras por ejemplo-; se identifica que existen momentos en los cuales estas formas de hacer se manifiestan en mayor o menor medida. Las dos primeras manifestaciones del “hacer” se entienden como recepción, repetición y transferencia de información y se les denomina “mecanización con y sin sentido profesional”; mientras que la tercera es un hacer comprendiendo marcado por la reflexión en la acción y sobre la acción y por la creatividad, que se denomina como “hacer comprendiendo”. Esta distinción analítica es útil para mostrar los niveles de actuar entre los profesionales, que van desde actos hasta acciones sociales comprensivas y reflexivas que conforman prácticas profesionales.

6. 1 La práctica sin y con sentido del “*hacer profesional*”

La diferencia entre mecanización sin sentido y mecanización con sentido se basa en lo siguiente. La mecanización sin sentido implica recepción, repetición y/o transferencia de información desconectada del mundo de vida de la profesión; mientras que la mecanización con sentido profesional implica también la recepción, repetición y/o transferencia de información, pero tiene una función en la inmersión en el mundo de vida de la profesión y de la disciplina. Esta manifestación del hacer está presente sobre todo en física. El “hacer por hacer sin sentido” (mecanización sin sentido) tiene pocas posibilidades de convertirse en una práctica reflexiva pues es un presente sin pasado y sin futuro, ya que en él no existen conexiones de sentido ni una finalidad profesional. Si la reflexión opera como la capacidad para comprender y relacionar entre distintas ideas o sugerencias para enfrentarse a determinadas situaciones, en la mecanización sin sentido profesional no opere la “reflexión sobre la acción profesional” ni la “reflexión en la acción profesional”. A diferencia de la mecanización con sentido que sí puede convertirse en insumo para la reflexión, siempre y cuando esté conectada con un momento profesional pasado o que esté dirigida hacia un momento profesional futuro definido en gran medida por la orientación práctica y su utilidad profesional. Esta mecanización es especialmente

útil para el razonamiento físico, la cual se potencia cuando los estudiantes comprenden cuál es su aportación en la práctica profesional.

La diferencia entre la mecanización sin sentido y el hacer comprendiendo radica en la ausencia o existencia de reflexión mientras se actúa. El hacer comprendiendo es el único hacer que escaparía, en términos de Bourdieu, a la disyuntiva de una práctica con sentido negativo a la que suele atribuirse un pensamiento mecánico y que estaría cercana al automatismo. Esta práctica con sentido negativo describe de manera más cercana a la “mecanización con sentido profesional”, pues se identifica más con una “rutina” que con una “práctica reflexiva”. Tanto en la mecanización con sentido como en el hacer comprendiendo existe la destreza de un saber hacer; en la primera como “*potencia*” al operar como un medio para la reflexión a futuro, es decir, como insumo en un proyecto de acción comprensiva que se encuentra en estado latente. En el hacer comprendiendo la reflexión sí es un “*hecho*”, porque el saber conforma la parte cognitiva de la práctica y el hacer la movilización de los recursos cognitivos -como integración del mundo teórico disciplinar y del mundo práctico profesional-. La práctica reflexiva implica entonces un “saber hacer que es real” porque conocimiento y acción están juntos, en dicho caso la construcción de prácticas profesionales es parte constitutiva de la construcción de competencias porque el encadenamiento de acciones comprensivas conforma prácticas reflexivas en las cuales operan y se movilizan diversos recursos cognitivos.

Al entender las competencias como saberes que se movilizan gracias a la comprensión se reconoce el papel de las capacidades cognitivas que involucran los agentes en su hacer comprendiendo. Desde la perspectiva del mundo de la vida cotidiana éste es el mundo en donde el hombre puede desarrollar su capacidad de agencia, porque la acción social es una vivencia que está guiada por un plan o proyecto que surge de la actividad del agente, distinguiéndose de otras vivencias porque es intencional y reflexiva (Schutz, 1932 citado en Hernández y Galindo; 2007). En tanto para Giddens (2001) la acción social media con el mundo a través de un sujeto que es capaz de comprender y de actuar gracias a la relación existente entre el conocimiento que tiene del mundo social y el que tiene de sí mismo. Al estar ligada acción social y la capacidad para autorreflexionar sobre la propia conducta, los

agentes pueden ejercer control racional sobre lo que hacen, siendo capaces de manejar sus prácticas y su propia vida. Por ello es posible decir que las prácticas sociales están constituidas por acciones llenas de “conocimiento” y de “comprensión”, por lo cual tanto estudiantes como egresados son agentes capaces de realizar ejercicios reflexivos, y actúan gracias a su capacidad de comprender en función de la información que captan en las relaciones reciprocas en las que participan.

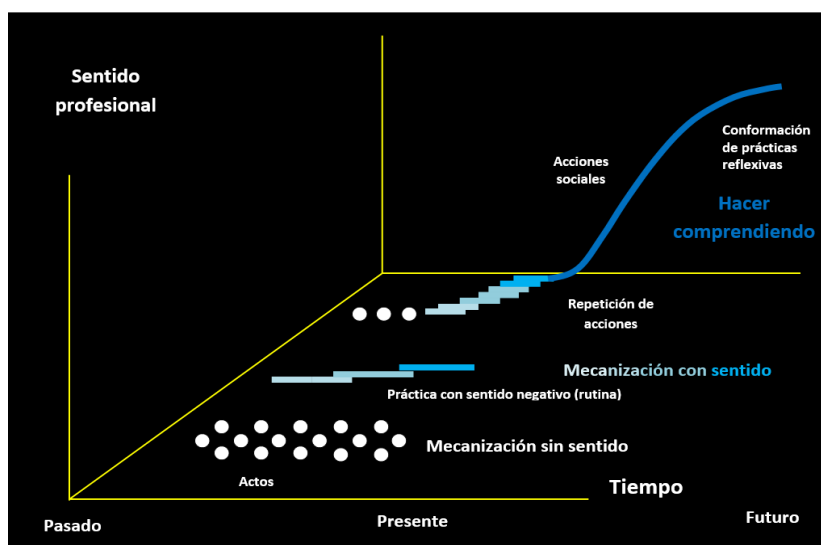
Por su parte la mecanización sin sentido puede considerarse un “acto”, entendido como un hacer ya realizado sin conexión alguna con el pasado o futuro, que está vacío de sentido porque no tiene significado profesional para quien lo ejecuta ni logra integrar a los sujetos en el mundo de vida de la práctica profesional, es decir, no hace “comunidad”.³ En términos analíticos la mecanización con sentido se encuentra en un punto intermedio entre un “acto” sin proyección pasada o futura; y una “acción social” porque en esta mecanización sí existen proyecciones (conexiones) entre pasado y futuro dada su utilidad para el aprendizaje de las disciplinas –por ejemplo, aprender a mecanizar procedimientos matemáticos es útil para el razonamiento de los fenómenos físicos-. Sin embargo la mecanización con sentido profesional en sí misma no llega a ser una “acción reflexiva” porque está más cercana a una rutina y a un pensamiento mecánico, porque puede realizarse sin poner atención en ella y sin quedar bajo el escrutinio de la conciencia. A pesar de ello la mecanización con sentido tiene una función en la construcción de competencias estadísticas. La significatividad de esta manifestación del hacer depende de la conexión de sentido que establecen estudiantes y egresados sobre un hacer mecánico que tiene una función en el aprendizaje de su disciplina y de su práctica profesional.

La mecanización con sentido profesional puede moverse desde un ámbito individual (más cercana a un acto) a uno social (más cercana a la acción comprensiva y reflexiva). El primer caso sucede cuando los profesores sí conocen cuál es la función de la mecanización en el

³ A diferencia de la acción que es entendida como una conducta intencionada y proyectada por el agente en el mundo de la vida, y que está basada en proyectos. La mecanización sin sentido es un acto ya realizado. Es un hacer sin pasado porque en él no se hace uso del acervo de conocimiento a mano profesional y tampoco existe un referente disciplinar que guíe el actuar presente. Es un hacer sin futuro porque tampoco hay un referente profesional a desempeñar, pues carece de proyecto e intención que guíe la acción presente o futura.

aprendizaje de una disciplina pero en los estudiantes no es tan claro, al menos que logren cierto grado de inmersión en el mundo de vida de su disciplina es posible decir que la mecanización se acerca más al ámbito social, pues existe un sentido del hacer que es compartido entre expertos y aprendices. De ahí que por sí sola la mecanización con sentido profesional no haga comunidad, pues para convertirse en acciones sociales requieren que los estudiantes establezcan conexiones de sentido con la comunidad que conforma el mundo de vida de su profesión, y que como agentes de conocimiento sean capaces para reflexionar sobre su “hacer profesional”. Para lograrlo los estudiantes requieren conocer cuál es la utilidad de dicha mecanización en el aprendizaje de su disciplina. Sin embargo, aunque aprendices y expertos conozcan la utilidad de la mecanización con sentido, suelen ser acciones que no están mediadas por la reflexión, esa es la principal diferencia entre mecanización con sentido y el hacer comprensivo y reflexivo, siendo la primera un insumo para la reflexión. Para que los estudiantes puedan construir y ser parte de los mundos profesionales requieren comprender los significados que encierran los mundos cotidianos que los conforman, y es gracias a ello que los agentes pueden constituirse como miembros de un grupo profesional. El siguiente esquema muestra las tres manifestaciones del hacer.

Esquema N°1. Manifestaciones con y sin sentido del “*hacer profesional*”



Fuente: Elaboración propia.

En el hacer comprendiendo no sólo se hace “comunidad” sino que se construye “intersubjetividad”, porque esta manifestación del hacer se conforma de acciones sociales entendidas como conductas humanas orientadas hacia los otros y cuya base es el sentido que le enlazan los sujetos para el contexto “profesional”. En dicha lógica los grupos profesionales se constituyen en el desarrollo de acciones sociales orientadas por un sentido profesional, cuya realidad puede ser comprendida porque los agentes que habitan el mundo profesional comparten esquemas y universos de significación que les permiten captar, interpretar y comprender el sentido expresado en las acciones de los otros con quienes interactúan, para orientarse y actuar en un mundo intersubjetivo porque les es público y común. Es decir, en el hacer comprendiendo los estudiantes sí comprenden cuál es el sentido profesional de las acciones propias y de los otros, y gracias a que comparten un mundo público y común es que conforman comunidades de sentido, es decir, construyen intersubjetividad. Dicho en otras palabras, el hacer comprendiendo se convierte en una vivencia significativa porque se capta reflexivamente (por sí sola la vivencia no tiene significado). Es así que el hacer comprendiendo no es una suma de actos porque las acciones que lo constituyen no son fragmentos de vivencias, más bien son conductas cotidianas y continuas que forman parte del proceso de vida de estudiantes y egresados que incluyen las razones de su actuar y los motivos que las generaron.

Comprender y reflexionar son recursos de un agente competente que se ponen en juego en los procesos en los cuales estudiantes y egresados movilizan sus recursos cognitivos. En dichos procesos se asigna significado como “construcciones de sentido” al actuar de los otros y de los sujetos mismos, a los “mundos” que habitan y a sus “experiencias”. A través de la posibilidad que tienen los estudiantes para involucrarse en situaciones reales, sean empíricas o científicas, es que pueden aprender a través de la puesta en práctica de sus recursos cognitivos al hacerlo de manera reflexiva. Es decir, a través de la práctica profesional los estudiantes y egresados dan sentido a su hacer profesional, porque éstas son “manifestaciones del hacer” que posibilitan y amplían “experiencias” a las cuales les asignan significados que les permiten actuar sobre el conocimiento y transformar los

objetos sobre los que actúan. En este sentido una práctica social está conformada por acciones que los estudiantes y egresados ejercen de manera continuada sobre el medio profesional en el que se desenvuelven y sobre su conocimiento, aunque no se limita a éste. Dichas acciones suceden en contextos escolares (situaciones con intención educativa) y extraescolares (situaciones con y sin intención educativa)-; y en ellas es posible identificar rasgos o maneras de hacer que son comunes a una comunidad prácticos.

La práctica profesional entendida como un hacer comprendiendo sí construye “comunidad” porque son acciones habituales –dotadas de significado profesional concreto- que comparten los integrantes de una comunidad profesional. Ello remite a maneras de hacer que son socialmente aceptadas por y para un grupo, y que con el paso del tiempo pueden construir tradición gracias a la dotación de sentido que asignan y comparten en el transcurso del tiempo una comunidad que es unificada a través de la práctica profesional. Las prácticas profesionales están conformadas por conocimientos que enseñan modos de hacer y que funcionan como la aplicación o puesta en movimiento de teoría. En suma, en la práctica profesional confluyen tanto conocimientos teóricos como maneras de hacer y de ser, cuyo objetivo principal en el mundo escolar es que los estudiantes establezcan contacto directo con la realidad social en la que se desenvuelven, gracias a los aprendizajes que han construido a través de la experiencia.

7. Conclusiones

Desde una perspectiva de aprendizaje profesional cuando alguien aprende una práctica se inicia en las tradiciones de una comunidad de prácticos y del mundo de la práctica que estos habitan, como una socialización en el conocimiento y en los patrones de conocimiento para la acción. Dicha práctica puede aprenderse de varias formas. De ahí que conocer las maneras en las que estudiantes y egresados universitarios construyen sus competencias profesionales a través del aprender haciendo aporta el conocimiento de este campo de investigación.

Los resultados de la investigación muestran que tanto para estudiantes como egresados la práctica debe ser una actividad que propicie vivencias significativas, porque saber hacer no es suficiente. Para que el saber hacer tenga sentido educativo debe tener sentido profesional, que en el caso de la formación universitaria éste se ubica durante el trayecto universitario. En este recorrido los estudiantes y posteriormente egresados experimentan un proceso en el que integran tanto pasado, como presente y futuro y en el cual tuvieron la capacidad para dotar de sentido a su acción. La importancia del hacer con sentido radica no sólo en introducir a los estudiantes en la comunidad de prácticas que son propias de su profesión, sino que disminuye la posibilidad de que se sientan forasteros en su profesión. En el hacer sin sentido las situaciones de aprendizaje no poseen intención educativa ni se propicia la comprensión de los contenidos estadísticos ni su utilidad en el futuro

8. Bibliografía

- Argüelles, A. (2005). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa, SEP, CNCCL, CONALEP.
- Arteaga, P, Batanero C., Cañadas G. y Contreras J. (2011). *Las Tablas y Gráficos Estadísticos como Objetos Culturales*. *Números*, 76, 55 – 67.
- Batanero, Carmen (2001) *Didáctica de la Estadística*. Universidad de Granada (GEEUG).
- Batanero Carmen, Garfield Joan B., Ottaviani M. Gabriella y John Truran (s/f). *Investigación en Educación Estadística: Algunas Cuestiones Prioritarias*.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa.
- Bas, E. (2007). El practicum en la titulación de pedagogía. *Discurso y práctica profesional*. *Pedagogía Social*, 14, 139-153.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

- Blanco, A. (2007). *Componentes actitudinales de la formación estadística. Un análisis causal desde la teoría cognitiva social con estudiantes universitarios de Psicología*. Resumen de la Tesis Doctoral presentada a la convocatoria 2007 de los Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa.
- Bourdieu, P (1991). El sentido práctico. Taurus, España.
- Cardona, Lucia (2010). ¿Cómo contribuir a la alfabetización estadística? Memoria 11º Encuentro Colombiano de Matemática Educativa.
- Cravero, Mariela, Redondo, Yanina y Santellán, Silvana (2011). Competencias en educación estadística: de una alfabetización estadística hacia una alfabetización científica. XII Conferencia Interamericana de Educación Matemática. 50 años del Comité Interamericano de Educación matemática. Junio 2011. Brasil.
- Faure –Informe- (1973). Aprender a Ser. La educación del futuro. UNESCO. Madrid.
- García, J. A. y Tobón, S. (2008). Gestión del currículum por competencias. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo. Perú: A.B. Representaciones Generales, S.R.L.
- Giddens, Anthony (2001). Las nuevas reglas del método sociológico. Amorrortu, Buenos Aires.
- Godino, Juan D y Batanero, Carmen (2009). Formación de profesores de matemática basada en la reflexión guiada sobre la práctica. En Tendencias actuales de la Investigación en Educación Estocástica. Departamento de Didáctica de la Matemática. Facultad de Educación y Humanidades (Melilla). Universidad de Granada.
- Hernández, Yasmín y Galindo, Raúl Vicente (2007). El concepto de intersubjetividad en Alfred Schütz. En Espacios Públicos, año/vol. 10, número 020. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México. Pp. 228 – 240.
- Mertens, L. (1996). Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo : CINTERFOR/OIT.
- Molina Ruíz, Enriqueta (2004). La mejora del practicum, esfuerzo de colaboración. Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado, año/vol. 8, número 002. España.

- Mora, Héctor (2009). Mundo de la vida, comprensión y acción intersubjetiva en la sociología fenomenológica de Alfred Schütz. Revista CUHSO, volumen 18 No. 1. 51 – 68.
- Navío, A. (2005). Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua. Barcelona, España: OCTAEDRO – EUB.
- OIT/CINTERFOR (2001). Formación para el trabajo decente.
- Patton, Michael Quinn (2002). Variety in Qualitative Inquiry. Theoretical orientations. Capítulo 3. En Qualitative Research & Evaluation Methods. Sage Publications.
- Perrenoud, P. (2010). Construir competencias desde la escuela. México: J.J. Sáez.
- Pino, Guido y Estrella, Soledad (2012). Educación estadística: relaciones con la matemática. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 2012, 49(1), 53-64.
- Rodríguez, M. L. (2006). Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales. Propuestas para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo. España: LAERTES Educación.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (2004). Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. México: FCE. Primera edición en español.
- Salcedo, Audy (2008) “Estadística para no especialistas: un reto de la educación a distancia” Revista de Pedagogía enero – junio, año/vol 29, número 084. Universidad Central de Venezuela, pp. 145 – 172.
 - Sanz de Acedo, M. L. (2010). Competencias cognitivas en Educación Superior. Madrid, España: Nacea Universitaria.
 - Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Temas de educación, Paidós. Barcelona - Buenos Aires - México.
 - Schütz, A (1973). El problema de la realidad social. Amorrortu, Buenos Aires - Madrid.
 - -----(1993). La construcción significativa del mundo social. Paidós. España.
 - -----(1999). Estudios sobre teoría social. Buenos Aires: Amorrortu Editores,

- Schütz y Luckmann (2003). Las estructuras del mundo de la vida. Amorrortu, Buenos Aires.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el practicum: cómo organizarlo y el cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2).
- UNESCO, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998). La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción. París.
- Valenti, G., Varela, G., González, R. y Zurita, U. (1997). *Los egresados de la UAM en el mercado de trabajo. Investigación evaluativa sobre la calidad de la oferta de servicios educativos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Van-der Hofstadt, C. J. y Gómez, J. M. (2006). Competencias y habilidades profesionales para universitarios. Díaz de Santos. Madrid.
- Vargas Leyva, María Ruth (2006). Curso – taller: Desarrollo curricular por competencias profesionales. Curso impartido en la casa ANUIES del 22 al 24 de marzo del 2006.
- Villa, Aurelio y Poblete, Manuel (2004). Practicum y evaluación de competencias. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, año/vol. 8, número 002. Universidad de Granada, España.
- Weber (2008). Economía y sociedad. FCE.
- Weiss, Eduardo (s/f). Subjetivación y formación de la persona. Ponencia en el Congreso Internacional de la AFIRSE, Epistemologías y metodologías de la investigación en la educación. 17 al 20 de junio, UNAM. México D.F.
- Zabalza, M.A. (2004). Condiciones para el desarrollo del practicum. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, año/vol. 8, número 002. Universidad de Granada, España.

Capítulo 2

Enfoque por competencias en la Educación Superior: algunos fundamentos teóricos y empíricos

Francisco Ganga¹

Adolfo González²

Claudia Smith Velásquez³

Universidad de Los Lagos de Chile

Resumen

El enfoque por competencias, cual *Ave Fénix*, ha renacido después de una larga noche oscura e influenciado probablemente por una prensa desfavorable, básicamente por un uso abusivo y por estar asentado bajo un fundamento positivista y conductista. Sin embargo, el academicismo hizo lo suyo también y desbordó en insuficiente para las necesidades de empleabilidad del Siglo XXI, precisamente por éstas razones vuelven a tener sentido las competencias, ya no como simple fordismo o taylorismo, sino de manera mucho más refinada como articulación de capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales.

Considerando este contexto argumental, este trabajo tiene como finalidad central, proporcionar ciertos basamentos teóricos y empíricos, que sustenten los diversos trabajos que se presentaran en el presente libro; los cuales tienen que ver con el enfoque por competencias en el ámbito de la educación superior. Para lograr estos fines, se recurre a una revisión de fuentes secundarias de información provenientes de artículos de revistas y de informes de organismos internacionales.

¹Administrador Público, Licenciado en Administración, Magíster en Administración de Empresas, DEA en Organización de Empresas, Doctor en Administración de Empresas y Postdoctorado en Ciencias Humanas. Actualmente es investigador del Programa de Investigación Sobre Gobernanza e Inclusión Organizacional y Profesor Titular A del Departamento de Ciencias del Desarrollo de la Universidad de Los Lagos de Chile-Campus Santiago. Correo postal: República N° 517, Universidad de Los Lagos, Santiago, Chile. Correo electrónico: fganga@ulagos.cl

² Profesor de Historia, Licenciado en Educación, Magister en Filosofía, Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Ha trabajado en proyectos Fondecyt y Fondef, además ha realizado diversas asesorías en diseño curricular por competencias y docente de pre y postgrado en educación. Académico de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de la Frontera. Correo electrónico: adolfo.gonzalez@ufrontera.cl

³ Educadora Diferencial, Licenciada en Educación y Magister en Educación, con mención en Currículo y Evaluación. Fue la Encargada Curricular de la Universidad de Los Lagos de Chile. Actualmente es integrante de la Unidad de Innovación Curricular Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile. Correo electrónico: msmith@utem.cl

Palabras claves: Universidades, Enfoque por competencias, Empleabilidad, Formación integral.

Keywords: Universities, Competency-based Approach, Employability, Integral formation.

Sumario. 1. Introducción; 2. Principales hitos históricos del enfoque por competencias; 3. El enfoque marco conceptual: naturaleza epistemológica, articulación y convergencia de capacidades; 4. Mixtura paradigmática: constructivismo en los procesos conductismo en los resultados. Paradigma de integración; 5. Convergencia paradigmática UNESCO – OIT; 5.1. Dimensión ontológica – saber ser; 5.2. Dimensión pragmática – saber hacer; 5.3. Dimensión pedagógica – aprender a aprender, 5.4. Dimensión democrática – aprender a convivir 6. Naturaleza de un currículo basado en perspectiva de competencias; 7 Ventajas del enfoque curricular por competencias; 8. Desventajas del enfoque curricular por competencias; 9. Conclusiones; 10. Bibliografía

1. Introducción

La formación profesional cobra especial relevancia a la hora de examinar las causas y consecuencias que han tenido las reformas educativas en América Latina y el impacto de las mismas en el incremento de la calidad de la educación. Si tan solo se observan los indicadores estandarizados como por ejemplo el *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), se puede percibir que no hay una proporcionalidad entre las ingentes inversiones financieras que se han realizado en los últimos veinte años y la redituación de las mismas en términos cuantitativos y cualitativos. Lo anterior preocupa a todos, en particular a los *policymaker* (hacedores de políticas públicas), a las autoridades educativas y económicas, a los gremios docentes, a la comunidad y, en particular, al mundo académico, que es donde algunas de dichas inversiones han recaído.

Es en este contexto, donde se reflexiona respecto de cómo innovar en los modelos formativos asumiendo el paradigma de competencias como un eje articulador del currículo del futuro profesor. Desde este foco formativo, se busca optimizar los desempeños profesionales basados en resultados, en evidencias, ubicando al centro del proceso educativo al estudiante, subrayando lo práctico y profundizando en prácticas profesionales realizadas en entornos reales o simulados, entre otras ventajas comparativamente más eficaces.

En esta lógica curricular, se utilizan como referencias el modelo de Bolonia y Tuning (2003), la propuesta de Jacques Delors (1995) y diversos autores e intelectuales que ven en el modelo basado en competencias una oportunidad para que la formación inicial profesionalice en definitiva al docente, levantando estándares y rúbricas, así como criterios e indicadores para su evaluación permanente. Este es el marco de presentación, y se espera que se produzca discusión crítica en orden a mejorar y desvelar los correspondientes desafíos.

Es así, como este trabajo se ha planteado como objetivo fundamental, el entregar ciertos fundamentos teóricos y empíricos relacionados con el denominado enfoque por competencias en la educación superior; acudiendo para ello a un escrutinio preliminar de fuentes secundarias de información, que ha considerado la revisión de ciertos artículos de revistas e informes de organismos internacionales.

Desde el punto de vista de contenidos, en primera instancia se entregan antecedentes relacionados con los hitos más relevantes en el plano del enfoque por competencias; luego se revisa el enfoque marco conceptual, el cual comprende temas como: la naturaleza epistemológica, articulación y convergencia de capacidades; acto seguido, se analiza la convergencia paradigmática de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT); luego se pasa revista a lo que implica la naturaleza de un currículo basado en perspectiva de competencia; junto con identificar las respectivas ventajas y desventajas que implica este enfoque.

2. Principales hitos históricos del enfoque por competencias

El enfoque por competencias deviene de las propuesta de los economistas estadounidense y premios nobeles de economía Teodoro Schultz y Gary Beker; quienes se hicieron célebres –entre otras cosas- por sus estudios acerca del denominado *capital humano*; el cual es fruto de investigación empírica relativa al nivel de alfabetización de los obreros de la industrias norteamericanas, concluyendo –algo que para nosotros hoy es axiomático, pero que entonces no lo era- en orden a que los obreros alfabetizados rendían más que aquellos no alfabetizados, lo que hizo a los investigadores cambiar el paradigma de la educación centrada en el gasto a la mirada de la educación como inversión.

Como se sabe, desde un tiempo a esta parte se ha venido impulsando la innovación curricular para la formación en Educación Superior en términos de instalar el enfoque curricular basado en competencias, sea desde una perspectiva general, o a partir de una óptica modular. En efecto, desde la Declaración de Bolonia, los proyectos Tuning: Europa-Europa y Europa-América Latina, se han levantado competencias con una metodología validada y confiable, básicamente, referida a la consulta mediante instrumentos *ad hoc* a los empleadores, egresados, académicos y expertos disciplinares. Pues bien, esta tendencia, que también es complementada con diversas perspectivas: canadienses, australianas, alemanas, francesas, españolas, entre otras, ha venido imponiéndose incluso desde la administración del estado, que como es sabido está siendo impulsada por el Banco Mundial en muchas regiones de América Latina y el Caribe. Es indudable que todas las innovaciones que se han realizado y las que se encuentran en marcha pueden entregar antecedentes valiosos respecto de la concepción misma de competencias y su potencialidad para optimizar los procesos formativos en orden a la configuración en Chile de Capital Humano Avanzado.

Ahora bien, se debe reconocer que el enfoque es demasiado economicista y funcionalista en sus orígenes, pero que ha sido enriquecido y complementado por las aportaciones de Jacques Delors (1995), entre otros autores, los que han otorgado un sentido de mayor integralidad al desarrollo de los individuos y sociedades, que trasciende la mera perspectiva económica logrando concebir a las competencias como un mecanismo de construcción curricular que permitiría asegurar calidad en los procesos formativos de la Educación Superior, evaluando la *performance* o los desempeños académicos de los estudiantes.

En el enfoque de las competencias subyace una mixtura paradigmática, por un lado, el conductismo en los resultados y el constructivismo en los procesos; de hecho, la concepción de competencias integra sólidamente, cuando es así concebida, las distintas dimensiones epistemológicas relativas al saber, saber hacer y saber ser o, dicho de otro modo, cuando se articulan y se integran los saberes cognitivos, declarativos o relativos a la información; los saberes procedimentales relativos a las habilidades y destrezas y los saberes actitudinales relativos a la disposición y valoraciones que la persona hace de la disciplina y su uso en el ámbito profesional.

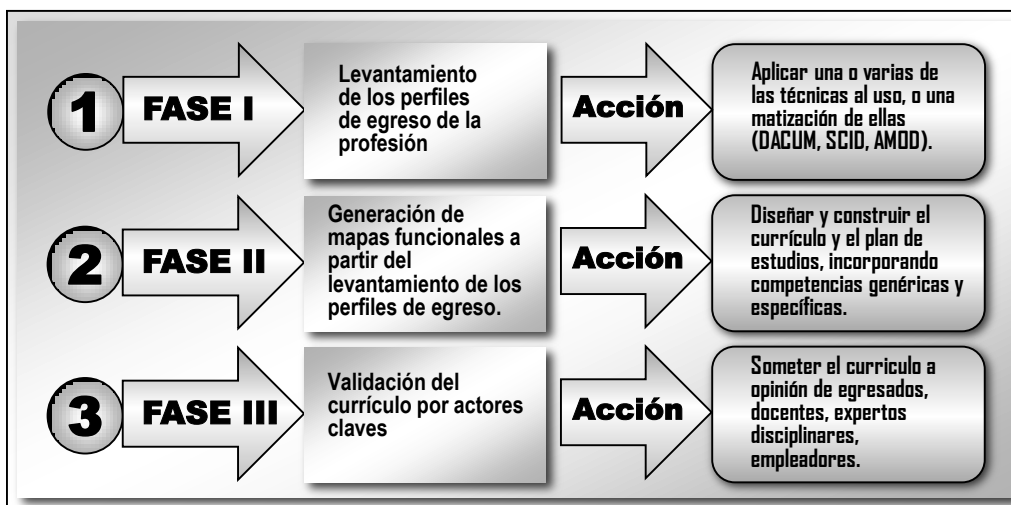
Se parte de la premisa que al introducir este enfoque curricular basado en competencias, se aseguran determinados desempeños de empleabilidad en los egresados al sintonizar la formación académica con las demandas propias del campo ocupacional, garantizado mediante el proceso de

levantamiento de perfiles de egreso de la profesión, a partir de la utilización de los métodos Desarrollo de un Curriculum (DACUM), Un Modelo (AMOD) y Desarrollo Sistemático de un Curriculum (SCID). No obstante, sería ingenuo pensar que la formación solo debe atender a dichas demandas sino que es y debe ser integral, científica y técnica; por consiguiente, es un error en el que incurren quienes critican este enfoque al señalar que el modelo solo atiende al mercado. Se advierte que, por ejemplo en la OIT (2002-2003) que existe demasiado planteamientos funcionalistas que enfatizan de sobremanera las competencias técnicas o instrumentales quitando densidad a las cognitivas y éticas, que son muy relevantes en el mundo contemporáneo, diríamos indispensable.

Por su parte, de acuerdo a la literatura y experiencia comparada se puede señalar que el enfoque curricular basado en competencias se encuentra instalado en forma disímil en los diversos proyectos estudiados, esta diferencia se refiere básicamente a la ortodoxia del enfoque, relacionado, por una parte, con la modularización del currículo en las carreras examinadas y, por la otra, por un diseño curricular en perspectiva de competencias, sin modularización del currículo, es decir una perspectiva más heterodoxa o mixta.

La versión ortodoxa y radical del enfoque curricular en cuestión supone al menos tres fases indispensables, como son el levantamiento de los perfiles de egreso de la profesión; generación de mapas funcionales a partir del levantamiento de los perfiles de egreso y la validación del currículo por actores claves. La figura N° 1, muestra un esquema que complementa lo expresado previamente.

Figura N° 1. Fases del enfoque curricular por competencias



Fuente: Diseño propio

Se observa en diversas experiencias de innovación curricular de casas de estudios de educación superior, que la fase I y III son relativamente homogéneas, sin embargo la fase II de construcción curricular, tensiona muchas veces la cultura establecida –el established- de compartimentación del saber, al propiciar el diseño e implementación de módulos integrados en los cuales deben converger especialistas de distintas áreas del saber llegando a conformar una visión interdisciplinaria. Esto es muy importante y conviene detenerse un momento para afinar su análisis; la perspectiva de competencias supone, entre otras consideraciones, trabajar con problemas, dilemas, preguntas o situaciones reales o simuladas; a ellos concurren, en efecto, no sólo la mirada de un especialista de un campo disciplinar, sino de varias miradas que configuran holísticamente la realidad aportando cada uno desde su particular óptica que, integrada con las otras, se conciertan en el planteamiento de dichos desafíos. Lo anterior supone, en consecuencia, que los académicos que forman profesionales trabajen coordinadamente en torno al currículo, lo supone un trabajo sinérgico multidisciplinario y trans disciplinario que en la mayoría de los casos y en la literatura revisada no se releva suficientemente (Véase Informe OCDE, 2004, páginas 158-160 y también en COX, C., 2003, página 590).

En consecuencia, lo anterior supone la consideración integral del currículo y no una visión compartimentada del mismo pero que, sin embargo, colisiona con la cultura instalada en orden a trabajar aisladamente por disciplina. Se constata, además, que existen casos donde se levantan adecuadamente los perfiles de egreso, acudiendo a las distintas fuentes de la información que aúnan miradas y perspectivas, pero luego se realiza un diseño curricular en compartimentos estancos basados en asignaturas, desagregando nuevamente la formación profesional.

Se advierten así, casos de coherencias epistemológicas donde se conciben adecuadamente las competencias como un saber integrado y la trayectoria formativa, que el diseño curricular propicia, se muestra coherente, consiste e integrada, ante lo cual se puede decir que estos son los proyectos que más éxito pueden alcanzar aunque, en los casos revisados, están en una fase inicial de implementación. Otro extremo, aquellos casos donde se postula discursivamente un modelo curricular basado en competencias y luego se práctica el enciclopedismo académico clásico, expresado en clases expositivas, teóricas, frontales. Esta escisión es bastante común y está presente en la mayoría de las escuelas de formación universitaria; representa, por lo demás, una tendencia en orden a abrazar nuevas corrientes en el orden teórico, pero que no tiene referentes en la práctica.

Todo profesional docente debe dominar *los nodos epistemológicos* de su disciplina para saber cómo organizarlos, secuenciarlos y hacerlos progresivos; en suma, se busca una articulación que el enfoque por competencias provee y estimula, como lo es la integración de saberes en orden a su convergencia para el desempeño profesional, a lo cual se le agrega la dimensión de las competencias de carácter genéricas transversales que muchas veces son tan relevantes que su presencia puede permear las competencias específicas o disciplinarias o, al revés, su ausencia puede ralentizarlas.

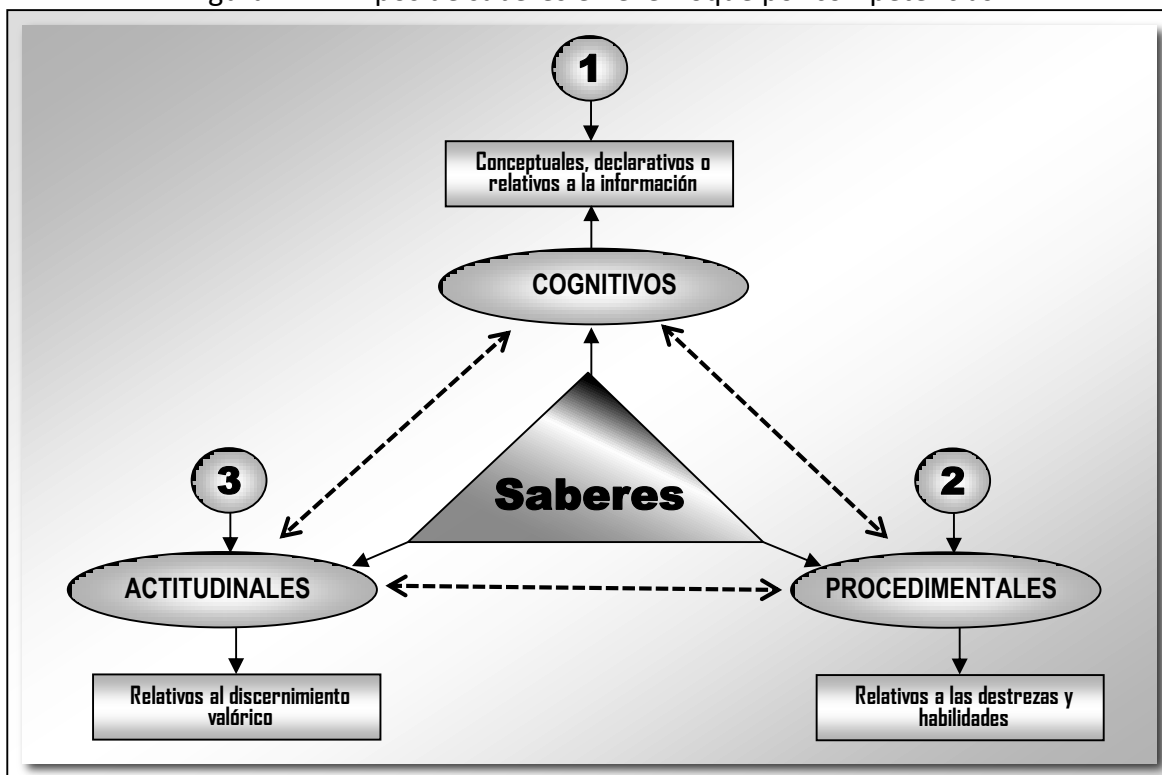
Otro caso, es el modelo clásico donde prevalecen los diseños curriculares con asignaturas excesivamente teóricas desvinculadas del quehacer profesional emanado del desempeño. En suma, el análisis de casos releva yuxtaposiciones paradigmáticas y epistemológicas que pueden lesionar seriamente la formación profesional coherente e integral, de ahí que se justifiquen plenamente estudios más profundos que coloquen el foco en el monitoreo y seguimiento de los diseños en orden a su implementación.

3. El enfoque marco conceptual: naturaleza epistemológica, articulación y convergencia de capacidades

A estas alturas emerge con fuerza la siguiente interrogante: ¿Cuál es la naturaleza epistemológica que sustenta o subyace a un modelo curricular basado en competencias? Resolver esta cuestión es muy relevante pues toda innovación ha de partir de una concepción epistemológica que permita comprender la perspectiva y sentido de los cambios.

Veamos, pues, en qué radica dicha naturaleza. Se entiende por episteme, el conocimiento científico, en términos aristotélicos: simplemente ciencia; por consiguiente buscamos resolver cuál es la naturaleza del conocimiento que propicia el enfoque por competencias. A nuestro juicio, las competencias -en las distintas perspectivas que hay sobre el tema- logran articular muy acertadamente tres tipos de saberes: los de índole cognitivo, los de índole procedimental y los de índole actitudinal. La figura N° 2 proporciona esquemáticamente más información sobre estos tópicos.

Figura N° 2. Tipos de saberes en el enfoque por competencias



Fuente: Diseño propio

Es así como una competencia, se transforma en una capacidad estructural en la persona que trasciende un mero saber hacer, una función o una tarea, sino que permite desempeños inteligentes adaptándose a las distintas necesidades profesionales o desafíos emergentes en un contexto laboral.

A estas alturas, es probablemente muy útil conocer cuáles son las características más distintivas que deben tener una competencia, y en este punto, Sagi-Vela (2004), no ayuda a nuestro entendimiento (ver tabla N° 1).

Tabla N° 1. Características de una competencia

CARACTERÍSTICA	DEFINICIÓN
Multidimensional	Una competencia no es una habilidad o un conocimiento aislado, sino que integrada a todos ellos, en su ámbito de actuación y su profesión. Todo comportamiento observable es el resultado de la combinación de actitudes, habilidades, conocimientos asociados.
Reflejan aportación más que la actividad o función en si	Esta característica expresa no el ¿cómo se hace?, sino la aportación y el resultado de esta aportación.
Permanencia en el tiempo	La competencia tiene un carácter de permanencia en el tiempo. Pueden variar los medios utilizados para realizar la aportación, pero es difícil que varíe la aportación en sí.
Debe ser aplicada	Para que sean tales, las competencias deben ser conocimientos, habilidades aplicadas al trabajo. No es suficiente el saber sino que el saber hacer, ya que en la práctica se deben poner en marcha esos conocimientos y habilidades.
Aplicación en consecución de un logro	La competencia aplicada siempre produce un resultado positivo. No es una competencia si al aplicarla, no se logra lo que se deseaba, en ese caso no es competente.
Mensurable	La competencia se manifiesta en una serie de conductas observables en el trabajo diario. Mediante la observación y análisis de estos comportamientos se puede llegar a medir las competencias de una persona, esto a través de indicadores de competencia para facilitar su comprensión e evaluación.

Fuente: Diseño propio, basado en Sagi-Vela (2004).

Por lo tanto, la consideración epistemológica, en suma, radica justamente en la articulación o síntesis de capacidades o saberes, es decir, cuando hablamos de competencias estamos hablando de integración o articulación de saberes de distinta índole que se da simultáneamente en el desempeño profesional, la distinción, en

consecuencia, es analítica y muy útil a la hora de trabajar el currículo, porque permite asegurar que estén atendidas las distintas dimensiones del saber humano y no sólo las cognitivas.

4. Mixtura paradigmática: constructivismo en los procesos conductismo en los resultados. Paradigma de integración.

De acuerdo a posturas de UNESCO y en menor medida de la OIT, se da en este enfoque una interesante convergencia paradigmática por cuanto se busca la formación integral de la persona que está en proceso formativo, cualquiera sea el nivel y la especialidad. Ciertamente, las competencias ponen acento en los resultados, en los productos de la formación, la performance o como se dijo en algún momento de la historia del currículo en los aprendizajes esperados o terminales. No obstante, para poder ir configurando tales aprendizajes es menester utilizar los mecanismos constructivistas en el proceso. Desde luego, esto ha de incluir cuestiones de saberes y experiencias previas, las condiciones de educabilidad, el capital cultural, el universo simbólico de quienes están siendo formados; cuando un programa formativo desatiende estas importantes cuestiones corre el riesgo de ser espurio, superficial y de corto alcance; al revés, cuando sí los considera los aprendizajes que se producen son mucho más significativos, relevantes y pertinentes.

Especial consideración tiene el hecho de que ambos propósitos son complementarios y no divergentes: eficiencia en el proceso y eficacia en el producto. Con todo, se deja sentado que no sólo debiera interesarle a los docentes, como formadores de las futuras generaciones, estos paradigmas, dado que se debe velar y garantizar que los aprendizajes incluyan dimensiones éticas, actitudinales y valóricas; aclarando que la dimensión ética no es necesariamente desde una perspectiva moral, que puede ser controversial, sino desde una óptica profesional, deontológica.

5. Convergencia paradigmática UNESCO – OIT

Al parecer, existe una afortunada convergencia paradigmática, no muy frecuente en esos temas, entre los postulados de la UNESCO a partir del Informe de Jacques Delors y las propuestas de la OIT, especialmente las del Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR), respecto de los enfoques o modelos que subyacen a la formación profesional. En efecto, para la OIT (Cinterfor, 2002) una competencia es una síntesis de capacidades volitivas, procedimentales y cognitivas.

5.1. Dimensión ontológica – saber ser

Desarrollar a la persona integralmente, esto es, que la formación atienda a las distintas dimensiones del ser humano: cognitivas, relativas a conceptos, principios, hechos y fenómenos; procedimentales, relativas a las habilidades y destrezas; y, actitudinales, referidas al discernimiento valórico, y a las disposiciones volitivas. La consideración del Ser, entonces, incluye a la persona integralmente considerada.

Para mayor abundamiento, la ontología incluye e integra, articuladamente la dimensión inmanente y trascendente del ser humano y todos aquellos medios que las enriquezcan. De ahí que el arte, la música, la estética, la religión –en su acepción más amplia- la filosofía, etc. deben complementarse con la química, física, matemática, ciencias en general, las matemáticas, la lengua y toda expresión cultural.

5.2. Dimensión pragmática – saber hacer

Empoderar a las personas para que resuelvan autónomamente sus problemas o desafíos. La capacidad de movilizar recursos teóricos, metodológicos para resolver problemas emergentes, no necesariamente previstos en la formación superior, pero sí el haberse empoderado, apropiado, de mecanismos de actualización continua y de una actitud para enfrentar situaciones que generan incertidumbre. La plasticidad, la flexibilidad necesaria para enfrentar la dinamicidad de la sociedad contemporánea, hoy en día resulta ser un verdadero imperativo, dado que paradójicamente, tal como ya lo expresó Heráclito en el S-V, lo único permanente, constante, en es el cambio.

5.3. Dimensión pedagógica – aprender a aprender

Capacidad metacognitiva que implica la selección de diversas formas para seguir aprendiendo durante toda la vida. Esta cuestión es fundamental: que el aprendizaje es permanente y dura toda la vida (life long learning), la formación y autoformación, por tanto, es continua, y a ello debe contribuir la formación profesional basal.

Lo anterior es un desafío para las universidades, pues implica dar un *giro copernicano* en la tarea formativa en orden a que deben privilegiarse didácticas que estimulen la investigación, el análisis, el pensamiento sistémico, el pensamiento de borde, etc.

5.4. Dimensión democrática – aprender a convivir

Desarrollar la disposición para participar ciudadanamente, para valorar la diversidad y desarrollar la alteridad en la perspectiva de E. Levinas (1947), considerar al otro como otro, desde su propia perspectiva. También incluye la participación e involucramiento en procesos sociales, la valoración de la multiculturalidad y fenómenos emergentes.

En suma, se advierte el advenimiento de un paradigma de la convergencia, la articulación, la síntesis, superando anteriores enfoques basados en el cartesianismo en el sesgo u oposición de contrarios. Afortunadamente en las instituciones de Educación Superior se están ajustando a estos procesos de innovación, sensibilizando a la comunidad académica, instalando procesos en la perspectiva de consolidar a futuro estos cambios que buscan garantizar y asegurar la calidad de la educación que reciben nuestros estudiantes.

6. Naturaleza de un currículo basado en perspectiva de competencias

Una forma de garantizar empleabilidad y sintonía del currículo con las demandas de empleo y auto-empleo es sintonizar con el entorno ocupacional, pero no sólo con él. La formación superior debe ir más allá de la mera responsabilidad con los campos laborales, sin embargo, esto no excluye su atenta consideración.

En efecto, la declaración del perfil de egreso que enuncia las competencias y capacidades que los estudiantes se apropiarán, es vinculante para todo el proceso formativo desde su ingreso hasta su egreso y con ello implica los contenidos –también vinculantes- declarados en los planes de estudio y las mallas curriculares, así como los programas de asignaturas. Las universidades son evaluadas por la consistencia curricular que sus carreras profesionales ostentan y dicha consistencia se mide por el grado de coherencia interna que tienen los planes de estudio, las mallas curriculares y los programas de asignaturas tomando como referencia el perfil de egreso declarado; éste es la piedra angular que orienta todo el proceso formativo y las decisiones que se van tomando en orden a su implementación. En consecuencia, cualquier cambio que se administre debe estar en la perspectiva de la implementación y consecución de dicho perfil.

Por otro lado, ha de tenerse en cuenta que, desde el punto de vista curricular, la legitimidad del perfil de egreso y su función orientadora de todo el proceso, reside – intrínsecamente- en la consistencia curricular y –extrínsecamente- en la pertinencia que exhibe frente a las demandas del mercado ocupacional y las propias derivadas del autoempleo. Respecto de éstas últimas, se reconocen, al menos, unas seis vertientes que informan el perfil profesional, a saber:

- La derivada desde la óptica de los avances científicos y tecnológicos y desde la óptica teórica de la propia disciplina, su evolución genética; aquí adquieren relevancia las sociedades científicas.
- Otra derivada de los campos profesionales, por ejemplo, desde los colegios profesionales cuyo eje está en el ejercicio mismo de la profesión y los alcances que dicho ejercicio implica.
- La vertiente propia de los usuarios, desde los egresados cuya experiencia reciente de inducción en los campos laborales permite advertir las fortalezas que habría que consolidar en la formación; las debilidades que corregir y los desafíos a considerar en las actualizaciones e innovaciones curriculares.
- Otra vertiente relacionada con los prestadores del servicio, es decir, los propios académicos, atender a sus requerimientos de formación, los énfasis que ha de tener la formación, la articulación entre los avances teóricos, escuelas y paradigmas y los alcances prácticos y contextualizados de la profesión, etc.
- Y, finalmente, la de los propios estudiantes que nos informan acerca de la naturaleza didáctica y en orden a la relevancia curricular de su propia formación; tal vez esta sea la opinión menos densa, pero sí importante en cuanto a observar cómo se están desarrollando los avances curriculares y estructuras organizativas de la prestación educacional.

En suma, el currículo de formación profesional, tal como lo denota su acepción latina, da cuenta del recorrido que ha de realizar el estudiante, para alcanzar las competencias disciplinarias específicas y las competencias genéricas transversales deseables para

alcanzar el perfil profesional declarado. El levantamiento de perfiles permite asegurar mayores expectativas de empleabilidad a los egresados toda vez que dicho levantamiento mira al mercado ocupacional, por consiguiente, la fidelidad de la organización curricular y la prestación del servicio educacional debe ser fiel a lo declarado, a menos que concurra una innovación para mejorarlo, en cuyo caso su modificación es razonablemente aceptable.

7. Ventajas del enfoque curricular por competencias

El levantamiento de perfiles de egreso que exige la formación basada en competencia, permite y asegura una mayor vinculación entre la formación académica y, por ende, mejora la empleabilidad; aunque como lo hemos adelantado y seguiremos subrayando, la formación académica no se reduce solo al mercado laboral.

El diseño curricular basado en competencias permite articular tres tipos de competencias: las estrictamente específicas disciplinarias, las genéricas disciplinarias y las genéricas transversales (Mertens, 2005). Las primeras, por ejemplo, en el caso de un profesor de lenguaje, supone el dominio de la lengua oral y escrita, la literatura universal, latinoamericana, la lingüística, la semiótica, entre otras; las segundas suponen la valoración de las lenguas vernáculas, la valoración de la literatura como mecanismo de formación, valoración de la importancia de poseer un buen repertorio lingüístico para comunicarse; las terceras suponen la valoración de la importancia de trabajar en equipo, dominar las TIC, la importancia de poseer una segunda lengua, junto a la ética personal y propias de la disciplina. Como vemos las competencias integran distintos tipos de saberes en su naturaleza epistemológica, de los cuales es posible distinguir a lo menos tres: los conceptuales, cognitivos relativos a principios o teorías; los procedimentales, relativos a habilidades y destrezas y los actitudinales, relativos al discernimiento valórico. Esta distinción analítica puede estar presente en los tres tipos de competencias, que siguiendo a Jaques Delor's, correspondería al saber, saber hacer, saber ser y saber convivir, correspondiente a los cuatro pilares de la educación del siglo XXI.

El diseño curricular basado en competencias fundamenta un enfoque metodológico y didáctico basado en problemas, centrado en el estudiante y ve al docente como un guía, referente y/o maestro, que orienta el proceso formativo, es decir, un genuino pedagogo en el sentido griego del

término; ellos es así porque las competencias tienen siempre el referente –no único- del desempeño profesional.

Otra ventaja del enfoque por competencias es la consideración del entorno en el diseño curricular, que en caso de la educación escolar, existe un currículo pre escrito –normado desde el estado, de carácter legal- pero también existe el denominado currículo emergente que consiste en relevar cuáles son las necesidades educativas de los estudiantes, expectativas, universo simbólico, capital cultural, disposiciones de aprendizaje, conocimiento, aprendizajes y experiencias previas. En un diseño curricular basado en competencias abierto y flexible, las competencias genéricas, disciplinarias y las genéricas transversales permiten asumir estos temas emergentes y versátiles, así como las competencias disciplinarias específicas pueden perfectamente alinearse con la legalidad del currículo.

8. Desventajas del enfoque curricular por competencias

Operar bajo un paradigma instrumental y funcional implica enfatizar sesgadamente sólo las necesidades del medio, del mercado laboral, de los empleadores, sin considerar las distintas y ricas otras vertientes de información: sociedades científicas, estudiantes, gremios, egresados, académicos. El funcionalismo que puede derivar en un ‘fordismo’ y ‘taylorismo’ es una amenaza permanente cuando no se tiene en cuenta el paradigma epistemológico que sustenta dicho currículo, a saber: la convergencia e integralidad de los saberes (Delors, 1995).

Considerar a las competencias como tareas y funciones, contradice la noción misma de las competencias, las que se declaran como complejas y sustentadas en la ciencia y en la experiencia profesional, lo que no se limita a un repertorio o listado de cursos de acción predeterminados. Como ejemplo, la política pública en relación a la distribución de textos escolares, en definitiva son las editoriales las que diseñan el currículo al pautear desde los textos el curso de acción que profesores y estudiantes deben seguir, desconsiderando que los textos son un insumo de apoyo didáctico y no el corazón del quehacer educativo intra aula, ciertamente, hay honrosas excepciones pero que no destruyen la regla; para un profesor agobiado de estudiantes en sala y con 8 h o más horas de intra aula el texto le resulta funcional para liberar tensiones y descansar en ellos. El texto, además, no considera, el rico entorno sociocultural y natural del estudiante, no

puede porque su diseño es industrial y masivo, así como el currículum prescrito, el libro de texto podría contribuir al fortalecimiento dirigido de competencias disciplinarias específicas y de apoyo transversal, como un insumo importante al trabajo guiado del docente.

El costo del diseño e implementación de un currículum basado en competencias es más alto que el diseño curricular tradicional, pues requiere un soporte en infraestructura e implementación *ad hoc* con el diseño y paradigma; pero más que esto, supone mayor carga horaria de académicos que deben trabajar colegiadamente en módulos e invertir horas académicas extra aula para planificar concertada e interdisciplinariamente con sus pares, además de atender el tiempo de trabajo que el estudiante dedica fuera del aula para el logro de sus aprendizajes.

Para finalizar, se presenta en la tabla N° 2, un parangón entre ventajas y desventajas del enfoque por competencias, de acuerdo al trabajo de la Dra. Macciarola (2007).

Tabla N° 2. Limitaciones y ventajas del enfoque por competencias

Limitaciones	Ventajas
1) Operacionalismo. Las competencias actúan como telón de fondo sobre el cual no se puede actuar de forma directa ya que no son observables.	1) Propicia el vínculo entre teoría y práctica, entre mundo disciplinario y mundo laboral, entre formación teórica y práctica llevando a repensar la relación entre universidad y sociedad.
2) Fragmentación. La desagregación de competencias para su operacionalización y evaluación conlleva los riesgos, pues esta fragmentación artificial de la conducta humana obstaculiza la comprensión, si consideramos que las investigaciones cognitivas muestran que la cognición privilegia la totalidad o globalidad por sobre lo específico.	2) Permite flexibilizar los diseños curriculares centrados en asignaturas avanzando hacia propuestas modulares. Se facilita la compatibilización o convergencia curricular sin cambiar estructuras curriculares; los reconocimientos se otorgan en función del logro de competencias y no de contenidos desarrollados.
3) Funcionalidad a prácticas profesionales dominantes. Se justifican las decisiones curriculares en función de los modelos dominantes de ejercicio profesional, de rasgos universales de las profesiones abstraídas de las condiciones socio-históricas en las que esas prácticas se ejercen y que las determinan.	3) Favorece la descentración de enfoques puramente epistemológicos y disciplinares profundizando el recorte curricular desde la profesión.
4) Pragmatismo. La determinación de contenidos a partir de competencias profesionales supone un sesgo pragmatista o utilitarista que brinda elementos parciales para la elaboración de un plan de estudios. Está ausente en este planteo la necesaria reflexión acerca de la formación teórico-epistemológica que todo campo disciplinar demanda.	
5) Racionalidad técnica. Subyace al modelo curricular basado en competencias la misma racionalidad técnica o instrumental que se criticó a la Tecnología Educativa. La racionalidad eficientista medios-fines prevalece en un diseño curricular a partir de competencias entendidas como resultados de aprendizaje. En lugar de los objetivos, son las competencias las que definen los medios curriculares (contenidos y actividades).	

Fuente: Diseño propio, basado en Macchiarola (2007).

9. Conclusiones

El enfoque curricular basado en competencias abre nuevas oportunidades al desafío de la profesionalización, pero ellas deben estar arropadas desde una óptica epistemológica y paradigmática que oriente la política y el diseño curricular hasta llegar al aula, bajo un sustento de coherencia y consistencia interna de los diseños evitando caer solo en un discurso innovador y prácticas obsoletas, arruinándose las ingentes inversiones humanas, materiales y financieras focalizadas en las instituciones.

La innovación es un imperativo ético por cuanto busca el aseguramiento de la calidad en perspectiva de accountability, la mejora de los servicios educativos en orden a la empleabilidad de los titulados y su inserción laboral o autoempleo. Por consiguiente, nos referimos a procesos ineludibles para las instituciones de Educación Superior. Los procesos de internacionalización, las políticas de convergencia europea y latinoamericana a través de los proyectos Tuning Europa-Europa y Europa-América Latina; la Declaración de Bolonia y la necesidad de generar y fortalecer redes y alianzas interuniversitarias, constituyen un conjunto de antecedentes que avala el rediseño de las carreras universitarias y la evaluación permanente del currículo que las hace posible.

En este sentido lo que se busca es la visibilización de los procesos de mejora y la transparencia de los mismos en orden, justamente, a su perfeccionamiento. En este sentido los procesos de autoevaluación para la acreditación que han impulsado las diversas agencias de acreditación institucional de nuestros países, han sido muy valiosos ya que han impelido a las universidades a instalar dispositivos estratégicos que aseguren calidad en sus procesos de innovación curricular.

Se parte de la premisa que en Educación Superior se han realizado gigantescas inversiones que deben redituarse beneficios, básicamente, en la formación de capital humano avanzado; especialmente, si se considera que nuestra región aún se mantiene en las postrimerías de las posiciones, en relación a los avances que han experimentado los países desarrollados.

En efecto, la piedra angular del enfoque curricular basado en competencias son los perfiles de egreso de la profesión. Éstos declaran cuáles serán las capacidades y competencias disciplinarias específicas y genéricas transversales que poseerán los egresados al momento de titularse. Por consiguiente, el perfil de egreso tiene un carácter vinculante para la institución formadora y a ello debe dedicar todos sus esfuerzos institucionales. De allí que el modelo de levantamiento de perfiles, cuando es riguroso y participativo, legitima la innovación a la que conduce en el plan de estudios, malla curricular y programas de asignaturas o módulos según se trate. Por lo demás, el perfil debe ser conocido por todos los usuarios del sistema: estudiantes, académicos, empleadores, egresados, quienes, a su vez, han ido proporcionando información clave para su retroalimentación.

Se espera este primer tema tratado, cumpla de alguna manera con la tarea de proporcionar, al menos, ciertos fundamentos del enfoque por competencias y su impacto en los respectivos diseños curriculares.

10. Bibliografía

Ávalos, Beatrice (2002), Profesores para Chile, Historia de un proyecto, Ministerio de Educación, Santiago de Chile.

Delors, Jacques (1995) La educación encierra un tesoro. Informe para la educación del siglo XXI. UNESCO, París.

FFID, (1997), Programa de fortalecimiento de la formación Inicial Docente, Ministerio de Educación, Santiago de Chile.

Ganga, Francisco & Vera, José. (2008). El Gobierno Corporativo: Consideraciones y Cimientos Teóricos. *Revista Estudios Gerenciales*. Vol. 28. N° 122. 93-126.

González, Adolfo & Araneda, Nelson & Lorca, Jorge & Hernández, Jorge (2005), Inducción profesional docente, Estudio de evaluación a impacto a los egresados de las carreras pedagógicas de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de la Frontera,

- Cohortes 1996 y 1996. Universidad Austral de Chile, Revista Estudios Pedagógicos, v 31, Nº 31, Valdivia. .
- González, Adolfo (2008). Formación profesional basada en competencias". Revista Horizontes educacionales. Universidad del BíoBío.
- González, Adolfo (2011). "Formación inicial docente basada en competencias" Revista Electrónica Desarrollo de Competencias", V. 2, Nº 8, 2011, Universidad de Talca.
- Levinas, E. (1947). Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad, Sígueme, Salamanca 1977Le temps et l'autre.
- Macchiarola, V. (2007). Curriculum basado en competencias. Sentido y críticas. Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería. Año 8. Nº 14. pp. 39-46
- Mertens, D (2005) Research and evaluation in Education and Psychology; Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods. Thousand Oaks.
- Organización para la cooperación y el desarrollo económicos, OCDE. (2004) Revisión de políticas nacionales de educación. París y Ministerio de Educación de Chile.
- Organización Internacional del Trabajo ILO (2002-2003) Obras varias. Cinterfor, Uruguay, Montevideo.
- Programa Sócrates, Unión Europea (2003) Tuning Educational Structures in Europe. Universidad de Deusto.
- Sagi-Vela, I. (2004). Gestión por competencias. El reto compartido del crecimiento personal y de la organización, Madrid, ESIC.
- Theodore Schultz y Gary Becker (1961). Human capital and economic growth, Universidad de Chicago, University Chicago press.

Capítulo 3

Una visión de las competencias educativas su implementación y evaluación en la educación superior

Dra. Esperanza Lozoya Meza¹

Centro de Investigaciones Económicas Administrativas y Sociales (CIECAS) del IPN

Dra. Ruth Cordero Bencomo²

Secretaría de Educación de Nuevo León

Coordinadora de la Investigación en Normales de la Red Mexicana de Investigación de la Investigación Educativa (REDMIIE) y Responsable de la Comisión de Normatividad y Políticas

Resumen

La educación superior en el contexto europeo y latinoamericano a través del tiempo muestra una dinámica de transición hasta llegar al momento actual, en ese trayecto revela prioridades, objetivos, metas y proyectos para escenarios futuros. Mediante acuerdos consensuados se establece el tipo de competencias básicas, genéricas, específicas y especializadas. Con ese marco y de manera complementaria se precisa la competencia evaluadora docente para valorarlas, ya que ambas están estrechamente vinculadas para

¹ Es Doctora en Ciencias, en Administración de Instituciones Educativas por el IPN, cuenta con dos Maestrías: una en Pedagogía (UNAM) y otra en Metodología de la Ciencia (IPN). Además es Psicoterapeuta Gestalt con Enfoque Humanista por el Colegio de Especialidades Psicoterapéuticas. Ha cursado 12 Diplomados y una Especialidad en "Psicología del Adolescente". Ha publicado 6 libros y coautora en 5 capítulos más. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Actualmente es docente investigadora educativa del Centro de Investigaciones Económicas Administrativas y Sociales (CIECAS) del IPN y Secretaria General del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

² Cuenta con dos doctorados, en Investigación e Innovación Educativas por la Escuela de Graduados, de la ENSE de MTY, NL y la UAB, España. Egresada del Doctorado en Gerencia y Política Educativa por el CEUBC. Maestría en Formación Docente (UPN), Licenciatura en Educación Básica (UPN) y en Educación Media Superior (ENS), Formación Normalista y 10 Diplomados. Integrante de la Red Mexicana de investigación (REDMIIE), Coordinadora de la Investigación en Normales de la Subárea de Formación de Investigación Educativa y responsable de la Comisión de Normatividad y Políticas. Investigadora del Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica del CECyTNL. Jefa de Sector de la Secretaría de Educación NL. Línea de investigación en: Evaluación e Innovación educativas, Investigación de la Investigación Educativa. Ha publicado libros, es editorialista, realizado investigaciones y expuesto en congresos nacionales e internacionales.

hacer un andamiaje durante la formación en escenarios complejos. El enfoque se orienta a nuevas estructuras y funcionamiento de los centros educativos y mayor compromiso profesional e institucional, de esta manera se avanza para enfrentar los nuevos desafíos mundiales, sociales, políticos y económicos.

Palabra clave: educación superior, espacio europeo, contexto latinoamericano, competencia, competencias educativas, competencia evaluadora.

Keywords: higher education, European space, Latin American context, skills, competition educational, evaluating competition

Sumario.

1. Introducción; 2. El Espacio Europeo de Educación Superior; 2.1 El Proceso Bolonia; 2.2 Comunicado de Praga; 2.3 Declaración de Berlín; 2.4 Declaración de Bergen; 2.5 Declaración de Londres; 2.6 Declaración de Lovaina; 2.7 Declaración de Budapest-Viena; 2.8 Declaración de Bucarest; 3. Proyecto Tuning Latinoamérica; 4. Concepto de Competencia; 5. Tipos de competencias; 5.1 Competencias básicas; 5.2 Competencias genéricas; 5.3; Competencias específicas; 6. La competencia evaluadora del profesor en educación superior; 6.1 Categorías de la competencia evaluadora del docente; 7. Reflexión final; 8. Referencias bibliográficas.

1. Introducción

Los cambios acelerados que el mundo de nuestros días está teniendo, se deben principalmente por el impacto de las tecnologías de la información y comunicación en un mundo globalizado, la nueva sociedad del conocimiento nos obliga a repensar la

Educación Superior (ES) en sus tradicionales misiones, visiones, organizaciones, funciones y responsabilidades.

En este apartado se describe el proceso de transición de la ES en el contexto europeo y latinoamericano, lo cual permite mostrar las prioridades, los objetivos, las metas y los proyectos considerados para enfrentar los desafíos asociados al rol que le corresponde. Con ese marco se definen las competencias, sus tipos y ventajas, asimismo, se enuncian las competencias educativas, poniendo atención a la competencia evaluadora del docente de educación superior.

2. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Se puede decir que los Programas pioneros para el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior fueron el Programa de movilidad de estudiantes Erasmus (1989-1994) y Sócrates-Erasmus (1995-2006) que tenía como objetivo el concepto de crédito ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) por sus siglas en inglés, es decir facilitar el reconocimiento académico de los estudios cursados en el extranjero (Burriel, 2006).

Reunidos los Ministros de Educación de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido dentro del marco de celebraciones del aniversario de la Universidad de la Sorbona, en París, firman una declaración conjunta el 25 de mayo de 1998, la cual instaba al desarrollo de un "Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)" y que se daría a conocer como la "Declaración de la Sorbona". Durante este encuentro, se previó la posibilidad de una reunión de seguimiento en 1999 para continuar con los trabajos, teniendo en cuenta que la Declaración de la Sorbona en ese entonces, era concebida como un primer paso de un proceso político de cambio a largo plazo de la enseñanza superior en Europa (EEES, 2015).

2.1 El Proceso Bolonia

La Declaración de Bolonia fue celebrada el 19 de junio de 1999. Se trató de una declaración conjunta que dio inicio a un proceso de convergencia que tenía como objetivos facilitar el intercambio de titulados y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales. Es a partir de ésta Declaración que los ministros europeos de educación (29 Gobiernos de la UE se reunieron para proponer un Marco Común de Enseñanza Superior en Europa), manifestaron la importancia del papel de las Universidades en la creación de la “Europa del Conocimiento” (Universidad de Málaga. UMA, 2015).

El EEES es un ámbito de integración y cooperación de los sistemas de Educación Superior, con el objetivo de crear en el 2010, un escenario unificado de niveles de enseñanza en todo el continente, que permita la acreditación y movilidad de estudiantes y trabajadores por todo el territorio europeo (UMA, 2015).

La Declaración de Bolonia sienta las bases para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, organizado conforme a ciertos principios (calidad, movilidad, diversidad, competitividad) y orientado hacia la consecución entre otros, de dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo. Son seis los objetivos recogidos en la Declaración de Bolonia:

1. La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma.
2. La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales.
3. El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS.
4. La promoción de la cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
5. La promoción de una necesaria dimensión Europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.

6. La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras Instituciones de enseñanza superior europea (EEES, 2015).

2.2 Comunicado de Praga (19 de mayo de 2001)

Dos años después de la Declaración de Bolonia y tres desde la Declaración de La Sorbona, los Ministros Europeos de Educación firman la *Declaración de Praga*. En la que se reiteran las líneas de actuaciones de la declaración de Praga, relacionando las dimensiones europeas con la “empleabilidad”, las titulaciones conjuntas (J. Martínez, 2011:6), además de establecer direcciones y prioridades del proceso para los años venideros, entre los que destacan:

1. El aprendizaje a lo largo de la vida como necesario para enfrentar los retos de la competitividad y el uso de nuevas tecnologías en una sociedad y economía basadas en el conocimiento.
2. Las instituciones de enseñanza superior y el estudiantado: por una parte se trata de desarrollar planes de estudio que combinen la calidad académica con la empleabilidad y por otra, reafirmar la necesidad, recordada por los representantes del estudiantado de tener en cuenta la “dimensión social” del proceso de Bolonia
3. La promoción del atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior (Foro Social Ibérico para la Educación, 2005).

2.3 Declaración de Berlín (19 de septiembre de 2003)

Los ministros responsables de la Educación Superior procedentes de 33 países se reunieron en Berlín, Alemania, para reafirmar y precisar las líneas de trabajo anteriores, las enmarca dentro de la conclusión de la cumbre de Lisboa (2000) que propone “convertir a la Unión Europea para el 2010 en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo”. Esta declaración, además destaca la necesidad de

establecer relaciones más estrechas entre el Espacio Europeo de Educación Superior y el Espacio Europeo de Investigación y encarga al grupo de seguimiento hacer un balance de progreso referido sobre todo a la garantía de calidad, el sistema de dos ciclos y el reconocimiento de títulos y periodos de estudio (Foro Social Ibérico para la Educación, 2005:1). Con el objetivo de analizar el progreso efectuado y establecer prioridades y objetivos para los años siguientes.

En ella acordaron algunos principios y prioridades, entre otros: Asegurar la unión entre la Educación Superior e investigación; Desarrollar un currículum internacional; Promover la movilidad de los estudiantes y del personal académico y administrativo; compromiso para elaborar un marco de calificaciones comparables y compatibles, así como hacer que la Educación Superior sea accesible para todos, con aprendizajes para toda la vida, ya que se considera que la educación es un bien para todos y una responsabilidad pública (J. Martínez, 2011).

2.4 Declaración de Bergen, Noruega (Del 19 y 20 de mayo de 2005)

El comunicado de esta reunión presenta un balance general de lo acordado y se reconoce que se ha avanzado en tres cuestiones fundamentales: la estructura de ciclos, la garantía de la calidad y el reconocimiento de títulos y, periodos de estudio. Asimismo se reconoce que es importante asegurar que el progreso es coherente en todos los países participantes (J. Martínez, 2011:8). Sin embargo, se señalan cuatro desafíos y prioridades futuras.

- 1.** Reconoce la relación entre educación superior e investigación. Establece la necesidad de programas de doctorado estructurados y la de aumentar el número de doctorados que emprendan carreras de investigación dentro del EEES. Considera a los participantes de tercer ciclo no solo como estudiantes, sino también como investigadores iniciales.

2. Se insiste en la necesidad de establecer “condiciones apropiadas para que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su origen social y económico”. Establece que “la dimensión social incluye medidas adoptadas por los gobiernos para ayudar a los estudiantes, especialmente a los sectores socialmente desfavorecidos, en aspectos financieros y económicos y proporcionarles servicios de orientación y asesoramiento con vistas a facilitar un acceso más amplio”.
3. Se compromete a eliminar obstáculos burocráticos a la movilidad.
4. Considera el EEES como “un colaborador de los sistemas de educación superior en otras regiones del mundo, estimulando el intercambio equilibrado entre los estudiantes y el personal y la cooperación entre las instituciones de Educación Superior” (Foro Social Ibérico para la Educación, 2005).

2.5 Declaración de Londres (18 de Mayo de 2007)

En esta reunión se insiste en la importancia de disponer de instituciones sólidas, que sean diversas, que estén financiadas adecuadamente, que sean autónomas y responsables. Se reconoce que existe una conciencia creciente de que un resultado significativo del proceso consistirá en una transición hacia una Educación Superior centrada en los estudiantes, y no en una educación centrada en el profesor.

Esto supone un claro cambio de actitudes y de métodos de enseñanza y aprendizaje.

También se han hecho avances significativos en los niveles estatal e institucional en cuanto al objetivo de crear un EEES basado en un sistema de estudios de tres ciclos y en el desarrollo de marcos nacionales de cualificaciones. Asimismo, se ha producido un incremento de los programas de doctorado estructurados.

Previeron que para el futuro, los esfuerzos deberían concentrarse en: eliminar las barreras al acceso y a la progresión entre ciclos; en implementar adecuadamente los ECTS basados en los resultados del aprendizaje y en la carga de trabajo del estudiante; mejorar la empleabilidad de los titulados y redoblar esfuerzos en programas de doctorado e investigación (J. Martínez, 2011).

2.6 Declaración de Lovaina (Del 27 al 29 de abril del 2009)

La meta asentada en la reunión celebrada en Nueva Lovaina, Bélgica consistió en llegar para el 2020 a una movilidad saliente de estudiantes del 20% de la matrícula. Esto, manifestaron, implicará esfuerzos extraordinarios de todos los sistemas de educación superior europeos, pues se está muy lejos de ello (De Garay, 2012). Los temas que más atrajeron su interés continuaron siendo: Aprendizaje a lo largo de la vida; Empleabilidad; Enseñanza centrada en el alumno; Educación e innovación; Movilidad y Transparencia (J. Martínez, 2011).

Además se recordó que en la reunión de Berlín en el 2003, los ministros de Educación acordaron que a partir de 2005 todos los titulados deberían recibir el Suplemento al Título que tiene por objetivo garantizar, en el contexto de la movilidad, la transparencia y legibilidad de los conocimientos y destrezas adquiridos por cada estudiante en el programa educativo que haya cursado, esto de manera automática y gratuita. Se comentó que en el 2003 sólo ocho países lo hacían, para el 2009 este número se había incrementado hasta 25 naciones (54%), lo que representa un avance importante, pero aún insuficiente y se hizo una exhortación para avanzar en este punto (De Garay, 2012).

2.7 Declaración de Budapest-Viena (12 de marzo de 2010)

Esta declaración, afirma el comunicado, marcó el final de la primera década del Proceso de Bolonia y supuso la presentación oficial del Espacio Europeo de Enseñanza

Superior (EEES), según lo previsto por la Declaración de Bolonia de 1999. En el marco de esta declaración, los ministros:

- Destacaron la naturaleza específica del Proceso de Bolonia, que supone una asociación única entre autoridades públicas, instituciones de enseñanza superior, alumnos y personal, así como empresarios, agencias de garantía de la calidad, organizaciones internacionales e instituciones europeas.
- Pusieron de relieve el hecho de que el Proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Enseñanza Superior resultante, constituyen un ejemplo sin precedentes de cooperación regional y transnacional en materia de enseñanza superior que ha suscitado un gran interés en otros países del mundo, aumentando así la visibilidad de la enseñanza superior europea en la escena internacional. Declararon sus deseos de intensificar el diálogo y la cooperación en materia de políticas con socios de todo el mundo.
- Reconocieron los resultados de varios informes, en los que se refleja el distinto grado de implantación de algunas líneas de acción de Bolonia y las protestas en algunos países, que denotaban que los objetivos y reformas de Bolonia no se habían implantado ni explicado correctamente.
- Se comprometieron a escuchar a las voces discordantes procedentes de estudiantes y personal docente, renovando con ello su compromiso con la implantación completa y adecuada de los objetivos acordados y de la agenda para la próxima década (Derecho de la Unión Europea, 2014).

2.8 Declaración de Bucarest (abril de 2012)

En el comunicado los Ministros identificaron tres prioridades clave: la movilidad, la empleabilidad y la calidad. Mencionando también que la dimensión social es de suma importancia ya que en ella se incluye la igualdad de acceso con posibilidades de finalización de los estudios.

Además, hicieron hincapié en la importancia de la enseñanza superior con un aprendizaje permanente y centrado en el estudiante incluyendo la investigación e innovación para la capacidad de Europa de afrontar la crisis económica y para contribuir al crecimiento y a la creación de empleo. Los Ministros se comprometieron a convertir el reconocimiento automático de grados académicos comparables en un objetivo a largo plazo para el periodo 2010-2020 del Espacio Europeo de Enseñanza superior (Derecho de la Unión Europea, 2014).

Cabe mencionar que en el verano del año 2000, surge un proyecto piloto en donde algunas instituciones de educación superior unieron esfuerzos y desarrollaron de manera conjunta algunas actividades, apoyados en los objetivos de la Declaración de Bolonia, el cual denominaron "Proyecto Tuning - Sintonizar las estructuras educativas de Europa", en él destaca la participación de las Universidades de Deusto (España) y Groningen (Holanda), entre otras.

El término Tuning pretendía transmitir la idea de que las universidades no tratan de armonizar sus programas de titulación, ni ningún tipo de planes de estudios europeos unificados, obligatorios o definitivos, sino simplemente fijar puntos de referencia, convergencia y comprensión mutua.

El proyecto, que se apoya en anteriores experiencias de cooperación realizadas en el marco de los Proyectos de redes temáticas de Sócrates-Erasmus y de los proyectos piloto ECTS, aborda varias de las líneas de acción señaladas en Bolonia y en particular, la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables, la

adopción de un sistema basado en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos.

Su principal objetivo es determinar los puntos de referencia para el establecimiento, a escala europea, de las competencias genéricas y específicas para cada disciplina, en una serie de campos temáticos: Matemáticas, Geología, Empresariales, Enfermería, Estudios Europeos, Historia, Ciencias de la Educación, Física y Química (Universia, 2008).

3. Proyecto Tuning Latinoamérica

Desde sus inicios, a finales del 2004, el proyecto Tuning, buscó identificar e intercambiar información entre las instituciones de Educación Superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia para mejorar la colaboración. Este proyecto es independiente y está coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos. Una de sus principales preocupaciones fue identificar cuáles serían las Competencias Genéricas para América Latina. Por lo que, se les solicitó a cada Centro Nacional que presentará una lista de las competencias genéricas consideradas como relevantes a nivel nacional (Universidad de Deusto, 2007).

En el Informe del Proyecto señalan que, los movimientos sociales, económicos y políticos dan muestras claras que nuestras sociedades necesitan contar con ciudadanos preparados cultural e intelectualmente para hacer frente a los desafíos del presente y del futuro, para dirigir sabia y satisfactoriamente sus propios destinos, así como asumir el papel que deben jugar en el desarrollo de sus países.

La Educación Superior, por el rol que ocupan en la sociedad, son las organizaciones mejor preparadas para desempeñar una función clave en el diseño e implementación de estrategias adecuadas para arribar a esta meta. Tienen la misión y sobre todo, la responsabilidad fundamental de usar sus conocimientos, su tradición y su capacidad de innovación para preparar el futuro de América Latina.

La Educación Superior de acuerdo al Informe Proyecto Tuning (2004-2007) señala:

Formar a sus estudiantes, dentro de una perspectiva en la que el aprendizaje sea una tarea vitalicia, para una carrera productiva y para la ciudadanía. Debe ser cada vez más consciente de que su misión está en permanente transformación, su visión en constante efervescencia y que su liderazgo en el campo de la elaboración y transmisión del conocimiento requiere de una nueva sensibilidad hacia los cambios sociales. Para ello, se vuelve imprescindible el contacto y el intercambio regular de opiniones con otros actores interesados, del mundo académico, como de otros sectores, tales como empresarios, referentes de la sociedad civil y gobiernos.

La educación induce a la sociedad a progresar, pero al mismo tiempo, tiene que responder y adelantarse a los requerimientos de esta última, elaborando estrategias que se adecuen a los programas de estudio que formarán los futuros profesionales y ciudadanos. En relación con esta perspectiva, el Marco de Acción para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior, ha sido debatido y acordado internacionalmente, en ocasión de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998), entre los ejes prioritarios propuestos, figuran: “una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y la conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudio, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional. Proclama como misiones y funciones de la Educación Superior, entre otras,

“proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades” (Universidad de Deusto, 2007:34).

Respecto a forjar una nueva visión “el objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinarias, centradas en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad cuando sea necesario. (Universidad de Deusto, 2007:35)

4. El concepto de competencia

El término competencia no es un ejercicio simple. La misma definición conlleva a nociones tales como la concepción del modo de producción y la transmisión del conocimiento, la relación educación-sociedad, de la misión y valores del sistema educativo, de las prácticas de enseñanza y de evaluación de los docentes y las actividades y desempeño de los estudiantes. Ser competente significa también trabajar todos los días para adquirir nuevos conocimientos, habilidades y tener mejores actitudes ante lo que se presente en nuestra actividad cotidiana.

Una enunciación amplia lo define como:

Capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué, y saber cómo, sino saber Ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo. (Universidad de Deusto, 2007:35)

Otra definición señala que las competencias son:

Complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar a los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables

en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas. (Cullen C., 1996:20)

La definición de Competencias, que da Tuning Europa (2007:37), es la siguiente:

Las competencias representan una combinación dinámica, de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Fomentar las competencias es el objeto de los programas educativos. Las competencias se forman en varias unidades del curso y son evaluados en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para diferentes cursos).

Es decir, ser competente significa, cambiar en primer lugar consigo mismo para bien y en segundo lugar, significa desaprender lo que se haya aprehendido mal, para modificarlo con nuevas estrategias técnicas-metodológicas, con nuevas actitudes y destrezas necesarias para desempeñar una determinada tarea, misma que se verá reflejada con los nuevos saberes y haceres en el ejercicio profesional.

Bravo Salinas (2007:6-10) menciona que una enseñanza basada en competencia puede aportar muchas ventajas a la educación, tales como:

- a) Identificar los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio. Una de las primeras tareas es trabajar con el perfil de egreso e identificar las competencias que deberá adquirir al egresar, para de ahí continuar

con la elaboración del plan de estudios, las unidades de aprendizaje y el reparto de los créditos.

- b)** Desarrollar un nuevo paradigma de educación vinculado principalmente hacia la gestión del conocimiento y centrado en el aprendizaje del estudiante. En el paradigma enseñanza-aprendizaje el interés ya no se centra en el profesor, sino se centra principalmente en cómo el estudiante aprende, lo que exige más compromiso efectivo, más responsabilidad porque ahora el propio estudiante deberá desarrollar la capacidad de manejar información original, buscarla, analizarla, compararla, seleccionarla, comprenderla y evaluarla, utilizando diversos medios.
- c)** En una sociedad del conocimiento, las personas precisan ser capaces de manejar la información no sólo para informarse, sino para formarse, seleccionando lo que sea apropiado para un determinado contexto, aprender continuamente a lo largo de la vida, comprender lo aprendido y ponerlo en práctica, de tal manera que pueda adaptarse a situaciones nuevas y cambiantes que nos está tocando vivir.
- d)** Búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y ciudadanía. Las competencias, destrezas, habilidades y los saberes que adquieren los educandos, contribuye para que tengan mejores niveles de empleabilidad y son aptos para que resuelvan los problemas que se les vayan presentando.

Para el horizonte 2015 el espacio de América Latina, el Caribe y la Unión Europea de Educación, se plantea entre otras metas, alcanzar la constitución de mecanismos de comparabilidad eficaces que permitan el reconocimiento de estudios, títulos y competencias, sustentados en sistemas nacionales de evaluación y la acreditación de programas educativos con reconocimiento mutuo, basado en

códigos de buenas prácticas y en la confianza mutua entre las educaciones de Educación Superior. Consolidando programas que fomenten una intensa movilidad de estudiantes y profesores.

También, los acuerdos firmados en Valparaíso en la Conferencia Iberoamericana de Educación (2007), entre otros, menciona que:

La educación es una herramienta fundamental, a través de la cual Iberoamérica puede avanzar decididamente en la solución de sus más graves problemas: la pobreza y la desigualdad. Gracias a la Educación, menciona el documento se forma a las personas en el ejercicio de la ciudadanía, se logran mayores niveles de protección para los grupos sociales más vulnerables y se fomenta la equidad en el acceso al bienestar. (p.1)

Asimismo en la Reunión del Distrito Federal del 2005, el acuerdo fue “la conformación de redes de cooperación e intercambio académico como un medio eficaz para la construcción del Espacio Iberoamericano del Conocimiento” (OEI, 2010:259).

Por tal razón el Modelo Pedagógico que se pudiera implementar, involucra la formación por competencias propone obviar las barreras entre la escuela y la vida cotidiana en la familia, el trabajo y la comunidad, estableciendo un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico. (Mockus, A y Col., 1997) Así, al fusionarlos, plantea la formación integral que abarca: Conocimientos: capacidad cognitiva; que tiene relación con el (saber); Habilidades y destrezas: capacidad sensorio-motriz que tiene relación con (saber hacer en la vida y para la vida con aptitudes para saber

emprender) y las afectivas: que se relacionan con las actitudes y valores, con el saber ser, el saber vivir en comunidad y saber trabajar en equipo.

Al debilitar las fronteras entre el conocimiento escolar y extraescolar, se reconoce el valor de múltiples fuentes de conocimiento, como la experiencia personal, los aprendizajes previos en los diferentes ámbitos de la vida de cada persona, la imaginación, el arte y la creatividad.

5. Tipos de competencia:

Abarca las competencias básicas que son entre otras, las de lectura y escritura de textos complejos, capacidades para razonamiento lógico matemático, de análisis y de síntesis, de argumentación, etc., más los tres tipos de competencias genéricas: instrumentales, interpersonales y sistémicas; las competencias específicas y como parte de ellas, las competencias especializadas educativas.

5.1 Competencias básicas

Se definen como una combinación de conocimientos, procedimientos y actitudes adecuadas al contexto mencionado anteriormente. Son tanto un “saber hacer” como un “saber ser y estar” que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para el ejercicio de una ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

En ningún caso, las competencias básicas deben interpretarse como si fuesen un conjunto de aprendizajes mínimos comunes, de hecho, el currículo incluye un conjunto más amplio de aprendizajes deseables. Deben desarrollarse durante las etapas de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria y postobligatoria, donde se mantendrán y actualizarán en el contexto del aprendizaje permanente, es decir también le corresponde al Nivel Medio y Superior.

La incorporación de las competencias básicas al nuevo currículo resaltarán los aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador orientado a la aplicación efectiva de los saberes adquiridos, garantizando una educación que dé respuesta a las necesidades reales de la época en que vivimos (calidad), al tiempo que de constituyan en la base común de la formación ciudadana para todo el alumnado (equidad).

Su principal contribución consiste, pues, en orientar la enseñanza, facilitando la identificación de aquellos contenidos que se consideran relevantes para su desarrollo y los criterios de evaluación que permitirán valorarlas, planteando un enfoque integrador del currículo escolar y evitando prácticas fragmentadoras y descontextualizadas.

5.2 Competencias genéricas

Son aquellas compartidas por distintas ocupaciones o varios ámbitos de conocimiento. Son competencias apropiadas para la mayoría de las profesiones y están relacionadas con el desarrollo personal y la formación ciudadana. Describen comportamientos asociados a desempeños comunes a diversas ocupaciones y ramas de actividad productiva (analizar, planear, interpretar, negociar...) Permiten la organización, agrupación de familias profesionales u ocupacionales.

Se puede decir que las competencias genéricas identifican los elementos compartidos, comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las habilidades interpersonales, entre otras. Las mismas se complementan con las competencias relacionadas con cada área de estudio, cruciales para cualquier título, y requeridas a la especificidad propia de un campo de estudio.

El proyecto Tuning propone, entre otras: capacidad de análisis y síntesis, toma de decisiones, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, trabajo en equipo, planificación y gestión del tiempo, habilidades interpersonales, conocimientos generales básicos sobre el área de estudio, liderazgo, conocimientos básicos de la profesión, capacidad de trabajar en equipo multidisciplinar, comunicación oral y escrita en la propia lengua, capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia, conocimiento de una segunda lengua, apreciación de la diversidad y multiculturalidad, habilidades básicas en el manejo del ordenador, habilidad para trabajar en un contexto internacional, habilidades de investigación, conocimiento de culturas y costumbres de otros países, capacidad de aprender, habilidad para trabajar de forma autónoma, habilidades de gestión de la información, diseño y gestión de proyectos, capacidad crítica y autocrítica, iniciativa y espíritu emprendedor, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, compromiso ético, capacidad para generar nuevas ideas (creatividad), preocupación por la calidad, resolución de problemas, motivación de logro, entre otros. (Universidad de Deusto, 2007:37)

En una sociedad cambiante, donde las demandas tienden a estar en constante reformulación, esas competencias y destrezas genéricas son de gran importancia. La elección de una enseñanza basada en el concepto de competencia, como punto de referencia dinámico y perfectible, puede aportar muchas ventajas a la educación.

Relación de competencias genéricas, comunes para cualquier titulación:

Comprende en términos generales las competencias instrumentales que son la capacidad de análisis y síntesis; de organizar y planificar; tener conocimientos generales básicos y de la profesión que ejercerá desde un inicio, así como de una segunda lengua; habilidades para buscar y analizar información, de comunicación oral y escrita, que sepa resolver problemas y tomar decisiones.

Igualmente las Competencias interpersonales, son fundamentales en el desarrollo de cualquier ser humano y es la capacidad crítica y autocrítica, la capacidad para trabajar en equipo y saber comunicarse con expertos de otras áreas, otras disciplinas en un contexto nacional e internacional así como tener un compromiso ético personal e interpersonal.

Equivalentemente las competencias sistémicas, juegan un papel importante también ya que incluye la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; de adaptarse a nuevas situaciones para generar nuevas ideas, diseñar y gestionar nuevos proyectos; preocuparse y ocuparse por la calidad, tener la motivación para cumplir metas, es decir tener un espíritu emprendedor que se logra con la habilidad de investigar y seguir aprendiendo a lo largo de la vida, conociendo nuevas culturas y costumbres de otros países, entre otros.

5.3 Competencias específicas

Son aquellas propias de una ocupación, profesión o ámbito de conocimiento. Suponen la capacidad de transferir las destrezas y los conocimientos a nuevas situaciones

dentro del área profesional y a profesiones afines. A continuación se presenta un listado en educación que da cuenta de las competencias específicas surgidas en el proceso de debate y consulta realizado en las reuniones Tuning América Latina con la participación de los diferentes países, entre otras son:

Tabla N°1. Competencias especializadas en educación

Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación).	Educar en valores, formación ciudadana y democrática.
Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especificidad.	Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistémica de las prácticas educativas.
Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.	Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.
Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.	Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.
Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las didácticas específicas.	Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.	Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.
Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base en criterios determinados.	Analiza críticamente las políticas educativas.
Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas educativos.	Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad sociocultural.
Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.	Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma

	permanente.
Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje	Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.
Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.	Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.
Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.	Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades específicas.	Produce materiales educativos acordes con diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza-aprendizaje.	

Fuente: Universidad de Deusto. (2007). Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final. Proyecto Tuning América Latina (2004-2007) p. 142.

6. La competencia evaluadora del profesor en educación superior

Del conjunto de las competencias especializadas en la educación, dos ejemplos se vinculan de manera específica a la competencia evaluadora del profesor, éstos son: Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base en criterios determinados, Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación).

En el nivel de educación superior se necesita que el profesor sea un formador competente en diversas funciones de actuación y desarrollo profesional. Como

planificador, adapta situaciones y rediseña el curso que imparte; en la gestión y coordinación, está inscrito en la dinámica y organización institucional en beneficio del servicio educativo que realiza; en investigación e innovación, puede autoevaluar su desempeño y analizar su intervención y el programa desarrollado, dando respuesta a las necesidades detectadas (Tejada, 2002). También debe ser competente al evaluar.

No obstante, a lo señalado, diversas investigaciones muestran a la evaluación del aprendizaje como una categoría didáctica poco desarrollada, y tanto su concepción como su práctica son consideradas como vía para acreditar y certificar asignaturas, dejando de lado, propiciar el desarrollo del estudiante y contribuir a su aprendizaje integral.

La baja calidad de muchas evaluaciones se atribuye a la falta de oportunidades que tienen los profesores para desarrollar sus competencias evaluativas (Stiggins y Arter, 2002, citados en F. Martínez, 2012). Moreno expresa que conforme se avanza en el sistema educativo hasta llegar al nivel superior “la práctica de la evaluación se hace más perversa” (2009, p. 571).

Asimismo se manifiesta que existe incongruencia entre los modelos de enseñanza y evaluación, ya que las prácticas evaluativas son asistemáticas, con falta de precisión y claridad; el enfoque se orienta a la medición de recursos como agregado de resultados sin considerar el andamiaje cognitivo del estudiante (Castañeda, 2011; Díaz-Barriga, 2006).

Para evaluar competencias, con todo lo que ello implica, según lo expuesto en el desarrollo de este capítulo, el desafío es superar mediciones sobre rasgos superficiales de éstas en el nivel superior, ya que en ocasiones la calificación se asigna como resultado al final de la clase o de un periodo de estudios, como recompensa a lo realizado, o como

resultado de un examen para evaluar lo aprendido, sin reconocer el valor intrínseco del aprendizaje.

La presión externa institucional fomenta el mayor uso de pruebas y con ello el entrenamiento de los estudiantes para alcanzar resultados cuantitativos y la comprobación de resultados; descuidando la importancia de la evaluación del aprendizaje en tres elementos importantes: la formación docente, el trabajo áulico y las investigaciones sobre el tema.

Es fundamental el desarrollo de mejores prácticas evaluativas que valoren el nivel de calidad de desempeño mediante los criterios correctos, la metodología pertinente y la gestión institucional que fomente la competencia evaluadora docente para evaluar apropiadamente las competencias de los estudiantes.

Ante los nuevos escenarios mundiales que involucran presiones de los ámbitos: político, científico y social; la responsabilidad de las instituciones educativas es ineludible, por lo que se demandan nuevas estructuras y funcionamiento de los centros educativos; mayor compromiso profesional e institucional desde una perspectiva de acción e intervención; evaluación del desempeño docente y de lo que acontece en las instituciones que se dedican a los procesos formativos. La evaluación es esencial en la estimulación y planificación del cambio, ya que proporciona retroalimentación útil para el diagnóstico, comprobación de los progresos, resolución de problemas. (Cordero, 2010:5)

La meta es posibilitar la práctica evaluativa con sustento en acciones significativas y coherentes centradas en el estudiante, en el trabajo colaborativo, los proyectos

situados, el conocimiento escolar contextualizado, la pertinencia social y personal, la participación activa y reflexiva desde el aprender-hacer, sobre todo, avanzar en la autogestión y autodeterminación del estudiante y del ejercicio profesional competente, porque el impacto de las prácticas evaluativas está condicionado por la conceptualización que tiene el profesor, los recursos que pone en juego, la intervención que realiza, la experiencia que posee, el contexto de desarrollo y el compromiso de los estudiantes, entre otros elementos.

La nueva visión requiere realizar una práctica evaluativa auténtica que permita la dirección asertiva del proceso enseñanza aprendizaje; la innovación que admita la reflexión en contextos reales y el análisis de problemas situados en escenarios complejos. Lo anterior requiere comprender que enseñar, aprender y evaluar, poseen influencia recíproca y conforman un proceso integral que se potencia.

La institución posee un papel fundamental para alcanzar las finalidades educativas relacionadas a lo cultural y social, de ella depende que la formación de los estudiantes esté relacionada con los conocimientos, los valores, las actitudes, los procedimientos, y las destrezas que viabilizan a la socialización según los prototipos culturales.

De este modo, el aprendizaje se presenta en un momento determinado, de manera individual, intencional, consciente, con interiorización y adjudicación de representaciones y procesos; como práctica constructiva de significados e interacción conjunta y mediación de otros, en un contexto cultural y con orientación hacia metas específicas que abarca actividades recíprocas; inmiscuye una cadena de situaciones de intención-acción-reflexión, en un todo que involucra toda la dimensión del ser humano: mente, cuerpo, afectos, percepciones, estímulos, motivación y conducta y para ello, se necesita una evaluación que incida favorablemente en la formación, congruente a esa

nueva concepción del aprendizaje; considerando el contexto donde ocurre, el contenido adquirido, las situaciones educativas complejas, el pensamiento de alto nivel y la comprensión de los fenómenos observados.

Wolf, Bixby, Gleen y Gardner, citados por Castañeda (2011) nombraron al nuevo enfoque como la epistemología de la mente, estudiaron la ejecución compleja como parte de las situaciones educativas, las cuales son parte del ambiente educativo en el nivel superior. Las actividades cada vez se asocian más a la interdisciplinariedad, diversidad de puntos de vista, conocimiento y aplicación de las Tecnologías de la Comunicación y de la Información, realización de reportes de investigación y presentación de resultados ante audiencias críticas desde una postura ética y profesional, en contraste con formas de evaluación pasivas, estáticas y descontextualizadas.

Los nuevos capitales culturales requieren nuevas prácticas evaluativas, aproximadas a un modelo gradual de evaluación del desarrollo, que determine el estado de partida del estudiante y las situaciones futuras, mostrando su cognición, y de manera precisa se determine qué sucede y qué se puede corregir y dónde se puede intervenir.

Castañeda agrega lo siguiente:

La medición cognitiva debe ser capaz de proveer índices de cambio en la organización y estructura del conocimiento e índices de precisión, velocidad y de demanda de recursos de las habilidades cognitivas que se ejecutan. Entonces la identificación precisa de los mecanismos responsables del desarrollo gradual de los niveles de pericia permite exploraciones más confiables, gracias a la comprensión de lo que genera éxito y errores, más que la sola descripción estadística de qué es lo que logró o no un estudiante en particular. (p. 221)

La evaluación en estas condiciones sirve de puente para la reflexión, la acción, el replanteamiento y el mejoramiento de la enseñanza; es más cualitativa, con enfoque en el desempeño y habilidades de alto nivel; situada, como caso único de un ambiente de aprendizaje específico. El marco para hacerlo es considerar qué aprender, qué evaluar, cómo hacerlo y para qué; utilizando estrategias de evaluación integrales, asimismo que los estudiantes conozcan los objetivos de la tarea, el nivel cognitivo que se busca desarrollar y los criterios evaluativos específicos.

Se hace necesario evaluar aprendizajes complejos mediante tareas auténticas centradas en el desarrollo de habilidades prioritarias y logros esperados; encuadrar elementos de criterios y estándares de evaluación de desempeño claros y apropiados, diseño de dispositivos de evaluación, y sobre todo, reflexión de la enseñanza–evaluación (Díaz–Barriga, 2006).

Al respecto, el profesor requiere saber diseñar instrumentos, comprender la importancia de la autoevaluación y autogestión del conocimiento. Pasar de la aprobación con el mínimo esfuerzo a la evaluación de aprendizajes complejos, lo cual se desarrolla a largo plazo, ya que no es un aprendizaje unilateral o superficial, al contrario, es difuso, propiciado en un contexto no estructurado totalmente, diverso, y en situaciones de incertidumbre. En relación con esta perspectiva, el reto es la competencia evaluadora del docente.

6. 1 Las categorías de la competencia evaluadora del docente

Algunos ejemplos de competencias del profesor con base a tres tipos, son las siguientes: (tomado de Tejada, 2002, p. 101. Desde la lógica de categorías de competencias en diferentes dominios -derivadas de la línea de Brunk, 1994; Bessire & Guir, 1995; Guir, 1996; CIFO, 2000).

- a) Competencias teóricas o conceptuales (analizar, comprender, interpretar) integrando *el saber* -Conocimientos- relativos a la profesión (conocimientos del contexto general, institucional, aula, taller, conocimientos sobre bases psicopedagógicas de la información, teorías del aprendizaje, conocimiento de los destinatarios, macrodidáctica, psicopedagogía, orientación.) y el *saber hacer cognitivos* (implicando el tratamiento de la información, estrategias cognitivas.).
- b) Competencias psicopedagógicas y metodológicas (saber aplicar el conocimiento y el procedimiento adecuado a la situación concreta) integrando el *saber y el saber hacer* -Procedimientos, destrezas, habilidades-. Desde la planificación de la formación hasta la verificación de los aprendizajes, pasando por las estrategias de enseñanza y aprendizaje, tutoría, monitorización, implicando en ello diferentes medios y recursos didácticos, incluyendo las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- c) Competencias sociales (saber relacionarse y colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva) integrando el *saber ser y el saber estar* -Actitudes, valores y normas-. Incluye competencias de organización, administración, gestión, comunicación y animación en la formación (procesos de grupo, trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, liderazgo, análisis estratégico interno y externo, máquetin formativo).

El binomio práctica docente-práctica evaluativa, precisa alinearse a las nuevas demandas de la formación en competencias para superar patrones limitantes, legitimar el logro del aprendizaje complejo e involucrar diversidad de saberes como los siguientes:

Saber: Conocimientos para comprender situaciones y problemas relativos a la práctica docente, por lo que se requiere formación para la enseñanza y la gestión de aprendizajes con sentido y significado en la vida cotidiana y la práctica profesional del profesor y los estudiantes.

Saber hacer: Procedimientos, conocimientos para actuar con habilidad y propiciar respuestas concretas ante los problemas generados en la práctica; para ello se requiere de una formación y educación continua para los dominios del campo disciplinar en el cual se ejerce la docencia.

Saber ser: Actitudes y valores que se establecen en las actividades educativas, por lo que se requiere formación humana y ética profesional. (Farfán et al., 2010, p. 62)

Para realizar la práctica evaluativa, el profesor pone en juego diversos recursos integrados en tres categorías: Conocimientos, Procedimientos y Actitudes, mismas que están relacionadas con **los diversos saberes involucrados “saber”, “saber hacer”, “saber ser” y “saber estar”**. La relación se describe a continuación:

- a) **Conocimientos**: El conocimiento de los procesos de cognición del estudiante y de los niveles a los que puede impulsar el aprendizaje, como oportunidad para favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas complejas. Conocimientos implicados con el Concepto de evaluación, la Función de la evaluación y la Teoría evaluativa. El “saber”.
- b) **Procedimientos**: Conocimientos para actuar con habilidad al evaluar, al realizar el encuadre, organizar situaciones educativas y estrategias evaluativas, planear y diseñar recursos evaluativos que se convierten en medios y formas orientadas

hacia intervenciones significativas. Toma en cuenta los Criterios de evaluación, la Metodología y la Gestión institucional. El “saber hacer”.

- c) *Actitudes*, el “saber ser” y “saber estar”: implica infundir el modelaje evaluativo congruente a la coconstrucción de aprendizajes situados y diversidad de interacciones y ambientes de aprendizaje colaborativos; avanzando a integrar todos los otros saberes. La reflexión sobre la Importancia de la evaluación; la autorregulación, la metacognición y la trascendencia en situaciones reales como actitud en la Evaluación permanente y la responsabilidad de actuar con sentido al evaluar para incidir favorablemente en la formación.

Es importante: “saber” cómo evaluar los conocimientos asociados al aprendizaje complejo; intervenir con procedimientos, mediante el “saber hacer” con un trayecto metodológico certero; poseer el conocimiento condicional del para qué, una actitud asociada al entorno humanista y ético de la evaluación de la práctica situada en la interacción con otros, para llegar al “saber ser” con actitud sostenida de la evaluación para el aprendizaje y “saber estar” de la evaluación, de manera trascendente y eficaz, como profesor y profesional competente.

7. Reflexión final

Después de visitar el trabajo desarrollado en el Espacio Europeo y Latinoamericano relacionado con la formación en competencias que tiene como finalidad en esos contextos articular puntos de referencia, posibilitar la convergencia y una mejor comprensión de lo que acontece en el nivel superior; derivado de ello, es fundamental reflexionar sobre cómo evaluar esa formación que tiende al aprendizaje complejo asociado a tareas integrales, sistemáticas, estructuradas, ordenadas, con diversos niveles de complejidad. De lo cual se desprende como parte ineludible, favorecer la evaluación

pertinente, su función formativa y el efecto pedagógico, mediante las orientaciones y ajustes necesarios durante la trayectoria estudiantil llevando del estado inicial a la transformación de las posibilidades de los estudiantes de forma gradual y competente.

De no hacerlo de esa forma, queda evidente una concepción administrativa de la evaluación en el nivel superior, al desconocer y desaprovechar su potencial en caso de que la información no se utilice para influir con sentido y sustento en el proceso de enseñanza aprendizaje. Un efecto diferente es el valor agregado al impactar favorablemente en lo que se aprende, mediante una distribución educativa más rápida y de calidad; para lo cual, es necesario tomar en cuenta el binomio: competencias a desarrollar en estudiantes y competencia evaluativa docente, en función de una evaluación para el aprendizaje.

8. Referencias bibliográficas

Bravo, Néstor. (2007) Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning.-América Latina. [En línea] Recuperado el agosto del 2015. Disponible en: http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcput/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf

Burriel, Carmen. Coord. (2006) Guía del Espacio Europeo de Educación Superior. [En línea] Recuperado el agosto del 2015. Disponible en: <http://www.madrid.org>

Castañeda, Sandra. (2011). Evaluación informativa del aprendizaje complejo: ¿tarea pendiente en la universidad? En A. Díaz-Barriga & T. Pacheco (Comps.), *Evaluación y cambio institucional* (reimpresión) (pp. 201-227). México: Editorial Paidós Mexicana.

Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998). La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, 5 al 9 de octubre, Sede de la UNESCO, París. [En línea]

Recuperado el agosto del 2015. Disponible en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

Cordero, Ruth. (2010, octubre). *La mejora del desempeño evaluativo docente: Enfoque de competencias para la innovación educativa*. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Innovación Educativa. Enfoque basado en competencias: Innovar en Educación, Mérida, Yucatán, México.

Cullen, Carlos. (1996), "El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. Parte II". En *Novedades Educativas*, núm 62. Buenos Aires.

De Garay, Adrián. (2012) Los diez primeros años del Proceso de Bolonia en la educación superior en Europa. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XLI (2), No. 162, Abril – Junio. Disponible en:
http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista162_S3A1ES.pdf

Derecho de la Unión Europea (2014) Proceso de Bolonia: creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior. En *Síntesis de la legislación de la UE, Síntesis por temas: nivel 1: Educación, formación, juventud, deporte*. Recuperado el agosto del 2015. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV:c11088>

Díaz–Barriga, Frida. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida* (1ª. ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.

Espacio Europeo de la Educación Superior (2015) Desarrollo Cronológico. Recuperado el agosto del 2015. Disponible <http://www.eees.es/es/eees-desarrollo-cronologico>

Farfán, Pedro., Pérez, Irma., González, Mercedes., Huerta, Jesús., López, Araceli., Crocker, René.,... Zambrano, Rogelio. (2010). *Competencias profesionales integradas. Una propuesta para la evaluación y reestructuración curricular en educación superior*

(1ª. ed.). México: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

Foro Social Ibérico Para la Educación (2005) Proceso de Bolonia: Resumen de las declaraciones/comunicados de los Ministros europeos. Recuperado el agosto del 2015. Disponible en: <http://alteritat.net/eupv/fsipe/resumen.htm>

Martínez, Felipe. (2012). Investigación empírica sobre el impacto de la evaluación formativa. Revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (1), 1-15. Recuperado en <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-martinezrizo12.html>

Martínez, José. (2011). Desarrollo Histórico del Espacio Europeo de Educación Superior a Través de los Documentos, Encuentros y Declaraciones Fundacionales. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol 3, Nº 31 (septiembre). Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/31/jamg.html>

Mockus, A. y Col., “Epilogo El debilitamiento de las fronteras de la escuela”. En *Las Fronteras de la Escuela*. 1ª Ed. Santafé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1997, 75-81 (citado en el Documento de Buenos Aires. Documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina A.2. *Las competencias en la Educación Superior* (Análida Elizabeth Pinilla Roa) .

Moreno, Tiburcio. (2009, abril-junio). La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)* 14 (41), 563-561.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010). 2021 Metas Educativas. La Educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios. Recuperado el agosto del 2015. Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021.pdf>

Tejada, José. (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Revista Educar*, 30, 91-118. Bellaterra, Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.

UMA. Universidad de Málaga (2015) Espacio Europeo de la Educación Superior. [En línea] Recuperado el agosto del 2015. Disponible en: <http://www.uma.es/eees/>

Universia (2008) Europa ante el Espacio Europeo de Educación Superior. [En línea] Recuperado el agosto del 2015. Disponible en: <http://eees.universia.es/europa/europa-espacio-europeo-educacion-superior.pdf>

Universidad de Deusto (2007) Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning (2004-2007). Recuperado el agosto del 2015. Disponible en: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=download&id=54

XVII Conferencia Iberoamericanas de Educación Valparaíso (2007) Declaración de Valparaíso. Chile, 23 de julio. [En línea] Recuperado el agosto del 2015. Disponible en: <http://www.oei.es/xviicie.htm>

Capítulo 4

La docencia universitaria en el nuevo contexto enseñanza-aprendizaje por competencias

José Tejada Fernández¹
Depto. Pedagogía Aplicada
Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

No han sido pocos los cambios acaecidos en la última década en educación superior, tanto en lo relativo a la estructura de dicho nivel educativo y su organización, motivados por los procesos de convergencia hacia un EEES, con un enfoque de la formación con énfasis en los perfiles y competencias profesionales, por encima de los planteamientos tradicionales más ligados a los contenidos disciplinares.

Ello ha dado pie a todo un cambio de paradigma educativo a la hora de afrontar el proceso enseñanza-aprendizaje, que conlleva nuevos planteamientos en dicho proceso. En este contexto el papel del profesor universitario es clave para garantizar la calidad de la docencia universitaria. Los elementos a considerar en este nuevo marco educativo nos retrotraen, pues, a la competencia profesional, que, de una parte, nos remite a las propias competencias profesionales del profesor –perfil docente- que es responsable, de otra parte, del propio proceso de formación y desarrollo de competencias profesionales de los alumnos. También, en tal dirección, la formación del profesorado adquiere un nuevo protagonismo, junto con la innovación docente.

Palabra clave: Docencia universitaria, formación por competencias, perfil profesional, competencias docentes, formación profesorado, estrategias formación.

¹ Licenciado en Psicología y en Pedagogía, Doctor en Ciencias de la Educación, es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en el Depto. de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Especialista en formación para el trabajo, evaluación de programas, innovación y formación de profesionales de la formación, formación por competencias. En la actualidad es Coordinador General del Grupo de Investigación CIFO, grupo consolidado por el Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació (Generalitat de Catalunya), SGR-0512.

Keywords: university teaching, formation for competences, professional profile, teaching competences, training faculty, formation strategies

Sumario. 1. Introducción; 2. De un contexto de cambio a un cambio de paradigma en el proceso E-A; 2.1 Los cambios acaecidos en la educación superior; 2.2 Un cambio de paradigma de enseñanza-aprendizaje; 3. La docencia en el nuevo escenario; 3.1 Perfil competencial docente: Nuevos roles, funciones y competencias; 3.2 Implicaciones para la formación-profesionalización del docente universitario; 4. Referencias bibliográficas

1 Introducción

No podemos desarrollar una concepción de la educación superior centrada en el logro de las competencias, en el aprendizaje del alumno, en la innovación como medio para alcanzar la calidad y la excelencia, sin incidir de manera clara en el profesorado y en sus propias competencias.

Sin lugar a dudas, no han sido pocas las transformaciones habidas en el ámbito de la formación superior, motivadas básicamente por los cambios económicos, sociales, culturales, ...que han incidido directamente en los cambios acaecidos en el contexto donde actúa el profesor universitario, es especial los propiciados por la convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y hacia el Espacio Europeo de Investigación (EEI), que con la nueva articulación planteada, conlleva nuevos planteamientos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como consecuencia de la asunción de los perfiles y las competencias profesionales como referentes del diseño, desarrollo y evaluación curricular.

Así, la docencia de calidad y el profesor son aspectos clave en todo este proceso. Los elementos a considerar en este nuevo marco educativo nos retrotraen, pues, a la competencia profesional, que, de una parte, nos remite a las propias competencias profesionales del profesor que es responsable, de otra parte, del propio proceso de formación y desarrollo de competencias profesionales de los alumnos. También, en tal

dirección, la formación del profesorado se adquiere nuevo protagonismo, junto con la innovación docente.

Además el profesor universitario se deberá preocupar por investigar, para continuar creando conocimiento científico y mejorar, de este modo, su campo científico, amplificando dicha investigación hacia nuevas propuestas metodológicas, adaptadas a sus alumnos y materias, para innovar en su realidad y en su contexto.

Para conseguir todos estos objetivos será necesario mantener una actitud de constante reflexión y crítica, de autoperfeccionamiento, de formación, de compromiso ético con la profesión,... conduciéndole este compromiso a participar activamente en la institución en la que desarrolla su labor profesional, implicándose en la gestión y/o coordinación de su Departamento, Facultad o Universidad, titulación u otras.

2 De un contexto de cambio a un cambio de paradigma en el proceso E-A

Lo cierto es que en el contexto de cambio general referido a la formación superior, en el contexto europeo en la última década, desde la Cumbre de Lisboa (2000) por fijar un hito histórico, hemos vivido toda una serie de procesos en pro de la economía basada en el conocimiento² que han traído, como consecuencia, un importante cambio paradigmático en la educación superior, propiciado entre otras afectaciones por el proceso de convergencia europeo en la formación de profesionales.

La Universidad, como institución de formación profesional superior, no puede ser ajena a las exigencias y consecuencias de los nuevos planteamientos, e incluso requerimientos, en este espacio de interconexión intersistemas. La fuerte incidencia e interdependencia entre la educación y la sociedad debe hacer que la universidad no se limite a ir detrás del “carro” de aquella, sino convertirse en un agente de comprensión y cambio hacia un

² Nos referimos a la creación de los diferentes espacios europeos –del conocimiento, de la educación superior, de la educación y de la formación, de la educación permanente, de la investigación- con sus consabidos procesos, en particular el proceso de convergencia en educación superior –*proceso de Bolonia*- .

modelo deseable. Debe integrar la excelencia académica y la respuesta a las demandas del tejido productivo.

Su posición en este entramado es privilegiada. La modernización del sistema económico impone exigencias cada vez más imperativas a los sectores que impulsan esa continua puesta al día, concretamente en los sectores vinculados al desarrollo cultural, científico y técnico. De ahí que estemos ante una institución que está obligada a superar cualquier atisbo de enquistamiento y necesita, para cumplir sus funciones básicas, una apertura y flexibilidad, si cabe, cada vez más exigente (Tejada, 2005). Nadie cuestiona su papel fundamental en lo relativo a la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, la técnica y la cultura, y menos aún la difusión, valoración y transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de vida y del desarrollo económico, pero simultáneamente ha de preparar para el ejercicio de las actividades profesionales que exigen la aplicación de conocimientos y métodos científicos.

Por ello, hemos de asumir que es necesario superar el dicotómico y falso discurso que opone universidad y formación profesional, o lo que otros denominan modelo académico y modelo profesionalizante. Comprendemos los posicionamientos que priman el conocimiento por encima del perfil profesional, pero igualmente asumimos que ello no es más que una manera de oponerse al cambio. El giro copernicano en relación con el trabajo bajo la lógica disciplinar o la lógica del perfil profesional es más que evidente y tienen sus repercusiones en el propio diseño curricular de la formación basada en competencias.

En síntesis, podemos apuntar que la preparación para el mundo del trabajo y la formación para una ciudadanía activa deberían convertirse en los dos objetivos más relevantes de la educación universitaria (Martínez, 2008). En tal dirección, la universidad como institución social es un referente en la transmisión de los principios éticos de las profesiones y un lugar en el que se aprenden valores y contravalores. Incluso podemos apuntar más en la dirección que una universidad orientada al desarrollo centra su misión en la generación de conocimiento dirigido a la solución de problemas contextuales y en la construcción de competencias coadyuvantes con el desarrollo humano y sustentable (Inciarte y alt. 2010).

2.1 Los cambios acaecidos en la educación superior

Como consecuencia de los planteamientos y procesos de convergencia, no son pocos los cambios que se han producido en educación superior respecto de la situación anterior. Podríamos clasificar los cambios más sustanciales al menos en dos niveles:

En primer lugar los llamados *estructurales*, habitualmente los más llamativos al variar la estructura externa del sistema universitario. En este caso, dicha configuración, queda establecida en dos ciclos, Grados y Posgrados y, este último, en dos niveles relacionados pero independientes, Máster y Doctorado, contabilización de la carga crediticia de una titulación según el trabajo de los alumnos³, suplemento europeo al título, etc. Cabe decir, que si los cambios sólo fueran estructurales, posiblemente quedaría en un puro maquillaje, por lo que también se han desarrollado unos cambios sustantivos.

Los cambios *sustantivos*, en este caso los relacionados con la revisión del proceso de enseñanza-aprendizaje, están suponiendo “mayores cargas de profundidad para los profundos y asentados cimientos de la vieja y tradicional institución universitaria” siendo los más complicados de introducir y consolidar, ya que requieren un cambio de cultura profesional, de mentalidad, de actitudes,... todas ellas muy arraigadas. Como ejemplo característicos podemos citar los cambios en diseño de los títulos a partir de los perfiles profesionales y de las competencias profesionales demandadas a estos (revisión de los objetivos de aprendizaje en términos de competencia) y de las consideradas necesarias en un egresado universitario, de metodología docente, de medios utilizados, de modelos de evaluación, en pocas palabras, cambio de paradigma educativo (pasar de la formación centrada en el docente a la formación centrada en el alumno), etc.

³ Aunque obviemos conscientemente el tema de los créditos europeos, asumimos en el contexto de este trabajo que el crédito es la unidad de valoración de la actividad académica en la que se integran tanto las enseñanzas teóricas como prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos. La generalización de esta unidad de medida es uno de los objetivos fundamentales en la creación del EEES, de forma que el trabajo desarrollado por un estudiante en cualquiera de las universidades de los estados miembros y otros adheridos sea fácilmente reconocido en cuanto a nivel, calidad y relevancia.

2.2 Un cambio de paradigma de enseñanza-aprendizaje

El enfoque de la formación basada en la competencia ha significado un paso adelante en el sentido de poner el énfasis en una lógica más productiva, menos académica y más orientada a la *solución de problemas profesionales* por encima de la reproducción de contenidos.

Este nuevo planteamiento conlleva tres consecuencias relevantes: a) el perfil y la competencia como referente del diseño, desarrollo y evaluación curricular, b) el espacio formativo, integrando la institución de formación y la institución sociolaboral, y c) el tiempo formativo, que se proyecta a lo largo de toda la vida, siendo insuficiente, la formación inicial, tomando nuevo protagonismo la formación continua en el desarrollo de las competencias profesionales y el propio desarrollo profesional de las personas.

Partimos de una conceptualización de competencias⁴ que realza la *acción, la experiencia y al contexto socioprofesional*. Dicha conceptualización conlleva todo un conjunto de consecuencias e implicaciones en la enseñanza-aprendizaje de competencias profesionales (Tejada, 2012, 2013a). De momento vamos a reparar en tres de ellas asociadas a cada una de las dimensiones resaltadas.

1.- En los procesos de formación basada en competencias, los procesos de aprendizaje que se favorecen deben orientarse hacia la *acción del participante* tomando como referente el marco organizativo en el que la situación de socioprofesional es situación de aprendizaje.

La aportación de Bunk (1994) es significativa al respecto. Para el autor, la transmisión de las competencias (mediante acciones de formación) se basa en la acción. El desarrollo de

⁴ En un trabajo anterior, ya abordamos el problema conceptual sobre la competencia y su propia evolución para asumirla como “*un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional, definibles en la acción, donde la experiencia se muestra como ineludible y el contexto es clave... Estamos apuntando en la dirección del análisis y solución de problemas en un contexto particular en el que a partir de dicho análisis (y para el mismo) se movilizan pertinentemente todos los recursos (saberes) que dispone el individuo para resolver eficazmente el problema dado*” (Tejada, 1999, p. 27).

la competencia integrada (competencia de acción profesional) requiere de una formación dirigida a la acción; es decir, puede y debe relacionarse con funciones y tareas profesionales en las situaciones de trabajo con el fin de que la competencia cobre su sentido genuino y global. En la misma línea, Del Pozo (2013) considera que el desarrollo de competencias profesionales debe basarse en la acción y debe relacionarse con situaciones reales de trabajo con el fin que el desarrollo de la competencia sea significativo.

2.- La consideración de los *escenarios de actuación socioprofesional* donde la acción y la práctica son referentes y recursos formativos. Si no hay más competencia que aquella que se pone en acción, la competencia no puede entenderse al margen del contexto particular donde se pone en juego. Es decir, no puede separarse de las condiciones específicas en las que se evidencia.

Las competencias profesionales (específicas y genéricas, transversales) son adquiridas de manera más eficaz, eficiente y efectiva en situaciones prácticas que en contextos educativos. En este sentido argumenta Levi-Leboyer que la formación en el contexto de trabajo es superior a cualquier tipo de formación, por cuanto *“las experiencias obtenidas de la acción, de la asunción de responsabilidad real y del enfrentamiento a problemas concretos, aportan realmente competencias que la mejor enseñanza jamás será capaz de proporcionar”* (1997, p. 27).

3.- La *experiencia* es ineludible para la adquisición de las competencias y las competencias pueden ser adquiridas a lo largo de toda la vida, constituyendo, por tanto, un factor capital de flexibilidad y de adaptación a la evolución de las funciones, los requerimientos y los empleos. El desarrollo de las competencias viene provocado por la evolución de los escenarios socioprofesionales. Esta asunción tiene que ver directamente con el propio proceso de adquisición de competencias y atribuye a las mismas un carácter dinámico.

Indiscutiblemente, el aprendizaje por competencias ha propiciado toda una renovación de las teorías psicopedagógicas de los aprendizajes, contribuyendo con ello a evolucionar los esquemas de referencia de la formación de los profesionales. Nos referimos básicamente

al *aprendizaje experiencial, aprendizaje situado*, con sus orígenes en los propios planteamientos de Dewey, siguiendo con otros tantos como Piaget, Bruner, Kolb, Vygotsky, etc. En este sentido, cobra importancia la propia experiencia sociolaboral del que aprende, se considera que todo proceso de aprendizaje es una integración tanto de información como experiencia, reinterpretando con ello los conocimientos preexistentes, a la vez que se construyen nuevos; el aprendizaje se vuelve más efectivo al tener la referencia profesional, al estar ligado o vinculado a la resolución de dificultades o problemas reales. No sólo se incrementa su percepción de utilidad y motivación en el propio proceso de aprendizaje, sino que también se ve incrementada su aplicabilidad. La inmediatez de la experiencia aumenta la probabilidad de que el aprendizaje sea significativo y genera retos emocionales. De esta forma, se fortalece la dimensión social, emocional y cognitiva de aprendizaje y desarrollo de las competencias (Tejada, 2012).

Tras estas consideraciones, no queremos concluir este apartado sin hacer alusión a la necesidad de una fuerte *alineación* entre diseño, metodología y evaluación de la formación (Biggs, 2010; De Miguel, 2006; Moreno Oliver, 2014; Yáñez & Villardón, 2006) teniendo como marco de referencia tanto el escenario como el perfil profesional, como ya hemos apuntado.

Como venimos sosteniendo, el aprendizaje en educación superior es complejo, multidimensional, por cuanto la situación de aprendizaje debe estar ligada a las actividades o realizaciones profesionales: *resultados de aprendizaje*, que necesita ser valorado de diferentes formas. Todo ello supera la vieja cultura de evaluación en la universidad asociada fundamentalmente a los conocimientos adquiridos, a través de dispositivos centrados en pruebas escritas y orales. Es necesario, pues, abrir la estrategia y dispositivos evaluativos lo suficiente para recoger toda la *información necesaria* y valorar todos los resultados esperados, en estrecha conexión con las decisiones de programación de aprendizajes realizadas y su desarrollo. Por lo tanto, la evaluación de competencias como proceso complejo debe orientarse hacia la acción del participante/profesional, tomando como referente situaciones reales y/o simuladas de trabajo que sirvan para

diseñar tareas auténticas de evaluación (Del Pozo, 2013, Ashford-Rowe, Herrington & Brown, 2014).

Además, la evaluación no sólo debe medir el aprendizaje sino también favorecerlo. Desde esta lógica también entendemos la multifuncionalidad de la evaluación en el sentido de evaluación del aprendizaje, evaluación para el aprendizaje, evaluación como aprendizaje y evaluación desde el aprendizaje. Con ello recaemos y le damos sentido a la ya clásica funcionalidad formativa y sumativa de la evaluación con un enfoque complementario (Ion, Silva & Cano, 2013; Nicol, Thomson & Breslin, 2014), teniendo presente que la primera está concebida más como *evaluación para el desarrollo de competencias*, centrando la atención en las actividades de aprendizaje y su mejora, el feed-back continuo, la reflexión sobre el proceso, la autoevaluación y la colaboración; mientras que la segunda, la *sumativa*, ligada a la *evaluación de las competencias*, se conecta con el desempeño, realizaciones, niveles de logro, evidencias, gestión eficaz de situaciones.

3 La docencia en el nuevo escenario

Estas asunciones de cambio paradigmático evidente, conllevan automáticamente repensar las implicaciones. De momento, se necesita de un *proceso informativo* para toda la sociedad, especialmente para la comunidad universitaria, y de unos *programas de formación, incentivación y experimentación* a todo el colectivo universitario, pero especialmente para el colectivo docente encargado directamente de su diseño (en los últimos niveles de concreción) y desarrollo. Paralelamente, estos cambios suponen, en primer lugar, una *modificación sustancial de las competencias* necesarias para desarrollar eficientemente su función *docente*, por tanto de su *perfil competencial profesional* y, en segundo lugar, la emergencia de unas *necesidades formativas psicopedagógicas*, no contempladas suficientemente hasta el momento.

3.1 Perfil competencial docente: Nuevos roles, funciones y competencias

La cantidad de trabajos desarrollados en la última década sobre la delimitación competencial de los profesionales de la docencia universitaria, evidencia la preocupación que ha despertado en la comunidad universitaria y en sus áreas de influencia, la definición de las competencias profesionales del profesor universitario, teniendo en ello mucha responsabilidad el camino iniciado hacia la convergencia en un Espacio Europeo de Educación Superior y todos los cambios colaterales que ello conlleva, aunque no podemos afirmar que ostente en exclusiva la responsabilidad de los cambios.

No podemos contemplar el conjunto de propuestas realizadas en torno a los nuevos roles, funciones y competencias profesionales de los profesores universitarios, desde las competencias transversales, genéricas o básicas, hasta la específicas y su concreción en torno a perfiles profesionales concretos (Cabero, 2005; Cifuentes, Alcalá & Blázquez, 2005; Marcelo 2005; Mas, 2009; Pozos, 2010; Rial, 2008; Saravia, 2004; 2012; Tejada, 2006, 2009b; Valcárcel, 2005; Zabalza, 2003; etc.)⁵. Baste, dado los límites de este trabajo, tomar como referencia los propuesta que realizamos en su día (Mas & Tejada, 2013), donde afrontamos el perfil profesional de acuerdo a las tres grandes funciones: docencia, investigación y gestión, fruto de un estudio de investigación previo sobre la validación del perfil competencial del profesor universitario (Mas, 2009).

Por otra parte, no debemos olvidar que aunque hablamos de que no existe un profesor universitario, sino tantos y diferentes de acuerdo a sus contextos de actuación, su procedencia, su titulación de base y acceso a la profesión, su identidad, su carrera profesional, su desarrollo profesional, etc. De manera que no es lo mismo ser profesor titular, colaborador, tutor de prácticas, profesor ayudante, etc., siendo todos profesores universitarios. Sobre este particular nos remitimos igualmente al estudio sobre los perfiles profesionales de la formación profesional en educación superior (Tejada et al., 2011),

⁵ En un trabajo anterior, hemos dedicado todo un libro este quehacer: Mas, O. & Tejada, J. (2013) *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Madrid: Síntesis.

configurados a partir de los contextos específicos de actuación, cuya caracterización rápida podría sintetizarse de la siguiente forma.

En una *institución de formación* (inicial o continua) (Escuela Universitaria, Facultades, Departamentos específicos, etc.), podemos distinguir cuatro tipos de profesores:

1. *Profesores propiamente dichos*, a tiempo completo, con perfil de formación específico. Son profesionales que se identifican plenamente con la formación, siendo su actividad profesional la formación (profesores ayudantes, titulares, catedráticos, etc.)
2. *Profesionales de especialidad que ocasionalmente ejercen como formadores*, asumiendo todas o parte de las funciones de estos. No obstante, se identifican como profesionales de su especialidad más que como profesionales de la educación (profesores colaboradores, asociados, etc.)
3. *Profesores con funciones de gestión académica* como son la jefatura de estudios, coordinación de titulación, coordinación de prácticas o prácticum en centros o empresas, u otras, donde mayoritariamente su dedicación se centra en la gestión académica y para la cual deben disponer de competencias específicas. Son profesionales a tiempo completo y provienen habitualmente del grupo de profesores a tiempo completo.
4. *Coordinadores de proyectos específicos* que son profesionales no necesariamente ligados a la docencia, pero que se responsabilizan de la implantación de algún plan, una innovación, etc. en la que previamente han sido líderes. Pueden operar, pues, en clave de proyección interna y también en claves de proyección externa (transferencia de conocimiento). Son profesionales ocasionales y actúan más desde el asesoramiento y apoyo a equipos docentes o de investigación.

En una *institución de trabajo* (empresa, centros de trabajo, laboratorios, ...):

5. *Profesional de la formación* en los centros de trabajo, empresas, etc. que asumen la función de formación en la práctica, tutoría, supervisión y seguimiento de

alumnos en prácticas, o cualquier otra modalidad formativa, como puede ser la formación en alternancia, etc.

6. *Profesionales de la especialidad* que ejercen su actividad profesional más puntualmente la función de formación en la práctica (monitorizando o tutorizando a alumnos).
7. *Coordinadores de formación* en los centros de trabajo, ligados a los departamentos de formación de la empresa o centros de trabajo, que se responsabilizan de las tareas de coordinación interna y externa de la formación práctica.
8. *Otros especialistas* que apoyan la formación en el puesto de trabajo (gestores de calidad, gerentes,...

Aunque pudiera parecer que estos perfiles no son habituales, la realidad nos evidencia la presencia cada vez más notable de los mismos, cuya labor es clave para el funcionamiento de la formación de nivel superior. Ciertamente es que no existe una cultura muy consolidada sobre el papel de estos profesionales, nos referimos especialmente a los perfiles 5, 6, 7 y 8 del modelo propuesto, pero habría que asumir de una vez su protagonismo y consideración en clave de reconocimiento profesional. Los convenios y otras figuras contractuales podrían ser una buena respuesta a esta problemática.

En cualquier caso, y retomando un perfilamiento general, reparamos en las competencias que debe poseer el profesor universitario para desarrollar una función docente⁶ de calidad. A continuación se detallan las unidades de competencia en consonancia con las funciones prototípicas de esta macrofunción como son: *la planificación, el desarrollo-interacción, la evaluación, la tutorización y la innovación*, así como las realizaciones profesionales implicadas.

⁶ Obviamente incidir en las otras dos grandes funciones: investigación y gestión-extensión, dados los límites de este trabajo.

Tabla 1. Competencia y unidades de competencia docentes del profesor universitario (Mas & Tejada, 2013, p. 201)

FUNCIÓN DOCENTE	
UNIDADES COMPETENCIALES	REALIZACIONES PROFESIONALES
1. <i>Diseñar la guía docente</i> de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales	1.1. Caracterizar el grupo de aprendizaje
	1.2. Diagnosticar las necesidades
	1.3. Formular los objetivos de acuerdo a las competencias del perfil profesional
	1.4. Seleccionar y secuenciar contenidos disciplinares.
	1.5. Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los alumnos y la especificidad del contexto
	1.6. Seleccionar y diseñar medios y recursos didácticos de acuerdo a la estrategia
	1.7. Elaborar unidades didácticas de contenido
	1.8. Diseñar el plan de evaluación del aprendizaje y los instrumentos necesarios
2. <i>Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje</i> propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal	2.1 Motivar a los alumnos fomentando la participación y las actitudes positivas.
	2.2 Reforzar el trabajo de los alumnos.
	2.3 Utilizar medios didácticos disponibles, adecuados a las actividades de aprendizaje y del grupo.
	2.4 Gestionar y dinamizar el grupo resolviendo los conflictos y estableciendo límites.
	2.5 Comunicar eficazmente flexibilizando el discurso en función de las características del grupo y escuchar activamente.
	2.6 Utilizar variadas estrategias metodológicas adaptadas a la diversidad del grupo y características del aula.
	2.7 Hacer que el alumno participe en su aprendizaje.
	2.8 Poner al alumno en situaciones profesionales.
	2.9 Desarrollar en los estudiantes las competencias transversales.
	2.10 Situar la formación dentro del contexto histórico, social, económico, laboral, etc. de la profesión.
3 <i>Tutorizar el proceso de aprendizaje</i> del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía	3.1 Planificar acciones de tutorización, considerando los objetivos de la materia y las características de los alumnos, para optimizar el proceso de aprendizaje
	3.2. Crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los alumnos
	3.3. Orientar, de forma individual y/o grupal, el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes proveyéndoles de pautas, información, recursos,... para favorecer la adquisición de las competencias profesionales
	3.4. Utilizar técnicas de tutorización virtual
4. <i>Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</i>	4.1. Aplicar el dispositivo de evaluación de acuerdo al plan evaluativo establecido
	4.2. Realizar la evaluación diagnóstica.
	4.3. Verificar el logro de aprendizajes de los alumnos
	4.4. Evaluar los componentes del proceso E-A.
	4.5. Promover y utilizar técnicas e instrumentos de evaluación pertinentes.

	4.6 Implicarse en procesos de coevaluación.
	4.7. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la evaluación
5. Contribuir activamente a la mejora de la docencia	5.1 Evaluar el desempeño profesional a través de la autoevaluación y la evaluación de la satisfacción de los alumnos.
	5.2 Actualizarse en función de la evolución y los cambios en el sistema productivo, desarrollo tecnológico y de los saberes psico-pedagógicos.
	5.3 Participar en los procesos de calidad, innovación y mejora continua del propio centro con actitud proactiva.
	5.4 Proponer, diseñar e implementar mejoras en su actuación profesional (métodos, diseño del programa, herramientas docentes, TICs...)
	5.5 Participar en acciones de formación continua por iniciativa propia.
	5.6 Participar en redes de formadores para la actualización y el conocimiento de buenas prácticas.
	5.7 Mantenerse en contacto con el mundo profesional, conocer sus expectativas y revertirlo en la formación.
	5.8 Ser capaz de cuestionar la enseñanza y mejorarla.
6. Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones,...)	6.1 Conocer la organización.
	6.2 Colaborar con otras organizaciones.
	6.3 Coordinarse con otros profesionales que desarrollen su labor en la organización.
	6.4 Trabajar en equipo desarrollando las habilidades y capacidades necesarias para ello.
	6.5 Conocer el mercado de trabajo y las tendencias de la formación para el empleo.
	6.6 Realizar proyectos interdisciplinarios.

Tras este enunciado-listado de competencias docentes, veamos ahora cuáles son algunas implicaciones y sentido de cada una de ellas.

1. *Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional previamente definido, todo ello en coordinación con otros profesionales*

El profesor que desarrolla su tarea profesional en un contexto complejo, cambiante y multicultural como el actual, necesita dominar los conocimientos propios de esa realidad contextual. Estos conocimientos deben abarcar ámbitos tan dispares como conocimientos del trabajo, de las formas organizativas de éste, de los agentes sociales, de la movilidad laboral, de la incidencia de la globalización en los procesos de formación, de los procesos migratorios y sus repercusiones sociolaborales y socioculturales, tecnológicos, los avance científicos, las investigaciones realizadas en otros contextos,...

El conocimiento y la consideración del contexto tienen repercusiones directas en la formación, ya que, de lo contrario, difícilmente el docente tendrá elementos para organizar y diseñar estrategias metodológicas que tengan como referente las problemáticas actuales relacionadas con el entorno y con la práctica profesional del alumno, viéndose del mismo modo afectada negativamente por este desconocimiento y falta de referentes, su capacidad de reflexión sobre la práctica profesional.

2. Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando oportunidades de aprendizaje, tanto individuales como grupales

El profesor, en este nuevo escenario donde se considera al alumno el principal elemento y protagonista de su proceso de aprendizaje, se convierte en una figura mediadora, facilitadora, orientadora, asesora, motivadora, del citado proceso de aprendizaje. Como consecuencia de estos nuevos roles que debe desempeñar el profesor universitario, éste debe estar capacitado para utilizar correctamente las estrategias metodológicas más adecuadas para cada situación de aprendizaje, para seleccionar distintos medios y recursos didácticos, para combinar momentos de aprendizaje individual y grupal (en plenario y en pequeños grupos), para combinar momentos de aprendizaje presencial, dirigido y autónomo.

De igual modo, es imprescindible que los docentes universitarios posean habilidades comunicativas y estén capacitados para gestionar grupos, para favorecer dinámicas participativas, para motivar y fomentar la interrelación de los alumnos, para desarrollar y potenciar los procesos de reflexión y crítica en sus alumnos, para generar un ambiente de trabajo colaborativo, de respeto y de implicación.

Otro aspecto importante a considerar es la imposibilidad por parte del profesor, de quedarse al margen de las innovaciones tecnológicas que se introducen en su contexto social, campo curricular, ámbito pedagógico. Este docente deberá tener unas competencias concretas para el uso de estos medios, debiendo conocer del mismo modo,

las posibilidades, condicionantes y limitaciones que supone el uso de estos medios tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía

La competencia tutorial que debe atesorar el profesor universitario se justifica por la complejidad e internacionalización que está adquiriendo nuestra universidad, por la diversificación de la oferta formativa, por la complejidad de nuestros planes de estudios, por el diseño de los planes de los diferentes planes de estudio por competencias, por la heterogeneidad de nuestro alumnado, por el aumento del número de estudiantes internacionales y con necesidades educativas específicas en los estudios de educación superior, por el cambio de paradigma donde ahora pasa a ser el centro de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje el alumno y su aprendizaje, por la incorporación en la mayoría de estudios de prácticas externas a la universidad y del proyecto fin de carrera, necesitando ambos un proceso de tutorización específico, etc.

En este marco de referencia, la tutoría se convierte en una de las estrategias docentes más importantes para favorecer, en los alumnos, la construcción de su conocimiento y la orientación de sus aprendizajes. No profundizaremos en el análisis de la función tutorial, pero si es imprescindible destacar la importancia de la accesibilidad, flexibilidad, paciencia y credibilidad que debe atesorar el profesor y, del mismo modo, resaltar la importancia de aspectos como la organización y planificación de la tutoría (centrándose especialmente en el ámbito académico, más que en el personal o administrativo), de la gestión del espacio y del tiempo destinado a ella.

4. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje

Los procesos de evaluación resultan un aspecto imprescindible para mejorar las acciones formativas, los aprendizajes de los alumnos, la calidad de la actuación docente. Sin lugar a dudas, para ello el profesor debe atesorar diversos saberes referentes a la planificación y

al proceso de ejecución de la evaluación, como por ejemplo, selección y validación de los instrumentos más adecuados para cada situación, selección de las variables e indicadores que definan mejor los aspectos escogidos del objeto a evaluar, qué metodología y referentes utilizará, en qué momentos y con qué finalidad llevará a cabo dicha evaluación.

Asimismo, es muy importante asumir una cultura crítica, revisionista, evaluativa, no sólo con los alumnos y sus logros, sino con los programas que se diseñan y desarrollan, con la propia organización y coordinación de la formación, con los propios docentes que la desarrollan, con las instituciones en donde se desarrolla el acto didáctico. Sólo con la implementación de una evaluación holística podremos conocer y mejorar la calidad de la docencia que desarrollamos.

5. Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia

El profesor universitario debe dejarse imbuir por un espíritu innovador para que esa búsqueda de nuevas y mejores actuaciones sea real. Este profesional deberá desarrollar actitudes de apertura al cambio, de flexibilidad, de reflexión y crítica constante, para introducir las innovaciones que sean oportunas, ya que únicamente la investigación y la reflexión continua garantizan una innovación que dé respuestas y se adecue a las necesidades del contexto.

Por otra parte, este mismo profesor debe convertirse en un agente de cambio, ya que éste es intrínseco a su contexto de actuación, por lo que consideramos esta función de innovación implícita en su quehacer profesional. Para diseñar, desarrollar y/o evaluar cualquier proceso de innovación es imprescindible disponer de unas determinadas competencias, ya que resulta indispensable conocer y comprender exhaustivamente que implicaciones conllevará (o ha comportado) adoptar o adaptar estos cambios.

6. Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones,...)

Además de conocer la organización y su contexto de influencia, el profesor universitario en ejercicio de la función docente debe participar activamente en los diferentes grupos de trabajo, comisiones,... que tengan como finalidad coordinar las programaciones de las diferentes asignaturas pertenecientes a un área de conocimiento, departamento, titulación, colaborar con otras organizaciones, realizar proyectos interdisciplinarios, etc.

El trabajo en equipo es clave hoy día en cualquier planteamiento docente de calidad, de ahí la relevancia estar insertos en grupos docentes, no sólo para afrontar las tareas específicas de planificación, desarrollo y evaluación ligadas a la docencia de la asignatura, implantación de las políticas internas, despliegue de nuevos planes de estudios, sino también para proponer, desarrollar planteamientos de mejora e innovación de la propia práctica, beneficiarse la interacción profesional en clave de actualización docente, posibilitando de esta forma su profesionalización y a la vez, su desarrollo profesional.

3.2 Implicaciones para la formación-profesionalización del docente universitario

Realizada esta aproximación abierta al perfil del docente universitario, se torna necesario realizar algunas consideraciones sobre las implicaciones de tal asunción sobre su formación⁷. Debemos partir del hecho de que el estado de la formación del profesorado universitario no goza de buena salud en nuestro contexto. Ciertamente se han realizado serios esfuerzos en el conjunto de las universidades, propiciados por la propia dinámica del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, las consecuentes reformas en los planes de estudios, el cambio de paradigma enseñanza-aprendizaje, dando lugar a diferentes programas de formación del profesorado y a la creación de diferentes unidades de formación de apoyo a la misma. No obstante, en los diferentes foros e investigaciones que se están desarrollando sobre el particular se sigue observando deficiencias en las competencias docentes y dificultades para actualizar las capacidades de los profesores. Estas deficiencias están relacionadas especialmente con la falta de competencias en relación con los nuevos retos de la educación (incluido el aprendizaje

⁷ Tomamos como referencia otros trabajos realizados sobre este particular: Mas y Tejada, 2013; Tejada, 2002, 2009, 2013b,.

individualizado, la preparación de los alumnos para aprender de forma autónoma, las clases heterogéneas, la preparación de los alumnos para aprovechar al máximo las tecnologías de la información y de la comunicación, etc.) (Mas & Tejada, 2013).

Además, estos procesos no suelen estar relacionados con innovaciones educativas, ni con la investigación educativa. Los incentivos para que los profesores continúen actualizando sus competencias docentes durante sus carreras profesionales son escasos.

Las implicaciones básicas para superar este estado de cosas podrían ser:

1. *Consideración del perfil profesional y la profesionalización como marco de referencia para el diseño de la formación.* Aunque no existe en la literatura una única concepción de perfil profesional, como ya hemos apuntado con anterioridad, hay que considerar la necesidad de distintos niveles de cualificación en consonancia con los diferentes escenarios de actuación profesional y las exigencias de los mismos (profesor titular, profesor asociado, profesor colaborador, tutor,...) (Tejada, 2009). Esta consideración hay que tenerla en cuenta tanto en la formación inicial como en la formación continua de nuestros profesionales, que le permitirá no sólo la conformación de la cualificación profesional, sino también el propio desarrollo profesional dentro de una perspectiva de aprendizaje permanente.

Desde este último apunte, el del desarrollo profesional, conviene igualmente realizar una reflexión sobre la profesionalización de los profesores universitarios. Somos partidarios en cualquiera de los perfiles profesionales y nivel de cualificación contemplar el propio proceso de desarrollo profesional, reparando en la trayectoria sociolaboral y el desempeño profesional al menos. En este sentido hay que considerar las diferentes categorías profesionales con sentido de acuerdo a las competencias profesionales afectadas e incluso a toda una carrera profesional, desde planteamientos tales como profesor novel, junior, sénior y experto, coordinador de formación, responsable... (Tejada, 2011). Obviamos aquí mayor profusión sobre la articulación de tal sistema (años de permanencia por estadio o nivel, prácticas profesionales a realizar, nivel de

responsabilidad y compromiso institucional,...). Lo que sí está claro es que el tránsito por estos estadios es, a la vez, un sistema de profesionalización.

Además, hay que hacer hincapié en las condiciones del propio ejercicio profesional, desde los propios requisitos o requerimientos de entrada, como la propia evaluación del desempeño profesional, que tengan consecuencias en la carrera profesional.

2. *La acción y práctica profesional como referente y estrategias formativas.* Sin lugar a duda la cultura de actuación profesional actual (ya está evolucionando) está totalmente desfasada. Las nuevas exigencias de planteamientos más colaborativos, para afrontar los retos y exigencias profesionales, nos ubican en la lógica del trabajo en equipo, incluso interdisciplinar. Esto indica que habrá que superar planteamientos “balcanizadores” de departamentos, áreas de conocimiento, y otras derivadas. La nueva lógica de articulación curricular derivada del planteamiento competencial, así como el desarrollo del mismo, implicando la integración de teoría-práctica (Korthagen, 2010), está abocada a una cultura de equipos docentes, tanto en lo que afecta al diseño, desarrollo y evaluación de la formación, e incluso asignatura o materia, donde pueden ser copartícipes varios profesores. Pero además, debemos incluir tres aspectos más, clave en este escenario: la reflexión en y para la acción, la dimensión ética y la lógica el aprendizaje continuo.

Creemos importante también apuntar en torno a una formación como clave de la profesionalización muy en conexión con la práctica, *centrada en la práctica*. Esta aproximación tiene repercusiones tanto en la formación inicial como en la continua y es una consecuencia directa del propio planteamiento de la formación basada en competencias. Ello comportaría, por lo que se refiere a la formación inicial, apoyar planteamientos de *modalidad dual* como es la *formación en alternancia*, con una coherente integración entre formación y trabajo, sobre todo en los últimos periodos de formación inicial (Tejada, 2012). No debemos olvidar que estos periodos de prácticas de inicio profesional tiene un valor de socialización e inserción profesional nada despreciables. Por lo que se refiere a la formación continua nadie discute igualmente su orientación práctica con estrecha vinculación a las necesidades reales de formación del

propio escenario de ejercicio profesional. Estamos aludiendo a *programas de formación a medida, en servicio*, con estrategias de tipo *mentoring, coaching*, etc. por su incidencia en el propio desarrollo profesional (Tejada, 2006, 2007, 2012). Esta debe tener una gran flexibilidad tanto en su articulación como en los propios itinerarios que pueden seguir los formadores. El papel de las TIC en este ámbito va a ser relevante por las propias posibilidades de articulación y vehiculación de dicha formación (Tejada, 2014).

Esta consideración sobre las nuevas estrategias metodológicas no es más que una consecuencia también de la propia lógica de la formación basada en competencias y los principios que la rigen (Tejada, 2007). Nos referimos fundamentalmente al constructivismo social, donde podemos activar las modalidades estratégicas básicas de aprendizaje basado en problemas, estudio de casos y proyectos de acción profesional, que en diferentes formas sociales (en grupo, en equipo, en trabajo cooperativo) nos van a permitir otras tantas estrategias metodológicas que han demostrado sobradamente su eficacia en la formación y desarrollo de las competencias profesionales. Nos estamos refiriendo a la investigación-acción, el aprendizaje autónomo, talleres de formación, círculos de calidad, comunidades de aprendizaje, etc.

3. El *momento de la formación: el papel de la formación inicial y continua*. La formación inicial no puede facilitar a los profesores todos los conocimientos y las capacidades que se necesitan para toda una carrera docente. La formación y el desarrollo profesional de cada profesor deben considerarse una tarea permanente, como venimos sosteniendo a lo largo del documento, y estructurarse y financiarse en consecuencia. La impartición de formación y desarrollo del profesorado será más eficaz si se coordina de forma coherente a nivel nacional y si se financia de forma adecuada.

El planteamiento ideal sería establecer una continuidad ininterrumpida de formación que abarque la formación docente inicial, la introducción a la profesión y un desarrollo profesional continuo a lo largo de toda la carrera que incluya oportunidades de aprendizaje formal, informal y no formal, lo cual supondría que todos los profesores: (a) participaran en un programa efectivo de incorporación durante sus primeros tres años en

la profesión; (b) tuvieran acceso a una orientación estructurada y estuvieran tutelados por profesores experimentados u otros profesionales pertinentes durante su carrera; y (c) participaran en debates regulares sobre sus necesidades de formación y desarrollo, en el contexto del plan general de desarrollo de la institución en la que trabajan (Tejada, 2013b).

Además, la formación continua beneficiaría a todos los docentes si:

- se les animara y apoyara a lo largo de sus carreras a ampliar y desarrollar sus competencias por medios formales, informales y no formales, y pudieran hacer que se les reconociera las mismas;
 - tuvieran acceso a otras oportunidades de desarrollo profesional continuo, como intercambios y destinos temporales (independientemente de que estén financiados por programas oficiales de aprendizaje permanente), y
 - tuvieran la oportunidad y el tiempo de estudiar para cualificaciones adicionales y participar en estudios e investigaciones en un nivel de enseñanza superior;
 - se hiciera más para fomentar colaboraciones creativas entre las instituciones en que trabajan los profesores, el mundo del trabajo, los centros de educación superior e investigación, y otros organismos, a fin de apoyar una formación de alta calidad y prácticas efectivas, así como desarrollar redes innovadoras a nivel local y regional.
4. El del *contenido de la formación de formadores*. Sin lugar a dudas, las competencias profesionales serían las rectoras del currículum a articular. Los módulos de contenido deben de estar en estrecha correspondencia con las unidades de competencia (Tejada, 2002; Mas & Tejada, 2013).

Téngase presente que los contenidos a seleccionar/integrar en el currículum de formación (inicial y continua) hoy día hay que contemplarlos con los nuevos parámetros de referencia como son la modernización, las bases tecnológicas, la alfabetización digital y de idiomas, la conformación de redes e intercambios sociales, tecnológicos y económicos, la

promoción de intercambios intra e interinstitucionales, la integración disciplinaria y los nuevos campos de formación.

De ahí que, bajo estos parámetros, consideremos los viejos y nuevos contenidos: las tutorías, las didácticas de la disciplina, la evaluación de alumnos, aprendizaje y motivación, las nuevas tecnologías, las estrategias metodológicas, las prácticas, la autoevaluación docente, la coordinación de asignaturas, la planificación, la elaboración de materiales, etc. (Mas & Tejada, 2013).

Igualmente hemos de tener presente, al reparar en los contenidos, el momento de la formación. Parece más pertinente que en la formación inicial se apunte hacia la familiarización con los cursos y programas, posibilidad de poder intervenir mediante el apoyo experto, desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la práctica, fortalecimiento de la formación didáctica de base, etc. reservándose para la formación continua, contenidos asociados a la evolución tecnológica del mundo socioprofesional, la propia profesionalización del formador, la salud laboral, ergonomía, evitar el desgaste profesional,...

5. *Creación de redes de formadores*: No cabe duda que en el escenario mundial cobran y aún cobrarán más protagonismo la *creación de redes* de formadores. En estos momentos ya estamos verificando la importancia de algunas de ellas tanto en el seno de las propias organizaciones o instituciones de formación (intranets de formadores) como externas a las mismas (extranets). También estamos abocados al apoyo e inclusión de otros profesionales en la propia red como sería el caso de tutores, formadores y asesores – comunidades de práctica profesional-. Con ello conseguimos además transformar la red de formación en red de asesoramiento y apoyo.

Desde este punto de vista, valoramos el asesoramiento por cuanto puede permitirnos compartir conocimiento e información, ayudarnos a detectar problemas profesionales y buscar alternativas, amén de motivar a los profesores y directivos para que se impliquen en procesos de cambio y mejora, tanto profesional como organizacional. Además, el

asesoramiento puede ser un buen apoyo a la innovación e investigación como estrategia de profesionalización. En este sentido se pueden proponer líneas de actuación, coordinar iniciativas de innovación, difundir resultados, proporcionar recursos, etc.

6. *Asunción de la internacionalización de la formación de formadores.* Tanto inicial como continua, ampliando los escenarios sociogeográficos de dicha formación. La misma a su vez entroncaría con uno de los principios de Europa 2010, cuál es la movilidad. Sobre este particular existen ya ejemplos de programas de formación (inicial y continua) de formadores interuniversitarios e internacionales. El propio Programa de Aprendizaje Permanente (2007-2013 en el conjunto de sus acciones contempla esta consideración cuando destaca la movilidad y los intercambios en la formación de los profesionales de la formación (Erasmus, Leonardo, ...).
7. *Reconocimiento, acreditación y certificación de las competencias.* Hay que dar oportunidad para *actualizar las competencias profesionales* de los profesores. Esto conlleva de una parte la necesidad de clarificación de las cualificaciones como hemos apuntado y su correspondencia dentro del EQF (Marco Europeo de las Cualificaciones) (Comisión Europea, 2008), a la vez que contar con dispositivos válidos y transparentes para la evaluación, reconocimiento y acreditación de los aprendizajes formales, no formales e informales de los formadores.
8. *Gestión de las competencias profesionales.* En los últimos años, las competencias se han erigido en elementos dinamizadores de las actividades formativas, a la vez que están cobrando protagonismo en la propia gestión de los recursos humanos en las instituciones. No son pocas ya las organizaciones que están adoptando prácticas y sistemas de recursos humanos basados en competencias. Esta orientación viene provocada por la necesidad de encontrar soluciones a los problemas de gestión en los nuevos entornos sociolaborales (Fernández Cruz, 2011).

En este sentido surgen los nuevos enfoques de *dirección por competencias profesionales* con el fin de abrir nuevas expectativas que faciliten la movilidad funcional, la motivación en el trabajo y el progreso profesional y personal, a la vez que provoquen una nueva

forma de pensar, de “*aprender a aprender*” y así ser capaces de incorporar los nuevos conocimientos que desarrollen al máximo las competencias profesionales o generen nuevas capacidades personales, en un planteamiento, como venimos apuntando, de aprendizaje permanente.

4 Referencias bibliográficas

- Ashford-Rowe, K.; Herrington, J. & Brown, Ch. (2014). Establishing the critical elements that determine authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 39(2) 205-222. DOI:10.1080/02602938.2013.819566
- Biggs, J. (2010). *Calidad del aprendizaje universitario*. (4 ed). Madrid: Narcea.
- Bunk, G.P. (1994). *La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA*. *Revista Europea de Formación Profesional*. 1, 8-14.
- Cabero, J. (2005). (Coord.). *Formación del profesorado universitario para la incorporación del aprendizaje en red en el EEES*. Sevilla: Universidad de Sevilla-Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías.
- Cifuentes, P.; Alcalá, M.J. & Blázquez, M. R.(2005). Rol del profesorado en el EEES. *XI Congreso de Formación del Profesorado*. Segovia, 17-19 febrero.
- Commission Europea (2008b) *The European Qualifications Framework: a new way to understand qualifications across Europe*. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm
- De Miguel, M. (Coord.). (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario en el EEES*. Madrid: Alianza Editorial.
- Del Pozo, J.A. (2013). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea.
- Fernández Cruz, M.I (2011). Formación y desarrollo profesional del Docente. Profesionalización de los docentes universitarios. Proyecto docente de acceso a Cátedra, Universidad de Granada.
- Inciarte, A.; Parra-Sandoval, M.C. & Bozo de Carmona, A.J. (2010). *Reconceptualización de la universidad. Una mirada desde América Latina*. Maracaibo (VE): Ediciones Astro Data.
- Ion, G.; Silva, P. & Cano García, E. (2013). El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. *Profesorado. Revista de currículum, y formación del profesorado*.17 (2)
- Korthagen, Fred A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 88-101.
- Levi-Leboyer (1997). *La gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Marcelo; C. (2005). *La función docente*. Madrid: Síntesis.;
- Marcelo, C. (Coord.) (2011). *Evaluación del desarrollo profesional docente*. Barcelona: Editorial Davinci.

- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de la ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. M. Martínez (ed.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp.11-26). Barcelona: Octaedro.
- Mas, O. (2009). *El perfil competencial del profesorado universitario en el EEES*. Tesis Doctoral. Depto. Pedagogía Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mas, O. & Tejada, J. (2013). *Docencia universitaria. Funciones y competencias*. Madrid: Síntesis
- Moreno Oliver, V. (2014). *Análisis y propuesta de intervención sobre la alineación entre el trabajo por competencias, la estrategia metodológica y el sistema de evaluación (Alineación C*M*E)*. Tesis Doctoral. Dpto. Pedagogía Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)
- Nicol, D.; Thomson, A. & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 39 (1) 102-122. DOI:10.1080/02602938.2013.795518
- OCDE (2009). *Los docentes son importantes: Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*, Paris: OCDE.
- Pozos, K.V. (2010). *Competencia digital del profesorado universitario para la sociedad del conocimiento*. Trabajo Investigación del Doctorado. Dpto. Pedagogía Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona;
- Rial, A. (2008). Diseñar por competencias, un reto para los docentes universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Innovación educativa*, nº18, 169-187.
- Saravia, M.A. (2004). *Evaluación del profesorado universitario. Un enfoque desde la competencia profesional*. Tesis Doctoral. Dpto. de Métodos de investigación y Diagnóstico en educación. Universidad de Barcelona
- Saravia, M.A. (2011). *Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas*. Barcelona: Octaedro-ICE Universidad de Barcelona
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales I, *Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada, J. (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educar*, 30, 91-118.
- Tejada, J. (2003) Un Sistema Nacional de Competencias Profesionales, respuesta a los desafíos de la formación y el empleo. *V Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de Formación para el Trabajo*. Santiago de Compostela
- Tejada, J. (2005). La Formación Profesional Superior y EEES. En J. Tejada, A. Navío y E. Ferrández (coords.) *Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos de la formación*. Actas del IV Congreso Internacional de Formación para el Trabajo. (pp. 23-51). Madrid: Tornapunta Ediciones.
- Tejada, J. (2006) Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: implicaciones para la calidad de la formación superior. *Revista de Educación*, 340, 1085-1117.
- Tejada, J. (2007). Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 43/6, 1-12.
- Tejada, J. (2009a). Profesionalización docente en el escenario de la Europa del 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 349, 463-477.

- Tejada, J. (2009b). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2),1-15.
- Tejada, J. (2011). Evaluación del desarrollo profesional docente basado en competencias, en C. MARCELO (Coord.). *Evaluación del desarrollo profesional docente*. (23-47). Barcelona: Editorial Davinci.
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XX1*, 15 (2), 17-40. [DOI:10.5944/educxx1.15.2.125](https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.125)
- Tejada, J. (2013a). La formación de competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y educación*, 25 (3) 285-294. [DOI:10.1174/113564013807749669](https://doi.org/10.1174/113564013807749669)
- Tejada, J. (2013b). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *RUSC Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 10(1) 170-184.
- Tejada, J. (2014). Formando formadores: nuevos escenarios y competencias digitales docentes. En V. Marin Diza y J.M.Muñoz González (Coords.). *El hoy y el mañana junto a las Tics. XVII Congreso Internacional EDUTEC*. (pp. 94-149). Cordoba: EDUTEC
- Tejada; J. et al. (2011). Complémentarité des compétences entre les formateurs, professionnels et universitaires: encadrement pour la formations, en *V Seminaire sobre Formateurs de la Sante en Europe, Quelles qualifications? Quelles Competencies?* Proyecto Europeo Leonardo daVinci (2009-1-FR-LEO04-07319), Paris, 27-28 juny.
- Valcarcel, M. (2005) *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior*. Proyecto MEC EA2004-0036 [consultado el 21 de diciembre de 2006] en <http://www.mec.ex/proyectos2005/EA20050073.pdf>
- Yáñez, C. & Villardón, L. (2006). *Planificar desde las competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Mensajero
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Capítulo 5

Análisis de los roles, métodos de enseñanza y formas de evaluación desde el punto de vista del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje de competencias: Estudio de Caso en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Gerardo Tamez González¹

Oswaldo Leyva Cordero²

Universidad Autónoma de Nuevo León (Monterrey, México)

Resumen

En el presente capítulo se realizó un diagnóstico sobre los roles, métodos de enseñanza y formas de evaluación utilizados por el docente en el modelo competencias, donde el papel docente debe ser replanteado en el desarrollo óptimo y flexible de procesos de construcción de conocimiento, asimismo se formularon algunas consideraciones desde la perspectiva del docente, las cuales servirán de soporte para contribuir en la formación integral del estudiante. Este estudio tiene la finalidad de evaluar cuantitativamente las posturas del profesor ante su tarea en el aula.

Palabras Clave: Competencias, rol docente, métodos de enseñanza, evaluación.

Keywords: competences, role of teachers, teaching methods, assessment.

Sumario. 1. Introducción; 2. El proceso de enseñanza-aprendizaje en el modelo por competencias; 3. Metodología; 3.1 Participantes en la investigación; 3.2. Instrumento; 4. Análisis de Resultados; 5. Conclusiones; 6. Bibliografía.

¹ Doctorado en Gerencia y Política Educativa, pertenece al Sistema Nacional de Investigadores de CONACYT, Perfil PROMEP. Integrante del cuerpo académico «Gestión y política educativa». El Dr. Tamez es director de la facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública de la UANL

² Doctorado en Gerencia y Política Educativa; Candidato a Doctor en Filosofía con acentuación en Ciencias Políticas por la Universidad Autónoma de Nuevo León; Perfil PROMEP. Líneas de investigación: Política educativa, Participación política y métodos cuantitativos.

1. Introducción

Toda actividad humana está sujeta a la habituación, donde el rol es un concepto que relaciona al individuo con la sociedad., el cual implica que cualquier acción puede volver a ejecutarse en el futuro de la misma manera. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse, en este sentido cada vez que se da una tipificación recíproca de las acciones realizadas por los individuos en el curso de su interacción se expresarán en pautas específicas de comportamiento, de esa manera, surgirá una colección de acciones que cada individuo habitualizará en roles en cierto grado, algunos de los cuales se desempeñarán separadamente y otros en común (Berger & Luckman, 1968, p. 75).

En este sentido el profesor debe diversificar sus roles en función de las necesidades de aprendizaje y de los ambientes en los que se encuentra, esto como respuesta a los cambios culturales, políticos, sociales y están afectando a todas las sociedades (Barrón, 2009, p. 77).

Estos nuevos roles del docente son de suma importancia. El docente ya no es el eje principal del desarrollo del conocimiento, y se transforma en un facilitador de la información y para ello requiere de una efectiva disposición, además de comprometerse en ser el promotor del desarrollo de las competencias de los estudiantes (Krzemien & Lombardo, 2006, p.3).

La gran parte de las actividades docentes se ha estructurado en función de la forma de evaluar, considerando en mayor medida la reproducción y control del conocimiento de los estudiantes y no en el desarrollo de sus habilidades cognitivas superiores. Así lo confirman los resultados de ciertas investigaciones, las cuales concluyen que la orientación de las

prácticas evaluativas de los profesores corresponden a enfoques mayoritariamente instrumentales y memorísticos, donde dan más importancia a los resultados alcanzados en términos del rendimiento académico, la capacidad memorística y el esfuerzo individual, sin embargo, el sentido de la evaluación va más allá de este esfuerzo (Stiggins, 2004).

Otro elemento es la gran cantidad de literatura existente sobre la noción de competencia en la literatura, lo que refleja en ocasiones la falta de entendimiento de los docentes sobre las diferentes concepciones y estrategias existentes.

Por tal motivo, es importante que los profesores conozcan claramente el significado y el desarrollo de las mismas, una adecuada reflexión sobre esta base conceptual, permitirá una mejor interpretación de la realidad educativa y favorecería los cambios a partir de la aplicación de nuevas propuestas de enseñanza, (Rodríguez, 2011, p.2).

Si se pretende que los docentes implementan sus prácticas docentes adecuadamente en el modelo por competencias, estos deben poseer cierto conocimiento sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos y sobre todo conocer los métodos de enseñanza y evaluación que se ajusten a dicho proceso.

2. El proceso de enseñanza-aprendizaje en el modelo por competencias

El paradigma tradicional de enseñanza se basa en la estandarización de prácticas y contenidos, reduciéndose a una mera acumulación de información o de aprendizajes específicos, el cual se ha cuestionado constantemente en diversos contextos, tanto nacionales como internacionales, además se señala la falta de pertinencia y eficacia en el mundo laboral, demandando nuevas cualidades en los individuos como creatividad,

enfoques diversos, de capacidad de solución de problemas complejos, de flexibilidad de pensamiento, entre otros (Gutiérrez, 2010). Estas preocupaciones deben evaluarse en las características del proceso formativo, especialmente en los roles y prácticas que han venido desarrollando los principales actores del proceso educativo: los profesores y los estudiantes.

En este sentido el proceso de enseñanza-aprendizaje debe establecerse a través de un sistema de acciones en el docente y estudiante en función del logro de los objetivos planteados, y que además constituya la vía primordial para el desarrollo de competencias, conocimientos, valores y actitudes que estén vinculados con el resto de las actividades en el aula y extra-aula que realizan los estudiantes.

También se debe considerar cuales son los métodos y los recursos didácticos estratégicos que estén encaminados para desarrollar las habilidades generales y específicas en relación con el perfil esperado del egresado. Además deben facilitar el desarrollo del aprendizaje del alumno y utilizar estrategias didácticas flexibles de acuerdo a las diferencias individuales de los estudiantes, siendo un factor importante para el logro de los objetivos establecidos.

Por tal motivo el docente debe examinar su trabajo dentro del aula y modificar su comportamiento, donde es necesario capacitarse y actualizarse con nuevos conocimientos pedagógicos y disciplinares, además de modificar la visión que tiene de sus estudiantes a partir de la individualidad de éstos, examinar las estrategias de aprendizaje y de enseñanza, diseñar materiales que propicien el aprendizaje significativo (Cepeda, 2013).

Las competencias del docente, desde la perspectiva constructivista, se refieren a que los

docentes deben ser activos, reflexivos y que en su práctica sean un mediador del conocimiento. Asimismo se debe promover una evaluación de aprendizaje total, considerando dos aspectos importantes: el cualitativo y el cuantitativo, por lo que dicha evaluación no se limita sólo a valorar los conocimientos, sino que además integra habilidades y valores, propiciando el desarrollo integral del estudiante (Velez, 2006, p. 58).

En el caso de los tipos de evaluación se involucra la selección de instrumentos y evidencias que arrojen información acerca del desempeño del estudiante, donde la evaluación debe ser integral, válida, confiable y transparente, por tal motivo las actividades de aprendizaje y la evaluación deberán reproducir los retos de este mundo real. Si los estudiantes construyen y aprenden de cierta manera, la evaluación debe proveerlos de oportunidades para aplicar su propio aprendizaje en problemas que reflejen sus actividades diarias de manera auténtica. Asimismo utiliza métodos capaces de producir evidencias que comprueben los resultados de aprendizaje y criterios de desempeño.

A continuación se muestra el desarrollo de la función docente, considerando las actividades que tienen lugar mientras se conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje en una organización determinada (García et al, 2008).

Tabla N°1. Evaluación de la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje

Contexto	Descripción	Indicadores
Estructura del plan de clase (Programa de actividades, ubicación escolar, aprendizajes esperados, evaluación y productos)	Se considerarán los niveles de desempeño y de aprendizaje de los estudiantes, además se lleva a cabo controles de monitoreo sobre el logro de las metas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planea las actividades necesarias para el desarrollo de las competencias pertinentes. 2. Organiza los contenidos de la unidad de aprendizaje. 3. Diseño de actividades para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

		<ol style="list-style-type: none"> 4. Selecciona o genera materiales didácticos y de evaluación. 5. Implementa estrategias de enseñanza apoyadas con diversas tecnologías. 6. Incorpora actividades para trabajar la interculturalidad. 7. Genera redes de colaboración con otros profesionales e instituciones.
Elementos de Interacción didáctica en el aula (Conocimiento escolar y procesos cognitivos)	Se consideran las estrategias de enseñanza-aprendizaje para el logro de las metas, se incluye características de interacción, se considera los materiales y herramientas didácticas, así como los estilos de comunicación y evaluación formativa.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Responde a problemas que surgen de forma imprevista durante la clase. 2. Orienta sobre las decisiones en la trayectoria del estudiante 3. Trabaja con estudiantes que presentan dificultades. 4. Promueve formas cooperativas de trabajo entre los estudiantes. 5. Proporciona realimentación al desempeño de los estudiantes. 6. Provee oportunidades equitativas de participación en el aula. 7. Emplea la evaluación diagnóstica, continua y sumativa. 8. Involucra a estudiantes en los procesos de autoevaluación, evaluación y coevaluación. 9. Genera un clima adecuado en el aula. 10. Induce a los estudiantes a la investigación y a la práctica profesional
Formas de comunicación en el trabajo académico	<ul style="list-style-type: none"> • Considera los mecanismos para la evaluación de las metas, de las unidades de aprendizaje, la satisfacción del profesor y estudiantes, así como la valoración del impacto personal de la experiencia didáctica. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estructura lógica en la presentación de sus ideas. 2. La exposición oral y escrita es adecuada 3. Utiliza los medios audiovisuales de apoyo en forma coherente. 4. Utiliza de manera eficiente una lengua extranjera. 5. Expone en forma clara el objetivo de la unidad de aprendizaje, así como su evaluación

Fuente: Elaborado a partir de Benilde García, Javier Loredó, Edna Luna y Mario Rueda (2008) sobre el Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior.

El profesor, con la finalidad de evaluar una competencia de manera integral, debe utilizar métodos e instrumentos de evaluación que combinen conocimiento, comprensión, solución de problemas, técnicas, actitudes y principios éticos (UANL, 2011). La mirada más inclusiva establece que la evaluación no sólo proporciona información respecto del nivel de aprendizaje de los estudiantes, sino que también se obtiene indicios empíricos acerca de la eficacia de la enseñanza (Jackson, 2002) .

De tal forma que la evaluación por competencias debe partir de tres consideraciones (Cano, 2008):

1. Debe orientar al currículo y generar un verdadero cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. Debe establecer oportunidades de aprendizaje y utilizarse en forma objetiva, no para adivinar a quien posee ciertas competencias, sino para promoverlas.
3. Debe ser coherente con los elementos del diseño formativo y estar integrada en éste, de tal forma que las experiencias componen actividades relevantes para la evaluación por competencias.

Entre los métodos y recursos que se pueden utilizar, se encuentran los siguientes (UANL, 2011):

1. Diálogos.
2. Proyectos.
3. Debates.
4. Bitácoras de observación.
5. Experimentos tecnológicos.
6. Estudio de casos.
7. Entrevistas.
8. Aprendizaje basado en problemas.
9. Juego de roles.
10. Portafolio de evidencias.
11. Mapas conceptuales.
12. Coevaluación.
13. Autoevaluación.

Con respecto a los instrumentos tradicionales que pueden ser pertinentes para la evaluación de aprendizajes específicos, son los siguientes: 1. Pruebas de respuesta simple. 2. Pruebas de identificación de componentes a través de figuras. 3. Pruebas de ordenamiento o jerarquización. 4. Pruebas de asociación de hechos. 5. Pruebas de complementación de frases. 6. Pruebas de opción múltiple.

La transformación de la práctica docente implica romper con la fuerte inercia de la evaluación tradicional. Es importante que los docentes analicen en forma permanente su práctica educativa y promuevan acciones adecuadas para evaluar los aprendizajes reales de sus estudiantes, congruentes con los enfoques centrados en el aprendizaje (UANL, 2011).

En este contexto, el docente debe ser un actor dinámico, participativo e innovador, el cual se debe transformar en respuesta al nuevo modelo educativo y capacitarse con respecto a las nuevas prácticas educativas, además de considerar nuevas herramientas y ambientes de aprendizaje en su espacio educativo.

3. Metodología

3.1 Participantes en la investigación

Para efectuar la investigación, se seleccionó una muestra de 40 docentes, los cuales representan el 28.16 % de la población que están adscritos en la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Características de la muestra:

- El 46% son mujeres y el 54 hombres
- La edad mínima de los docentes es de 24 años y la máxima 54, con un promedio de 40 años de edad.

- 9 años laborados en promedio
- La cantidad promedio de horas clase es de 24, siendo el mínimo de 3 y el máximo de 48 horas.
- Tipo de contrato, Profesores de Tiempo Completo 65%, Profesores de Medio Tiempo 10% y de asignatura 25%

3.2 Instrumento

A fin de realizar el trabajo de campo, que implica la recopilación de datos para su posterior análisis, se diseñó un cuestionario considerando las actividades docentes desde el modelo educativo de la UANL. Las dimensiones roles del docente, métodos de enseñanza, y las formas de evaluación se midieron con una escala Likert de 5 puntos, que oscilaba entre nada (1) y bastante (5).

El instrumento incorporó las siguientes 4 dimensiones:

1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

Se evaluó la percepción de los docentes sobre la forma en el que interviene con el estudiante en el desarrollo de su aprendizaje, obteniéndose una consistencia interna de la escala ($\alpha = .724$).

2. Roles del docente

Se evaluó la percepción de los docentes sobre el cumplimiento de sus roles, obteniéndose una consistencia interna de la escala ($\alpha = .783$).

3. Métodos de enseñanza

Se evaluó la percepción de los docentes sobre los métodos de enseñanza que utilizan en el aula de clase como el trabajo en equipo, estudios de casos, grupos de discusión, resolución de problemas, exposición, entre otros, obteniéndose una consistencia interna de la escala de ($\alpha = .785$).

4. Formas de evaluar

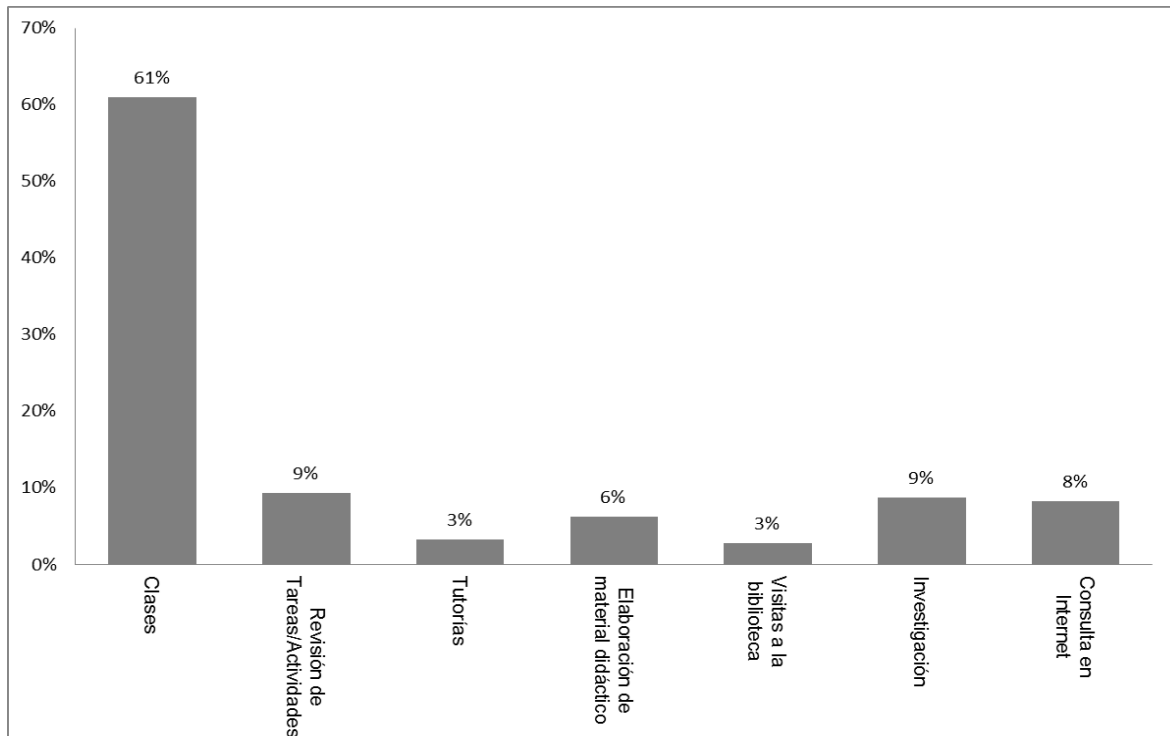
Se evaluó la percepción de los docentes sobre el tipo evaluación de las actividades académicas que llevan a cabo en el aula, el nivel evaluación se establece en un rango de 0% a 100% considerando que la suma de todas las aseveraciones sea igual a 100%. En las formas de evaluación se consideró el examen oral y escrito, tareas, actividades en clase y el proyecto final.

4. Análisis de Resultados

La carga académica semanal se define como el total de horas que el personal académico dedica a las actividades inherentes a las funciones de Docencia, de Investigación y Servicio dentro de la Universidad, igualmente la docencia comprende las actividades relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje, su planeación y evaluación, entre otras actividades. En este sentido se analizan las actividades docentes relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje y aquellas que son complementarias que sirven para fortalecer la labor sustantiva de la Institución.

A continuación se muestran los resultados de estas actividades desarrolladas por el docente, donde se observa que gran parte de su labor académica se concentra en la importación de clases en un 61%, con respecto a las demás actividades, entre ellas la de investigación, elaboración de material didáctico y tutorías solamente le dedican menos del 10% de su tiempo.

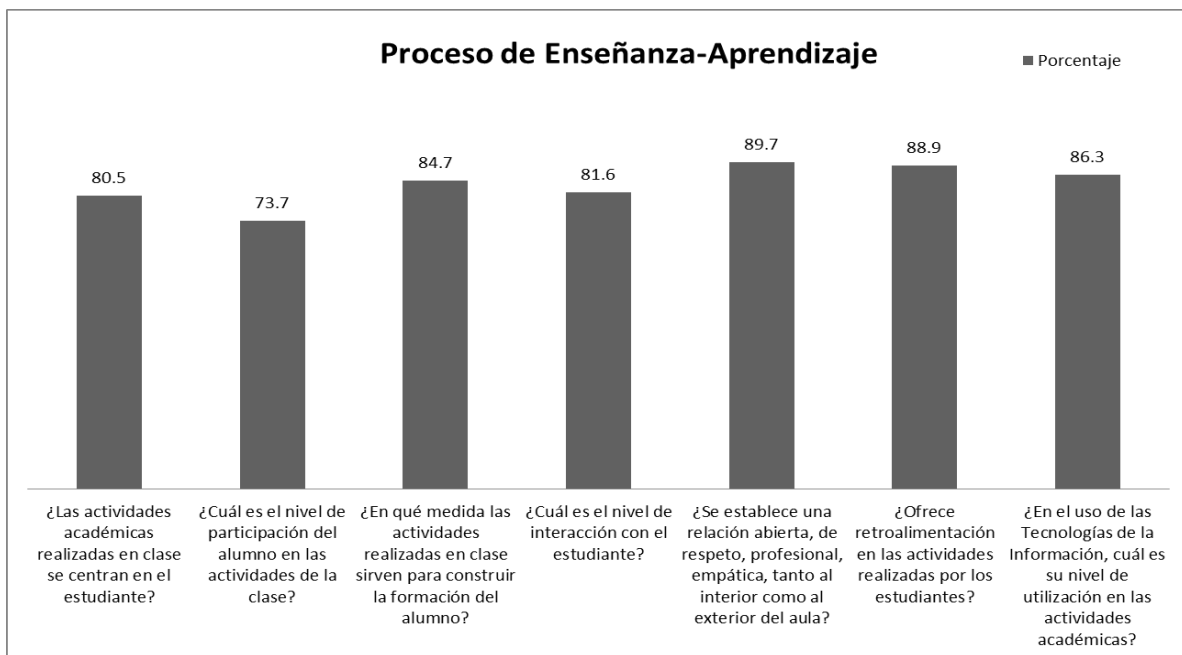
Gráfico N°1. Actividades docentes sustantivas y complementarias



Fuente. Elaboración propia

En el pensamiento tradicional, el aprendizaje de los estudiantes dependía en cierta medida del comportamiento del docente y de la metodología de enseñanza que se utiliza, siendo el alumno un elemento pasivo en este proceso. Actualmente la relación profesor con el alumno juega un papel importante en el desarrollo del aprendizaje, la interacción con los estudiantes promueve tanto los procesos cognitivos como el desarrollo de competencias, asimismo se debe privilegiar el aprendizaje de los estudiantes sobre la enseñanza: el estudiante debe contar con las condiciones adecuadas para adquirir las competencias necesarias para su desempeño profesional. Considerando estos elementos se evaluó el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la visión del docente como se muestra a continuación en la gráfica 2.

Gráfico N°2. Percepción del docente del proceso de enseñanza-aprendizaje

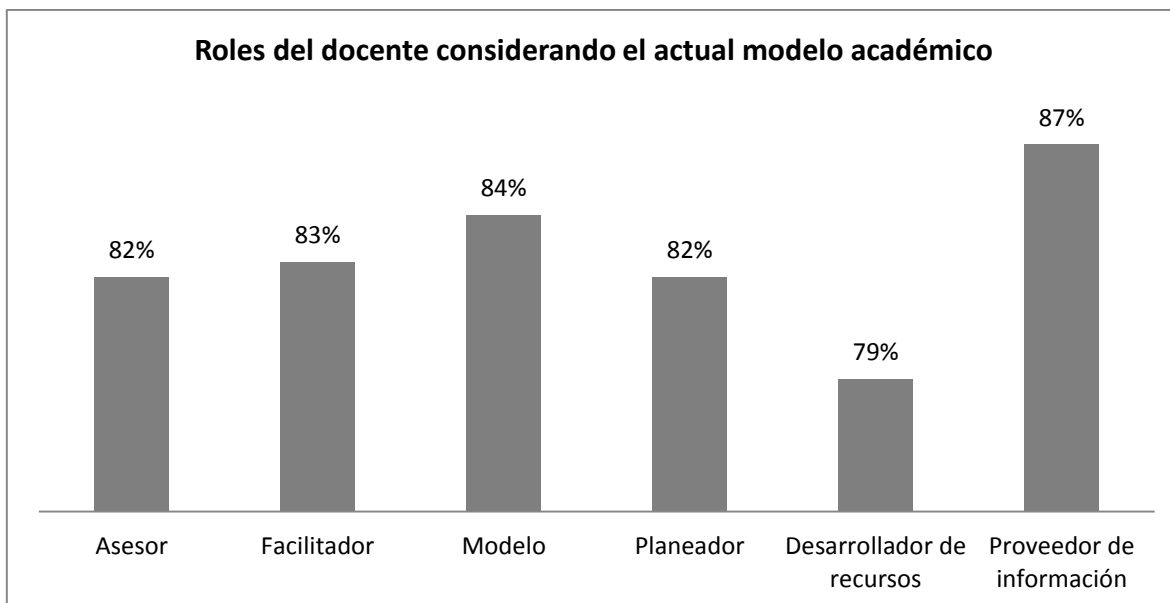


Fuente. Elaboración propia

En los resultados obtenidos en la gráfica anterior se pudo captar que más del 80% de los docentes consideran que las actividades académicas establecidas se centran en el estudiante, así como su nivel de interacción, además cuentan con una relación abierta y de respeto, también ofrecen retroalimentación en forma constante, sin embargo el nivel de participación de los estudiantes en la clase es regular con un 73% y para que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean eficaces, se requiere de la participación de parte del alumno en todas las actividades y tareas escolares.

En el marco del Modelo Educativo de la UANL, se considera que el profesor universitario tendrá diferentes roles con la finalidad de realizar la planeación áulica y extra áulica requerida para desarrollar las competencias pertinentes, en base a estos elementos se evaluaron los roles docentes como se muestra en la gráfica 3,

Gráfico N°3. Roles docentes

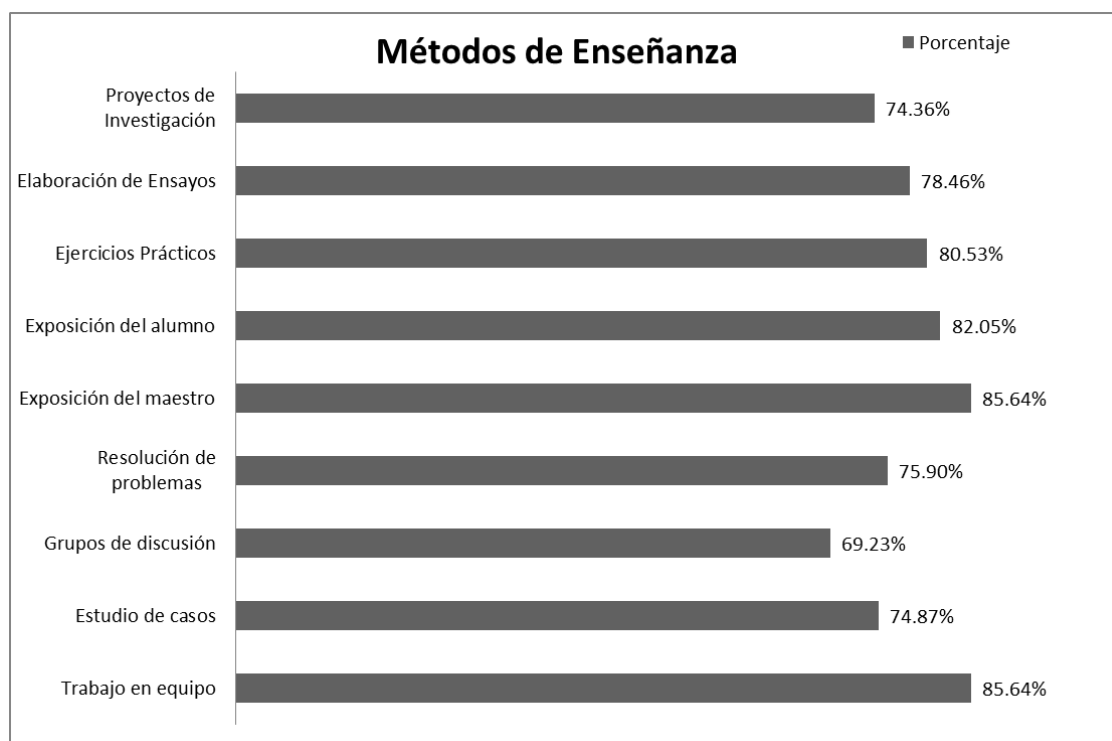


Fuente. Elaboración propia

En la gráfica anterior se puede apreciar que la mayoría cumple en más del 80% los nuevo roles docentes, de los cuales destaca el de proveedor de información con un 87%, en este rol se les proporcionar a los estudiantes la información teórica y práctica de la unidad de aprendizaje, sin embargo el rol que menos atiende es el de desarrollador de recursos en un 79%, donde su objetivo es crear y coordinar ambientes de aprendizajes, sustentados en relaciones de colaboración, considerando un escenario donde existan y se desarrollen condiciones favorables de aprendizaje, de tal forma que es necesario propiciar un ambiente que posibilite la comunicación y el acercamiento de unos hacia otros.

Con respecto a la evaluación de los métodos de enseñanza utilizados por el docente, se puede ver en la gráfica 4 que la mayor parte de ellos desarrollan actividades en la forma tradicional a través de la exposición de clase y el trabajo en equipo con un 85%, sin embargo utilizan en menor medida un elemento importante que son los grupos de discusión con un 69%, donde los docentes son los primeros que deberían asumir estas actividades y que permitan promover en el alumno actitudes y destrezas críticas para apoyar el desarrollo de la capacidad de análisis y generar puntos de vista.

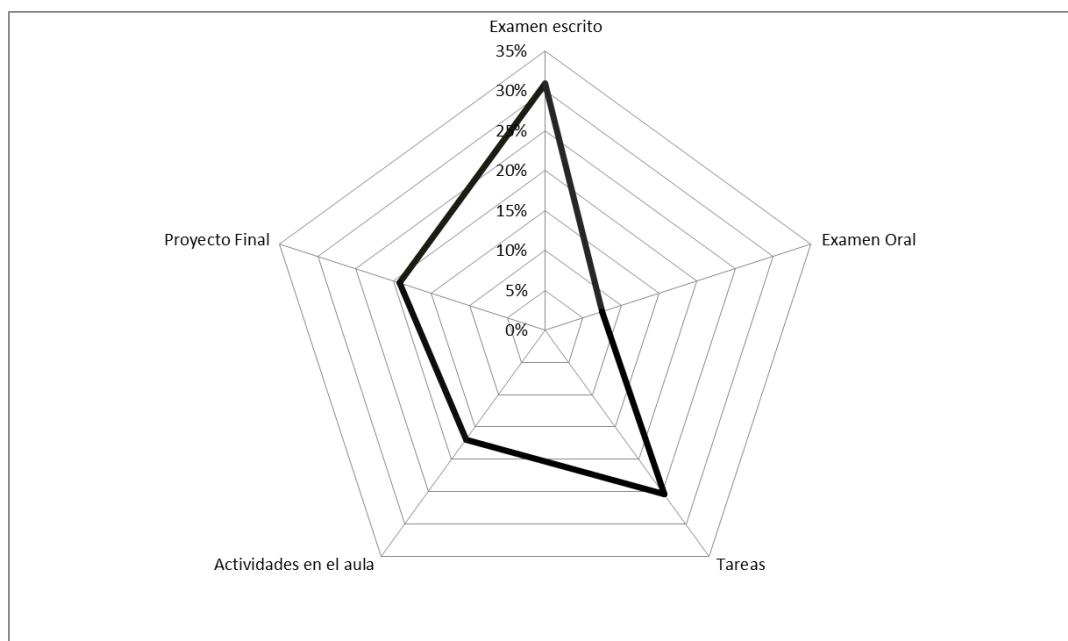
Gráfico N°4. Métodos de Enseñanza utilizados por el docente



Fuente. Elaboración propia

En cuanto a las formas de evaluación por competencias, las cuales son a) Conocimientos b) Saber hacer c) Competencias, son los elementos básicos que utiliza el docente continuamente, sin embargo actualmente el docente continúa con el enfoque tradicional de utilizar el examen escrito llegando al 31% de utilización, adicionalmente en el modelo por competencias se estructura de manera muy operativa la utilización en su mayoría de documentos considerados evidencias de aprendizaje, donde se observa que entre las tareas y actividades dentro del aula se utilizan en promedio el 42% de la evaluación total, así como el proyecto final o producto integrador con un 19%. En este sentido se considera en este modelo que las evidencias son importantes cuando favorecen la creación, la reflexión, y con ello lograr el aprendizaje y desarrollo del estudiante, sin embargo cuando las evidencias establecidas son rígidas regresamos a la etapa del conductismo, generando menor libertad de acción en el estudiante.

Gráfico N°5. Formas de evaluación



Fuente. Elaboración propia

Finalmente se analizan las características de los diferentes roles que tiene el docente como mediador del aprendizaje y su relación con los métodos utilizados en clase, con el objeto de poder identificar las tendencias de los profesores, en ese sentido se decidió aplicar el coeficiente de correlación de Pearson para su valoración, donde la correlaciones realizadas a continuación apuntan a tendencias de las posibles asociaciones entre las variables del estudio.

Tabla N°2. Relación entre el nivel del rol docente y sus métodos de enseñanza

		Trabajo en equipo	Estudio de caso	Grupos de discusión	Exposición del maestro	Exposición del alumno	Ejercicios prácticos	Elaboración de Ensayos	Proyecto de Investigación
Asesor	Correlación de Pearson		.414**		.503**		.336*		
	Sig. (bilateral)		.009		.001		.039		
	N		39		39		38		

Facilitador	Correlación de Pearson		.635**	.575**	.572**		.401*		.344*
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000		.013		.032
	N		39	39	39		38		39
Modelo	Correlación de Pearson		.385	.451**	.410*		.537**		
	Sig. (bilateral)		.017	.004	.010		.001		
	N		38	38	38		37		
Planeador	Correlación de Pearson		.447**	.398*	.321*				.324*
	Sig. (bilateral)		.004	.012	.046				.044
	N		39	39	39				39
Desarrollo de recursos	Correlación de Pearson		.564**	.497**	.557**				
	Sig. (bilateral)		.000	.001	.000				
	N		39	39	39				
Proveedor de información	Correlación de Pearson		.413**	.401*	.541**				
	Sig. (bilateral)		.009	.011	.000				
	N		39	39	39				

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En base a los resultados de la tabla 3 se muestra a continuación la relación de cada uno de los roles del docente con respecto a sus métodos de enseñanza:

Tabla N° 3. Roles del Docente

Rol Docente	Métodos Utilizados	Métodos utilizados en el Modelo por Competencias
Asesor	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición del maestro • Casos de estudio • Ejercicios Prácticos • Ejercicios prácticos 	50%
Facilitador	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición del maestro • Casos de estudio • Grupos de discusión • Ejercicios prácticos • Proyectos de investigación 	63%

Modelo	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición del maestro • Casos de estudio • Grupos de discusión • Ejercicios prácticos 	50%
Planeador	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición del maestro • Casos de estudio • Grupos de discusión • Elaboración de ensayos 	50%
Desarrollo de recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición del maestro • Casos de estudio • Grupos de discusión 	38%
Proveedor de información	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición del maestro • Casos de estudio • Grupos de discusión 	38%

Fuente: Elaboración Propia

Se puede observar que cuando el docente se identifica más con el rol de facilitador, existe una mayor relación con la mayoría de los métodos de enseñanza establecidos en el modelo por competencias, en el caso al rol de desarrollador de recursos y proveedor de información se observa que solamente se asocian tres métodos de enseñanza, cabe señalar que no se encuentra ningún tipo de rol docente asociación con el trabajo en equipo, ello implica que los estudiantes se ayuden mutuamente a aprender, compartir ideas y planeen el qué y cómo para resolver un problema.

5. Conclusiones

Primeramente un elemento importante para abordar este tema es la gran cantidad de definiciones sobre el término de competencias y su clasificación, que ha dado origen a una enorme confusión en la implementación del Modelo Educativo, generando un debate de carácter más estructural.

Por otra parte esta investigación nos permiten reconocer el desarrollo actual de la práctica docente desde un enfoque por competencias, donde el docente no se debe considerar un actor pasivo y aislado del contexto, sino un individuo capaz de hacer uso tanto de sus propias habilidades como de las herramientas disponibles, siendo un factor importante para el logro de los objetivos establecidos. En este sentido el primer paso para transformar el sistema educativo actual es la capacitación y seguimiento docente, lo cual debe permitir un desarrollo adecuado de los roles establecidos para generar las competencias pertinentes en el estudiante y romper con inercias o cambios superficiales que entran en conflicto con la nueva estructura y valores que integran este modelo educativo.

Con respecto a su labor académica se concentra en forma importante en la impartición de clases, sin embargo es necesario fortalecer las actividades complementarias que sirven para mejorar la labor sustantiva en la Institución. En cuanto a los diferentes roles que debe tener el docente en el Modelo por competencias, ellos consideran que cumplen con la mayor parte, sin embargo es necesario el desarrollo de recursos y la creación de ambientes de aprendizaje adecuados.

Con respecto a las formas de evaluación se observa cierta inercia en desarrollar valoraciones de forma sistémica como la aplicación de exámenes, que posee una lógica tradicional, donde el control y la evaluación (cuantitativa y cualitativa) deben desempeñar un papel importante en la retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje para conseguir los objetivos planificados, tanto para el profesor, como al estudiante.

Por otra parte un problema adicional que se observa en la práctica docente, es en su formación pedagógica, ya que no cuenta con una formación inicial y sólo se forman como expertos en las áreas que imparten aunque ésta es una característica necesaria. Un desafío en esta investigación, es esencialmente aproximarse a una mayor comprensión de las motivaciones del docente en el ámbito académico, además de explorar en mayor medida las dimensiones pedagógicas.

6. Bibliografía

- Ángeles, O. (2003). Métodos y estrategias para favorecer el aprendizaje en las Instituciones de Educación Superior en Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje. Consultado el 7 de Octubre de 2015 del portal de la Subsecretaria de Educación Superior de la sección de Artículos y estudios de la SES de <http://ses.sep.gob.mx/>
- Barrón, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas, *Perfiles educativos*, 31(125), 76-87.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1968). La construcción social de la realidad, Buenos Aires: Amorrortu.
- Cepeda, J. M. (2006). Estrategias de enseñanza para el aprendizaje por competencias, Universidad Interamericana para el desarrollo, Editorial: Digital UNID, México.
- García, B; Loredó, J; Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 96-108.
- Jackson, P. (2002). Práctica de la enseñanza. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Krzemien, D. y Lombardo, E. (2006). Rol docente universitario y competencias profesionales en la Licenciatura en Psicología. *Psicología Escolar e Educativa*, 10(2), 173-186.
- Rodríguez, M. (2011). El proceso de enseñanza y aprendizaje de competencias. En F. Labrador y R. Santero (Eds.) Evaluación global de los resultados del aprendizaje en las titulaciones dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Dykinson
- Rueda, M. (2009). La evaluación por competencias en la educación superior, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-15.
- Stiggins, R. (2004), "New Assessment Beliefs for a New School Mission", *Phi Delta Kappan*, 86(1), 22-27.
- Universidad Autónoma de Nuevo León (2008). Modelo Académico de Licenciatura de la UANL. Cd. Universitaria.

Vélez, G. (2006). El docente ante los retos educativos del siglo XXI. *Revista Digital Pampedia*, (2), 55-59.

Capítulo 6

Las prácticas de evaluación del formador de profesores. Un estudio de caso de la escuela normal

Dra. Ruth Cordero Bencomo¹

Secretaría de Educación de Nuevo León

Coordinadora de la Investigación en Normales de la Red Mexicana de Investigación de la Investigación Educativa (REDMIIE) y Responsable de la Comisión de Normatividad y Políticas

Resumen: La poca producción de artículos derivados de investigaciones sobre los formadores de formadores lleva a cuestionar qué se está explorando al respecto y qué no se ha publicado, existe poca indagación sobre este objeto de estudio. Se allana parcialmente ese vacío al documentar los resultados de la investigación *Las prácticas de evaluación del formador de profesores en la Licenciatura en Educación Secundaria de la Escuela Normal Superior Profr. "Moisés Sáenz Garza", modalidad mixta, en Monterrey, Nuevo León*; la cual describe la relación entre las prácticas de evaluación y los procesos de formación de los estudiantes normalistas con la finalidad de proponer un sistema de acciones de mejora. Permite identificar logros, necesidades y carencias con soporte en las categorías e indicadores: Conocimientos -Concepto de evaluación, Función y Teoría evaluativa-; Procedimientos -Criterios de evaluación, Metodología y Gestión institucional-; y Actitudes -Evaluación permanente e Importancia de la evaluación-. Está enmarcada en las teorías socioconstructivista y sociocognición situada del aprendizaje; incorpora las cosmovisiones filosóficas y sociales de la práctica docente del formador de profesores; los

¹ Doctora en Investigación e Innovación Educativas por la Escuela de Graduados, de la ENS de Mty, NL y la UAB, España. Además egresada del Doctorado en Gerencia y Política Educativa por el CEUBC, Maestría en Formación Docente (UPN), Licenciatura en Educación Básica (UPN) y en Educación Media Superior (ENS), Formación Normalista y 10 Diplomados. Integrante de la Red Mexicana de Investigación de la Investigación Educativa (REDMIIE), Coordinadora de la Investigación en Normales de la Subárea de Formación de Investigación Educativa y responsable de la Comisión de Normatividad y Políticas. Fue investigadora del Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica del CECyTENL. Formadora de docentes, responsable del diseño del diplomado de habilidades docentes y del Proyecto de educación a distancia en la ENS. Jefa de Sector de la Secretaría de Educación NL. Línea de investigación en: Evaluación e innovación educativas, Investigación de la Investigación Educativa. Ha publicado libros, es editorialista, investigadora y participa en congresos nacionales e internacionales.

retos de la educación superior y la formación de formadores hacia nuevos modelos educativos. Es de tipo descriptivo, explicativo y correlacional; utiliza la multivariedad y la evaluación de 360 grados; su enfoque es metodológico mixto y se presenta como estudio de caso. La propuesta de intervención abarca un programa de formación continua para favorecer la competencia evaluadora considerando estrategias evaluativas innovadoras para avanzar del “saber” y “saber hacer” hacia el “saber ser” y el “saber estar”.

Palabra clave: Formación de profesores, Evaluación formativa, Innovación educativa, Educación normal, Prácticas evaluativas.

Keywords: Teacher formation, Formative evaluation, Innovative education, Normal education, Assessment practices.

Sumario. 1. Introducción; 2. Antecedentes del problema de investigación; 3. Revisión de la literatura; 4. Método; 5. Resultados con respecto a la relación entre las prácticas evaluativas y los procesos de formación; 5.1 Resultados con respecto a la caracterización de las categorías de Conocimientos, Procedimientos y Actitudes; 6. Conclusiones; 7. Referencias bibliográficas.

1. Introducción

Este capítulo revela los resultados de la investigación *Las prácticas de evaluación del formador de profesores en la Licenciatura en Educación Secundaria de la Escuela Normal Superior Profr. “Moisés Sáenz Garza”, modalidad mixta, en Monterrey, Nuevo León*; la finalidad es difundir la información obtenida sobre la relación que existe entre las prácticas de evaluación del formador de profesores y su incidencia en los procesos de formación de los estudiantes; asimismo caracterizarlas con sustento en las categorías de Conocimientos, Procedimientos y Actitudes y sus respectivos indicadores.

Arredondo (2007) en la presentación temática de formador de formadores, refirió que la problemática en este rubro es un campo emergente que se está construyendo, y por lo tanto, es asunto de investigación. En ese contexto señaló que si la calidad educativa según el discurso oficial depende de la capacitación de los docentes, entonces el punto álgido es la formación de formadores; debido a eso, se considera importante explorar sobre este objeto de estudio, dado que requiere atención.

La investigación incorpora la interrelación de tres elementos clave: la evaluación del aprendizaje, el papel del formador y la reflexión sobre la práctica docente en educación superior. Los antecedentes se analizan desde dos posturas: la evaluación como componente de la política educativa y, por otra, la dimensión pedagógica de la evaluación.

Integra también las aportaciones teóricas de especialistas; la metodología utilizada; los hallazgos y recomendaciones en cada una de las categorías e indicadores; la propuesta de intervención de un programa de formación; y las referencias bibliográficas que constituyen el acopio de la revisión de la literatura y los materiales diversos explorados que dan soporte a este estudio.

2. Antecedentes del problema de investigación

Al escudriñar en el contexto mundial y nacional sobre el sistema educativo y sus agentes para conocer el origen de lo que acontece con el desempeño profesional del formador y en especial con sus prácticas evaluativas, resalta el panorama de transición de la evaluación educativa donde aparece la conquista de espacios que orientaron la vida escolar y ocuparon la agenda del magisterio, mostrando que en muchas ocasiones la evaluación se redujo a medición de logros de los estudiantes, dejando de lado el carácter reeducativo propio del proceso evaluativo.

El enfoque de la evaluación fue para:

Una evaluación que no evalúa. A pesar de que la evaluación es el medio ideal para mejorar cualquier sistema, la presión que se ha ejercido y su asociación inmediata con el acceso de recursos económicos ha ocasionado que ésta se pervierta y se

diluya, en muchas ocasiones, en nuevas simulaciones para comprobar en apariencia las exigencias o indicadores necesarios para “pasar” determinada evaluación...las escuelas intentan preparar a sus estudiantes para incorporarlos al sector productivo o mercado de trabajo y les forma para aprobar los exámenes, cuyos resultados servirían como comprobante de su formación. (Nicolás, 2012:339)

La formación para pasar exámenes y el tiempo dedicado a ello, deteriora el desarrollo de competencias y aprendizajes significativos, sin embargo, la actividad crece debido a la descentralización con miras a la evaluación de los establecimientos y a las evaluaciones estandarizadas como parte de la política educativa para determinar el estado de avance de las escuelas; situación que no impacta necesariamente en la formación humanista, ya que existe descuido de las evaluaciones de mayor incidencia en el desempeño de los alumnos (Martínez, 2013).

Los acontecimientos señalados demandan reflexionar sobre lo que ocurre en el nivel superior en torno a la problemática y a las dos dimensiones de la evaluación: como política educativa y función técnico-pedagógica.

El documento “Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica” (SEP, 2003) dejó patente, que muchas de las escuelas normales no cubrieron las expectativas para convertirse en verdaderas instituciones de educación superior, tuvieron muchas dificultades para impactar en el perfil de egreso de los normalistas, debido a que “no se aprovecha plenamente el carácter formativo de los procesos de evaluación y poco se recuperan sus resultados para mejorar las prácticas de enseñanza” (28).

Por su parte, las autoridades educativas, federales y locales, desarrollaron una política pública integral considerando las “transformaciones, responsabilidades, necesidades y aspiraciones” (SEP, 2011:13) de maestros y estudiantes.

Aspectos que también aluden a la formación de formadores; de ahí, la necesidad de investigar sobre los factores que deben transformarse para mejorar las prácticas

evaluativas de los formadores de la Licenciatura en Educación Secundaria, responsables de preparar a los profesores que atienden a estudiantes de educación básica.

La investigación tuvo como guía el objetivo general: Describir la relación entre las prácticas evaluativas del formador de profesores y los procesos de formación de los estudiantes en la Licenciatura en Educación Secundaria de la ENS “Profr. Moisés Sáenz Garza”, modalidad mixta, con la finalidad de proponer un sistema de acciones para su mejora. Los objetivos específicos, respectivamente, se orientaron a: Caracterizar las prácticas evaluativas, vinculadas a la categoría de Conocimientos, Procedimientos y Actitudes para detectar logros y áreas de oportunidad.

En la institución de referencia, existe registro documentado de las transformaciones paulatinas y las problemáticas por atender (ENS, 2012a), una de ellas es la práctica evaluativa del formador. Así se constató en la autoevaluación del programa de fortalecimiento institucional; la evaluación externa; otros programas federales; y el diagnóstico de este estudio.

Las áreas de oportunidad y la literatura revisada mostraron que faltó atención inmediata al problema educativo asociado a realizar prácticas evaluativas de mayor impacto en los estudiantes, vinculadas al desarrollo de la innovación educativa y el fortalecimiento de la capacidad y competitividad académicas.

De ahí, la importancia de esta investigación que permite identificar logros y áreas de oportunidad y revelar qué sucede y cómo se puede elevar el nivel de responsabilidad y compromiso social del desempeño profesional de los formadores, como parte medular de los procesos de formación en la educación superior (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2009).

Vale la pena realizar esta metaevaluación como reflexión necesaria sobre la formación continua y de mejora del desempeño profesional del formador, dado que la evaluación formador-formado se complementa mutuamente y genera conocimiento de lo abordado para cambiar el panorama hacia trayectorias más estables y consolidadas.

La reflexión evaluadora, es a la vez investigadora e innovadora, porque se evalúa en un marco de rigor y claridad de manera holística, lo cual permite tomar decisiones fundadas para mejorar la conceptualización, la intervención evaluativa, y sobre todo la potencialidad formativa de los estudiantes, ya que la valoración y las transformaciones realizadas dependen de la comprensión que se haga de los procesos y resultados de la evaluación.

La realización del estudio se justifica por la relevancia científica, práctica y utilidad metodológica, igualmente porque los resultados benefician a los estudiantes, pues se emiten recomendaciones que ayudan a su formación apuntalando hacia mejor nivel; igualmente a los docentes formadores, los coordinadores académicos, titulares de áreas departamentales y directivos, debido a que les aporta elementos para realizar un trabajo académico de asesoría y acompañamiento interno de mayor calidad que incide mejor en la superación del personal y en la formación de los estudiantes; también a otras escuelas formadoras de docentes, al conocer implicaciones en torno a una problemática común.

Al mismo tiempo, contribuye a posibilitar mejores respuestas de las que se poseen para superar debilidades, y tener como prioridad la evaluación al servicio de la mejora de todos (Camilloni, 2010), tomando conciencia del principio de equidad como parte de la calidad y comprender que como resultado de las prácticas evaluativas hay implicaciones en la vida de los estudiantes (Moreno, 2009).

La comprensión del estudio de caso, requirió de la revisión de diversos elementos: el contexto donde se llevó a cabo el estudio, el sustento normativo nacional con respecto a la evaluación del aprendizaje en las escuelas normales, los programas federales relacionados con ellas, los cambios estructurales en la Secretaría de Educación en el nivel superior en 2005 con la incorporación de normales, la política evaluativa externa e interna, los agentes involucrados y el diagnóstico.

3. Revisión de la Literatura

La revisión de la literatura permitió identificar hallazgos y aportaciones de especialistas con respecto a las prácticas evaluativas, las condiciones necesarias para favorecer aprendizajes significativos y los principios teóricos rectores de la investigación.

Las prácticas evaluativas se definieron como los recursos que pusieron en juego los formadores al evaluar a los estudiantes, con relación a tres categorías: Conocimientos, Procedimientos y Actitudes, y **los diversos saberes involucrados “saber”, “saber hacer”, “saber ser” y “saber estar”**. La categoría de Conocimientos integró el Concepto de evaluación, la Función y la Teoría evaluativa; la de Procedimientos a los Criterios de evaluación, la Metodología y la Gestión institucional; y la de Actitudes abarcó la Evaluación permanente e Importancia de la evaluación.

Adicionalmente a las preguntas de investigación, emergieron los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo realizar la práctica docente vinculada a una evaluación congruente que posibilite el desarrollo de habilidades complejas de los estudiantes en un ambiente favorable y con un enfoque teórico rector que guíe la actuación de los involucrados? ¿Cómo superar el modelo de evaluación tradicional y avanzar hacia un ejercicio profesional competente? ¿Qué características, condiciones y herramientas posibilitan que el formador propicie aprendizajes significativos y cooperativos y realice una evaluación estratégica de alto nivel para que el profesor formado a la vez lo replique con sus alumnos?

Para dar respuesta a los cuestionamientos, se revisaron a los especialistas con la finalidad de integrar el marco teórico que fuera soporte para la investigación. Con relación a las cosmovisiones filosóficas y sociales de la formación del profesorado y la práctica docente del formador; destaca el concepto de educar, como la intervención en la conducta del educante que modifica el estado inicial, su necesidad natural y exigencia humana; y la educación, como pieza clave entre el trabajo del educador y educando, y entre este último y el logro de la meta deseada.

También el papel de la filosofía de la educación en la práctica educativa es relevante, ya que a través de sus diversas tareas apoya en el entendimiento de la necesidad del estudiante para educarse, guía la manera de hacerlo, determina los fines del proceso, analiza el uso del lenguaje del educador, valora el conocimiento científico y lo relaciona con el de la práctica pedagógica; configura el papel del estudiante y docente, la selección de estrategias didácticas y evaluativas pertinentes, la función de las personas involucradas y los objetivos y actividades de la escuela; es soporte que delinea los estilos y prácticas de los formadores y formados y las decisiones que se toman en el sistema educativo.

Igualmente los retos en la educación superior porque se asocian a métodos educativos innovadores y a posicionar a los estudiantes como protagonistas de la educación superior mediante una formación que incorpore nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos, la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes comunicativas. Una postura crítica para buscar y aplicar soluciones, asumiendo el sentido de responsabilidad social mediante la reflexión independiente y el trabajo en equipo (UNESCO, 1998).

En ese contexto, aparecen los requerimientos hacia las instituciones educativas, a través de los programas federales, como el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal, demandaron entre otras cosas, mejorar la superación del personal académico y favorecer la formación integral de los estudiantes (ENS, 2012b). Los procesos de evaluación y acreditación de programas educativos institucionales, por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), cuyo propósito es conocer el desempeño profesional e identificar carencias en el nivel de desarrollo del servicio educativo al considerar aspectos como eficiencia terminal, titulados, egresados y resultados en los exámenes generales de conocimientos.

Los elementos documentados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (SEP, 2008) ratificaron la problemática sobre las prácticas de evaluación de los académicos y de los formados, y la necesidad de mejorar a través del establecimiento de un sistema

de evaluación de profesores; el aprovechamiento de la función pedagógica de la evaluación para incidir en la superación del personal académico y en el aprendizaje de los estudiantes; lograr el equilibrio entre el aprendizaje guiado, el independiente y en equipo; favorecer el desarrollo de capacidades y competencias de los estudiantes para facilitar su desempeño en los diferentes ámbitos de sus vidas y de sus competencias genéricas.

Los principales retos se asociaron a contrarrestar las deficiencias que presentó el sistema educativo nacional con respecto a los altos índices de reprobación y deserción y bajos niveles de aprovechamiento; la falta de desarrollo de las habilidades en los estudiantes para la resolución de problemas; aspectos considerados en los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (Poder Ejecutivo Federal, 2007), y en el logro de las metas de cobertura educativa, calidad educativa, desarrollo tecnológico, prosperidad, equidad entre regiones, competitividad y transparencia de la Visión 2030.

Ante esos retos, la formación de formadores es la plataforma para lograr metas y transitar hacia nuevos modelos educativos, ya que los formadores se consideran mediadores decisivos entre el currículum y el contexto real escolar, debido al papel fundamental de su función; sin embargo, la tarea pendiente es mejorar los sistemas de formación docente.

Latapí (2009) manifiesta al respecto que una educación de calidad depende del magisterio, de su sentido de vocación, capacidad de renovación de métodos, mejoramiento profesional, dedicación para cumplir sus obligaciones, seguimiento con responsabilidad de cada alumno, evitando que uno solo de ellos fracase o deserte.

Asimismo la práctica docente del formador de profesores como profesional reflexivo lleva implícita la responsabilidad de la formación como un compromiso social, y su práctica debe ser un modelaje, debido a que es un profesional cuyos beneficiarios son los propios formadores; por lo que el nivel de intervención debe ser superior (Tejada, 2002).

Expresado lo anterior, en la dimensión didáctica del desempeño evaluativo del formador, como profesional reflexivo, convendría preguntarse:

¿Cuál es la política educativa estatal, nacional y mundial que prevalece?... ¿Es congruente con los principios que sustentan los materiales teóricos del magisterio? Si es así ¿Qué avances se han logrado? o, de lo contrario, ¿Cuáles son los cambios que deberían efectuarse para lograr lo que se pretende? ¿Qué gestión y qué tipo de enseñanza aprendizaje, conviene realizar? ¿Qué valores conviene promover en el ambiente en que se educa? ¿Qué expectativas, tipos de experiencias, formas de análisis y de pensar, es preciso desarrollar en los alumnos?...

Cada maestro debe realizar un examen crítico que le permita tomar conciencia... elegir opciones y tomar decisiones pertinentes sobre su quehacer diario y poder contrarrestar. ¿Qué es lo que importa? ¿Qué sería más favorable?

- a) Desarrollar la personalidad, la formación íntegra de un ser, influir en su futuro, las actitudes, los deseos, los anhelos y la esperanza de éste, y por lo tanto en una sociedad que se pueda fortalecer, o
- b) Mejorar su rendimiento en exámenes, cumplir con las normas de acreditación y seguir con el patrón de escolarización como cultura dominante. (Cordero, 2005: 170)

La reflexión sobre el actuar del magisterio, otorga una visión más allá del aula, una perspectiva que incide en la vida futura de los estudiantes con una repercusión social, por el efecto emocional de la evaluación; un efecto positivo de ésta, tendrá mejor impacto en la confianza y en la esperanza del logro educativo.

Stiggins (2008, en Martínez, 2009) en “Un manifiesto por la evaluación: Llamada por el desarrollo de sistemas de evaluación equilibrados”

Enfatiza:

Es tiempo de sustituir la intimidación de la rendición de cuentas como principal motivación, por la promesa del éxito académico para todos los aprendices, como esa fuerza motivacional. El miedo a veces funciona, pero sólo motiva a los que tienen esperanza de tener éxito. Desafortunadamente,

cuando se trata de aprender la desesperanza siempre pesa más que la intimidación. Una evaluación en aula efectiva puede y debe servir para promover la esperanza en todos los alumnos. (10)

La escuela posee la responsabilidad de alcanzar las finalidades educativas, asociadas a lo cultural y social en beneficio de todos los estudiantes. Desde una postura teórica de la visión constructivista sociocultural situada, el formador en la educación superior tiene como tarea evaluar los procesos y resultados del aprendizaje para mejorarlos y reflexionar sobre la calidad y utilidad de lo adquirido (Anijovich, 2010; Castañeda, 2011). En ese entorno, se requiere apuntalar la formación docente, la revisión de la práctica, la toma de decisiones, la intervención educativa y la promoción del pensamiento reflexivo como actitud científica.

La postura experiencial de Dewey demanda el cambio y la reorganización curricular, teniendo como eje las necesidades e intereses de los estudiantes para responder participativamente; rescata los conocimientos y las experiencias que poseen, como paso previo para generar nuevas ideas. Desde un aprender haciendo faculta la capacidad reflexiva del ser humano como soporte de la política educativa actual en todas las naciones desarrolladas (Dewey, 1933/1989, en Díaz-Barriga, 2006).

La idea de Dewey, es reconsiderada por Schön (1998) para enfatizar la formación en y para la práctica, con el “aprender haciendo” y la buena tutoría; igualmente la reflexión sobre la acción, como método para formar y mejorar el desarrollo profesional de los estudiantes. La propuesta de formación de los profesionales como prácticos reflexivos, supera el modelo transmisión-recepción y se vincula a la cognición situada, debido a que los estudiantes necesitan estar en contacto con situaciones problemáticas generadas en escenarios reales.

La mirada evaluativa subjetiva y compleja, interpreta las diversas dimensiones del aprender del alumno y el formador emite juicios derivados de interacciones; lo que

convierte a la evaluación formadora en mediadora (Hoffmann, 2010), así desarrolla mejores oportunidades a través de desafíos intelectuales y relaciones afectivas niveladas.

Desde los enfoques experiencial, reflexivo y situado, se reinventan, crean, y adaptan intenciones y acciones; la concreción es en el plano real como caso único, con la intervención del formador como mediador; la prioridad son los procesos de andamiaje cognitivo que potencian el aprendizaje.

Una herramienta evaluativa reflexiva que es recomendable es la observación. Al formador le permite relacionar acciones educativas con base en los conocimientos que poseen los estudiantes, para posteriormente, seleccionar situaciones vinculadas a las experiencias existentes, generando distintos problemas y formas que estimulen nuevas maneras de observar, y así potenciar la cognición del fenómeno a través de la comprensión crítica de su concreción cotidiana y social.

La observación estructurada de la práctica docente es un recurso evaluativo que permite explorar un fenómeno desde una postura reflexiva y crítica con soporte en los indicadores o elementos de análisis para valorar el desempeño significativo del estudiante normalista y comprender situaciones – problema, trascendentes en lo individual y social.

Una estrategia evaluativa integral es la actividad constructiva del Documento Integrador de la Observación, como ejercicio investigativo exploratorio descriptivo, debido a que desde el posicionamiento del socioconstructivismo sociocultural, favorece la tarea desafiante y motivadora que permite a los estudiantes cuestionar y reflexionar, lo cual constituye una nueva comprensión y configuración del fenómeno explorado mediante el aprendizaje dinámico, estratégico y autorregulado.

Estos y otros elementos asociados a las prácticas evaluativas formaron parte de la revisión de la literatura como eje vertebral de la investigación.

4. Método

La metodología tuvo abordaje directo y empírico mediante un enfoque mixto; la combinación de métodos, cuantitativo y cualitativo; desde un posicionamiento riguroso sistemático, medible, y la evaluación comprensiva, holística inductiva, respectivamente; permitieron la complementariedad y un mejor entendimiento del fenómeno estudiado.

La indagación se delimitó como estudio de caso, circunscrito a la ENS “Profr. Moisés Sáenz Garza” como unidad de análisis que ofertó el programa de LES, en la modalidad mixta; en el periodo que abarcó los ciclos escolares de 2009 a 2012. La mixtura abarcó criterios metodológicos de tipo descriptivo, correlacional, explicativo, aplicado, *ex post facto*, de campo, estudio de grupos, transversal y deductivo.

La unidad de análisis, con eje de temporalidad transversal, abarcó 163 formadores que laboraron frente a grupo en la modalidad mixta; 94 estudiantes de noveno semestre, coordinadores académicos de la Línea de acercamiento a la práctica docente (LAPD), responsables de las áreas departamentales e informantes clave de cada tipo de grupo. La elección de las fuentes de información fue intencional, consideró la teoría, el propósito del estudio, el enfoque y las características de los participantes.

La revisión de la literatura sirvió de base para identificar las características técnicas, pertinencia, ventajas y diversidad instrumental; así como evidencias de conocimiento, proceso y producto, y las categorías e indicadores como marco para la evaluación de 360 grados que estuvo representada por 25 instrumentos y fuentes de donde se obtuvieron los datos.

Las fases de la investigación fueron: a) El acceso. b) Diseño de instrumentos y procedimientos para su aplicación. c) Estudio piloto realizado con 24 coordinadores académicos y la selección aleatoria por tómbola de un miembro representante de cada una de las 24 academias de formadores. d) Validación de cuestionarios dirigidos a docentes y alumnos, por siete expertos en cuanto al contenido y análisis factorial confirmatorio de la escala definitiva, consistencia interna (Alfa de Cronbach), el promedio

de ambos fue del 92.4% -el diseño fue importante debido a que no se encontró en la literatura algún instrumento asociado a medir necesidades de formación-. e) Reuniones para la organización de la administración de cuestionarios dirigidos a formadores y estudiantes. f) Realización de entrevistas semiestructuradas para directivos, jefes de áreas, coordinadores académicos, formadores, estudiantes y egresados. Observación no participante asociada a diversas actividades como talleres, reuniones, eventos y situaciones informales. Revisión de documentos, materiales organizativos y registros de actividades relacionados con los objetivos y programas institucionales, autoevaluación, resultados de evaluaciones externas, concentrados de informes de evaluación, entre otros. g). Diseño y validación de guiones de entrevistas individual y de grupos de enfoque. h) Logística y realización de grupos de enfoque de formadores y coordinadores académicos pertenecientes a la LAPD. i) Realización de entrevistas individuales dirigidas al responsable del área departamental y los coordinadores académicos de la LAPD. j) Observación en el aula de la asignatura A. k) Análisis de diario de campo de la asignatura A. l) Revisión de portafolio del coordinador académico y formadores de la asignatura A. m) Análisis de información de documentos institucionales.

Las estrategias de análisis de datos estuvieron determinadas por el eje de categorías e indicadores que orientaron el tratamiento estadístico y cualitativo. Para la codificación, tabulación y captura de los cuestionarios se utilizó el programa estadístico *Statistical Product and Service Solutions* (SPSS).

Respecto a los datos cualitativos, se llevó a cabo un análisis de contenido teniendo como base: entrevistas a profundidad, observaciones y grupos de enfoque; asimismo el análisis de registro de información del diario de campo, portafolio del formador y documentos institucionales. Como resultado del análisis de los datos fue posible la nueva discusión teórica teniendo como base la información relevante de la triangulación de fuentes y métodos.

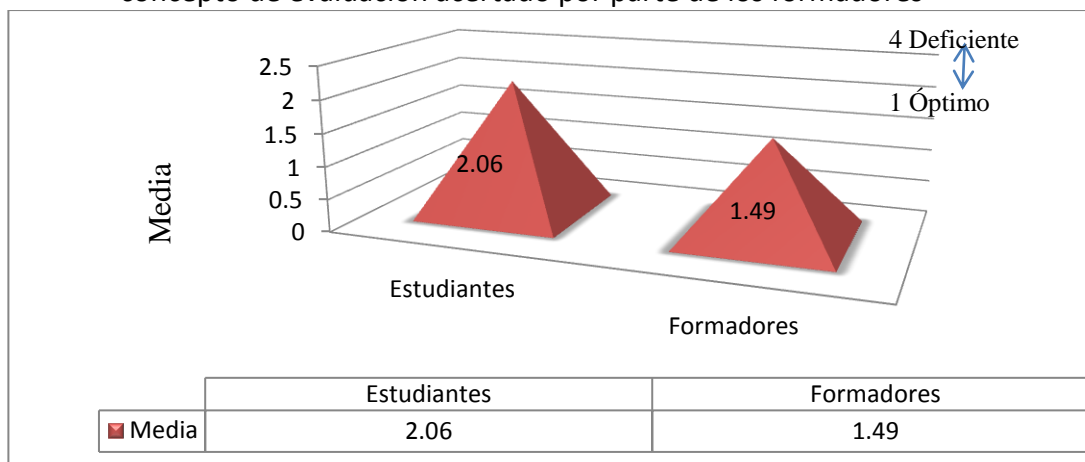
5. Resultados con respecto a la relación entre las prácticas evaluativas y los procesos de formación

En este apartado se da respuesta a la pregunta general ¿Cuál es la relación entre las prácticas evaluativas y los procesos de formación de los estudiantes? Los resultados mostraron que la institución realizó acciones para mejorar las prácticas evaluativas de los formadores, y con ello los primeros niveles de avance; algunos ejemplos son los siguientes: revisión de elementos asociados al proceso de enseñanza aprendizaje considerando la evaluación del aprendizaje en las autoevaluaciones que forman parte de los requerimientos hacia la institución como parte de la política nacional en el nivel superior; toma de decisiones para actualizar a formadores mediante la participación de un experto en el diseño de exámenes basados en tablas de especificaciones; determinación de criterios de evaluación por especialidad, entre otras aspectos.

No obstante a lo referido, los esfuerzos para avanzar fueron aislados debido a que lo detectado en las autoevaluaciones institucionales no se solucionó de manera adecuada. La actualización no fue sistemática, ni tuvo seguimiento; los formadores incorporados debido a movilidad de docentes en esa modalidad, no fueron capacitados oportunamente. Los criterios de evaluación no se determinaron respecto a la necesidad de las especialidades; el énfasis se dio en los exámenes, prevaleciendo el enfoque cuantitativo; faltó consolidar la competencia evaluadora de los formadores y los profesores en formación que a la vez atienden a estudiantes de educación básica.

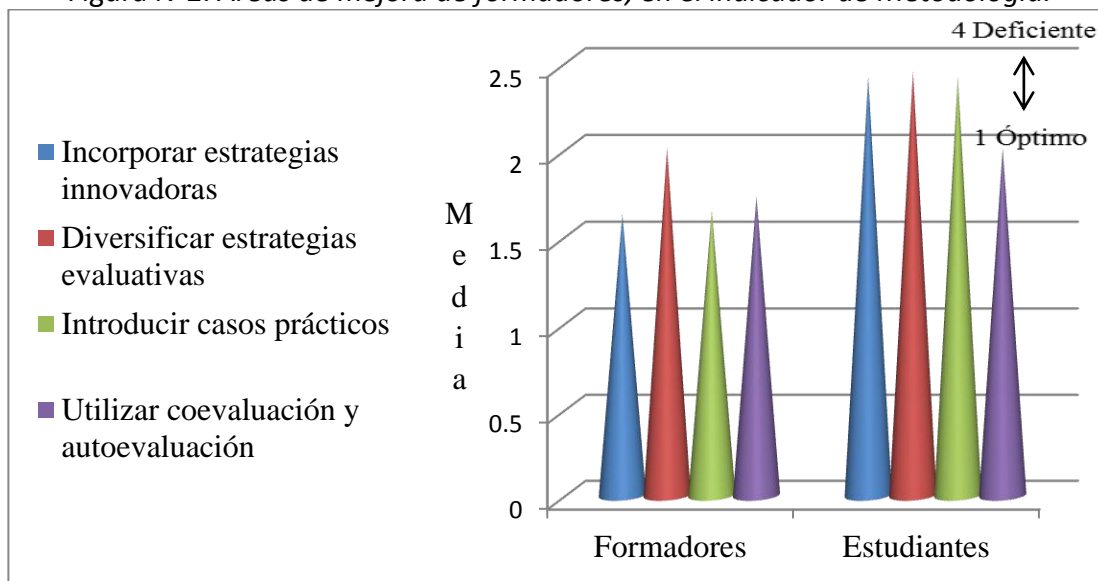
Algunos aspectos que requieren mejorarse, según opinión de los formadores y estudiantes, en las categorías de Conocimientos, Procedimientos y Actitudes y sus respectivos indicadores, se muestran en las siguientes tablas y figuras.

Figura N° 1. Puntuaciones medias de opiniones de estudiantes y formadores sobre poseer concepto de evaluación acertado por parte de los formadores



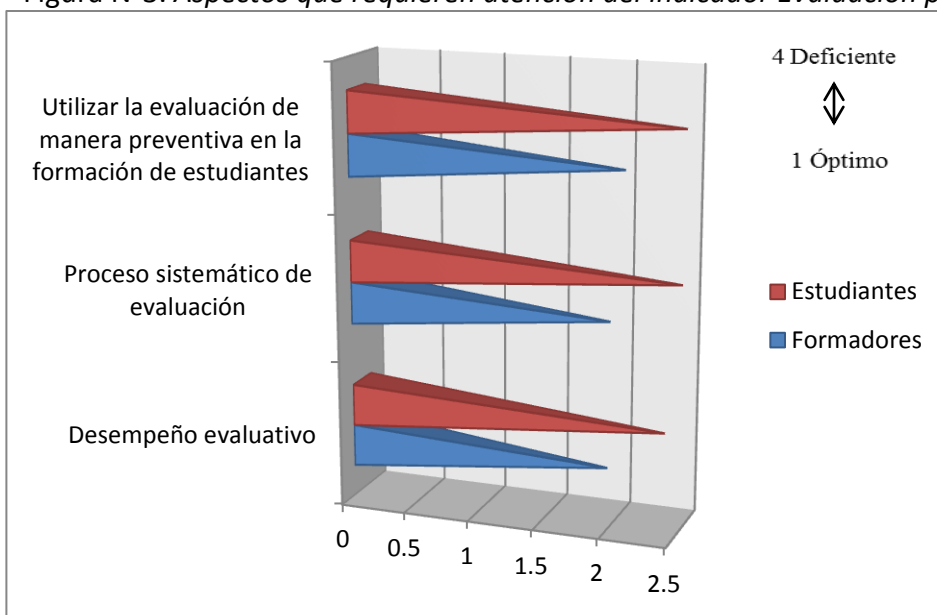
Fuente: Elaboración propia; los formadores detectaron que están en una posición de buen nivel con respecto al indicador Concepción de la evaluación; en contraste, los estudiantes manifestaron en el mismo ítem que los formadores tienden a la media.

Figura N°2. Áreas de mejora de formadores, en el indicador de Metodología.



Fuente: Elaboración propia: tanto los formadores como los estudiantes coincidieron que en el indicador Metodología, se detecta la necesidad de diversificar estrategias evaluativas como prioridad, se notan los contrastes en relación a las áreas de oportunidad detectadas por ambos grupos. Otros aspectos por atender son: utilizar la coevaluación y autoevaluación; incorporar estrategias innovadoras e introducir casos prácticos al evaluar.

Figura N°3. Aspectos que requieren atención del indicador Evaluación permanente.



Fuente: Elaboración propia; los datos emitidos por formadores y estudiantes coinciden en los aspectos que necesitan mayor atención y en el orden detectado con respecto a los tres elementos del indicador Evaluación permanente.

Se considera que el uso de la evaluación no atiende de manera preventiva las problemáticas de la formación para identificar el nivel de avance de los estudiantes y poder orientar el trayecto, es el área que posee mayor debilidad; en segundo lugar se considera la dificultad para llevar a cabo el proceso sistemático de evaluación; y en tercer lugar, el desempeño evaluativo docente sigue siendo área de oportunidad. Situación ratificada por ambos grupos pero con diversos valores.

Tabla N°1. Recomendaciones para mejorar el desempeño evaluativo de los formadores, según opinión de los estudiantes

Recomendaciones para formadores	Porcentaje
Criterios de evaluación	45.47
Diseño de instrumentos	25.45
Capacitación	18.18
Factores limitantes	10.90

Fuente: Elaboración propia; los estudiantes expresaron que faltó desarrollar la competencia evaluadora de sus formadores y a la vez la de ellos. Cerca del 50% identificó

como necesidad prioritaria mejorar los criterios de evaluación, asimismo, el diseño de instrumentos, la capacitación y las prácticas evaluativas.

Hubo progresos en el trabajo institucional, sin embargo, lo plasmado ratifica la hipótesis general al mostrar que las prácticas evaluativas de los formadores no fueron adecuadas para evaluar integralmente la formación de los estudiantes; las opiniones de las diversas fuentes de obtención de información, coincidieron que se necesita poseer una concepción acertada de la evaluación; considerar además del examen, la diversidad de las estrategias evaluativas; prorizar la función preventiva y formativa de la evaluación; establecer criterios de evaluación pertinentes; de lo contrario limita el desarrollo de habilidades complejas y la retroalimentación apropiada en el momento oportuno como eslabón para poseer las competencias necesarias que incidan en el perfil de egreso.

5.1 Resultados con respecto a la caracterización de las categorías de Conocimientos, Procedimientos y Actitudes

Las preguntas secundarias asociadas a conocer cuál es la caracterización de las prácticas evaluativas de cada categoría, confirmaron las hipótesis específicas planteadas. La Caracterización vinculada a las categorías de Conocimientos, Procedimientos y Actitudes del formador de profesores en la LES, respectivamente, no fueron apropiadas para evaluar de manera integral. Algunos ejemplos que denotan estos hallazgos se presentan en el siguiente apartado.

Tabla N°2. Media del indicador Concepto de evaluación, de las dos versiones de los cuestionarios dirigidos a los formadores

Versión	Pregunta	Ítem	n	Media
2	P31 I	Poseer un conocimiento acertado del concepto de evaluación del aprendizaje.	73	1.26
2	P34 I	Conocer la diferencia entre evaluación convencional y de desempeño.	73	1.36
2	P33 I	Interpretar el concepto de evaluación como herramienta investigativa.	73	1.38
2	P32 I	Poseer una visión del concepto de medida orientado a los criterios de logro.	73	1.42
1	P11 A	Poseen un conocimiento acertado del concepto de evaluación del aprendizaje.	83	1.72
1	P13 A	Poseen una visión del concepto de medida no limitada a lo cuantificable, orientada a los criterios de logro.	83	1.76
1	P15 A	Conocen la diferencia entre evaluación convencional y de desempeño.	83	1.84
1	P12 A	Están capacitados para realizar la evaluación con estándares de calidad.	83	1.84
1	P16 A	Conocen la diferencia entre competencia y desempeño evaluativos.	83	1.90
1	P14 A	Saben interpretar el concepto de evaluación como herramienta investigativa.	83	1.90
2	P42 E	¿Cuál es el nivel de capacidad para diferenciar los conceptos de competencia y desempeño evaluativos?	73	1.99
2	P41 E	¿Cuál es el nivel de la competencia docente para realizar evaluación con estándares de calidad?	73	1.99
Promedio general del indicador Concepto de evaluación				1.70

Nota: El valor 1 es para lo óptimo y el 4 para mayor área de oportunidad.

Fuente: Elaboración propia, resultados del indicador Concepto de evaluación.

El “saber” de la categoría de Conocimientos, el indicador: *Concepto de evaluación*, es fundamental que tanto formadores como formados posean una concepción integral del significado de la evaluación y el proceso que abarca y conocimiento sobre evaluación con estándares de calidad, ya que en estos aspectos hubo debilidad como se mostró en la tabla 2.

El segundo indicador de esta categoría es *Función*. No siempre la evaluación tendió al mejoramiento hacia un mejor nivel en los diferentes momentos de la trayectoria del estudiante para potenciar el cambio y favorecer la función formativa de la evaluación, como parte importante de la promoción de aprendizajes de calidad.

En la entrevista individual estructurada se señalaron las siguientes manifestaciones por parte de los coordinadores académicos: El Coordinador B, reveló preocupación con respecto a la petición de los estudiantes, de que la evaluación sea más reflexiva; afirmó

que está bastante restringida, y por lo tanto, no se cumple la función de la evaluación e hizo el siguiente cuestionamiento “qué tanto estás trabajando en algo que les sirva a los estudiantes en su práctica y qué tanto se están preparando para el examen”, refiriéndose a los diseñados por los formadores y los del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). Lo anterior muestra la presión externa que obliga a preparar para el examen diluyendo la función formativa de la evaluación.

El coordinador C añadió: “no se han desarrollado los instrumentos adecuados en cuanto a la evaluación formativa... yo creo que sí hay fallas”.

También los estudiantes señalaron la necesidad de disminuir la importancia que se otorga al examen, pues se construyó con deficiencias; solicitan llevar a cabo un proceso de valoración cualitativa de acuerdo a las capacidades del alumno, con función preventiva y correctiva y atendiendo necesidades; reflexión de “para qué sirve la evaluación y cómo evaluar cada asignatura... se evalúe conforme a los propósitos de la asignatura y del perfil de egreso”; manifestaron la falta de mayor impacto tanto en el perfil de egreso, como en la tutoría derivada de la evaluación.

La situación se ejemplifica, con la opinión de un estudiante de decimosegundo semestre en la entrevista semiestructurada, “no decían cómo mejorar... si está bien o está mal, por esto... tiene 60, ya está revisado, ya está la calificación”. Quedó pendiente proveer retroalimentación al alumno.

La problemática no sólo se refleja por parte del formador, también los estudiantes están implicados al no reflexionar sobre las ventajas de la función formativa; consideran a la evaluación sólo como mecanismo de aprobación “ya no lo movías... ya lo pasé... deme el 60, quiero pasar” expresó otro estudiante. Con lo que se limita la perspectiva ampliada de la evaluación formativa, ya que falta implicación del alumno, y se evita la aportación pedagógica diferenciada.

En alusión al tercer indicador *Teoría evaluativa*, fue el de mayor debilidad en la categoría de Conocimientos. La institución centró su trabajo en la elaboración de las

tablas de especificaciones y el apoyo para diseñar los reactivos del examen; ante esto, los formadores mencionaron que debería complementarse con capacitación y actualización sobre enfoques evaluativos, diseño de instrumentos con soporte en niveles de logro.

El “saber hacer” incluyó los indicadores Criterios de evaluación, Metodología de evaluación y Gestión institucional. En este apartado se detallaron los elementos que caracterizaron las prácticas evaluativas de Procedimientos. *Los criterios de evaluación* fueron guía para valorar la calidad del aprendizaje de la formación de profesores de educación básica, con sustento en el “Acuerdo No. 261” (Diario Oficial de la Federación, 1999); ahí se prescribe el enfoque y las orientaciones de la evaluación del aprendizaje; no obstante a ello, se apreció que en ocasiones no tuvieron esa dirección.

El formador D1, en la entrevista colectiva, con un tono de preocupación opinó, que al ser prescritos institucionalmente, los criterios se alejan de la esencia de la evaluación “nos tenemos que ajustar a criterios creados fuera del consenso, de la discusión didáctica, la comprensión de un programa y de la identificación de problemáticas reales... no podemos contribuir porque nos salimos de lo establecido por líneas curriculares”.

El coordinador B, en la entrevista estructurada, indicó la falta de congruencia de los criterios con el trabajo áulico, los elementos relevantes y la aportación que pudiera hacer el formador “no corresponde a lo que el alumno está haciendo y de pronto también limita el que el maestro pudiera utilizar alguna otra actividad... dejamos de tomar algunos aspectos importantes”.

El coordinador H declaró en entrevista semiestructurada, la contrariedad de que la evaluación tuviera mayor soporte en el examen “sólo es una evidencia más de lo que sabe el alumno”. La institución concedió hasta un valor de 50 puntos y con un trabajo adicional se aprueba, “el alumno con no venir y pasar ya tiene el pase”, así lo mencionó el formador 2, grupo de enfoque A.

En el indicador de *Metodología*, la práctica evaluativa del formador de profesores abarcó diversas actividades; sin embargo, la evaluación cuantitativa vinculada al examen

tuvo prioridad; el trabajo de los coordinadores académicos fue extenso y de mucha demanda, pero debido a que no hubo una planeación que regulara una ruta metodológica de manera precisa y eficiente para valorar el desempeño evaluativo del formador, no favoreció la competencia evaluadora de éste, mediante acompañamiento al colectivo docente de su academia.

En la institución, desde el año 2005, se trabajó con tablas de especificaciones; con soporte en el documento con clave RC-07-014, que incluyó los propósitos de la asignatura y del bloque, campos y rasgos del perfil de egreso, tema, indicador, dominio del conocimiento y nivel cognitivo; esa estructura fue el eje vertebral para realizar los ítems de los exámenes.

No obstante, el progreso fue mínimo; así lo declaró el responsable de la Línea curricular C, en reunión de trabajo con dos coordinadores académicos y 13 formadores; indicó que a 8 años de trabajo en la elaboración de exámenes y con la validación de los ítems por parte del departamento de evaluación, el 80% de los reactivos fueron de respuesta directa y se ubicaron en el mínimo nivel, el 1, de recuperación. Con lo que quedó patente que falta mucho por avanzar.

La ruta metodológica debió propiciar nuevos posicionamientos en el ámbito evaluativo y enfrentar los retos de la educación superior; guiando la formación de formadores hacia nuevos modelos educativos, a la posición de profesional reflexivo, las buenas prácticas evaluativas con impacto trascendente en la formación de estudiantes. En congruencia con los nuevos modelos, era necesario progresar hacia una metodología evaluativa que ayudara a comprender el proceso cognitivo del estudiante y lo acompañara de forma preventiva y reguladora en su proceso, durante su formación, además de conseguir la implicación de todos los agentes involucrados.

El formador B2, dijo en el grupo de enfoque: “tenemos los controles... informes... diarios de campo... cada paso hay que mejorarlo, diseñando, haciendo adecuaciones, innovando temas más creativos”. Lo cual indica la toma de conciencia, un buen inicio para

luego pasar a otro nivel, donde convendría realizar actividades situadas, útiles, oportunas, reflexivas y que favorecieran aprendizajes complejos de nivel creciente.

Con respecto a realizar ejercicios investigativos, el coordinador A respondió, en la entrevista estructurada, que lo más cercano fue el documento recepcional: “tal vez ahí es donde se da la ruptura porque durante toda la carrera no lo hacen”. El conocimiento incipiente de los elementos básicos investigativos, limitó en ocasiones, generar habilidades cognitivas complejas en los estudiantes, por la falta de certidumbre para realizar el trabajo.

Con respecto a las debilidades del trabajo de los formadores, los estudiantes señalaron que un 28% se asoció al diseño de instrumentos de evaluación. El trabajo con pautas fue cuestionado; así lo expuso el estudiante I1 de duodécimo semestre, en la entrevista semiestructurada: “te llenan de pautas”, señalando que hay otras actividades más significativas.

Al revisar la información de 35 Guiones de Observación al Desempeño Docente, con atención al indicador 10, asociado a la utilización de rúbricas de evaluación en clase; reveló que los coordinadores académicos no hicieron observaciones, sólo hubo dos registros de retroalimentación, por lo que la evaluación del desempeño evaluativo y la orientación que pudo generarse no fue consistente, faltó asesoramiento por parte de los coordinadores académicos hacia los formadores.

Con respecto a la *gestión institucional*, la información obtenida mediante la triangulación de datos de los diversos instrumentos, mostró la falta de un plan rector para la transformación de las prácticas evaluativas de los formadores. Las acciones de los cargos de más alta jerarquía, posibilitadores del cambio, no se articularon para intervenir desde sus posiciones, aun y con sus buenas intenciones, según opinión de responsables de áreas departamentales. La situación descrita es contraria a lo que manifiestan diversos autores en relación a la formación en el nivel superior, que debe favorecer las competencias de los estudiantes, siendo la responsable de hacerlo, la institución

(Castañeda, 2011; Díaz-Barriga, 2006; Sanmartí, 2010; UNESCO, 1998); y una de las competencias educativas especializadas a desarrollar es la evaluadora.

Después de hacer la revisión de los factores limitantes para la buena realización de las prácticas evaluativas de los formadores, se detectó que el indicador de gestión institucional en la categoría de Procedimientos, fue el de mayor debilidad, al faltar un aprendizaje activo que desde la gestión combatiera las dificultades.

La categoría de Actitudes abarcó los indicadores de Importancia de la evaluación y Evaluación permanente. En lo concerniente a *Importancia de la evaluación*, los estudiantes coincidieron con sus formadores, en que valoraron la cultura evaluativa como herramienta de mejoramiento.

Pero en la práctica, tanto los formadores como los estudiante dejaron a la zaga la importancia de la evaluación del aprendizaje, y su incidencia en la formación, un ejemplo es el siguiente: “Nuestros alumnos vienen con demasiadas carencias... dicen, yo nomás vengo a llevarme el papel... un 60 por ciento se nos queda en lo que venían... sin adquirir grandes cosas... hay que cambiar la estructura mental de nuestros alumnos”. Dijo en la entrevista estructurada, el responsable del área 7.

Agrega que parte del origen del problema es: “los maestros de secundaria formábamos alumnos de secundaria, un gran error es que ahora formamos maestros, ¿pero estaremos preparados para hacerlo, cuántos se han preocupado por hacer una propuesta?”. Eso expresa mostrando con nostalgia y preocupación la necesidad de capacitación sobre la temática para intervenir de mejor manera.

El formador A2 en grupo de enfoque, señaló que el trabajo realizado en la institución para favorecer el desempeño evaluativo del estudiante no era el deseable. El coordinador académico L, lo ratificó diciendo que la asignatura que incorpora la evaluación del aprendizaje, no impacta lo suficiente “se va incluyendo algo de evaluación, muy poco... al final se alcanza a ver la elaboración de algunos reactivos... es un área de oportunidad... se ven al final y más teoría, lo práctico casi no se alcanza”.

La siguiente aseveración hecha por el coordinador académico E en grupo de enfoque, reflejó parte de la problemática.

“No se sabe evaluar a los muchachos (alumnos de secundaria) que están con los normalistas y ya son maestros... cuando les piden la evidencia de cómo llegaste a evaluar, no la tienen... la evaluación es muy importante... enseñar la evaluación desde el principio... que tengan la noción... poco a poco... ya cuando llegue al final de su carrera, tiene que medir las evaluaciones en la práctica”.

La expresión anterior reveló que el modelaje evaluativo, teórico y práctico que consolidara el desempeño evaluativo del profesor en formación quedó pendiente.

El indicador *Evaluación permanente*, denotó que el proceso de evaluación realizado en la institución fue asistemático. Queda de manifiesta la necesidad de avanzar hacia una actitud de dinámica, continua, de acompañamiento, desde que el alumno ingresa hasta que termina sus estudios, utilizándola como proceso regulador preventivo y oportuno que incida en la formación.

También se reflejaron aciertos, como la actitud consejera del formador B2 del grupo de enfoque, al señalar a un alumno sobre un informe entregado como producto evaluable: “ese documento es muy valioso para tu proceso formativo de investigador como profesional, a final de cuentas lo que importa es eso”. El formador involucró al estudiante sobre el valor de la reflexión sobre su práctica. Ese proceso reflexivo individual fue importante, actitud que esperan los estudiantes por parte de sus formadores.

En opinión contraria al trabajo de los formadores, el catedrático E4, señaló que los alumnos no venían con las herramientas necesarias para el semestre correspondiente; lo atribuyó a la postura negativa con respecto a la evaluación: “usar una simple palomita... sin ningún tipo de comentario, revisar en ese tipo de materias... en décimo semestre... su

primer práctica del taller, él debe de ir ya en lo máximo”. Lo anterior muestra el obstáculo que tuvo como formador en los últimos semestres, donde requería que el alumno tuviera el andamiaje para el semestre correspondiente. También porque las materias relacionadas con la práctica docente demandan permanente orientación, seguimiento y retroalimentación.

El estudiante I1, en entrevista semiestructurada, tomó una postura crítica: “falta orientación, se revisa redacción, no contenido, ni estructura... no evaluaba de manera formal... escribía dos párrafos... así lo dejaba... pero no es como que está mal, vuélvelo a hacer, lo corriges”. Faltó reflexión o retroalimentación sobre el trabajo que pudiera generar cambios o acciones de mejora sobre lo ya realizado. Luego vienen los problemas, señaló el mismo estudiante: “el documento recepcional es difícil, pero no es la misma exigencia, no hay guía apropiada, esa exigencia debió haber sido desde antes”.

Los diversos factores internos y externos documentados, obstaculizaron la buena disposición de las autoridades institucionales, formadores y estudiantes para llevar a cabo mejores prácticas evaluativas, desaprovechando el potencial de la evaluación al no apuntalar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Algunas recomendaciones para atender lo acotado, son las que indica Martínez (2012) quien revisó la bibliografía en inglés y francés asociada a la evaluación formativa y rescató la necesidad de: a) un abordaje cognitivista y constructivista que enfatice una evaluación formativa basada en procesos cognitivos y la exploración de procesos mentales que detecten áreas de oportunidad y fases de progreso; b) desarrollo de trabajos en tiempo prolongado, revisando el avance parcial con retroalimentación oportuna y significativa; c) consecución de las habilidades de aprender a aprender desde una visión del aprendizaje a lo largo de la vida; esto es, desplegar estrategias metacognitivas como dirección consciente de revisión y reflexión con compromiso autorregulado por parte del estudiante.

También es importante conocer, qué pasa en la mente de los estudiantes, cómo son sus procesos, qué elementos debieran conformar la metodología de evaluación, cómo

generar la reflexión, capacitación y actualización en las formas apropiadas de evaluar. Desafortunadamente la política educativa evaluativa no avanza en la mejor dirección.

6. Conclusiones

Los formadores de docentes en el caso de la modalidad mixta, mostraron experiencia en el desempeño de su profesión en la mayoría de los casos, hubo exigencia por parte de la institución para mejorar las prácticas, sin embargo fueron diversos los factores que limitaron el desempeño evaluativo; la información evidencia que la evaluación fue un agregado de resultados; faltó realizar una evaluación que impactara favorablemente en el trayecto de la formación para dar cuenta del andamiaje cognitivo del estudiante y lograr un perfil de egreso competente.

Después de documentar la información vertida por parte de formadores, profesores en formación, responsables de áreas departamentales y coordinadores académicos, como pilar para caracterizar las prácticas evaluativas y la relación del impacto del trabajo evaluativo en los estudiantes; se profundizó en el conocimiento y reflexión de cómo se vivieron los procesos de formación en el estudio de caso como unidad de análisis en el nivel superior. Determinando que aun y que hubo disposición para el cambio, *la relación entre las prácticas evaluativas del formador de profesores y los procesos de formación de los estudiantes, no fue pertinente para evaluar integralmente.*

Faltó un proyecto rector institucional que favoreciera la competencia evaluadora, tanto de los formadores como de los estudiantes; prevaleció la postura administrativa de la evaluación para justificar decisiones sobre lo realizado y evaluado; la información derivada de la evaluación tanto del trabajo áulico de los formadores como del trabajo evaluativo hacia los mismos no fue utilizada en decisiones trascendentales; tampoco se generó una visión constructivista orientada a priorizar la autorregulación de los estudiantes mediante una retroalimentación de mayor incidencia sobre su desempeño a lo largo de la trayectoria estudiantil.

La caracterización de las prácticas evaluativas de los formadores fue asociada a prácticas tradicionales. En la *categoría de Conocimientos* como “saber”, el indicador de *Teoría evaluativa* fue el más débil, las voces de los formadores dejaron patente la necesidad de capacitación sobre teorías, fundamentos, enfoques y propósitos de la evaluación. La *Función formativa* de la evaluación del aprendizaje estuvo limitada; faltó aprovechar la función correctiva de la evaluación, como forma constructiva y autorregulada del aprendizaje de los estudiantes para generar retroalimentación durante el proceso y resarcir dificultades de origen en el momento oportuno y de manera preventiva. Los documentos administrativos no fueron ejes rectores para orientar de manera puntual el trabajo evaluativo de los formadores para que a la vez pudieran apoyar mejor a los profesores en su formación continua. Con relación al indicador *Concepto de evaluación*, no se posee una visión integral del mismo.

En la *categoría de Procedimientos*, el indicador *Gestión institucional* fue el más débil; por categoría, indicadores y líneas curriculares; lo cual influyó en las debilidades de las otras dos categorías. Además, debió conformarse una postura estratégica de aprendizaje institucional dinámico para desarrollar un plan rector sistemático que articulara los esfuerzos de las diversas instancias, se dio prioridad a la exigencia externa hacia la institución en detrimento de la visión integral de necesidades reales. Las estructuras administrativas, sindicales e institucionales internas y externas atraparon el desarrollo hacia nuevos procesos dinámicos de intervención con relación a la temática. El indicador de *Metodología*, reveló que no fue precisa y eficiente, predominó el modelo cuantitativo, con progreso mínimo, sin modelos evaluativos innovadores; algunas evaluaciones fueron descontextualizadas, repetitivas y sin trascendencia, en contraste con lo que demanda la educación superior. *Los criterios de evaluación*, estuvieron un tanto alejados de la orientación prescrita en planes y programas de estudio y fueron unidireccionales.

En la *categoría de Actitudes*, el indicador de *Evaluación permanente* fue el de mayor debilidad, aunque hubo evidencias de posturas positivas de los formadores, no se priorizaron los procesos de reflexión permanente para que los estudiantes produjeran conocimiento desde posturas constructivas situadas. Con respecto al indicador de

Importancia de la evaluación, Los formadores denotaron una actitud positiva al reconocer que necesitan capacitación para mejorar sus prácticas evaluativas.

La información obtenida dejó patente la necesidad ineludible de la capacitación, la actualización y el acompañamiento de los formadores para mejorar las prácticas evaluativas y que la institución se constituyera en una entidad que desarrollara un aprendizaje activo para contribuir a la mejora de las prácticas evaluativas y formación de sus estudiantes.

La investigación descrita es una opción metodológica que permitió analizar las prácticas evaluativas de los formadores de docentes en el nivel de licenciatura de educación secundaria, y de la cual no existía antecedente; por lo tanto, puede replicarse en otras instituciones formadoras de docentes del nivel superior, en el ámbito regional o nacional.

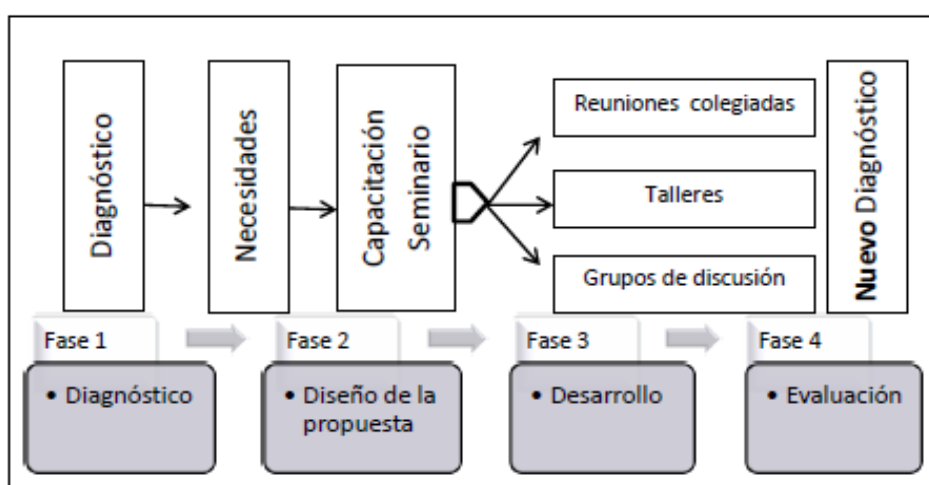
Los elementos analizados en la revisión de la literatura, el diseño de los instrumentos de recogida de información, la interdependencia de las problemáticas de las diferentes categorías e indicadores implicados y el análisis riguroso de la triangulación de elementos, aportó conocimiento sobre la temática y se convirtió en punto de partida para la innovación educativa.

La exploración sobre el tema mostró posturas y voces de los sujetos implicados, mismas que contribuyeron para generar indicios de cómo se perciben las experiencias, cuáles son las necesidades y las demandas para mejorar las prácticas evaluativas. El estudio holístico dio cuenta de la realidad cotidiana de la unidad de análisis como estudio de caso, valorando lo concerniente a la competencia evaluadora de los formadores y su concreción en la formación de los estudiantes.

Este trabajo contribuyó a reconocer que la práctica evaluativa es un todo indisoluble, con implicación de sus categorías e indicadores; constituye un soporte en espiral que fluye en un *continuum*, de tal forma que el resultado potencial es la competencia evaluadora, como actuación eficaz del formador.

Al conocer la incidencia de la evaluación del docente en la formación de estudiantes (análisis del nivel de entrada antes del plan de formación), las características del contexto y las de los destinatarios y problematización colectiva de la evaluación, se identificaron las necesidades de formación continua. Ante lo señalado es imprescindible la propuesta de un programa de formación continua que permita poseer un sistema de evaluación del aprendizaje con fundamentos teóricos y metodológicos para enfrentar las problemáticas detectadas, como se muestra a continuación.

Figura N°4. Fases del Programa de formación continua



Fuente: Elaboración propia, fases del programa.

Se partió de la detección de logros y áreas de oportunidad. Un ciclo en el que intervienen el diagnóstico, el trazado de acciones del programa en sus ejes rectores; la implementación de los seminarios, los cuales abarcan talleres, grupos de discusión de problematización de la evaluación, reflexión participativa e interactiva en reuniones colegiadas; el seguimiento y retroalimentación permanente y la evaluación de todas las fases. El programa está diseñado para la intervención desde una postura de evaluación sustentable, coherente y humanista. Se considera:

- El aula, espacio del establecimiento de estrategias evaluativas para el impulso de las capacidades.
- Los formadores y su entorno sociocultural.

- La gestión institucional, espacio de ejecución del programa y el desarrollo de estrategias organizacionales como trabajo colegiado, grupos de discusión y retroalimentación.
- Grupo de estrategias que operan en diversos ámbitos del programa al innovar, formar e investigar; como triangulación de fuentes e instrumentos, indagación documental, investigación, autoevaluación, metacognición y difusión.

Lo anterior llevaría a desarrollar la actuación eficaz del formador con respecto a sus prácticas evaluativas para favorecer la construcción del andamiaje cognitivo, hacia el aprendizaje y el desarrollo de habilidades complejas de los profesores en formación en el nivel superior, conformando el modelo vicario para que ellos posean la competencia evaluadora en el trabajo con estudiantes de educación básica. Se trata de partir de una concepción mediadora de la evaluación y de la intervención pedagógica que permita un acompañamiento para acceder y mejorar el aprendizaje de todos, basada en principios éticos, con un efecto pedagógico positivo en los estudiantes.

7. Referencias bibliográficas

Anijovich, Rebeca. (Comp.). (2010). *La evaluación significativa* (1ª. ed.). Buenos Aires: Paidós.

Arredondo, María Adelina. (2007). "Formadores de formadores". *RMIE* (México), vol. 12, núm.33, abril- junio, pp. 473-486.

Camilloni, Alicia. (2010). "La validez de la enseñanza y la evaluación. ¿Todo a todos?" En R. Anijovich (Comp.), *La evaluación significativa* (1ª. ed.), Buenos Aires: Paidós, pp. 23-41.

Castañeda, Sandra. (2011). "Evaluación informativa del aprendizaje complejo: ¿tarea pendiente en la universidad?" En A. Díaz-Barriga & T. Pacheco (Comps.),

Evaluación y cambio institucional (reimpresión), México: Editorial Paidós Mexicana, pp. 201-227.

Cordero, Ruth. (2005). "La pasión de educar. William Heard Killpatrick y el Método de Proyectos". En I. Vidales, J. J. Pérez, M. D. Elizondo, R. Cordero & A. Flores. *Veinte experiencias educativas exitosas en el mundo*, colección: Investigación Educativa, núm. 6, México: Aula XXI, Santillana, pp. 159-178.

Diario Oficial de la Federación (1999). "Acuerdo 261". México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en:
<http://www.benc.sepc.edu.mx/reglamentos/acuerdo261.pdf>

Díaz-Barriga, Frida. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida* (1ª. ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.

Escuela Normal Superior. (2012a). "ProFen 2009 y 2010". Disponible en:
<http://www.normalsuperior.com.mx/ens1/archivos/calidad/PROFEN%202009%20y%202010.pdf>

Escuela Normal Superior, (2012b). "PEFEN 2010 y 2011". Disponible en:
http://www.normalsuperior.com.mx/ens1/archivos/academica/guiaPEFEN-5.0_2011_2012.pdf

Hoffmann, Jussara. (2010). "Evaluación mediadora. Una propuesta fundamentada". En R. Anijovich (Comp.), *La evaluación significativa* (1ª. ed.), Buenos Aires: Paidós, pp. 73-102.

Latapí, Pablo. (2009). *Un esfuerzo por construir la educación con personas jóvenes y adultas* (Antología). México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Martínez, Felipe. (2009). "La Evaluación formativa en el aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*,

vol.11, núm. 2, julio, pp.1-18, Universidad Autónoma de Baja California, (en línea).
Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15512151001> Universidad.

Martínez, Felipe. (2012). “La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de la Literatura”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 54, julio-septiembre, pp. 849-875, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., (en línea). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023127008>

Martínez, Felipe. (2013). “Dificultades para implementar la evaluación formativa”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 139, pp. 128-150. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México, D.F., México, (en línea). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13225611007>

Moreno, Tiburcio. (2009,). “La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos”, En *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)* vol. 14, núm. 41, abril-junio, pp. 563-561.

Nicolás, Nubia Yazmín (2012). “La evaluación, respuesta a un modelo de universidad y su implicación en la formación profesional”. En M. Rueda (Coord.), *La evaluación educativa: Análisis de sus prácticas*, colección: Estudios Posgrado en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México) (1ª. ed.), México: Díaz de Santos, pp. 325-346.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, presentada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en París, Francia. 9 de Octubre de 1998.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2009). *Conferencia Mundial de educación Superior 2009. La nueva dinámica de la educación superior y la búsqueda del cambio social y el desarrollo*. Documento

final. París, Francia: Autor. Disponible en:

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-230245_archivo_pdf_conferencia_cmes.pdf

Poder Ejecutivo Federal (2007). "Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012" (Edición especial bimestral. septiembre-diciembre). México: Presidencia de la República. Disponible en http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=transf_edu2

Sanmartí, Neus. (2010). *10 ideas clave. Evaluar para aprender* (colección: Ideas clave) (3a. reimpresión). España: Graó.

Secretaría de Educación Pública. (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento base* (1ª. ed.). Cuadernos de Discusión 1. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2008). "Programa Sectorial de Educación 2007-2012". Disponible en: http://www.normateca.gob.mx/Archivos/57_D_2146_24-08-2009.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica* (1ª. ed.) México: Autor.

Schön, Donald. Alan. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan* (J. Bayo, Trad.). Barcelona, España: Paidós.

Tejada, José. (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Revista Educar*, 30, 91-118. Bellaterra, Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.

Capítulo 7

Competencias del Perfil Docente para el profesor de educación superior en Ciencias Políticas y Administración Pública en México

Virginia E. Reyna Zambrano¹

Arturo Estrada Camargo²

Universidad Autónoma de Nuevo León (Monterrey, México)

Resumen: En la educación los profesores han debido desarrollar conocimientos y habilidades para apoyar a los alumnos en un mundo que le ha dado un valor importante al conocimiento. En la profesión docente como formadores universitarios para el ejercicio profesional de los jóvenes, es fundamental establecer qué competencias, referidas a competencias como un conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas y creativas que el docente debe poseer, como un conjunto de actuaciones prácticas que los docentes han de ser capaces de ejecutar efectivamente como un ejercicio eficaz de la función, competencias como un conjunto de actitudes, valores entre otros, como un conjunto de experiencias por las que el docente ha de pasar, conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que el docente ya posee, comportamientos profesionales sociales, y éticos. En este capítulo se propone el diseño y validación del perfil docente para el profesor de educación superior en Ciencias Políticas y Administración Pública en México bajo un enfoque de aprendizaje centrado en el desarrollo de competencias profesionales del

¹ Doctora en Gerencia y Política Educativa, con Especialidad en Gestión y Política Educativa, por la FLACSO, Licenciatura en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UANL, Cursos de Postgrado en Derecho en la especialidad de Derecho Constitucional y, de Derecho Parlamentario impartidos por la Universidad de Salamanca, España, Maestría en Enseñanza Superior, Escuela de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, UANL. y Maestría en Derecho Fiscal, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UANL. Actualmente es Profesora Titular de la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, UANL.

² Doctor en Gerencia y Política Educativa, con Especialidad en Gestión y Política Educativa, por la FLACSO, Licenciatura en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UANL, Cursos de Postgrado en Derecho en la especialidad de Derecho Constitucional y, de Derecho Parlamentario impartidos por la Universidad de Salamanca, España, Maestría en Derecho Fiscal, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UANL. Actualmente es Profesor Titular de la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, y Facultad de Criminología y Derecho, UANL.

estudiante. Se revisó de forma exhaustiva la literatura correspondiente a los perfiles docentes para el aprendizaje por competencias. Se aplicó una metodología cualitativa (proceso analítico jerárquico) para definir qué competencias se deben incluir en un perfil docente por competencias y se propuso un catálogo de competencias del perfil docente (ingreso o permanencia), que servirá como una herramienta en las Instituciones de Educación Superior en el área de Ciencias Políticas y Administración Pública, para el diseño de los programas educativos y su uso en investigaciones posteriores.

Palabras clave: Actitudes, Cambio, Competencia, Habilidades, Sociedad del Conocimiento.

Key Words: Attitude, Change, Competency, Skills, Knowledge Society.

Sumario. 1. Introducción; 2. La Sociedad del Conocimiento; 2.1. Antecedentes de la sociedad del conocimiento; 2.2 Concepto de la sociedad del conocimiento; 2.3 Escuelas que aprenden; 2.4 Reingeniería educativa; 2.5 Proyecto Tuning Educational Structures en América Latina; 2.6 Concepto de competencias docentes; 2.7 Competencias docentes básicas; 2.8 Formación en competencias; 2.9 Certificación en competencias; 3. Diseño de investigación; 3.1 Metodología SAATY; 3.1.2 Participantes y criterios de inclusión, muestra; 3.1.3 Instrumentos y herramientas; 4. Propuestas; 5. Bibliografía

1. Introducción

Actualmente el mundo ha sufrido muchos cambios y las personas han tenido que adaptarse a los nuevos retos que en el mismo se han creado.

En la educación los profesores han debido desarrollar conocimientos y habilidades para apoyar a los alumnos en un mundo que le ha dado un valor importante al conocimiento. Los nuevos retos presentan áreas de oportunidad en las cuales los profesores en su formación docente tienen que desarrollarse como personas integrales y que conviertan en competencias los conocimientos, habilidades e incluso valores.

Generalmente, las llamadas “competencias docentes” se consideran como conjuntos de habilidades asociadas a operaciones o desempeños que no dependen propiamente de condiciones objetivas y subjetivas sino, más bien, de la funcionalidad y eficiencia que debe producirse en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Por ello es relativamente sencillo plantear competencias al margen de los principios de comunicación que constituyen una práctica pedagógica (Díaz, 2005 en ANUIES, 2009).

Sin embargo, no se trata de excluir este enfoque que predomina en las instituciones de educación superior, ya que es importante reflexionar sobre las “competencias docentes” a partir de nuevos elementos que permitan re-significarlas. En el marco de la (post)-modernidad el análisis de las “competencias docentes” debe apoyar el estudio sobre los diversos factores -económicos y laborales, científicos y tecnológicos, sociales y culturales-, propios de lo que actualmente se denomina globalización, que han tenido un fuerte impacto sobre la educación superior y, particularmente, sobre la universidad (Santos, 1998 en ANUIES, 2009).

Las competencias de los futuros egresados son en cierta forma, el resultado de lo que han logrado desarrollar en ellos los docentes. Es por ello necesario fortalecer las competencias del perfil docente para mejorar las competencias de los futuros egresados. Si las competencias de los egresados deben desarrollarse en función de la complejidad creciente del desempeño profesional, debido al cambio continuo de los roles ocupacionales y de los diferentes cambios cuantitativos y cualitativos del entorno laboral, las competencias docentes deben modificarse para que los docentes sean capaces de ser, saber y hacer, y desarrollarse creativamente, innovando y produciendo nuevas explicaciones, interpretaciones y argumentos (ANUIES, 2009).

En la profesión docente como formadores universitarios para el ejercicio profesional de los jóvenes, es fundamental establecer qué competencias, referidas a competencias como un conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas y creativas que el docente debe poseer, como un conjunto de actuaciones prácticas que los docentes han de ser capaces de ejecutar efectivamente como un ejercicio eficaz de la función, competencias como un

conjunto de actitudes, formas de actuación, sensibilidad, valores entre otros, como un conjunto de experiencias por las que el docente ha de pasar, conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que el docente ya posee, comportamientos profesionales sociales, y éticos en cuanto a conocimientos, saber hacer, habilidades, aptitudes .

Así pues, de la reciente revisión de documentos normativos, planes de desarrollo institucionales e internos, planes de estudio y lineamientos de los organismos acreditadores en instituciones de Educación Superior en México tanto privadas como públicas que ya se encuentran bajo un enfoque de competencias, se ha encontrado, que no existe disposición alguna que integre las competencias del perfil docente de un profesor de educación superior de Ciencias Políticas y Administración Pública, problema que se aborda en el presente capítulo, es decir, no existe un perfil de competencias del docente declaradas, que sirvan como criterio para que los docentes desempeñen estas competencias necesarias para trabajar en un ambiente de aprendizaje con este enfoque.

De ahí que, el problema de no tener un perfil docente como profesional de nivel superior, no permitirá un resultado de desarrollo y evaluación de competencias en los estudiantes que se forman en este ambiente educativo pues, como menciona Ibarra y Rodríguez (2010) en el Proyecto EvalCOMIX, es necesario determinar y categorizar las competencias de los maestros, pues de otra forma no será posible establecer de manera coherente la validez de los planes de estudio en el ámbito universitario.

¿Para enseñar por competencias es necesario un perfil con competencias docentes? ¿Cuáles son las competencias docentes que debe tener una institución de educación superior que forma en ciencias políticas y administración pública en México?

Por tanto, el propósito de este estudio es diseñar y validar el perfil docente por competencias de educación superior en Ciencias Políticas y Administración Pública y se propone un catálogo de competencias del perfil docente (ingreso o permanencia), que servirá como una herramienta en las Instituciones de Educación Superior en el área de Ciencias Políticas y Administración Pública, para el diseño de los programas educativos impactando en el proceso de aprendizaje, así como para su uso en investigaciones posteriores.

2. La Sociedad del Conocimiento

Se pretende dar un marco hacia la importancia del rol del profesor en la formación de los alumnos y para ello se considera de suma importancia que el profesor cuente con las competencias necesarias para facilitar el proceso de formación de individuos, iniciando por conocer qué competencias son necesarias que el profesor tenga para enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento.

Los cambios tan acelerados, producto de la globalización, han provocado una competencia en el campo de la educación, dando origen a modificaciones profundas en los procesos de formación de sus docentes en un intento de responder a las exigencias que plantea actualmente el nuevo contexto. Desde los años setenta el aprendizaje no se reduce ya a la adquisición de conocimientos, sino que el estudiante trata de construir el conocimiento a partir de su experiencia previa (Segovia, 1999). De esta forma la instrucción está centrada en los alumnos y el profesor en lugar de suministrar conocimientos, ayuda al estudiante a construirlos mediando sus actividades de aprendizaje.

La sociedad exige mayor flexibilidad y capacidad de dar respuestas útiles al aprendizaje y al desarrollo continuado de las personas. Las nuevas demandas de la sociedad de hoy, la orillan a que sea más abierta al intercambio de información y a la generación de conocimiento compartido, exigen respuestas eficaces a la institución educativa, que debe renovarse y adaptarse a una nueva realidad. Desde el siglo pasado se afirmaba que la sociedad del futuro debería de ser una sociedad del conocimiento y que, en dicha sociedad, la educación y la formación serían, más que nunca, los principales ejes que la dirigieran. A través de la educación y la formación, adquiridas en el sistema educativo, en la empresa, o de una manera más informal, los individuos serían dueños de su destino y garantizarían su desarrollo. La formación en el puesto de trabajo trae desafíos técnicos y pedagógicos a los que los profesores deberán de responder por lo tanto el rol de los profesores deberá de adaptarse a los nuevos entornos. No solo se trata de adquirir conocimientos generales sobre cómo usar los nuevos medios, sino también de las implicaciones de dichos tipos de comunicación en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Toda actividad exige la presencia de un número variado de competencias, para ser realizada con calidad. El ejercicio de la formación del profesorado requiere de una sólida formación, no solo de los contenidos científicos de la disciplina que enseña, sino en los aspectos que corresponden a su didáctica y al manejo de diversas variables que los caracterizan (Zabalza, 2002). La idea de la formación en competencias que están dadas en la práctica en las instituciones educativas, las cuales apoyan al profesorado a enfrentar diferentes situaciones que se presenten en su práctica docente.

La formación en competencias será punto clave para poder cumplir con los retos de la sociedad del conocimiento. Para ello no solo bastará con incluir en la capacitación de los profesores el desarrollo de competencias, sino realmente certificar que esto se esté cumpliendo.

En la era del conocimiento requiere también una cultura de calidad, entendiendo por esto que la educación debe ser considerada como un sistema integrado en el interior de la sociedad más que como una organización Millán (2001), y apoyarse fuertemente en conceptos de calidad. Con esto se apoya la idea de que la calidad va más allá de formar mejores alumnos en la era del conocimiento, requiere de profesores capaces de auto supervisarse o de autoevaluarse y de formarlos en competencias que los apoyen a enfrentar situaciones que se les presenten.

Como menciona Millán (2001), una característica de nuestros tiempos es que las instituciones educativas dependen cada vez más del conocimiento, las habilidades, la creatividad y de la motivación de los profesores, si sumáramos esto a la experiencia obtenida en la práctica esto se convertiría en competencias.

2.1. Antecedentes de la sociedad del conocimiento

Cada época ha tenido características muy marcadas, tradicionalmente la mayor capacidad de resolución de problemas se adquiría con la experiencia, sin embargo ahora la velocidad del cambio a la que está sometida la sociedad, la experiencia escasea y el que esté calificado está sujeto al ritmo del cambio.

La globalización del contexto de la educación es casi obvio, el mercado laboral, sobre todo el de los universitarios, se está haciendo global en un doble sentido: no sólo los graduados

trabajan con creciente frecuencia en otros países, sino que lo hacen en compañías transnacionales cuyos métodos de trabajo, de organización y de actividades tienen un carácter global.

Otra característica importante de la globalización es la velocidad con la que se mueve el conocimiento. La relativa estabilidad de las profesiones, típica de la era industrial, ligada a unos conocimientos constantes y a un entorno específico, ya no es la situación estable. La aparición de la llamada sociedad del conocimiento es otro de los cambios en el contexto de la educación superior, que va a ejercer mayor influencia sobre el funcionamiento de las universidades. El valor económico de la educación, y en particular de la superior, ha estado presente desde el siglo XIX, cuando las universidades se propusieron dar respuesta a las nuevas demandas de la era industrial. Sin embargo, fue en la segunda mitad del siglo XX cuando el valor económico de la educación fue universalmente reconocido por los analistas (Mora, 2003). Durante ese período, se vio un gran desarrollo tecnológico, los expertos se dieron cuenta que ese desarrollo sólo era posible si se tenían recursos humanos calificados. En la sociedad del conocimiento, a diferencia de la sociedad industrial, se considera que son el conocimiento y la tecnología, y ya no la mera producción industrial, los elementos de mayor impacto para el desarrollo económico y social de las comunidades.

El entorno de las universidades está cambiando en esta sociedad que emerge, con las siguientes características Scott (1996):

- Aceleración de la innovación científica y tecnológica.
- Rapidez de los flujos de información en una nueva dimensión del espacio y del tiempo.

Para que surja una sociedad del conocimiento es necesaria una estrecha articulación entre la tecnología y los métodos tradicionales de enseñanza, y México se encuentra en una posición avanzada rumbo a esta meta (Mora E. 2006).

En esta sociedad se le da mayor importancia a la educación superior y las universidades, ya que éstas no sólo son una de las principales fuentes para generar conocimiento, sino que son ellas los centros básicos de transmisión del conocimiento, de la ciencia y de la tecnología.

2.2 Concepto de la sociedad del conocimiento

Frente a los retos presentados, a principios del siglo XXI, grandes organizaciones internacionales como la UNESCO, la Comisión Europea en el ámbito continental proponen como fórmula de respuesta la de promover “la sociedad del conocimiento”, término que implica la explicación de fenómenos que están sucediendo y se sucederán en las próximas décadas y que también prevé los mecanismos de respuesta de parte de los ciudadanos de tal sociedad.

La “sociedad del conocimiento” se basa en “la sociedad del aprendizaje” que proporciona a sus ciudadanos, aprendices permanentes a lo largo de su vida, los instrumentos cognitivos para adquirir nueva y cambiante información, nuevos y diferentes roles profesionales sociales, destrezas y habilidades diversas y más sutiles y tecnificadas y, en la esfera más personal, actitudes y valores capaces de producir adaptaciones a cambios probablemente profundos y distintos a muchos de los adquiridos en la infancia o adolescencia. Las instituciones educativas en la sociedad del conocimiento se caracterizan por la flexibilidad y por la capacidad de dar respuestas útiles al aprendizaje y al desarrollo continuado de las personas. La docencia, la investigación y la difusión del conocimiento, elementos de la acción educativa, entran hoy más que nunca en una dinámica de cambio constante debido al uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Abdul Waheed Khan (subdirector general de la UNESCO para la Comunicación), sostiene: “El concepto de “sociedad de la información”, a mi parecer, está relacionado con la idea de la “innovación tecnológica”, mientras que el concepto de “sociedades del conocimiento” incluye una dimensión de transformación social, cultural, económica, política e institucional. El concepto de “sociedades del conocimiento” es preferible al de la “sociedad de la información” ya que expresa mejor la complejidad y el dinamismo de los cambios que se están dando, el conocimiento en cuestión no sólo es importante para el crecimiento económico sino también para desarrollar todos los sectores de la sociedad” (Mora E. 2006).

2.3 Escuelas que aprenden

Existe una necesidad de que las escuelas se conviertan en sociedades del conocimiento. Darling (2001) insiste en la necesidad de que las escuelas garanticen el derecho de aprender de los alumnos en un mundo globalizado. Dalin (1996) sostiene que se requieren escuelas y profesores comprometidos con el aprendizaje continuo, flexible, en colaboración. Escuelas que promuevan una enseñanza para la comprensión, la diversidad y la indagación.

Para ello será necesario trabajar promoviendo para que las escuelas aprendan, y puedan revitalizarse y renovarse en forma sostenida, para que los protagonistas de las instituciones educativas tomen conciencia y desarrollen juntos sus capacidades. En estas escuelas el intercambio de conocimientos es claramente observado y así unos aprenden de otros. Por lo tanto estos cambios se concretan según Collins (1997) en:

- Desde una enseñanza general a una enseñanza individualizada.
- Desde una enseñanza basada en la exposición y explicación a una enseñanza basada en la indagación y la construcción.
- Desde trabajar con los mejores estudiantes a trabajar con todos.
- Cambios hacia estudiantes más comprometidos con las tareas que realizan.
- Desde una estructura competitiva a una estructura cooperativa.
- Desde programas homogéneos a programas individualizados.
- Desde la primacía del pensamiento verbal a la integración del pensamiento verbal y visual.

Con los puntos anteriores estaríamos hablando más de un trabajo pensando en las características individuales de los alumnos, y no como masa, el reto sería entonces realizar cambios que deben llevar a replantear el trabajo de los profesores en el aula y la escuela, que conduzcan a una estructura escolar más flexible y adaptada a las posibilidades y necesidades individuales de los alumnos y que en las escuelas que aprenden los profesores estuvieran más sensibles hacia esas características y se pudieran incluir en las actividades en el salón de clases. Un trabajo mucho más colaborativo encaminado a actividades para el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que precisamente

comprometan a los alumnos en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y del resto de sus compañeros, que se fomente en ese sentido el aprender a aprender.

Se está demandando, por tanto un profesor entendido como un guía en la construcción del conocimiento, diseñador de ambientes de aprendizaje, con capacidad para rentabilizar los diferentes espacios en donde se produce el conocimiento.

2.4 Reingeniería educativa

Como se han venido mencionando los retos a los que el profesor se está enfrentando, son cada vez mayores, por un lado se enfrenta a una sociedad en constante cambio en el área económico, político y social y aunado a esto los avances tecnológicos. La información en cada una de las áreas ha traído, que el conocimiento se dé de diferente manera también.

Una idea para esto es que se deba incluir la reingeniería educativa, Espíndola (2000) habla, de que no es posible modificar una variable, sin dejar al descubierto otras, con esto se debe de recordar lo que se hablaba en párrafos anteriores sobre la teoría de sistemas, si se modifica una parte esta afectará directamente a la otra parte. La propuesta que Espíndola (2000) hace, es que la reingeniería educativa ayudaría a apoyar el rol del profesor como diseñador a través de un trabajo interdisciplinario de educación, comunicación, administración y psicología cognitiva que permitiera que el proceso fuera integral.

El profesor necesita ser formado en su propia experiencia en técnicas y procedimientos para que desarrolle habilidades que le permitan a su vez desarrollar en sus alumnos habilidades de pensamiento que le permitan ser crítico, creativo, actor de su propio aprendizaje, es decir aprender- aprender (Espíndola, 2000). Esto implica que el profesor tendrá que profundizar en sus propias competencias en cuanto habilidades como el análisis, la indagación, la creatividad, la toma de decisiones e incluso actitudes y valores frente a los que aprende y frente a su realidad social.

Por otro lado en la reingeniería educativa es necesario que se trabaje bajo un enfoque cognoscitivista en donde se permita analizar las necesidades de enseñanza y de aprendizaje y desarrollar metodologías para fomentar el pensamiento crítico y la creatividad, como se había comentado.

Para Lipman (retomado por Espíndola, 2000), el pensamiento crítico (P.C.) es el arte de pensar acerca de los pensamientos mientras uno está pensando, de tal manera que logra hacer el pensamiento más claro, es decir más consciente.

En esta sociedad del conocimiento será muy valioso que el profesor utilice estas ideas y retome a profundidad lo que se ha mencionado respecto al pensamiento crítico. Esta nueva sociedad exige flexibilidad y por la capacidad de dar respuestas útiles al aprendizaje y al desarrollo continuado de las personas por ello la formación del pensamiento crítico en profesores y alumnos será imprescindible.

2.5 Proyecto Tuning Educational Structures en América Latina

El proyecto Tuning de América Latina, está inspirado en el de Europa y de acuerdo con Hawes (2003) es un proyecto que intenta promover similares procesos de convergencia, comparabilidad, movilidad, en la construcción de un área latinoamericana de educación superior (González, Wagenaar y Beneitone, 2004 en Muñoz, 2008). Actualmente, este discurso se incorpora con características dominantes en el medio universitario latinoamericano. En este discurso, las competencias ocupan ciertamente en lugar importante.

Se considera factible la incorporación de elementos del proyecto Tuning al diseñar programas educativos por competencias, ya que pueden llevarse a la práctica algunas de las características de ese proyecto, al estar orientado al estudiante y a sus resultados, basándose en la definición de perfiles profesionales y resultados de aprendizaje, así como en tipos de competencias muy claras (instrumentales, interpersonales y sistémicas).

Según Hawes (2003), la integración de los elementos del proyecto Tuning a las Instituciones de Educación Superior Latinoamericanas, ciertamente existen casos de éxito y lo evidencian los logros en experiencia tales como, los de la Universidad de Talca (Chile), Colombia, Argentina y en algunas universidades mexicanas.

Por otra parte, para asegurarnos de que estas innovaciones educativas tengan éxito, es necesario que se establezca un compromiso fuerte con los elementos del proyecto Tuning y con el enfoque por competencias, ya que aunque el contar con un grupo de expertos en el área académica de una IES es relevante, para transitar con éxito en toda una

universidad y pasar por las cuatro fases: diseño, instalación, implementación y evaluación del enfoque de competencias, además se, requiere de una fuerte voluntad de liderazgo transformacional al más alto nivel de la IES, que reconozca y trate de superar los dos importantes desafíos-obstáculo más fuertes que se pueden considerar como factores críticos: primeramente, el reconocimiento de la situación actual de los docentes en la mayoría de las universidades mexicanas, que generalmente carecen de formación pedagógica, conocimiento, convencimiento y compromiso en el enfoque de competencias; y el segundo es el sistema de incentivos, que en el mejor de los casos los motiva más a la investigación, a la consultoría y a la publicación que a la misma enseñanza y al mejoramiento como docentes.

2.6 Concepto de competencias docentes

Day (1999) afirmaba que los profesores son el activo más importante de la visión de una sociedad del aprendizaje y efectivamente es así. Por lo que se comentó en párrafos anteriores, se debe prestar atención en los profesores, a su formación inicial, a su período de inserción profesional y a su formación continua.

Un concepto de competencia es: la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; éstas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo (CONOCER, México).

El ITSON (Instituto Tecnológico de Sonora) ha definido el concepto de competencia como un sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios y suficientes para realizar una actividad específica y claramente delimitada (ITSON, 2002).

Se entiende entonces, que competencia es adquirir una capacidad. La competencia combina esa pericia con el comportamiento social. Por ejemplo, se puede considerar competencia, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. Las competencias no sólo se aprenden en la escuela; resultan también del empeño y desempeño del profesor que por sus cualidades innatas o adquiridas subjetivas, combina los conocimientos teóricos y los prácticos que lo llevan a adquirir la capacidad de comunicarse, de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos, de mejorar la

aptitud para las relaciones interpersonales. Las competencias van encaminadas a cultivar cualidades humanas para adquirir, por ejemplo, capacidad de establecer y mantener relaciones estables y eficaces entre las personas. Competencia es algo más que una habilidad; es el dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica.

2.7 Competencias docentes básicas

La evolución de los perfiles de los formadores, pasa por una adaptación a los cambios vistos anteriormente. La utilización de TICs en la enseñanza de competencias hace que el papel del profesor no pueda ser el mismo. La metodología cambia, los recursos cambian y para ello deben estar preparados. El autoaprendizaje como eje de la enseñanza, no sólo de las competencias, sino de todas las competencias, hace del rol del profesor un guía en la construcción del conocimiento, un orientador más que un instructor.

Una cuestión interesante respecto a los agentes de la formación es la que se refiere a la propia figura de los formadores y a las competencias que deben de tener. En general como menciona Zabalza (2002) se presentan algunas condiciones para la formación en competencias y esas son un buen conocimiento de la docencia, de la propia institución, capacidad para diseñar y gestionar programas de formación, las cualidades de experiencia profesional.

Zabalza (2002) habla de 5 categorías de competencias para definir las:

- Competencias como conjuntos de conocimientos y habilidades cognitivos que los profesionales en este caso docentes deben poseer.
- Competencias como conjuntos de actuaciones prácticas que los docentes han de ser capaces de ejecutar efectivamente. En este sentido no basta con saber sobre o saber cómo, hay que operar prácticamente.
- Competencias como ejercicio eficaz de una función. Eficacia que se establece con base al resultado de las operaciones llevadas a cabo por el profesional, los cambios logrados por su actuación.
- Competencias como conjunto de actitudes, formas de actuación, sensibilidades, valores, que se supone han de caracterizar la actuación de un profesional.

- Competencias como conjunto de experiencias por las que el profesional ha de pasar. Algunos programas de formación incluyen experiencias de trabajo en enseñanza virtual. Este tipo de competencias trata de definir oportunidades de aprendizaje de las cuales se esperan consecuencias importantes para la formación de los futuros profesionales.

A esta clasificación podría añadirse una categoría más (Zabalza,2002)

- Competencias como conjunto de conocimientos, habilidades que los sujetos ya poseen, al margen de dónde y cómo las hayan adquirido. En la sociedad del conocimiento la formación no solo se produce en los sistemas formales sino que pueden lograrse a través de muy diversas fuentes y agentes. Se parte del principio de que lo importante es lo que una persona sabe hacer, y lo es menos cómo o dónde lo ha aprendido.

Las modalidades sobre formación en competencias se han enfocado hacia la reflexión sobre la práctica (Zabalza, 2002), es decir con sistemas de observación de otros profesores, evaluación de la misma y retroalimentación de ellas. Para hacer frente a los retos que la sociedad del conocimiento presenta, Zabalza (2002) propone 10 competencias:

1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando se planifica, se convierte una idea o proyecto en un proyecto de acción. El profesor piensa en su asignatura y traslada esa idea a una propuesta práctica pensando en cómo va a trabajar con sus alumnos y para ello, necesita conocimientos, ideas o experiencias sobre la disciplina, es decir, una meta a alcanzar lo cual ofrece la dirección a seguir y anticipa el proceso a continuar que deberá dar paso a una estrategia de procedimiento en la que se incluyan las tareas a realizar, la secuencia de las actividades y alguna forma de evaluación.

2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.

Seleccionar buenos contenidos significa escoger los más importantes de esa área disciplinar, acomodarlos a las necesidades de los estudiantes, adecuarlos a las condiciones de tiempo y de recursos con que contamos, y organizarlos para que sean verdaderamente accesibles a los alumnos y que les abran las puertas a aprendizajes posteriores

3. Metodología.

Convertimos la idea o conocimiento en un mensaje que se quiere hacer llegar a los alumnos con el objetivo de que ellos reciban el mensaje y lo transformen en una idea lo más semejante posible a aquella que les queríamos transmitir.

5. Materiales de apoyo a los estudiantes.

Este es un punto importante de la calidad para ir más allá del transmisor de conocimientos a un experto en el proceso de aprender, esto se puede ejercer directamente a través de materiales de apoyo elaborados para un objetivo específico.

6. Manejo de las nuevas tecnologías.

Las nuevas tecnologías se han convertido en una herramienta insustituible y de indiscutible valor y efectividad en el manejo de las informaciones con propósitos didácticos. No solo importa que los profesores sean buenos en la parte teórica.

7. Tutorizar.

La tutoría ha pasado a formar parte de la idea generalizada de que enseñar no es sólo explicar unos contenidos, sino dirigir el proceso de formación de nuestros alumnos.

8. Evaluar.

La presencia de la evaluación en las instituciones educativas es muy importante e imprescindible, esto constituye una parte de la actividad docente que tiene un impacto más sobre los alumnos. Algunas de ellas son poco tangibles; la repercusión en su moral y su autoestima en su motivación hacia el aprendizaje. No será lo mismo entregar tareas con una nota de revisado, a una retroalimentación con un grado de profundidad que realmente le sirva al alumno para la autorregulación de sus aprendizajes.

9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.

Reflexionar e investigar sobre la docencia para analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es someter a análisis los distintos factores que afectan a las actividades realizadas, esto puede traer beneficios para los profesores porque está valorando su trabajo está reconociendo sus áreas de oportunidad, pero también sus fortalezas. El reconocimiento de esto puede traer mejoras a su desempeño y desarrollar de una manera consciente sus competencias.

Cuando los profesores pueden identificarse con la misión de la institución educativa a la que pertenecen existe una congruencia con los valores, el trabajo será mucho más significativo y la adaptación a los cambios se dará de una manera mucho más consciente y se aceptará más no tanto por imposición, sino porque se cree en la institución y porque existe como pasa con los alumnos una relación con sus modelos mentales.

10. Organización de las condiciones y del ambiente del trabajo.

Los espacios y las condiciones de trabajo son de gran importancia en el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que mejora el impacto de las acciones dentro del salón de clases.

Por ello aunque no es responsabilidad totalmente del profesor lo que sí es responsabilidad, es que ese espacio sea utilizado y aprovechado de la mejor manera, que los elementos de los que se dispongan enriquezcan las actividades dentro del salón de clases.

2.8 Formación en competencias

Los objetivos de la formación profesional deben ser, desarrollar competencias de carácter general, con una cierta probabilidad de resultar duraderas, y de proporcionar una base idónea para la formación continua. Estas competencias clave serían aquellas que permitan:

- Adaptar al profesor a las Tecnologías de la Información y la Comunicación,
- Adquirir fácilmente nuevas competencias,
- Posibiliten adaptarse al profesor a nuevos contextos organizativos y
- Aquellas que faciliten la movilidad en el mercado de la educación, así como desarrollar su propia carrera profesional (Mayo, 2002).

Con lo anterior, se puede deducir que características como, conocimientos en las tecnologías de información y comunicación serán importantes que sean desarrolladas por los profesores, por otro lado una actitud flexible hacia los cambios será importante para poder adaptarse a ellos, pero también para propiciarlos en el salón de clase si son necesarios, pero sobre todo estar conscientes de que los cambios seguirán y deberán de desarrollar esa visión que les ayude a anticiparse a ellos. A lo largo de los diferentes

apartados se ha concebido una sociedad del conocimiento orientada hacia el auto-aprendizaje. La metodología entonces a seguir sería como se comentaba sobre el concepto de aprender a aprender. Además es imprescindible la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como parte de los recursos de la organización formativa, el manejo de Internet como medio de enseñanza-aprendizaje, así como de comunicación. Aprender de la práctica, establecer y mantener relaciones interpersonales duraderas, percepción de los afectos, explicación de supuestos y confrontación de los mismos, trabajo en equipo, convertir la acción cotidiana en fuente de conocimiento y control racional de su comportamiento social, son sólo algunas de esas nuevas competencias.

Los sistemas de acreditación (incluyendo las propias instituciones formadoras) deben de estar en condiciones de reconocer las competencias y certificarlas como patrimonio de los sujetos (Zabalza, 2002).

2.9 Certificación en competencias

Considerando todo lo anterior, lo importante no es que el profesor tenga determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos. Este criterio obliga a las instituciones educativas a replantear la formación. Bajo esta perspectiva, para determinar si un profesor es o no competente, se deben tomar en cuenta las condiciones reales en las que se está desempeñando, en lugar del cumplimiento formal de una serie de objetivos de aprendizaje que en ocasiones no tienen relación con el mismo contexto.

Actualmente la sociedad del conocimiento y las necesidades de la misma requieren de anticiparse a los cambios y por ello se crean organismos que apoyan la certificación de competencias. Una de ellas es CONOCER.

El organismo CONOCER inicia sus operaciones después de diversas gestiones realizadas durante los años 2004 y 2005, (Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral) tiene como propósito principal definir los criterios que habrán de satisfacer los

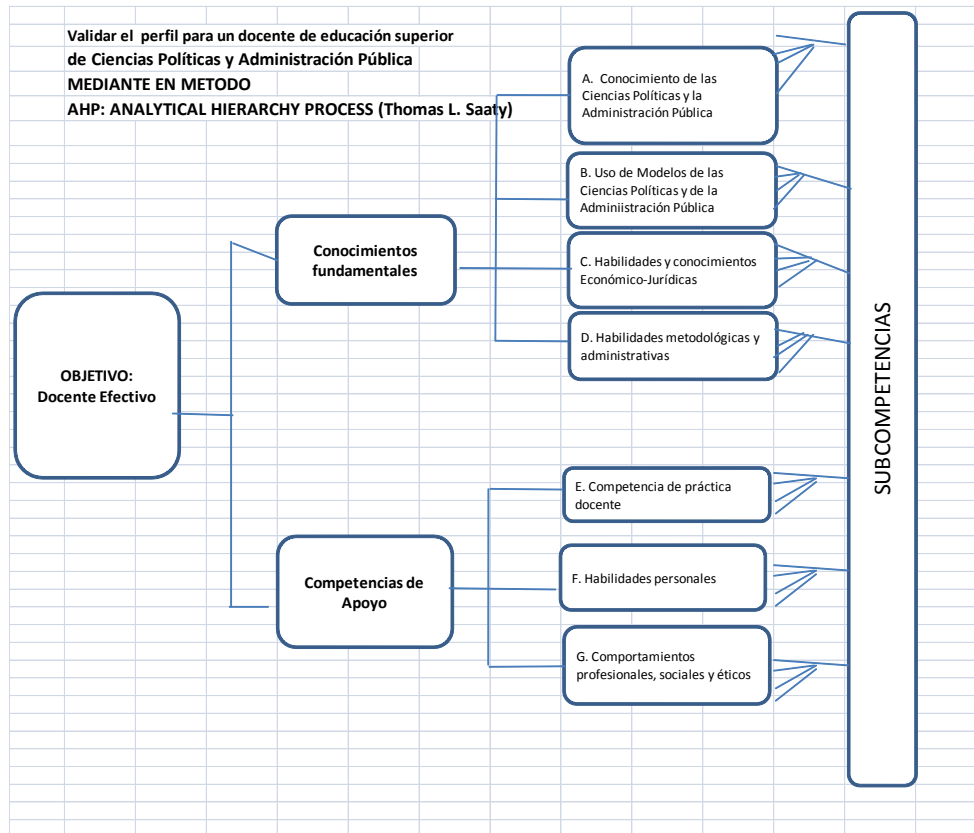
procedimientos de evaluación, los cuales permitan, de manera imparcial y objetiva, verificar si un profesor posee los conocimientos, habilidades y destrezas especificada en el perfil del puesto (Ochoa, 2006).

3. Diseño de investigación

Para validar un perfil docente del área de las ciencias políticas y de la administración pública, lo primero que se realizó fue construir un catálogo de competencias docentes bajo un enfoque de competencias.

Este catálogo se diseña a partir de la búsqueda y lectura crítica de la literatura actual internacional altamente especializada de expertos, tanto en la práctica como en la actividad docente por competencias. Y además se complementa esta información con un catálogo que fue desarrollado para el perfil de egreso de estudiantes de la Maestría en Ciencias Políticas, bajo un enfoque por competencias (Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, 2010). En el siguiente mapa se pueden observar las categorías del Catálogo de competencias docentes.

Figura N°1. Mapa Conceptual del Perfil docente de Educación Superior en Ciencias Políticas y Administración Pública.



Fuente: Desarrollado por los autores.

Se seleccionaron 12 docentes excepcionales, los cuales son los que validaron el perfil docente por competencias con una metodología de multicriterio, AHP de Saaty, que ha sido utilizada para el desarrollo y evaluación de competencias (Chen, Chen, Lee, You, & Jao, 2011; Cantón, Pérez, & Vázquez, 2008), en este trabajo lo utilizamos, para la validación de un perfil de competencias docentes en el área de las ciencias políticas y la administración pública.

3.1 Metodología SAATY

El AHP fue desarrollado y promovido por Saaty desde 1971, y es un método de análisis lógico, psicológico y matemático que combina los métodos deductivos e inductivos. Es un método efectivo para la toma de decisiones que incluye los procesos de desagregación, de juicio y de síntesis implícitos, en el pensamiento decisorio de los humanos. El método es

utilizado en la toma de decisiones de múltiples-metas y permite convertir los problemas de decisión complejos en diagramas jerárquicos que aclaran las interrelaciones y estructuran el problema de decisión. Con la estructura resultante de criterios jerarquizada se calculan las raíces características o eigenvalues (valores propios) utilizando una matriz de comparaciones por pares o pareadas de cada criterio mediante una escala nominal. Los valores resultantes de estas comparaciones son ponderaciones (weights) o pesos relativos para cada criterio que son la referencia del análisis decisorio.

Los pasos que se llevaron a cabo para realizar el análisis fueron:

Se acondicionó el espacio, sala de juntas, asegurándonos que los participantes estuviesen cómodos y proveídos con materiales para redactar, coffee break, iluminación adecuada, pintarrón, cañón, computadora para uso del software (Rositas, 2011).

La metodología estuvo a cargo de un líder con un asistente y un observador. Sesiones que duraron, la primera 3 horas y media y la segunda 4 horas.

En la primera sesión, se explicó el Método AHP para su aprendizaje por parte de los expertos que participan en la metodología, ilustrándose a través de un caso tangible: comparación de los pesos de un grupo de frutas. Se utilizó también, un caso intangible, a través de la comparación de las velocidades relativas de un grupo de medios de transporte por un japonés.

Se describió y realizó un análisis con los expertos sobre la validación de la ausencia de un perfil docente por competencias del área de las ciencias políticas y administración pública en educación superior.

Se les entregó el catálogo preliminar de competencias docentes dividido por categorías.

Los expertos evalúan de forma individual, señalando el grado de dominio requerido para cada indicador de subcompetencia. Con esto nos aseguramos que las competencias, las

categorías y subcompetencias presentarán pertinencia y congruencia. Y no se eliminó ninguna categoría ni subcompetencia.

Se determinó la estructura y las relaciones jerárquicas por categorías como a continuación se comenta:

- Las subcompetencias.
- Las categorías
- Las competencias

Se obtuvieron y revisaron cada una de las ponderaciones, las razones de consistencia y el índice de referencia de las subcompetencias, categorías y competencias. Al verificar su congruencia y consistencia de estos indicadores, se puede comentar, que queda definido el perfil de un docente por competencias en el área de las ciencias políticas y administración pública.

Adicionalmente se aplicó una encuesta a los participantes para conocer el nivel de satisfacción del proceso analítico jerárquico (AHP) aplicado.

3.1.2 Participantes y criterios de inclusión, muestra.

Se seleccionaron 10 docentes de tiempo completo de la Dependencia donde se llevó a cabo la investigación.

Se diseñó un cuestionario para seleccionar a los docentes expertos, que validan el catálogo de competencias del perfil docente. Estos docentes fueron seleccionados conforme criterios preestablecidos como: experiencia profesional de 10 años mínimo, experiencia docente de 10 años mínimo, distinciones y reconocimientos profesionales, distinciones y reconocimientos docentes, profesores de tiempo completo, profesores reconocidos por el programa PROMEP, profesores que tuvieran a su cargo por lo menos un proyecto de investigación financiado, que tuvieran registrados artículos indexados, libros publicados, participación en congresos, participación en foros, coloquios, simposios,

que tuvieran evaluaciones de desempeño arriba de 90, puntualidad y asistencia en sus clases y profesores que sean reconocidos por el programa del Sistema Nacional de Investigadores de CONACYT (SNI). Es decir, se consideran a los docentes excepcionales de la Dependencia.

Estos cuestionarios fueron aplicados a un grupo de 34 profesores de tiempo completo de la Dependencia, y se seleccionaron a 10 docentes y que finalmente asistieron 9 a la aplicación de la metodología AHP. Estos 10 docentes, fueron seleccionados también según una situación ideal definida por Saaty (2008): grupo pequeño de participantes, bien informados sobre el tema, altamente motivados, pacientes y estar de acuerdo y en congruencia con el enfoque educativo por competencias. También estuvieron completamente dispuestos a participar en un riguroso proceso estructurado, cuyo resultado determinará en parte, sus actividades futuras como docente, sin importar las diferencias de opinión que hayan surgido durante el proceso. Idealmente el grupo debe ser lo suficientemente paciente para reconsiderar las comparaciones, a través de la iteración y las diferencias de opinión deben ser debatidas hasta que se llegue a un cierto acuerdo o que al menos el rango de la diferencias sea muy estrecho, según Saaty (2008, p. 263).

3.1.3 Instrumentos y herramientas

Descripción del Software utilizado para la aplicación del AHP.

Se utilizó un Software desarrollado en Visual Basic por Rositas, J. (2011) con interfaces y ventanas en español. Este software-guía, lleva el proceso de aplicación del método AHP en un grupo de trabajo, siendo francamente amigable y sencillo de emplear.

El método a pesar de estar fundamentado rigurosamente en teorías, axiomas y teoremas matemáticos altamente complejos, con el uso de software no se requiere del dominio de estas fundamentaciones, para la aplicación del AHP; llegando a conclusiones eficientes en la toma de decisiones.

Los principios de desagregación, juicios de preponderancia sobre pares de elementos y la síntesis de prioridades, que enuncia Saaty (2006, pp.337-339), se encuentran incorporados dentro del software.

4. Propuestas

La era del conocimiento tiene una característica constante y es el valor que se le da al conocimiento. En ella han surgido cambios tan acelerados, por lo que es necesario que se adapten a las nuevas situaciones que se presentan. La flexibilidad con que se cuente para ello y el desarrollo de competencias serán la base para poder ajustar las herramientas personales y profesionales para enfrentar esos retos.

Una de las acciones a tomar será la formación en competencias en la educación superior de Ciencias Políticas y Administración Pública, el desarrollo de habilidades, actitudes y valores encaminada a maximizar las potencialidades.

En base a los resultados de la investigación, se sugieren las siguientes recomendaciones:

Las instituciones públicas y/o privadas de educación superior, deberían acordar contar con un perfil de competencias docentes en el área de Ciencias Políticas y Administración Pública en los programas educativos y en la normatividad institucional.

Las Instituciones de Educación Superior deberán contar con una estructura común básica sobre las competencias del perfil docente universitario en el área de Ciencias Políticas y Administración Pública.

Las competencias del perfil docente deberán ser parte importante del diseño de los programas educativos.

A partir de esta investigación se propone un catálogo de competencias del perfil docente (ingreso o permanencia) como una herramienta para uso en investigaciones posteriores,

donde se aplique para conocer si el docente cumple o no cumple con dichas competencias.

Se espera que si el docente se prepara en estas competencias, esté en condiciones de poder desarrollar habilidades, actitudes y valores en sus alumnos y que puedan tener un rol más activo en su propio proceso de aprendizaje, creando en ellos un pensamiento crítico y la flexibilidad para enfrentarse a los cambios para poder ser individuos con altas capacidades y con habilidades en la resolución de problemas y que pueda crear sus conocimientos acorde con la realidad.

En esta era del conocimiento como anteriormente se vio, se requiere una cultura de calidad que apoye la idea de que la calidad va más allá de formar mejores alumnos, requiere de profesores capaces de auto supervisarse o de autoevaluarse y de formarlos en competencias que los apoyen a enfrentar situaciones que se les presenten.

Tabla N°1. Catálogo de Competencias para la Formación de un Perfil Docente de las Ciencias Políticas por Categoría

CATÁLOGO DE COMPETENCIAS POR CATEGORÍA	
Categoría A: Conocimiento de la Ciencias Políticas y la Administración Pública	
Conocimiento de teoría del campo de las ciencias políticas y la administración pública	
Clave o Identificador de la Sub-Competencia	Indicador de la competencia
A1. Teoría política	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer la unidad de aprendizaje bien, lo que implica el conocimiento de los problemas actuales que se plantean. • Argumentar las diferentes teorías políticas contemporáneas y los autores que las representan. • Analizar los principales componentes de un fenómeno político con fundamento en las teorías y los autores que las han formulado. • Explicar las causas y consecuencias de los acontecimientos dentro de un sistema político determinado. • Comprender las nuevas tendencias mundiales teórico-prácticas de la ciencia política. • Analizar su aplicación en diferentes contextos dados. • Argumentar para sustentar posturas a favor o en contra de las tendencias políticas globales.

<p>A2. Gobernabilidad y Gobernanza</p>	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir ampliamente los conceptos, alcances y diferencias de la gobernabilidad y gobernanza, a partir de los enfoques teóricos y su influencia en la gestión pública. • Analizar la incidencia de los factores económicos, políticos y sociales en la gobernabilidad en el contexto local, nacional e internacional en los diferentes periodos históricos hasta el momento actual. • Evaluar la pertinencia de aplicar las alternativas que se plantean desde la gobernanza en el ámbito federal, estatal y municipal, así como de las áreas metropolitanas en el México del siglo XXI.
<p>A3. Componentes teóricos de la Administración Pública</p>	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Argumentar las teorías administrativas públicas y la influencia de éstas en el contexto administrativo público contemporáneo. • Comparar los componentes teóricos de cada una de las teorías administrativas públicas contemporáneas. • Valorar la factibilidad de las diferentes teorías administrativas públicas para su aplicación en un proceso administrativo determinado.
<p>A4. Sistemas políticos y estructuras de poder</p>	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contrastar los sistemas políticos contemporáneos y las estructuras del poder dentro de los mismos. • Comparar los sistemas políticos a nivel global. • Diferenciar los sistemas políticos de acuerdo a sus características específicas y a los actores y procesos que se desarrollan en éste. • Evaluar la estabilidad y legitimidad de los sistemas políticos con fundamento en las teorías políticas contemporáneas.
<p>A5. Instituciones Políticas Comparadas</p>	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicar las diferentes modalidades y tipos de gobierno en contextos geográficos diversos. • Analizar las relaciones entre el sistema político, sistema electoral y la participación de diversos actores políticos en los diferentes países. • Comparar los sistemas y subsistemas institucionales en los diferentes ámbitos y niveles de gobierno.
<p>A6. Nuevas Corrientes en el Estudio de la Administración Pública</p>	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir las corrientes de la gestión pública moderna así como sus representantes. • Argumentar para sustentar posturas a favor o en contra de las tendencias de gestión pública globales. • Analizar la factibilidad de aplicación de las diferentes teorías administrativas contemporáneas a problemas específicos de la gestión pública moderna.

	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar las problemáticas de las administraciones públicas utilizando los instrumentos y herramientas de la nueva gestión pública.
A7. Gobierno Local y Sustentabilidad	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicar ampliamente los modelos teórico-prácticos de desarrollo sustentable en el contexto nacional e internacional. • Analizar el papel del gobierno local en el desarrollo sustentable en el contexto nacional e internacional. • Evaluar los modelos de gobierno local y sustentabilidad desde una perspectiva comparada a nivel internacional, destacando su incidencia en el desarrollo institucional, económico, social y ambiental.
A8. Relaciones Intergubernamentales	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicar ampliamente el sistema de distribución de competencias entre el ámbito federal, estatal y municipal, así como los mecanismos formales de coordinación. • Reconocer y evaluar los convenios de coordinación intergubernamental. • Analizar los mecanismos e instituciones (convenciones) emergentes de coordinación intergubernamental, así como su incidencia en las políticas públicas nacionales desde una perspectiva comparada en el contexto nacional e internacional.
A9. Procesos de Democratización en América Latina	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicar los componentes de los sistemas democráticos. • Comparar el grado de vigencia de los componentes de los sistemas democráticos en diferentes países de América Latina. • Evaluar los cursos de acción y estrategias para promover los procesos de democratización en América Latina.
A10. Comportamiento Político Legitimidad	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Delimitar los factores individuales, sociales e institucionales que influyen en el comportamiento político en un contexto social determinado. • Clasificar las diferentes formas de participación política convencional o no convencional de los individuos y los grupos sociales en una sociedad. • Explicar las formas de legitimación a partir de la participación política y los comportamientos de los actores políticos en un sistema político contemporáneo.

CATÁLOGO DE COMPETENCIAS POR CATEGORÍA

Categoría B: Habilidades Metodológicas e Investigativas

Metodología y habilidades de investigación y estadística

Clave o Identificador de la	Indicador de la competencia
-----------------------------	-----------------------------

Sub-Competencia	
B1. Metodología de la Investigación	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar fuentes de información para la atención de un problema político-administrativo determinado. • Aplicar con rigor metodológico los componentes de un protocolo de investigación social. • Analizar problemas político-administrativos con fundamento en la metodología que provee un protocolo de investigación (licenciatura, maestría o doctorado).
B2. Habilidades de Investigación	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimientos del área de las ciencias políticas y la administración pública. • Revisar la literatura correspondiente a la línea de la investigación, definir problemas de investigación, manejar métodos cualitativos y cuantitativos de investigación, desarrollar diferentes estructuras de un marco teórico, redactar con rigor científico y buscar publicar los resultados de sus investigaciones en publicaciones periódicas especializadas o en congresos y foros.
B3. Estadística Avanzada	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar y evaluar las herramientas y técnicas estadísticas avanzadas para la obtención y análisis de datos, para la toma de decisiones, contrastación y confirmación de modelos, en casos específicos de las ciencias políticas y la administración pública.

CATÁLOGO DE COMPETENCIAS POR CATEGORÍA

Categoría C: Uso de Modelos de las Ciencias Políticas y de la Administración Pública

Herramientas, métodos, procedimientos, modelos aplicados a las ciencias políticas y la administración pública

Clave o Identificador de la Sub-Competencia	Indicador de la competencia
C1. Políticas Públicas	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicar los componentes del modelo de políticas públicas así como los procesos de gestión y análisis de éstos. • Comparar las diferentes técnicas y herramientas para la gestión y análisis de políticas públicas. • Evaluar la pertinencia de la aplicación de los diferentes instrumentos y técnicas de análisis de políticas públicas, para la atención de problemas de la agenda pública.
C2. Planeación y Evaluación de la Gestión Pública	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicar y desarrollar ampliamente los procesos de planeación y evaluación a partir de los distintos modelos teóricos existentes. • Aplicar a los procesos de gestión y a las instituciones públicas, las

	<p>herramientas y técnicas de planeación y evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar con rigor los resultados de la aplicación de las herramientas y técnicas de planeación y evaluación para los ajustes que aseguren los resultados esperados.
C3. Formulación de Políticas Públicas	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicar los problemas públicos y la agenda de gobierno. • Explicar los diferentes tipos de políticas públicas de acuerdo a su impacto dentro del sistema político-administrativo. • Aplicar las técnicas para la elaboración de políticas públicas de acuerdo a los modelos teóricos más reconocidos. • Diseñar políticas públicas en base a fundamentos teóricos y con alto impacto social.
C4. Evaluación de Políticas Públicas	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar y evaluar políticas públicas. • Contrastar los diferentes modelos de evaluación de políticas públicas sectoriales en el ámbito internacional desde una perspectiva comparada, así como las estrategias para implementar estos sistemas de evaluación. • Evaluar con rigor los resultados, de aplicar los métodos y procedimientos de evaluación de políticas públicas, incluyendo los métodos para recabar información cualitativa y cuantitativa, en diferentes niveles de medición, con el propósito de plantear los ajustes y adecuaciones pertinentes para el logro de los objetivos y resultados esperados.
C5. Implementación de Políticas Públicas	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseñar e implementar políticas públicas y argumentar sus componentes. • Explicar ampliamente los enfoques y modelos de análisis existentes de la implementación de políticas públicas, así como sus representantes. • Analizar con rigor los resultados de la aplicación de los diferentes modelos para la implementación de políticas públicas específicas.
C6. Comunicación y Marketing Político	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar las teorías al proceso de comunicación y marketing político en las sociedades modernas. • Utilizar las principales estrategias de comunicación masiva, propaganda política y marketing público. • Diseñar y aplicar estrategias integrales de comunicación política con el uso de los medios masivos de comunicación. • Análisis y diseño de estudios electorales.

CATÁLOGO DE COMPETENCIAS POR CATEGORÍA

Categoría D: Habilidades y Conocimientos Económico-Jurídicas

Economía del sector público, finanzas públicas y marco jurídico del Estado Mexicano	
Clave o Identificador de la Sub-Competencia	Indicador de la competencia
D1. Marco Jurídico del Estado Mexicano	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicar el sistema jurídico mexicano, destacando la importancia de la constitución política de los estados unidos mexicanos y los tratados internacionales. • Explicar ampliamente la función ejecutiva, legislativa y judicial, identificando sus límites y diferencias, así como su organización interna y la actuación de los funcionarios públicos con base en el marco jurídico correspondiente. • Contrastar la legislación sobre administración pública en el ámbito federal, estatal y municipal e identificar sus atribuciones • Explicar el marco legal en materia de transparencia y acceso a la información pública.
D2. Finanzas públicas	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicar ampliamente las finanzas públicas y sus aplicaciones, así como la clasificación de bienes públicos y la distribución del ingreso. • Planear y programar el presupuesto público. • Analizar la contabilidad nacional para la toma de decisiones, así como los elementos del gasto público y las técnicas de programación con respecto al presupuesto de egresos públicos. • Evaluar la política fiscal buscando el equilibrio presupuestario.
D3. Economía del Sector Público	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir el papel del sector público en la economía con base en las teorías de la intervención estatal. • Explicar ampliamente las teorías de economía pública. • Analizar la importancia del presupuesto como un instrumento fundamental de la actuación del estado y su incidencia en la economía, así como los efectos redistributivos del gasto público. • Analizar los efectos e implicaciones de la política monetaria y fiscal, tasas de interés, desempeño de cuenta corriente y de capital.

CATÁLOGO DE COMPETENCIAS POR CATEGORÍA

Categoría E: Competencias de práctica docente	
Habilidades pedagógicas y didácticas de la docencia por competencias	
Clave o Identificador de la Sub-Competencia	Indicador de la competencia
E1. Planificación del Proceso de Aprendizaje-Enseñanza	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer el perfil de egreso, propósitos específicos y el catálogo de competencias, unidades de aprendizaje del programa educativo. • Diseñar un programa analítico con enfoque de competencias,

	<p>centrado en el aprendizaje, con estrategias innovadoras e internacionalización.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar, secuenciar y estructurar pedagógicamente las competencias del perfil de egreso, las competencias generales de la universidad y las competencias específicas del programa. • Conocer la unidad de aprendizaje, idea clara sobre el propósito específico. • Planear en base a información relevante y actualizada. • Conocer métodos de trabajo, estrategias educativas y secuencias de aprendizaje. • Escuchar a los estudiantes y ser sensibles a sus ideas y aportaciones hacia el aprendizaje constante. • Interesarse por los resultados finales de cada sesión. • Contrastar la práctica con la teoría. • Construir estrategias de apoyo a los estudiantes. • Organizar ambientes de aprendizaje idóneos. • Seleccionar bibliografía actualizada.
<p>E2. Reflexión e investigación sobre la práctica educativa</p>	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar de manera documentada el proceso de aprendizaje desarrollado. • Investigar sobre la docencia. • Presentar informes y publicaciones relacionadas con la docencia. • Dialogar con sus pares de manera crítica de temas académicos.
<p>E3. Estrategias de aprendizaje-enseñanza basada en competencias</p>	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abarcar en un sentido amplio el aprendizaje de competencias; integra y moviliza conceptos, principios y explicaciones (saber); procedimientos y estrategias (saber-hacer); actitudes, valores y normas (saber ser, saber actuar). • Manejar y aplicar estrategias para indagar sobre conocimientos previos: preguntas guía, literales, exploratorias, lluvia de ideas. Y metodologías como SQA (qué sé, qué quiero saber y qué aprendí). Y RA- P – RP (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior). • Manejar y aplicar estrategias que promueven la comprensión mediante la organización de la información: cuadro sinóptico, cuadro comparativo, matriz de clasificación, matriz de inducción, técnica heurística UVE de Gowin, correlación y analogía, diagramas y mapas cognitivos, QQQ (qué veo, que no veo y que infiero), resumen, síntesis y ensayo. • Manejar y aplicar estrategias grupales como: debate, simposio, mesa redonda, foro, seminario y taller. • Manejar y aplicar metodologías activas para contribuir al desarrollo de competencias como: tópico generativo, simulación, proyectos, estudio de caso, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje in

	<p>situ, aprendizaje basado en TIC, aprendizaje reflexivo, aprendizaje por evidencias, aprendizaje mediante el servicio, investigación con tutoría, aprendizaje cooperativo, Webquest.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias y diseño de textos académicos. • Potenciar los componentes metacognitivos y auto reguladores del conocimiento y la práctica docente (saber cómo, porqué, cuándo y para qué se hace).
E4. Organizar la propia formación continua	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar sus prácticas. • Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios. • Aceptar y participar en la formación de los compañeros.
E5. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el estudiante.
E6. Tutorizar	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientar vocacionalmente. • Orientar capacidades. • Informar acerca de la normatividad institucional, curricular y académica. • Enseñar como aprender y organizarse en el tiempo. • Gestionar peticiones legítimas. • Descubrir insuficiencias, necesidades, aciertos y comunicárselas al estudiante. • Favorecer la definición de un proyecto personal del estudiante. • Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela la participación de los alumnos.
E7. Organización y alentar situaciones de aprendizaje	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer a través de una disciplina determinada los contenidos que hay que enseñar y su traducción en competencias.. • Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el proceso de aprendizaje. • Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas.
E8. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo clase. • Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio. • Promover la transferencia del aprendizaje adquirido a otras situaciones, toda vez que las ideas creativas son el resultado de una combinación e integración de conocimientos diferentes. • Practicar un apoyo integrado y trabajar con los alumnos con dificultades.

	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la cooperación entre alumnos y formas simples de enseñanza mutua.
E9. Gestionar la progresión de los aprendizajes	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concebir y hacer frente a situaciones a problemas ajustados. • Hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. • Adquirir una visión de largo plazo de las competencias desarrolladas y su desempeño e impacto en la sociedad. • Establecer vínculos con las teorías que sostienen el aprendizaje. • Observa y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque por competencias. • Establecer controles periódicos de desempeño de competencias y tomar decisiones de progresión.
E10. Tratamiento didáctico	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Combinar formulas disciplinares e interdisciplinares. • Combinar elementos ncionales de la disciplina con otro tipo de aprendizajes aplicados. • Transcender los conocimientos disciplinares para integrar en su desarrollo pedagógico en el aula otra serie de aprendizajes.
E11. Evaluar	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorar el logro de los objetivos (competencia y contenidos). • Utilizar la observación, lista de cotejo, escalas valorativas y rúbricas. • Evaluar portafolios. • Diseñar y utilizar evaluación sumativa y formadora. • Diseñar y utilizar pruebas y exámenes validados. • Evaluar el desempeño, de contenidos y de competencias. • Observar los errores cometidos. • Pensar en aquello que se puede mejorar. • Analizar la participación en el grupo. • Descubrir razones y sacar conclusiones. • Estimular el aprender a aprender. • Impulsar la autoevaluación. • Considerar el error como fuente de aprendizaje. • Desarrollar la inteligencia intra personal e interpersonal. • Emitir un juicio acerca del valor y pertinencia de las evaluaciones disponibles. • Tomar decisiones como resultado de la valoración efectuada.
E12. Comunicativa	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar las diferentes técnicas de expresión oral.

	<ul style="list-style-type: none"> • Comportarse como un guía, facilitador y animador. • Explicar a los estudiantes y de ajustar la explicación en función de la retroalimentación que va recibiendo en su lenguaje corporal y auditivo. • Ofrecer información y explicar de manera comprensible y bien organizada. • Utilizar y crear códigos idóneos de información para sus estudiantes utilizando el lenguaje que el estudiante entienda y tenga en su repertorio. • Reconocer problemas de dificultad de recepción por parte del estudiante (distancia, ruido, luminosidad, etc.). • Mostrar un control total de la dicción y calidad en la comunicación. • Reforzar la comprensión de lo que quiere explicar. • Utilizar mecanismo para la comprensibilidad: redundancia. • Utilizar acondicionamiento de los mensajes: simplicidad, orden y brevedad-pregnancia. • Utilizar estimulación suplementaria como referencias directas a los estudiantes, preguntas que reclamen su atención, ejemplos o alusiones a situaciones próximas a la vida cotidiana, palabras de estímulo, gestos amistosos, chistes, entre otros. • Organizar de forma intrínseca los mensajes que va a comunicar a los estudiantes: decir primero lo que piensan decir, después deben decirlo y deben de acabar diciendo lo que se ha dicho. • Utilizar metodologías para la presentación de información como: comunicación interna. • Construir mensajes que contengan no sólo información sino también afecto, transmitir pasión a sus alumnos. • Incluir en sus discursos elementos narrativos, anécdotas, episodios o sucesos relacionados con el tema tratado.
E13. Trabajo en Equipo	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender el papel fundamental que desempeña el equipo con relación al logro de los objetivos de la institución educativa. • Brindar feedback a los demás docentes o los demás participantes explicando cómo y porqué las cosas se hacen de determinada manera, a fin de que el equipo pueda superar los resultados habituales. • Integrar los diferentes estilos y habilidades con los que cuentan los docentes a. • Valorar y defender a su grupo, reconociendo sus logros y pudiendo ser objetivo y crítico con respecto a su desempeño. • Integrar a los nuevos miembros del equipo. • Trabajar en grupos multidisciplinarios, con otras áreas de la organización u organismos externos con los que deba interactuar.

E14. Manejo Fuentes	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manejo de fuentes de información y los mecanismos para distribuirlas. • Utilizar las técnicas de documentación y llevar a cabo acopia bibliográfico actualizado.
---------------------	--

CATÁLOGO DE COMPETENCIAS POR CATEGORÍA

Categoría F: Habilidades Personales

Competencias del perfil personal docente

Clave o Identificador de la Sub-Competencia	Indicador de la competencia
F1. Creatividad	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cultivar la curiosidad y el interés, cuestionarse, por el deseo de añadir otras explicaciones a las ya admitidas. • Asumir y superar obstáculos. Pues los obstáculos son oportunidades para superarse y perder el miedo, no fuentes de fracaso. • Fomentar la originalidad, flexibilidad, iniciativa, persistencia, responsabilidad y apertura mental. • Producir algo: un objeto físico, un método científico, una estrategia de resolución de problemas, una política pública, una campaña electoral entre otros.
F2. Manejo adecuado en el contexto interpersonal profesor-estudiante	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intercambiar percepciones y reforzar el clima de confianza y respeto mutuo. • Resolver problemas que se presenten. • Mediar formalmente en un conflicto. • Dirigir una reunión. • Prestar atención, interés y confianza en los estudiantes. • Dedicar tiempo a dialogar con el estudiante. • Responder a los llamados y consultas del estudiante. • Exponer y responder claramente a dudas e inquietudes del estudiante con facilidad. • Mostrar una actitud comprometida que repercute positivamente sobre sus estudiantes y que fortalece el vínculo profesor-estudiante.
F3. Creatividad grupal	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integrar los conocimientos previos del grupo o conjunto de contenidos y experiencias académicas que posee cada integrante del grupo de las ciencias políticas y administración pública, esto es, la preparación profesional y académica que aporta cada miembro al grupo. • De promover las contribuciones de dos o más individuos.

	<ul style="list-style-type: none"> Realizar ejercitación compartida de las habilidades del pensamiento creativo, es decir, la práctica grupal de la generación de muchas ideas (fluidez), variada (flexibilidad), nuevas (originalidad) y con detalles (elaboración) en la disciplina.
F4. Autonomía y comportamiento reflexivo	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Incluir un trabajo de alta reflexión y acción transformadora en el proceso de aprendizaje. Establecer un proceso de reflexión e innovación que acepte el rompimiento de barreras y condicionamientos previos, no se queda solo en el plano de la crítica sino que genera un conocimiento didáctico integrador que conduce a una propuesta para la acción. Involucrar estrategias para la solución de situ.
F5. Metodología para la calidad	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizar los procedimientos de la institución y de la dependencia para asegurar eficiencia interna-externa y un constante estándar de la calidad de la institución. Mantener constante su estándar de calidad con relación al desempeño de competencias de las unidades de aprendizaje, en numerosas ocasiones supera las expectativas. Ser reconocido por la excelencia del trabajo que realiza dentro del aula, los consejos y asesoramientos que brinda. Anticipar y desarrollar nuevos procedimientos y formas de trabajar que agregan valor real a los propósitos de la institución. Utilizar estratégicamente los procedimientos de la institución asegurando eficiencia y alta calidad. Comprender con facilidad la esencia de los temas complejos, ocupándose de transformarlos en soluciones prácticas, operables y eficaces. Implementar los cambios de procedimientos que se asignen con actitud positiva y emprendedora. Realizar modificaciones en su práctica docente para alcanzar las expectativas de calidad que la institución requiere.
F6. Gerenciamiento de Proyectos	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Diseñar y coordinar proyectos y trabajos nacionales e internacionales, haciendo uso de herramientas existentes e innovadoras que potencian los recursos y plazos disponibles. Escuchar y comprender con gran capacidad. Es flexible y actúa siempre privilegiando los objetivos acordados. Responder a los problemas y desafíos que salen de lo habitual, con creatividad y efectividad. Evaluar escenarios alternativos y estrategias prospectivas orientadas al cumplimiento de los objetivos con oportunidad.

F7. Identificación con la Institución	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajar en equipo y a la obtención positiva de los fines de la institución. • Coordinarse en el desempeño de las labores de la institución. • Sentir pertenencia y lealtad institucional. • Adoptar normas en lo referente a su práctica docente.
F8. Trabajar al límite de las propias capacidades	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo al máximo la práctica del pensamiento reflexivo, evaluativo y creativo.
F9. Autoevaluación y aceptación de la retroalimentación de evaluación por la Institución	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuchar y utilizar las críticas recibidas como una herramienta de mejora. • Confiar en las competencias que el maestro tiene.
F10. Demuestra valor a los productos del estudiante	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mantener informado al estudiante de sus logros. • Que sus estudiantes reconozcan el valor de su trabajo académico. • Anticiparse a las necesidades del estudiante, lo cual impacta positivamente en las percepciones de su alumno respecto a la calidad del aprendizaje. • Colaborar con el grupo o el estudiante cuando le solicita ayuda para proporcionarle soluciones, que contribuyan a su crecimiento académico. • Que sus estudiantes valoren su aprendizaje académico. • Confiar en el potencial de sus estudiantes y estos en si mismo para realizar tareas más complejas y valiosas.
F11. Manejo de nuevas tecnologías	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar los programas de edición de documentos. • Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con el desempeño de competencias. <p>Comunicar a distancia a través de la telemática.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar los instrumentos multimedia en el proceso de aprendizaje. • Utilizar y propiciar mayor interacción a través del el internet, e-mail, multimedia y videoconferencia en los procesos de aprendizaje. • Promover en los estudiantes un abanico ilimitado de recursos educativos. • Promover el uso por parte de los estudiantes, favoreciendo el trabajo en equipo y el debate. • Promover la búsqueda de información pertinente y de calidad, orientado su búsqueda y aportando criterios para su selección. • Desarrollar en los estudiantes criterios para saber integrar la información buscada que le sea útil en su proceso de aprendizaje. • Incorporar y manejar simuladores en la práctica educativa.

	<ul style="list-style-type: none"> • Usar redes de investigación. • Preparar información. • Desarrollar habilidades en sus estudiantes de intercambio de información y experiencias con otros alumnos o con profesionales de otras universidades y países. • Mantener una relación tutorial a través de la red.
F12. Idiomas	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso del idioma inglés y francés (modalidad bilingüe).

CATÁLOGO DE COMPETENCIAS POR CATEGORÍA

Categoría G: Comportamientos Profesionales, Sociales y Éticos

Perfil profesional, compromiso social y ético

Clave o Identificador de la Sub-Competencia	Indicador de la competencia
G1. Saberes Profesionales del docente	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saberes derivados de la experiencia de su profesión, en el aula y en la escuela. • Tener un conocimiento cultural procedente de la cultura común y de los saberes cotidianos que comparte con los estudiantes. • Expresarse con autenticidad ante sus estudiantes. • Identificar ciertos comportamientos y modificarlos en cierta medida. • Asimilar una práctica docente transformada en hábitos, rutinas y artimañas del oficio.
G2. Perfil Profesional	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación Académica. • Área Básica. • Área Básica Común. • Orientaciones. • Licenciado en Ciencias Políticas. • Licenciado en Administración Pública y de Empresas. • Título de Maestría en Ciencias Políticas o área a fin. • Experiencia profesional. • Edad menos de 35 años. • Experiencia en el área de la unidad de aprendizaje o como docente. • Disponibilidad en el horario.
G3.. Ética profesional	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demostrar congruencia con las reglas morales y sociales en su comportamiento público. • Apoyar iniciativas tendientes a la aplicación de las normas morales y sociales en un determinado contexto aún por sobre intereses propios y del sector donde labora.

	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar con equidad en los grupos de estudiantes. • Entrar en un proceso de interacción y de apertura con el estudiante, que permita el acceso a su dominio. • Realizar juicios críticos e ilustrados sobre su práctica docente y de sus colegas. • Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación. • Desarrollar el sentido de la responsabilidad.
G4. Responsabilidad social	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover en la dependencia los valores sociales sobre los valores internos asegurando el interés general. • Aplicar criterios sociales en la toma de decisiones sobre problemas públicos.
G5. Relaciones públicas	<p>El docente muestra la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mantener contactos y relaciones convenientes para facilitar el cumplimiento de los objetivos institucionales. • Contar con redes profesionales y sociales que favorezcan el desarrollo institucional.

5. Bibliografía

Adell, J. (2001). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. En *Educación en la sociedad de la información*. Ed. AREA Bilbao.

Alles, M. (2008). *Diccionario de comportamientos. Gestión por competencias*. (Primera ed.). Buenos Aires, Argentina: Gránica.

ANUIES (2009). *Competencias Docentes en la Educación Superior*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Disponible en: <http://evirtual.uaslp.mx/Innovacion/Descargas/CoDoES-DiploPrograma.pdf>

Avila, M. (2006). Las prácticas docentes de los formadores de profesores. Disponible en: <http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar>

Blanco, A., Morales, P., y Torre, J. C. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. (Primera ed.). (L. Prieto, Ed.) Barcelona, España: Octaedro-ICE.

- Buendía, L., González, D., Pozo, T. (2004). Temas fundamentales en la investigación educativa. Madrid, España: La Muralla.
- Burch, Sally et al, (2004). "Se cayó el sistema": Enredos de la Sociedad de la Información. Disponible en <http://www.vecam.org/article>
- Cantón, A., Pérez, S., y Vázquez, G. (2008). Definición de indicadores para evaluación de competencias. UPM, Madrid.
- Castells, M. (1997). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La Sociedad Red. Madrid: Alianza.
- Collis, B. (1997). Pedagogical Reengineering: A Pedagogical Approach to Course Enrichment and Redesign With the WWW. Educational Technology Review
- Chen, D., Chen, C., Lee, C., You, C., y Jao, C. (2011). Usin an analythic hierarchy process to develop competencies on mould product creativity for vocational college students. Worl Transactions on Engineering and Technology Education , 9 (1), 54-59.
- Ibarra y Rodríguez (2010). La planificación basada en competencias en los másteres oficiales: un reto para el profesorado universitario. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_6.htm
- Dalin, P., y Rust, V. (1996). Towards schooling for the twenty-first century. London: Cassell.
- Darling-Hammond, L. (2001). El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel.
- Day, C. (1999). Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning. London: Falmer Press.
- Deupree, J. L.; Johnson, M. E. y Lenn, M. P. (2002). Forum on Trade in Educational Services: Conference Proceedings, Washington, The Center for Quality Assurance in Higher Education.

Díaz, G. (2006) El reconocimiento de los aprendizajes en una sociedad abierta. Disponible en <http://www.cibersociedad.net/congres>

Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (Tercera ed.). México, D.F., México: Mc Graw Hill.

Duch, Lluís. (1997). La educación y la crisis de la modernidad. Barcelona, España. Ed.

Espíndola, J.L. (2000). Reingeniería Educativa: el pensamiento crítico, como fomentarlo en los alumnos. México: Pax.

Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública. (2010). Plan de Estudios de la Maestría de Ciencias Políticas. Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, UANL, Posgrado, Monterrey.

Giroux, S. (2004) Metodología de las ciencias humanas. Ed. Fondo De cultura económica. México.

Hawes, G. (2003). "Un currículo para la formación profesional en la universidad". Documento de Trabajo, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo- Proyecto MECESUP TAL0101, Universidad de Talca.

Hernández, S. (2006) Metodología de la investigación. Cuarta Edición. Ed. Mc Graw Hill México.

Kerlinger, F. (2002). Investigación del Comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales. D.F., México: McGraw-Hill.

Lucas, M.(1997) Modelo Cubano para la formación por competencias laborales. Disponible en http://www.monografias.com/trabajos14/modelo_cubano

Mañú, M. (1996) Ser Profesor. Ed. EUNSA. Madrid, España.

- Mora, E. (2006) La Educación a Distancia en la sociedad del conocimiento. Paidós Educador. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/3/Documento2.pdf>
- Mora, J. G. y Vila, L. E. (2003): «The Economics of Higher Education», en Roddy Begg (eds.): en The Dialogue Between Higher Education Research and Practice, Kluwer Pub, pp. 121-134.
- Morín, E. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Ed. Correo de la UNESCO Paris, Francia.
- Muñoz, I. (2008). Perfil profesional del educador social con personas mayores. Identificación de competencias (Tesis Doctoral). Granada, España: Universidad de Granada.
- Ochoa, B. (2006). Competencias: ¿una alternativa de la educación? Donde el conocimiento adquiere un nuevo significado. Revista Contaduría Pública, número 409. , martes, 05 de septiembre de 2006 El Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON).
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar* (4ta. ed.). Barcelona, España: Graó.
- Pimienta, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias* (Primera ed.). Estado de México, México: Pearson.
- Rositas, J. (2011). AHP-guiado. Monterrey, N.L., México: Instrumento no publicado.
- Saaty, T. (2008). Decision Making for Leaders (1ra. Edición ed.). Pittsburgh, EUA: RWS Publications.
- Sánchez, M. (2005) Valoración del profesorado Universitario de química de química sobre sus competencias profesionales docentes. Revista enseñanza en la ciencia, 2005 no.extra VII. Universidad de Valencia.

Sanz de Acedo, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior* (Primera ed.). Madrid, España: Narcea.

Scott, P. (1996): «University Governance and Management. An Analysis of the System and Institutional Level Changes in Western Europe», en P. Maassen y F. van Vught (eds.): Inside Academia, Utrecht, de Tijdstroom.

Secretaría de Educación Pública (2006) Consejo Nacional de normalización y certificación de competencias laborales. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Conocer

Segovia, F. (1999) El aula inteligente, nuevo horizonte educativo. Ed. ESPASA. Madrid, España. Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14. UNESCO Disponible en <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/formaciondocente>

Torres, G., y Rositas, J. (2011). Diseño de planes educativos bajo un enfoque de competencias. México D.F.: Trillas.

Villa, A. (1988). Perspectivas y problemas de la función docente. Ed. Narcea. Madrid, España.

Zabalza, M.(2002) La enseñanza universitaria, El escenario y sus protagonistas. Ed. Narcea. Madrid, España.

Zabalza, M.(2006) Competencias docentes del profesorado universitario. Ed. Narcea. Madrid, España.

Zabalza, M. A. (2009). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional (Segunda ed.). Madrid: Narcea.

Capítulo 8

Valoración de la formación Integral desde la Percepción Estudiantil a partir de los Modelos Educativos por Objetivos y Competencias en FACPyAP

Dr. Abraham Alfredo Hernández Paz¹

Dr. Luis Alberto Paz Pérez²

Universidad Autónoma de Nuevo León (Monterrey, México)

Resumen: El objetivo del presente documento es la validación de los principios de la Formación Integral desde la perspectiva de la comunidad estudiantil en los modelos educativos por objetivos y por competencias; la cual se refleja en la participación activa y responsable de los educandos con su entorno. Éste estudio se trata cuantitativamente en un eje transversal, a través de cuestionario que nos permite valorar la percepción de los jóvenes, mediante las actividades de formación que llevan a cabo al interior de las aulas. Los resultados nos dictan la pauta que debemos acotar para lograr los objetivos plasmados por la institución y permeado en los programas educativos de la misma; para ratificar o rectificar las tareas docentes y administrativas.

Palabras Clave: Modelo Educativo, Competencias, Formación Integral

Keywords: Educational model, Competence, Integral education

Sumario. 1. Introducción; 2. Educación y Formación Integral; 3. Educación por Competencias; 4. Formación Integral basada en Competencias UANL; 4.1. Modelo Educativo de la UANL (principales ejes y características); 5. Metodología; 6. Resultados; 7. Discusión y Conclusiones; 8. Bibliografía.

¹ Doctor en Gerencia y Política Educativa por el Centro de Estudios Universitarios de Baja California, es profesor Titular de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Nuevo León, es Subdirector de Asuntos Estudiantiles en la Facultad de Ciencias Políticas, cuenta con perfil PROMEP y pertenece al Cuerpo Académico de Gestión y Política Educativa en la misma facultad, sus líneas de investigación son Competencias y Educación Integral. (Abraham.hernandezp@uanl.mx)

² Doctor en Educación por La Escuela Normal de Sinaloa, es profesor Titular de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Nuevo León, pertenece al Cuerpo Académico de Gestión y Política Educativa en la misma facultad, sus líneas de investigación son las TIC's en la Educación y Competencias. (luis.pazp@uanl.mx)

1. Introducción

La construcción de un futuro promisorio en todos los sentidos, ha sido un deseo perenne en la mente del ser humano, durante décadas se ha propuesto educar a los pueblos con los conocimientos necesarios en las ciencias y las artes, con el anhelo de que los provean de riqueza y bienestar (Durkheim, 1975). Aquí, es donde la escuela como un espacio privilegiado de formación (Alsina, 2011; Cazares, 2005; Denyer et al., 2007) debe promover actividades que fomenten y fortalezcan la educación integral, que no solo dotará de las principales herramientas a los estudiantes para enfrentar su vida personal, social y laboral sino que también le permitirán asumir un rol responsable y comprometido con su comunidad y su entorno.

Según Kobayashi (citado en Flores 2012), en la antigüedad, la educación era recibida al interior del seno familiar, no era conceptual, se adiestraba a los hijos varones y a las hijas de acuerdo a las tareas que tenían que desarrollar dentro de su comunidad y de acuerdo con el oficio del padre; esto es, se recibía educación Instruccional. Este tipo de adiestramiento se desarrollaba a partir de las capacidades del individuo, pero también se privilegiaba el estatus o nivel económico de la familia.

La educación en ese tiempo no era del todo controlada por el gobierno, pero la que éste controlaba, se definía como una educación más completa; a diferencia de la educación familiar, en ésta se instruía además de la formación “normal”, conceptos de corte intelectual. En ese sentido la educación otorgada por el estado, se ofrecía a los guerreros, administradores y gobernantes, que eran considerados como la elite. Los mejores dotados en este tipo de facultades eran seleccionados desde la cuna y eran destinados a trabajar en los ejércitos y el estado (Flores, 2012).

A través del tiempo la educación ha sufrido una serie de cambios, influidos por diversos factores como las políticas de Estado, la tecnología, economía y globalización <<entre otros>>, donde la sociedad ha respondido adecuando sus necesidades al contexto que se presenta. En el tejido educativo, se han permeado diferentes maneras de dosificar la

transmisión de conocimientos, estableciendo dicho antecedente, las bases de lo que hoy se maneja como educación integral.

Actualmente el objetivo en la transferencia de saberes, no dista del que se tenía en la antigüedad, donde se privilegiaba el aprendizaje significativo, esto es, que el aprendiz desarrollara habilidades artesanales, <<orfebres, alfareros, curtidores, herreros, etc.>>; las cuales daban cuenta de la instrucción recibida y ponían de manifiesto las capacidades individuales de los estudiantes. John Dewey (Ochoa, 1996) fundamenta su teoría en este principio, el cuál abraza la función educativa de la práctica.

En otro orden de ideas <<sin perder el planteamiento inicial>>, la educación por competencias responde en gran medida al reto de la empleabilidad (Tobón, 2006; Argudín, 2005; CINTEFOR, 2014), porque esta requiere una población activa dispuesta no solo a considerar el aprendizaje y el desarrollo como elementos normales y permanentes de la vida diaria, sino a reconocer el potencial de todo tipo de aprendizaje, con independencia del lugar en que se imparta, para incrementar el rendimiento de los individuos y su contribución como miembros de la sociedad económicamente activos.

Autores como García & Sabán (2008); Tejada (2000); Díaz (2006); Delors (1994), sostienen que las competencias no son otra cosa que un planteamiento de la formación integral que refuerza la orientación hacia la práctica o desempeño y lo hace tomando como punto de referencia el perfil profesional. Frente a una orientación basada en el conocimiento, las competencias constituyen una aproximación más pragmática al ejercicio profesional concebido como el conjunto de acciones o funciones a desarrollar por un profesional en el desempeño de su actuación.

Para llegar a éste punto se han tomado diversos métodos, teorías y experiencias, pero ¿qué pasa con el actor central?, el estudiante, el sujeto que origina todo ese caudal de ideas y planteamientos utilizados en la formación de los planes que le darán instrucción y le servirán de fundamento para su desarrollo como profesional y a título personal. Esto hace necesario establecer mecanismos pertinentes que retroalimenten a las acciones que

se emprenden en este sentido; en otros términos, necesitamos conocer la valoración que los educandos tienen de los saberes que reciben cotidianamente en la institución.

Atendiendo a lo anterior, el presente estudio busca conocer la percepción de los alumnos de la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Autónoma De Nuevo León (UANL), con respecto a los preceptos del modelo, como: 1) La relevancia y factibilidad de los principios del modelo educativo <<correspondiente>>, 2) Los planes y programas de estudio, 3) Las unidades de estudio versus habilidades y 4) el proceso enseñanza aprendizaje; que son las dimensiones que se abordarán en el análisis respectivo para concluir en un argumento que nos permita transparentar el alcance de los modelos en el proceso de la educación integral que se pretende.

2. Educación y Formación Integral <<una aproximación>>.

Dícese de la educación, contemplar el desarrollo de las facultades intelectuales, morales y afectivas de una persona de acuerdo con la cultura y normas de convivencia en una sociedad. Esta se concibe como el aglutinante de las etapas de formación de un individuo a lo largo de su vida.

La UNESCO (1998) afirma que la misión de la educación en el nivel superior es proveer de un sano entrenamiento tanto en las disciplinas especializadas como en las básicas, pero también una buena educación general, así como educar ciudadanos para una sociedad más abierta y justa, basada en la solidaridad, el respeto por los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento y la información en el contexto de la globalización.

Por su parte, ANUIES (2004) postula que la formación integral significa incorporar en el diseño nuevos modelos centrados en el aprendizaje, la construcción de competencias generales y específicas que consideren desde perspectivas multidisciplinarias, conocimientos, habilidades, actitudes, valores, que se construyan en concordancia con el contexto histórico, cultural, económico y político, atendiendo asimismo al desarrollo físico y moral del individuo. El concepto de formación integral nos remite a una idea de

procesos educativos que toman en cuenta y perciben a los sujetos en su totalidad, ubicando y considerando sus emociones, intelecto, afecto, razón, valores, aptitudes y actitudes, en una visión holística y multidimensional del ser humano.

3. Educación por Competencias

Villardón (2006), define las competencias como un saber hacer, cuyo resultado se deriva de la integración de conocimientos, habilidades y actitudes; Mariño & Ortíz (2011) añaden el sentido holístico de la personalidad en la unidad de lo cognitivo, afectivo y conductual. En contraste Alpízar (2009) argumenta que el término competencias surge en relación con los procesos productivos de las empresas y lo asocia con una visión de competitividad determinada por las realidades del mundo empresarial.

Díaz (2005) subdivide las competencias en Específicas, Genéricas y Profesionales; acotando el sentido de las primeras como las que aportan al individuo, saberes y técnicas propias de un ámbito profesional específico; el sentido de las herramientas básicas <<en el marco de las ocupaciones laborales>> a la segunda, entendiéndolo que son las necesarias para que los sujetos sean capaces de analizar los problemas, evaluar las estrategias y aportar soluciones; finalmente al conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que se integran en cada individuo le asigna el rol de competencias profesionales.

El mismo Díaz (2005) aduce que cuando un individuo da respuesta a las tareas que se le plantean en el mundo social y laboral lo realiza en función de su capacitación técnica, así como de sus cualidades personales y sociales, dando fe de la integración de los conceptos de “saber”, “saber hacer”, “saber estar” y “saber ser”.

4. Formación Integral basada en competencias en la UANL

En la UANL, la Formación Integral comprende, además de los aspectos disciplinarios, elementos culturales, deportivos, recreativos, de salud y de desarrollo personal, fomentar una vida sana, la creatividad, el manejo de lenguajes, el pensamiento lógico, crítico, valores universales, un espíritu emprendedor, liderazgo, compromiso social,

sustentabilidad y, en general, un mejor desempeño académico (PDI-UANL 2007-2012, 2008).

4.1. Modelo Educativo de la UANL (principales ejes y características)

La UANL a través del Modelo Educativo y Académico que lo concreta en cada nivel de estudios declara quince competencias generales que son transversales a los Programas Educativos de los diferentes niveles que ofrece la Institución (UANL, 2005).

Para lograr este propósito se definen tres campos de competencias generales que complementan los estudios universitarios de nuestra Institución y contribuyen a la formación integral del estudiante, los cuales son (Ibídem):

- Competencias instrumentales:
 - Estas competencias son de naturaleza lingüística, metodológica, tecnológica y cognoscitiva, propias del perfil académico y profesional necesario para la formación de un egresado competitivo local, regional e internacionalmente.
- Competencias personales y de interacción social:
 - Son las competencias que facilitan el proceso de desarrollo humano intra e interpersonal, es decir, la interacción social y de cooperación a través de la expresión de los valores, la crítica y la autocrítica.
- Competencias integradoras:
 - Este tipo de competencias se integran de las dos anteriores, para la formación de individuos, altamente capacitados profesionalmente y responsables socialmente con su entorno a nivel local, nacional y mundial.

Como ya se ha mencionado, la educación desde la antigüedad se ha definido como el conjunto de saberes que brindarán la posibilidad de hacer algo práctico con ello. Es aquel conocimiento adquirido que nos permitirá resolver problemas de manera pragmática. En

el ejercicio de la aplicación de dicho conocimiento, se adquieren habilidades tan perfectas que su ejecutor se convierte en un experto.

Sin embargo lo interesante se presenta en la interacción de ambas cuestiones, ¿cómo sabemos que estamos realizando una transmisión de saberes acordes a las necesidades tanto del individuo, como del entorno? En este sentido se debe establecer un parámetro que contraste los objetivos planeados con la realidad de los resultados. En este sentido, la evaluación educativa para Tyler “... es el proceso de medición de grado de aprendizaje de los estudiantes en relación con un programa educativo planeado” (Carrión, 2001, p. 24).

Entre otras, el mismo Carrión (2001) p. 26 enumera algunas consideraciones que a su juicio, deben dar respuesta al ejercicio de la evaluación misma: 1) La verdad de los valores, debe tener un sentido social y no sólo personal; 2) Como consecuencia, es necesario validar los valores en los que se fundamentan los juicios; 3) Las alteraciones individuales tienen consecuencias institucionales; 3) La utilidad de las evaluaciones es para mejorarlas actividades educativas; 4) Su fin último es el mejoramiento de la formación de los individuos.

Tomando en cuenta dichos argumentos, es permisible establecer los mecanismos necesarios de retroalimentación que nos orienten en la valoración de las tareas establecidas en los modelos educativos que se ofrecen actualmente en la institución y nos dará cuenta de la percepción que los alumnos tienen al respecto.

5. Metodología

Se realiza un estudio Exploratorio – Descriptivo con eje transversal, por medio de un instrumento denominado “Evaluación del Modelo Educativo: Plan por Objetivos Vs. Plan por competencias”, aplicado entre el 01 de Octubre y el 30 de Noviembre de 2014 con un total de 597 encuestados mediante muestreo aleatorio simple, considerando cuatro dimensiones; las cuales apuntan a definir un sondeo entre alumnos del Modelo Educativo por Competencias <<2do. a 7mo. semestre>> y otro grupo de alumnos del Modelo

Educativo por Objetivos << 8-9 semestre>>; con la intención de establecer un punto de comparación que fortalezca el ejercicio. Con un universo de estudio de 2,880 estudiantes <<en el semestre aplicado>> que oscilan entre los 18 y 31 años de edad, el tamaño de la muestra calculada es de 600 con un 95% de nivel de confianza, un margen de error de 4% y una proporción de 50%.

El instrumento en cuestión consta de 25 dimensiones que amparan una estructura de 190 ítems; en donde la mayoría fueron diseñados con escala de tipo Likert en escalas de (1-4), (1-5) y en algunos casos de respuesta dicotómica y de opción múltiple para mayor comprensión e interpretación del fenómeno.

De acuerdo al programa educativo de licenciatura al que pertenecen los alumnos encuestados, 388 corresponden a la Licenciatura de Relaciones Internacionales, lo que representa un 65% y 209 de los encuestados pertenecen a la Licenciatura de Ciencias Políticas para un porcentaje de 35%. Se destaca el hecho de que la Licenciatura de Administración y Desarrollo Sustentable es de reciente creación y su población es mínima, por lo que no se consideró en la aplicación del instrumento.

En el tema de la edad se obtuvo un total de 301 encuestas para jóvenes entre 18-20 años lo que representa un 50.4%; 186 encuestas a jóvenes entre 21-23 para un 31.1% y 110 encuestas para jóvenes entre 24-31 años lo que arroja un 18.4%. Se destaca el hecho de que más del 80 % de las encuestas, se realizó a jóvenes con edades que oscilan entre 18 y 23 años.

Las cuatro dimensiones mencionadas anteriormente se describen a continuación para efecto del actual documento:

Tabla N°1. Dimensiones

DIMENSIÓN	CONSIDERACIONES
-----------	-----------------

1.- Relevancia y factibilidad de los principios del modelo en FACPyAP	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Favorecen la formación integral? • ¿La estructura curricular es flexible? • ¿El aprendizaje le proporcionan capacidades laborales?
2.- Planes y programas de estudio	<ul style="list-style-type: none"> • ¿El número y tipo de unidades de aprendizaje le aportan conocimientos? • ¿Las unidades de aprendizaje están actualizadas? • ¿El número de horas dedicadas son suficientes o excesivas?
3.- Habilidades laborales	<ul style="list-style-type: none"> • ¿El Programa Educativo le aporta habilidades laborales? • ¿El Programa Educativo le aporta conocimientos de naturaleza científica y Humanista? • ¿El programa le aporta sentido Ético y Social?
4.- Proceso Enseñanza-Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Las actividades en clase se centran en el estudiante? • ¿Existe retroalimentación adecuada por parte de los docentes? • ¿Las TIC's, son suficientes, son adecuadas, son utilizadas por los docentes?

Fuente: Elaboración propia.

6. Resultados

Para las dimensiones que se analizan, se realiza el análisis de confiabilidad mediante la prueba del alfa de Cronbach alcanzando los siguientes resultados:

Tabla 2. Análisis de Confiabilidad

DIMENSIÓN	Alfa de Cronbach
1) La relevancia y factibilidad de los principios del modelo	0.765

2) Los planes y programas de estudio	0.768
3) Las unidades de aprendizaje versus habilidades laborales	0.807
4) El proceso enseñanza aprendizaje	0.755

Fuente: Elaboración propia.

a. Percepción de los principios de Relevancia y Factibilidad del Modelo(D1)

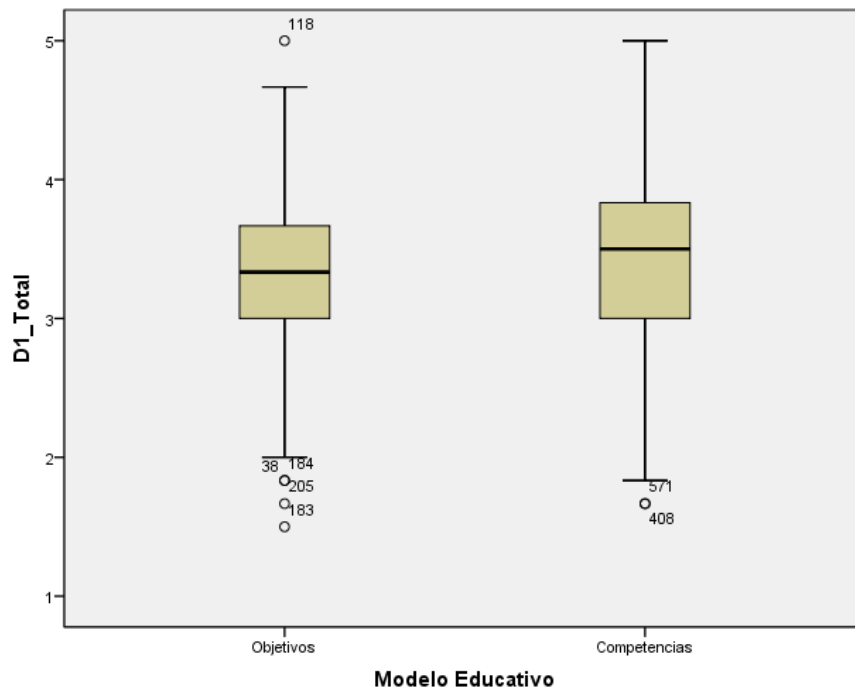
Tabla 3. Dimensión 1

Relevancia y factibilidad de los principios del modelo	Objetivos	Competencias
Media	3.30	3.41
Desviación Estándar	0.59	0.60

Fuente: Elaboración propia.

Al respecto de la dimensión referida a “la relevancia y factibilidad de los principios del modelo”, se calcularon diferencias en relación a la puntuación para los grupos de “por objetivos” versus “por competencias”. En consecuencia, se observó una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, $t(581) = -2.217$, $p = .027$, $d = -0.19$. Los resultados arrojan una diferencia débil entre ambas puntuaciones, existiendo sin embargo una mayor puntuación dentro del grupo “por competencias” ($M = 3.41$, $DE = 0.60$) que en el grupo “por objetivos” ($M = 3.30$, $DE = 0.59$). Determinándose por consecuencia una relación muy débil <<4%>> en tamaño del efecto entre los dos grupos.

Figura N°1. Diagrama de cajas D1



Fuente: Elaboración propia.

b. Percepción de los planes y programas de estudio (D2)

Tabla N°4. Dimensión 2

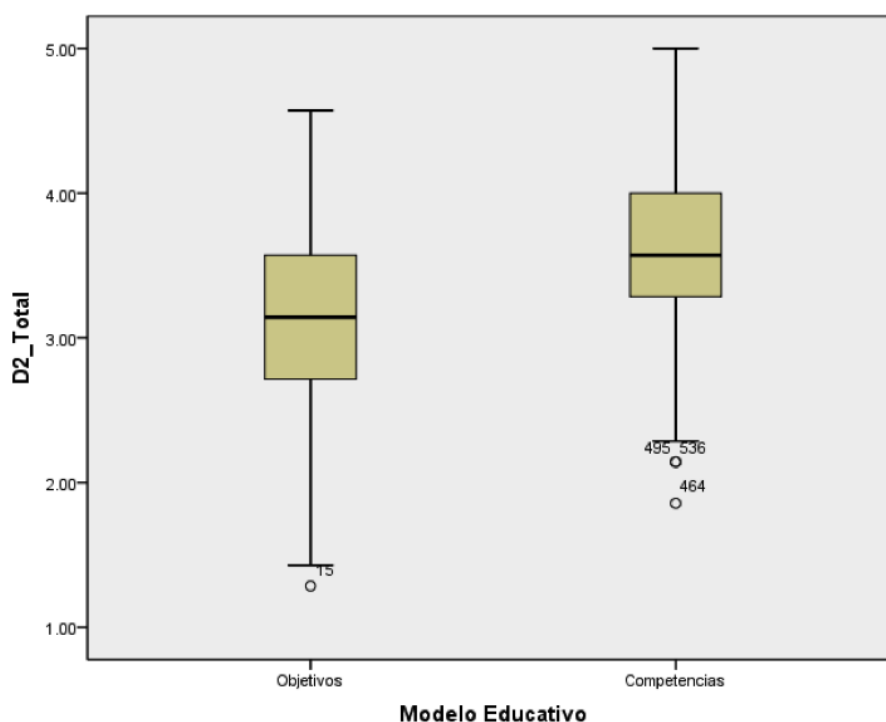
Planes y Programas de Estudio	Objetivos	Competencias
Media	3.13	3.58
Desviación Estándar	0.60	0.54

Fuente: Elaboración propia.

Al respecto de ésta dimensión “planes y programas de estudio”, se calcularon diferencias en relación a la puntuación para los grupos de “por objetivos” versus “por competencias”. En consecuencia, se observó una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, $t(495) = -9.271$, $p = .000$, $d = -0.79$. Los resultados arrojan una diferencia

moderada entre ambas puntuaciones, existiendo sin embargo una mayor puntuación dentro del grupo “por competencias” (M = 3.58, DE = 0.54) que en el grupo “por objetivos” (M = 3.13, DE = 0.60). Determinándose por consecuencia una relación moderada <<62%>> en tamaño del efecto entre los dos grupos.

Figura N°2. Diagrama de cajas D2



Fuente: Elaboración propia.

c. Percepción de las Unidades de Aprendizaje versus habilidades laborales (D3)

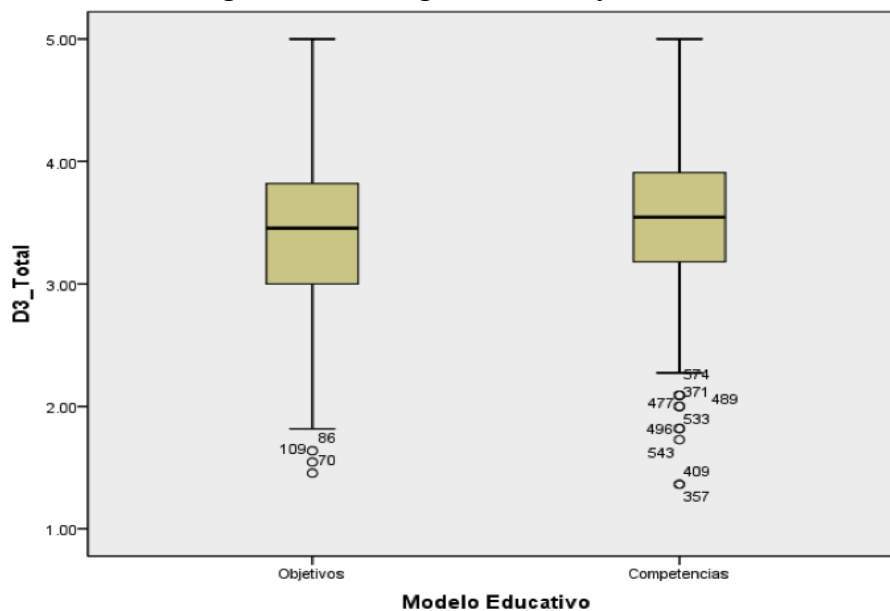
Tabla N°5. Dimensión 3

Unidades de aprendizaje versus habilidades laborales	Objetivos	Competencias
Media	3.41	3.52
Desviación Estándar	0.68	0.62

Fuente: Elaboración propia.

Al respecto de ésta dimensión “unidades de aprendizaje versus habilidades laborales”, se calcularon diferencias en relación a la puntuación para los grupos de “por objetivos” versus “por competencias”. En consecuencia, se observó una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, $t(580) = -1.985$, $p = .048$, $d = -0.17$. Los resultados arrojan una diferencia débil entre ambas puntuaciones, existiendo sin embargo una mayor puntuación dentro del grupo “por competencias” ($M = 3.52$, $DE = 0.62$) que en el grupo “por objetivos” ($M = 3.41$, $DE = 0.68$). Determinándose por consecuencia una relación muy débil <<3%>> en tamaño del efecto entre los dos grupos.

Figura N°3. Diagrama de cajas D3



Fuente: Elaboración propia.

d. Percepción del proceso Enseñanza-Aprendizaje (D4)

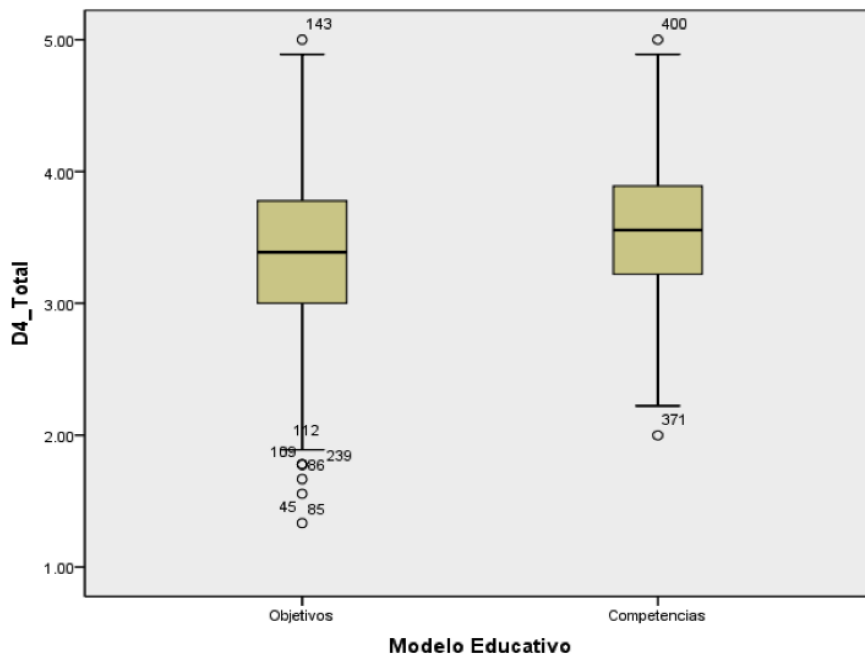
Tabla N°6. Dimensión 4

Proceso Enseñanza-Aprendizaje	Objetivos	Competencias
Media	3.32	3.54
Desviación Estándar	0.65	0.51

Fuente: Elaboración propia.

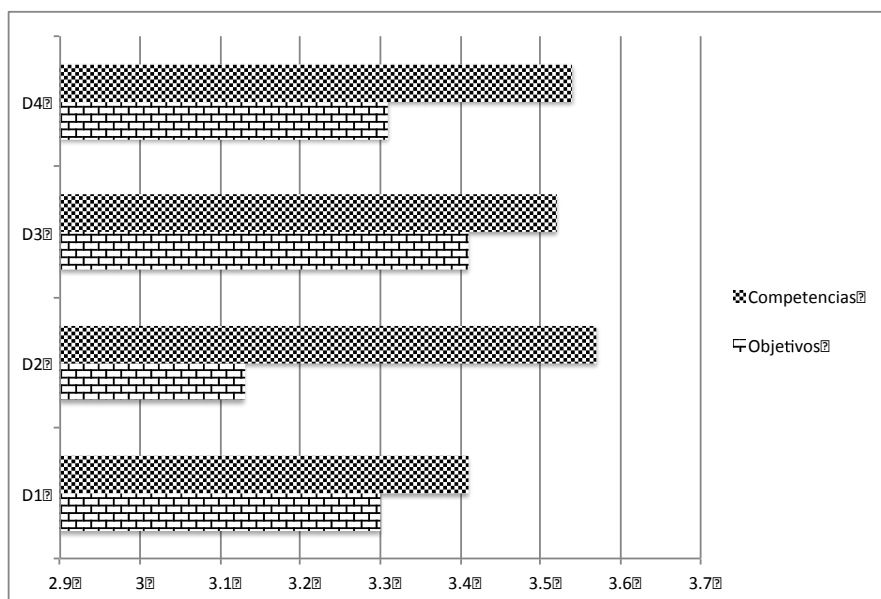
Al respecto de ésta dimensión “proceso enseñanza-aprendizaje”, se calcularon diferencias en relación a la puntuación para los grupos de “por objetivos” versus “por competencias”. En consecuencia, se observó una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, $t(452) = -4.419$, $p = .000$, $d = -0.38$. Los resultados arrojan una diferencia ligera entre ambas puntuaciones, existiendo sin embargo una mayor puntuación dentro del grupo “por competencias” ($M = 3.54$, $DE = 0.51$) que en el grupo “por objetivos” ($M = 3.32$, $DE = 0.65$). Determinándose por consecuencia una relación ligera <<14%>> en tamaño del efecto entre los dos grupos.

Figura N°4. Diagrama de cajas D4



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N°1. Contraste Dimensiones



Fuente: Elaboración propia.

7. Discusión y Conclusiones

Para el caso de las cuatro dimensiones analizadas, los resultados nos indican que existen áreas de oportunidad que es necesario atender. En el GRÁFICO 1 se aprecia las diferencias que existen en la percepción de los alumnos de ambos modelos educativos; cabe hacer notar que en dichas dimensiones, los alumnos del modelo educativo por competencias presentan valores de media mayores que los alumnos del plan por objetivos.

Para el caso de la Dimensión 1, En cuanto a la relevancia y factibilidad de los principios del modelo, los alumnos por competencias perciben que su modelo si aporta formación integral, que cuenta con una estructura curricular flexible, que conocen su perfil de egreso y que dicho modelo les abona conocimientos acordes a su contexto socioeconómico y cultural. En contraste, los alumnos por objetivos a pesar de presentar un valor de media parecido, los resultados nos indican que existen diferencias estadísticas suficientes para asumir que no existe igualdad en dichas mediciones.

En la Dimensión 2, se aprecia el contraste en ambos grupos con una diferencia de medias estadísticamente significativa, de acuerdo con el valor de relación que presentan. Esto es, la percepción que tienen los alumnos del plan por competencias con respecto a que las unidades de aprendizaje/materias, si contribuyen con su formación, que se presentan en número suficiente, que se encuentran bien ubicadas dentro del currículo, que los contenidos están actualizados y apegados al contexto regional y finalmente que las horas dedicadas a la academia son las necesarias y suficientes. Caso contrastante para los alumnos del plan por objetivos.

En la Dimensión 3 se aprecia una diferencia de opinión entre ambos grupos, ya que los alumnos del plan por competencias, se percibe con habilidades que lo hacen competitivo a nivel mundial, con habilidades de pensamiento creativo y crítico, hábil en la búsqueda de información, con habilidades de comunicación oral y escrita, trabajo en equipo y habilidades de liderazgo. Este fenómeno, puede ser explicado desde la vertiente de que en este modelo, se privilegia el trabajo colaborativo de los alumnos mediante la formación de equipos y la búsqueda de información. De igual manera la elaboración de ensayos y exposición de clase; situación contraria a las actividades que se presentan en el plan por objetivos.

En la última de las dimensiones (D4), se aprecia una diferencia entre medias pero con una correlación relativa, en cuanto a que los alumnos del plan por competencias, perciben en mayor medida que las actividades áulicas se centran en el estudiante, ya que perciben una alta participación en clase <<exposición de clase>>, un uso elevado del equipamiento tecnológico de las aulas, alto nivel de uso de las tecnologías por parte del docente, retroalimentación de las actividades por parte del docente. En contraste los alumnos con el plan por objetivos, que refieren estos conceptos en menor medida. Lo anterior ratifica lo comentado en la dimensión anterior <<D3>>, ya que las actividades que realizan los alumnos del plan por competencias, asumen mayor participación por parte del alumno.

En el sentido de la discusión, podemos abonar el hecho que a pesar de presentar mejores estadísticos los alumnos del plan por competencias; si consideramos que la medida de las

dimensiones se realizó con la escala de Likert <<1-5; 1 menor, 5 mayor>> nos percatamos de que el tres se define como una media teórica que representa un 50%; de donde se desprende que lograr medias de 3.58 <<en el mejor de los casos>>, no nos exime de estar en terrenos de un 60% de promedio. Y esto lejos de ser halagüeño, nos permite visualizar áreas de oportunidad dentro del propio modelo.

Si bien es cierto, el plan por objetivos esta por concluirse <<en nuestra facultad>>, si nos permite establecer un parámetro de referencia para ratificar o redefinir algunas de las actividades tanto docentes como administrativas para una mejora substancial en la calidad del plan por competencias que es al que se le esta apostando como un proceso educativo colaborativo, integral y de calidad, que nos permitirá egresar jóvenes competitivos a nivel mundial y responsables socialmente con su entorno.

Por tanto, con el presente estudio se ratifica el hecho de que los alumnos del plan por competencias perciben su formación un tanto diferente que los alumnos del plan por objetivos; y esto se debe al modelo en si mismo, ya que como se señalo párrafos arriba, el modelo por competencias se centra en las actividades estudiantiles, lo que permite que sean ellos mismos los que crean su propio conocimiento y se acercan a las actividades que se desarrollan en el ámbito laboral, lo que permite un mayor nivel de formación integral que los alumnos por objetivos que se aprecian mas limitados en este sentido.

8. Bibliografía:

Alpízar, J. (2009). "¿Profesionales competitivos o competentes? III. Estrategias curriculares". Recuperado de:
<http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/511/505>

Alsina, J. (2011). "Evaluación por competencias: competencias transversales". Barcelona: ICE Y OCTAEDRO recuperado de:
<http://www.ub.edu/ice/sites/default/files//docs/qdu/18cuaderno.pdf>

ANUIES, (2004). "Documento estratégico para la innovación en la educación

superior". 2da. ed., México. Recuperado de:
http://comitecurricularsistemas.wikispaces.com/file/view/INNOVACION_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR_ANUIES_MAYO+2004.pdf

Argudín, Y. (2005). "Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes". México, D.F.: Trillas.

Carrión, C. (2001). "Valores y principios para evaluar la educación". México: Edit. Paidós Educador

Cazares, A. (2005). "Un acercamiento al enfoque por competencias profesionales". Universidad de Guanajuato & Universidad Marista de Querétaro

CINTEFOR, (2014). "Competencias laborales y formación profesional". Recuperado de:
<http://www.oitcinterfor.org/competencias/inicio>

Delors, J. (1994). "Los cuatro pilares de la educación. En la educación encierra un tesoro". México: UNESCO.

Denyer, M., Furnemont, J., Poulain R., y Vanloubbeeck, G. (2007). "Las competencias en la educación. Un balance". México: Fondo de Cultura Económica.

Díaz, B. A. (2006). "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles Educativos", (28), 7-36. Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Durkheim, É. (1975). "Educación y sociología". Península, Barcelona.

Flores González, J. (2012). "Bosquejo histórico de la educación formal del cuerpo en México: de los pueblos prehispánicos al siglo XIX". ODISEO 9 (18). Recuperado de:
<http://odiseo.com.mx/articulos/bosquejo-historico-educacion-formal-del-cuerpo-en-mexico-pueblos-prehispanicos-al-siglo>

García Fraile, J. y Sabán Vera, C. (coord.) (2008). "Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias". Barcelona: Davinci.

Mariño Sánchez, M. & Ortiz Torres, E. (2011). "La formación de competencias pedagógicas profesionales en estudiantes universitarios". Recuperado de:
<http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/74/72>

Ochoa, F. (1996) "John Dewey: filosofía y exigencias de la educación". Revista Educación y Pedagogía 12-13 pp. 132-163. España: Universidad de Navarra. Recuperado de:

www.unav.es/gep/JohnDeweyFilosofiaDeLaEducacion.pdf

Tejada, F. (2000). "La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias". Revista de curricular y formación de profesores. España: Universidad de Granada.

Tobón, S. (2006). "Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica". Bogotá: Eco.

UANL, 2005. "Formación General Universitaria de la UANL" recuperado de:

<http://www.uanl.mx/sites/default/files3/formaciongeneral.pdf>

UANL, 2008. "Plan de Desarrollo Institucional 2007-2012". Universidad Autónoma de Nuevo León. México. Recuperado de:

<http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uanl.mx%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fdocumentos%2Funiversidad%2Fplan-desarrollo-2007-2012-v09.pdf&ei=bGLOVJCADfGI8QGS4oHgBw&usg=AFQjCNFG8LX2iO-4LQ15ADNebbkYKxx5ug&bvm=bv.77880786,d.b2U>

UNESCO, (1998). "World Conference on Higher Education, Higher Education in the Twenty – first Century, Vision and Action". París. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

Villardón, L. (2006). "Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias". Recuperado de:

<http://revistas.um.es/educatio/article/download/153/136>

Capítulo 9

El proceso de enseñanza-aprendizaje, implementado en el modelo por competencias: perspectivas de los jóvenes universitarios de la UANL-México

Dr. Manuel Estrada Camargo¹

Dr. Ricardo Antonio Fuentes Cavazos²

Dr. José Manuel Vázquez Godina³

Universidad Autónoma de Nuevo León (Monterrey, México)

Resumen

El proceso de Enseñanza-aprendizaje dentro del modelo por competencias, el profesor tiene la función de facilitador y propiciador de los procesos de aprendizaje al estudiante en su propio proceso de aprendizaje. La formación educativa centrada en el aprendizaje de los estudiantes, trata de identificar y aplicar nuevos modos de pensar y hacer la práctica educativa, específicamente en el nivel de educación superior, buscando incidir en la formación de profesionales más competentes, críticos e innovadores. Cada uno de los apartados del capítulo nos lleva a comprender las perspectivas que tienen los estudiantes con respecto al modelo educativo, terminando con las conclusiones y la bibliografía.

Palabras claves: Educación, Evaluación, enseñanza-aprendizaje, personal docente, estudiantes, actividades extracurriculares.

Keywords: Education, Evaluation, Teaching- Learning, Students, Extracurricular Activities.

Sumario: 1. Introducción; 2. Fundamentos Teóricos: Modelo Educativo centrado en Competencias; 3. Teorías Contemporáneas del Aprendizaje; 3.1 Teoría Conductista; 3.2

¹ Manuel Estrada Camargo, maestría en Administración por el ITESM, un doctorado en Gerencia y Política Educativa, profesor de tiempo completo, pertenece al cuerpo académico de Gestión y Política Educativa, su línea de Investigación es Gestión Educativa y Gobernanza. (mestradacamargo@gmail.com)

² Ricardo A. Fuentes Cavazos, posee maestría en Derecho Público por la UANL, tiene un doctorado en Gerencia y Política Educativa, es Profesor de tiempo completo, pertenece al cuerpo académico de Gestión y Política Educativa, su línea de Investigación es Gestión Educativa y Gobernanza. (fuentes.ricardoantonio@gmail.com)

³ José Manuel Vázquez Godina, tiene maestría en Políticas públicas, Doctorado en Gerencia y Políticas Educativas, candidato a Doctor del Doctorado en Relaciones Internacionales, negocios y Diplomacia, de la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública de la UANL, pertenece al cuerpo académico de Relaciones Internacionales, su línea de investigación es Política Exterior de México, ha presentado sus investigaciones en diversos Congresos Nacionales. (jose.vazquezgd@uanl.edu.mx)

Teoría Cognitivista; 3.3 Teoría Constructivista; 4. Surgimiento de nuevas alternativas de formación de Competencias en la Educación Superior; 5. Modelo Educativo centrado en el Estudiante; 6. El Modelo Educativo de la UANL; 7. Educación Centrada en el Aprendizaje; 7.1 Características principales del eje Enseñanza-aprendizaje 8. Evaluación de las Funciones docentes por parte de los estudiantes; 8.1 Evaluación de los Métodos de Enseñanza por parte de los estudiantes 9. Conclusiones; 10. Bibliografía.

1. Introducción:

El Modelo Educativo de Enseñanza y Aprendizaje (MEyA) que es implementado en la Universidad Autónoma de Nuevo León principalmente en la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública la cual es considerada como una de las dependencias que inicia con la reforma en sus planes de estudio desde el año 2008.

Para realizar dicha reforma se llevó a cabo una planeación desde la dirección, subdirección académica y personal docente, ya que los objetivos eran: primero cumplir con una de las recomendaciones realizadas por ACCECISO, y en segundo lugar seguir los lineamientos de las autoridades centrales de la UANL y finalmente estar acorde a los indicadores nacionales e internacionales.

Este Modelo se encuentra dividido en cinco ejes, siendo uno de ellos el proceso de enseñanza-aprendizaje, este es en el cual nos enfocaremos para realizar el estudio del MEyA aplicado en la Facultad de Ciencias Políticas, para lo cual se ha considerado la participación de los estudiantes de la dependencia. En el presente trabajo el universo son los estudiantes que se encuentran inmersos en el Modelo principalmente en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Los elementos que justifican el proceso de rediseño curricular de la Facultad de Ciencias Políticas en el año 2011, se encuentran: 1) el Modelo Educativo de Enseñanza y Aprendizaje (MEyA) de la UANL, siendo éste la guía práctica educativa para establecer los criterios de diseño curricular de la dependencia; 2) las evaluaciones realizadas por los CIEES y el organismo acreditador ACCECISO ambos cuerpos colegiados coincidían en sus observaciones la necesidad de efectuar una revisión curricular y la actualización de los programas educativos, asegurando su pertinencia; sin perder la calidad que fuera validada

con el otorgamiento de Nivel 1 (CIEES, 1998) y de la acreditación del programa educativo (ACCECISO, 2006).

Otro de los elementos considerados para efectuar la reforma fue la tendencia internacional en la formación de politólogos e internacionalistas. Las universidades europeas poseían investigaciones desarrolladas para identificar las competencias profesionales de un egresado de Ciencias Políticas y de Relaciones Internacionales, cuyos resultados se encuentran plasmados en el correspondiente llamado “Libro Blanco (2005)”. Con la misión de mantener un programa educativo actualizado y de considerar las recientes tendencias en la formación de profesionistas de las ciencias políticas y las relaciones internacionales se generó un programa educativo de clase mundial, que promueve la movilidad y las equivalencias, incorporándose al programa características propias del profesional europeo a fin de hacerlas equivalentes al profesional nuestro.

La innovación académica de la Facultad de Ciencias Políticas de la UANL incluía cambios tanto en los programas académicos, el mapa curricular, así como también en los procesos de formación de la planta docente y de enseñanza-aprendizaje. Para lo cual fue fundamental la participación de la planta docente en la reforma y actualización de todos y cada uno de los programas analíticos y condensados de las Unidades de Aprendizaje que componían las orientaciones curriculares.

Por su parte la UNESCO (1998), ANUIES (1998), y la Visión 2012 de la UANL, concordaban en que había la necesidad de actualizar los contenidos de la currícula y la incorporación de tecnologías a los programas de estudios, pero igualmente de manera particular modificar las herramientas de aprendizaje continuo e independiente, incorporar formas de organización académica flexibles y programas de buena calidad para la atención y formación integral de los estudiantes.

La finalidad de la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública es la de contar con una oferta educativa de calidad que sea reconocida a nivel nacional e internacional, sustentada en un proceso de actualización permanente y de mejora continua. Formar profesionales en las áreas de las Ciencias Políticas y la Administración Pública que se desempeñen dentro de su campo, utilizando los conocimientos adquiridos,

su capacidad técnica y la concepción ética y social. Para lograr todo ello, era necesario actualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y darle un seguimiento continuo y permanente.

Las secretarías académicas de la Facultad poseen esencialmente la función de dar un seguimiento al cumplimiento de los programas condensados por parte de los actores educativos. Cada cinco semanas dentro del semestre respectivo, los representantes de cada grupo de clase son encuestados, realizándose un análisis de los resultados para conocer el grado de cumplimiento de cada uno de los programas condensados.

2. Fundamentos Teóricos: Modelo Educativo centrado en Competencias

Para comprender la implementación del MEyA en la Facultad de Ciencias Políticas es necesario conocer algunas definiciones de competencias; para el teórico Pierre Legendre (1993) las define dentro del campo de la didáctica y de la pedagogía, como “Una habilidad adquirida gracias a la asimilación de conocimientos pertinentes y a la experiencia; dicha habilidad permite detectar y resolver problemas específicos. Mientras que Le Boferf (1995) la define como un saber-entrar en acción, lo cual implica saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto dado, a fin de realizar o de hacer frente a diferentes problemas que se presenten.

Por su parte Philippe Perrenoud (1998) se refiere a la competencia como la capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido, capacidad que se apoya en los conocimientos, pero que no se reduce a ellos.

Para hacer frente, lo mejor posible, a una situación, debemos poner en juego y en sinergia varios recursos cognitivos, entre ellos los conocimientos. El autor explica que las competencias movilizan diferentes conocimientos que, por lo general, son disciplinares.

También encontramos el decreto Missions (1997, art. 5) que define la competencia como “La aptitud de poner en acción un conjunto organizado de saberes, de saber hacer y de actitudes para realizar cierto tipo de tareas”. Mientras que el diccionario de conceptos

claves de la pedagogía presenta a la competencia como un conjunto de comportamientos potenciales (afectivos, cognitivos y psicomotores) que permiten al individuo el ejercicio eficaz de una actividad considerada compleja.

En opinión de Gerard Scallon (2004), se puede hablar de competencia cuando un individuo es capaz de movilizar adecuadamente sus saberes y su saber hacer en diversas situaciones. Lo esencial de la competencia reside en la movilización de recursos por el individuo, tanto de sus recursos propios como de otros que le son externos.

El Área de Formación General Universitaria de la UANL, la define como la educación basada en competencias implica el desempeño entendido como la expresión concreta del conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que pone en juego la persona cuando lleva a cabo una actividad.

Una educación basada en competencias no la vamos encontrar en una sola unidad de aprendizaje, sino en un conjunto de ellas, por tal motivo al finalizar los estudios un egresado podrá contar con el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que le permitan competir en el mundo laboral a nivel local, estatal, nacional e internacional.

3. Teorías Contemporáneas del Aprendizaje

3.1 Teoría Conductista

El modelo conductista se basa en el análisis científico de la conducta humana, sus exponentes y estudiosos han aportado grandes beneficios a la educación, entre ellas se puede mencionar las escuelas: *activistas, el operacionalismo y la instrucción programada*.

El enfoque principal del conductismo es legítimo, y es que cada componente del sistema educativo debe de ser evaluado en cuanto a su capacidad de modificar directa o indirectamente el comportamiento del estudiante.

El aprendizaje constituye una fuente importante para los estudiantes que llegan a las instituciones educativas con grandes expectativas, por lo cual B.F. Skinner a mediados del siglo XX, afirmaba que..."El aprendizaje es un cambio observable en la conducta de un sujeto provocado por la reacción a los estímulos externos que recibe del medio en que se desenvuelve".

En términos simples, podríamos afirmar que los conductistas solo se preocupan de aquello que pueden ver. Parecen considerar a la mente humana como una especie de “caja negra”, en la que puede que sucedan cosas, pero las creen fútiles. Solo el cambio de conducta (respuesta) observable en un sujeto en respuesta a un estímulo concreto nos indicara que ese sujeto, en efecto, ha aprendido algo. Pero para que el cambio de conducta (el aprendizaje) sea duradero, consideran que se le habrá de proveer de refuerzos apropiados. Esto llevara a la formación de reflejos condicionados mediante mecanismos de asociación estímulo-respuesta-esfuerzo que conducirán al aprendizaje.

Estas formas de crear un aprendizaje en los estudiantes es a través de mecanismos estimulantes que ayudan a desarrollar el conocimiento para lo cual Ertmer y Newby (1993), señalan que el conductismo es especialmente efectivo a la hora de facilitar un aprendizaje que requiere recordar datos, realizar generalizaciones (definir e ilustrar conceptos), asociaciones o procedimientos.

Sin embargo el conocimiento no solamente es a través de definir e ilustrar conceptos, memorizar datos o recordar, sino, que se requiere también que los conocimientos que adquieren los estudiantes sean a través de saber hacer con los conocimientos adquiridos durante su proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2 Teoría Cognitivista

A finales de los años cincuenta y principios de los sesentas el paradigma conductista comienza a sufrir de grandes críticas con respecto al desarrollo del aprendizaje, surgiendo teorías del procesamiento de la información y del aprendizaje significativo, esta nueva corriente de pensamiento se encuentra a favor de que en el aprendizaje intervenga la memoria, la motivación, el pensamiento y la reflexión. Interesándose, por tanto, de todo aquello que para los conductistas era algo oscuro y desconocido: la mente y sus procesos. De esta manera el aprendizaje viene a ser un proceso interno cuyo resultado depende de diversos elementos como: la capacidad de procesamiento del estudiante, el esfuerzo invertido en el proceso de aprendizaje, la profundidad del proceso o las estructuras de conocimientos preexistentes (conocimientos previos).

En la teoría Cognitiva, el aprendizaje requiere que el individuo fije su atención en la formación que percibe a través de los sentidos para que esta pase de la memoria sensitiva a la memoria a corto plazo, y de ahí, en función de su utilidad (contrastación con las estructuras cognitivas preexistentes), a la memoria a largo plazo (donde se acomodan a dichas estructuras, concebidas por la psicología cognitiva como nodos interconectados, a manera de mapas mentales).

Es posible que el conocimiento que va adquiriendo el estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje se refleje a través de las actividades que realiza en cada una de las unidades de aprendizaje, para lo cual es importante considerar el contenido de cada una de ellas, las cuales tienen como finalidad la formación profesional del estudiante de la facultad de Ciencias Políticas.

Por su parte Ertmer y Newby (1993), señalan que, aunque las prácticas conductistas y cognitivas tienen puntos en común, lo que diferencia a estas últimas de las primeras es la atención que prestan al desarrollo por parte de los estudiantes de las estrategias de aprendizaje adecuadas a cada situación.

Es posible que el aprendizaje sea un proceso mediante el cual los estudiantes van adquiriendo a través del tiempo y mediante la intervención de mecanismos de diferentes procesos para que pueda darse el conocimiento de los estudiantes, por lo cual es necesario conocer las expectativas que tienen los mismos involucrados en el conocimiento como son los estudiantes.

3.3 Teoría Constructivista

Esta teoría se desarrolla a partir de los trabajos de Bruner (2000), Goodman (1992), y Piaget, quienes señalan que el aprendizaje es la interpretación y construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. Mientras que el cognitivismo defiende la existencia de una representación objetivamente correcta del conocimiento por su parte el constructivismo asume que puede haber muchas más representaciones del conocimiento individualmente construidas que son igualmente válidas, lo que implica que el centro de atención de la enseñanza se convierta en guiar al educando en su proceso de construcción y modificación de sus modelos mentales.

Además la teoría constructivista asume que para que un aprendizaje sea realmente útil y duradero, deben verse involucrados tres factores: contexto, conocimiento y práctica. Para el proceso de aprendizaje a nivel superior hay que considerar otros factores, entre los que destaca los antecedentes del estudiante.

4. Surgimiento de nuevas alternativas de formación de Competencias en la Educación Superior.

Desde aquel momento que surge en la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública de la UANL la necesidad de revisar el plan de estudios de cada una de las carreras que imparte, fue debido a una serie de razones fundamentales como: las exigencias de la dinámica económica mundial, ya que los empleadores requerían de un egresado con una serie de competencias como las integrales, básicas y profesionales; otra de las razones fueron las teorías del desarrollo social, que las nuevas generaciones de politólogos y relacionistas requerían otra forma de aprendizaje, las mismas habilidades aprendidas a través de una serie de evidencias que demostraran las competencias de los estudiantes.

El proceso de enseñanza-aprendizaje a través de competencias requiere de un estudiante con desarrollo integral, para lo cual cada una de las unidades de aprendizaje de primero a noveno semestre ofrecen la posibilidad de obtener más igualdad de oportunidades y, por tanto, mayor bienestar social y económico, lo cual redundará en beneficios económicos, políticos y sociales para el Estado de Nuevo León.

Las universidades públicas y privadas a raíz de la globalización asumen la responsabilidad del cambio educativo. La Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) comprometida con su entorno hace suyo el compromiso de la Nación en materia educativa para lo cual inicia una serie de reformas. La facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, inicia como ya se señalara anteriormente, en el 2008 la planeación de reformas y la involucración del personal docente en las mismas.

Con base a lo que la UANL, el Estado y el país buscaban en materia educativa, obliga a replantear la función de la Facultad de Ciencias Políticas y su vínculo con la sociedad. La pertinencia de los programas educativos en el contexto actual, el perfil de los

egresados, los planes académicos, los programas de asignatura y la eficiencia de los servicios que ofrece, tanto a la comunidad de la facultad, de la universidad como a la comunidad en general.

Este cambio de enfoque por competencias implicaba el rompimiento con prácticas tradicionales de enseñanza-aprendizaje, formas de ser apáticas (tanto de parte los docentes como de los estudiantes) y la visión de que la escuela es un ente que aspira a enseñar solo para acumular saber enciclopédico, para reproducir formas de vida, cultura e ideología de la sociedad dominante, a través de un sistema educativo que pondera los programas de estudios cargados de contenidos y de enseñanza de la teoría sin la práctica.

Por el contrario, el enfoque por competencias pretende generar procesos formativos de mayor calidad, a partir de la interacción adecuada entre profesores y estudiantes por un lado; y por el otro, entre administradores, directivos y estudiantes con el fin de garantizar el desempeño exitoso de todos los elementos implicados en este proceso.

La competencia implica la comprensión y transferencia de los conocimientos a situaciones de la vida real; exige relacionar, interpretar, inferir, interpolar, inventar, aplicar, transferir los saberes a la resolución de problemas, intervenir en la realidad o actuar previendo la acción y sus contingencias.

Lo importante no es tener más conocimientos, sino el uso que hacemos de los mismos, “No es que tanto sabes, sino lo que sabes hacer con lo que sabes”

5. Modelo Educativo centrado en el Estudiante

El eje central del modelo educativo (MEyA), es la importancia del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un aprendizaje que el estudiante adquiere a través de un mecanismo educativo donde interviene la memorización y las formas de saber hacer. El objetivo es que los estudiantes culminen sus estudios sabiendo hacer las cosas, siendo importante que durante el proceso de aprendizaje los estudiantes descubran los

conocimientos a través de una comprensión de solución de problemas de la vida cotidiana.

Por su parte el aprendizaje constructivista se basa en la premisa de que el conocimiento no es algo que pueda transferirse de una persona a otra, sino que se construye por el propio individuo. Cuando el profesor sustenta su enseñanza en la exposición, impone su propia estructura a los alumnos y les priva de la oportunidad de generar el conocimiento y la comprensión por ellos mismos.

Mientras que en el aprendizaje centrado en el estudiante, el profesor más que transmisor del conocimiento pasa a ser un facilitador del mismo, un guía del aprendizaje en el cual viene siendo el valor central y el corazón de toda actividad. De esta manera observamos que el principio del aprendizaje cambia la perspectiva tradicional acerca de cómo aprende un estudiante. A través del descubrimiento, la comprensión y la aplicación del conocimiento.

Es importante que el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante requiere de un proceso mediante el cual la educación se convierte en un proceso integral, para lo cual es necesario despertar en estudiante una serie de dudas que va ir descubriendo durante toda su carrera, pero así también es necesario que el personal docente conozca las características del modelo y las formas de su implementación.

Este modelo exige una educación integral, en la cual deben de intervenir diferentes actores como: el docente, el personal administrativos, la infraestructura de la escuela, el contenido de las unidades de aprendizaje y principalmente los estudiantes, que ellos consideren la flexibilidad del modelo y que exista una línea de preparación para su futuro profesionista, con ayuda de un tutor o padre de familia.

6. El Modelo Educativo de la UANL

Los ejes estructuradores del Modelo son dos, aquel que se basa principalmente en un enfoque de educación centrada en el aprendizaje, y en una educación basada en el logro de competencias. El eje operativo atiende principalmente la flexibilidad curricular y

los procesos educativos. El eje transversal se enfoca en dos conceptos la internacionalización y la innovación académica (ME-UANL 2008).

En el presente caso la investigación realizada en la facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública se encuentra enfocada a la percepción que tienen los estudiantes acerca del proceso enseñanza-aprendizaje. Teniendo como antecedente que el modelo educativo se opera a través de los ejes estructuradores de educación centrada en el aprendizaje y de educación basada en competencias.

Este Modelo Educativo de la UANL se encuentra dentro de una modalidad novedosa a nivel internacional, para lo cual Juan J. Irigoyen (2010), menciona que la Educación Basada en Competencias enfrenta limitaciones teóricas y creencias profundas arraigadas sobre qué es enseñar, aprender y evaluar. Estas acciones deben de ser comprendidas por el profesor, para lo cual se han reformados los reglamentos referentes a la evaluación del estudiante por parte del profesor, y al mismo tiempo se han realizado cursos-talleres para que los profesores puedan aplicar sus conocimientos y conocer a través de evidencias el desarrollo del aprendizaje del estudiante.

El Modelo Educativo es una respuesta a los cambios que se está enfrentando el sistema internacional, nacional y principalmente el Estado de Nuevo León. Los cambios en el sector económico y las nuevas formas de administrar el Estado, fueron factores para realizar cambios al modelo educativo. La facultad de ciencias políticas posterior a realizar un estudio de campo a los egresados y empleadores se consideró la reforma al plan de estudios.

El nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje se encuentra enfocada a resolver las necesidades de un mundo de mercado laboral más competente, para lo cual los egresados requieren contar con una serie de habilidades y competencias que va adquiriendo durante su trayectoria escolar.

Las competencias que van adquiriendo los estudiantes, no son transmitidas por una sola Unidad de Aprendizaje, sino, por un conjunto de ellas, para lo cual Orozco (2000), indica que las políticas educativas en el plano universitario, se han orientado a formar profesionales en un nuevo escenario. De acuerdo a las necesidades de este nuevo

escenario laboral del siglo XXI, se requiere un capital humano con características de trabajar en equipo, bajo presión, que sepa realizar reportes y sobre todo el conocimiento de la diversidad cultural y del idioma inglés.

El MEyA se encuentra enfocada a cumplir una serie de orientaciones y entre las cuales se encuentra el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo la duda del profesor proviene al momento que enseñar al estudiante que le sea útil al momento de conseguir un empleo, así también otra de las dudas es el método a utilizar para que al estudiante no se le complique aprender.

Sin embargo el proceso que se sigue para alcanzar la misión y los objetivos de las carreras es trabajar de forma conjunta por parte de los profesores pertenecientes a una misma área y de forma conjunta decidir las competencias y habilidades que deberían de desarrollar los egresados, así como los métodos de enseñanza aplicar para que los estudiantes logran obtenerlas.

7. Educación Centrada en el Aprendizaje

Una educación centrada en el aprendizaje los sujetos identifican y aplican nuevos modos de pensar y hacer la práctica educativa, particularmente en el nivel de educación superior, se procura incidir en la formación de profesionales más competentes, críticos e innovadores. Estas nuevas formas de aprender por parte del estudiante surgen a partir de los métodos de enseñanza del profesor, para lo cual Pérez (2000), menciona que es necesario impulsar una nueva arquitectura del conocimiento desde la perspectiva del aprendizaje significativo, creando nuevos soportes y estrategias que faciliten el aprender a aprender.

La función del profesor en este nuevo modelo educativo es como ya se asentó anteriormente, se convierte en el de facilitador y propiciador de los procesos de aprendizaje, al favorecer en el aula una participación activa, constructiva y corresponsable del estudiante en su propio proceso de aprendizaje (Ángeles, 2003). Para que esta orientación se concrete, es fundamental la transformación real y comprometida de las prácticas educativas institucionales, en función de brindar atención a los requerimientos del estudiante.

Para que el eje de enseñanza-aprendizaje del Modelo Educativo tengan éxito es necesario que el profesor identifique sus funciones fuera y dentro del aula, que motive a los estudiantes a investigar, solucionar casos reales, que se pueden enfrentar en su vida laboral, otorgarle los conocimientos necesarios de la Unidad de Aprendizaje que les ayude a solucionar problemas reales.

Es importante señalar que la mayoría de los estudiantes no identifican las características de una educación basada en competencias, que es necesario generar conocimiento partiendo de ellos, de su conocimiento, que las actividades realizadas en aula y fuera de ellas tienen un objetivo, trabajar ya sea bajo presión o bien en equipo o de manera individual, demostrando el manejo de las herramientas de la tecnología, pero sin llegar al plagio.

Un estudiante que llega a una de las dos carreras, ya sea de ciencias políticas o de relaciones internacionales, comprende desde sus inicios que su futuro laboral se encuentra en: dependencias de gobierno en sus tres niveles, empresas privadas, agencias de gobierno, aduanas, organismos gubernamentales y no gubernamentales, etc., para lo cual es necesario trazar un alineamiento de Unidades de Aprendizaje que deberá de llevar durante su carrera de tal manera que lo prepare para su futuro.

La Facultad cuenta con planes de estudio flexibles que les permite a los estudiantes elegir sus Unidades de Aprendizaje (UA) de acuerdo a su perfil que requieren, esto con la ayuda de los tutores, así los estudiantes van formando una red de UA que les permite formar como profesionistas en un futuro.

7.1 Características principales del eje Enseñanza-aprendizaje

Este eje se orienta a lograr un aprendizaje significativo, utilizando estrategias cognitivas del pensamiento lógico y creativo, promoviendo la actividad autónoma del estudiante mediante una participación más activa y responsable en la construcción de su propio conocimiento. Para lo cual la Facultad, en cada una de las UA ha creado un programa condensado que contiene una serie de actividades que sirven como evidencias para comprobar el trabajo realizado por el estudiante en aula y extra-aula.

Siendo las características específicas de este eje el promover el desarrollo integral del estudiante a través de las diversas áreas curriculares, considerando la transformación del individuo en su totalidad, tanto en el comportamiento como en el pensamiento. Manifestándose en el desempeño, equilibrando la información (conocimientos y procedimientos) y la formación personal y social (actitudes y valores). Favoreciendo la transferencia de la teoría a la práctica en situaciones de la vida real, para fundamentar la solución de problemas con sentido ético y comprometido con el desarrollo sustentable de su entorno.

Siguiendo las características anteriores, el desarrollo integral del estudiante se logra en el momento que se logre transformar el pensamiento de los estudiantes, este efecto lo vamos a observar durante su proceso de aprendizaje, que es a partir de quinto semestre durante el cual ellos comprenden la importancia de cada una de las UA.

La formación personal y social de los estudiantes se logra con las UA que les otorgan los valores que reciben tanto de ellas como el comportamiento de los docentes. En cada uno de los programas condensados viene la forma de evaluar, entre las cuales viene la puntualidad, la honestidad y la asistencia, que son los valores que ellos reflejarán al momento que inicien a realizar servicio social o prácticas profesionales.

El eje igualmente favorece la movilidad y adaptabilidad a los diferentes contextos sociales, a partir de diferentes estrategias educativas, el aprendizaje de lenguas extranjeras, la comprensión de otras culturas y el uso de las TIC. Para favorecer este eje el plan de estudio de la Facultad ingresa en su plan de estudios una UA correspondiente a la movilidad con el objetivo de permitir que los estudiantes realicen un semestre fuera de la Dependencia, ya sea en una Institución de Educación Superior (IES) a nivel nacional e internacional, así también se cuenta con un plan bilingüe para cada una de las carreras que se imparten.

La educación integral del estudiante no se logra por sí sola, es necesaria la colaboración de un conjunto de actores como el personal docente, administrativo y otro de los que se deben de incorporar es la familia, que este último elemento es un factor motivante para que los estudiantes puedan culminar sus estudios, ser excelentes

ciudadanos, pero sobre todo que sus labores sean de acuerdo a su preparación universitaria.

8. Evaluación de las Funciones docentes por parte de los estudiantes

En el proceso de enseñanza-aprendizaje la función y el rol del profesor cambia, ya que se convierte en un facilitador, tutor e investigador, para el estudiante las dos primeras son las primordiales, ya que desde el aula, la actitud y las habilidades para dirigirse frente al grupo, son algunas de las cualidades que debe de tener una persona que desea incorporarse como docente universitario.

Es importante la evaluación al personal docente por parte de los estudiantes que son los que reciben las enseñanzas, para lo cual la Facultad ha creado mecanismos de evaluación a sus profesores, como es a través de la plataforma Nexus, se llena una evaluación, así como la subdirección académica por medio de la secretaría académica lleva un control sobre el cumplimiento del programa condensado llevado a cabo por los profesores.

A continuación se presenta un diagrama de las actividades que realiza el profesor de acuerdo al Modelo Académico, es preciso señalar que el rol del profesor cambia de acuerdo a las condicionantes del modelo y que se puedan cumplir con los objetivos de enseñanza aprendizaje en la Facultad.

Figura 1. Roles y Funciones del Profesor



Fuente: Modelo Educativo UANL (2008)

El docente tendrá la responsabilidad de diseñar y planear estratégicamente las actividades pertinentes a los diferentes ambientes de aprendizaje para desarrollar las competencias establecidas en los programas de estudio, por lo que entre los nuevos roles se distingue la función de facilitar, y ser tutor de los estudiantes que lo requieran.

Para cumplir con cada una de las funciones del profesor, la Facultad se ha dado la tarea de crear un programa de tutoría con el objetivo de formar tutores con la ayuda de la dirigencia central de la UANL, esto ha permitido que los estudiantes desde sus inicios cuenten con un tutor que les ayude a elegir sus Unidades de Aprendizaje. Pero sobre todo al momento de elegir las UA optativas profesionalizantes que son las formadoras de su perfil de egreso.

De esta manera nos percatamos de las funciones que tienen los profesores de acuerdo al modelo educativo, en la cual se resalta el de facilitador y planeador, esto debido a que la facultad cuenta con un programa condensado que contiene las actividades, evidencias y requisitos que los estudiantes deben de cumplir por semana y que los profesores al mismo tiempo deberán de cumplir.

8.1 Evaluación de los Métodos de Enseñanza por parte de los estudiantes

Una de las características del Modelo que se aplica en la Facultad es la oportunidad que se le otorga al estudiante para evaluar el desempeño del profesor en el aula, una vez a través de la plataforma Nexus y tres veces al semestre en la secretaría académica, esto es con el objetivo de verificar el cumplimiento de los temas de los programas condensados y mantener una calidad en el servicio académico que se presta.

A continuación se presenta una tabla que indica la percepción que tienen los estudiantes de ciencias políticas y relaciones internacionales con respecto al método de enseñanza-aprendizaje implementado por los profesores en las aulas. De acuerdo a los resultados podemos señalar que los estudiantes se encuentran satisfechos con los métodos implementados por los profesores dentro y fuera del aula.

Tabla N°1. Métodos de Enseñanza

Modelo Educativo		Trabajo en equipo	Estudios de casos	Grupos de discusión	Resolución de problemas	Exposición del maestro	Exposición del alumno	Ejercicios prácticos	Elaboración de Ensayos	Proyectos de Investigación	
Objetivos	N	Válidos	235	235	235	235	235	234	235	234	235
		Perdidos	6	6	6	6	6	7	6	7	6
	Media	4,20	3,12	2,63	2,79	3,07	4,39	3,04	3,61	3,52	
Competencias	N	Válidos	341	341	341	340	341	341	341	340	341
		Perdidos	1	1	1	2	1	1	1	2	1
	Media	4,33	3,55	2,80	3,31	3,35	4,47	3,47	4,08	4,15	

Nota: Los rangos teóricos de variación de las escalas fueron entre 1 (mínimo) y 5 (máximo)

Fuente: Elaboración Propia

En la primera fase del estudio se evaluaron los métodos utilizados segmentados por el tipo de Modelo en el que imparte el docente. Podemos observar en la Tabla 1 que la exposición por parte del estudiante y el trabajo en equipo son los métodos de enseñanza más utilizados por los docentes. Lo anterior corresponde a un método que hace al estudiante más responsable y que trabaje en equipo forma parte de las habilidades que los egresados deben de contar.

La tabla fue realizada de acuerdo a una muestra de 583 estudiantes, de una población total de 4107 estudiantes, donde los encuestados respondían a una serie de preguntas relacionadas con los métodos de enseñanza que los profesores aplican en el aula, por lo que se puede constatar es la percepción que tienen los estudiantes con respecto al modelo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la percepción del estudiante manifiesta una satisfacción con respecto a la actividad que realiza el profesor en el aula, así también los estudiantes indican la importancia que representa para ellos el trabajo en equipo. Por otra parte los resultados arrojados por este estudio demuestran que el rol del profesor se cumple ya que es: Asesor, Facilitador, Planeador, desarrollador de recursos y proveedor de información.

9. Conclusiones

El proceso de enseñanza-aprendizaje que perciben los estudiantes es importante para la evaluación de la implementación del Modelo Educativo en Facultad de Ciencias Políticas de la UANL, ya que a partir de sus observaciones podemos continuar, o bien reformar; una de las características principales de este modelo es el conductismo que tiene como característica principal la mínima de participación del profesor.

Centrándose el conocimiento en los estudiantes es otra de las características del conductismo, para lo cual es necesario una serie de cambios tanto de los profesores como del estudiante mismo, principalmente para que el profesor comprenda su nuevo rol y que pueda generar conocimiento en los estudiantes.

Uno de los elementos importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje son los programas de estudios, que contengan las competencias que los estudiantes deben de adquirir al término del semestre o bien en toda su licenciatura, para lo cual la Facultad con programas condensados que le ayudan al profesor a planear su trabajo en aula y lograr que los estudiantes desarrollen las competencias establecidas.

Estas tendencias de enseñanza-aprendizaje ha provocado cambios de actitud en los profesores y estudiantes, en los primeros la inquietud de conocer nuevas herramientas y métodos para enseñar y los estudiantes habilidades para responder a las nuevas necesidades del mercado laboral. Sin embargo el pensamiento cognitivo no se opone a la memorización, la motivación a un pensamiento crítico, ni a la reflexión, que durante el proceso de aprendizaje los estudiantes deben de iniciar con identificar el fenómeno, conocer los diferentes enfoques para estudiarlo culminando con un pensamiento reflexivo y crítico.

Por otra parte el constructivismo es básicamente un enfoque epistemológico, basándose en la relación o interacción que se establece entre el objeto de conocimiento y el sujeto que aprende, es decir, la relación objeto-sujeto, para otros se trata de una nueva forma de conceptualizar el conocimiento (aprendizaje). Para el caso particular de nuestro estudio los estudiantes de ciencias políticas el objeto de estudio es el Estado, su forma de organización política y administrativa, inicia su aprendizaje desde la comprensión de la formación del Estado a partir de actividad interna y su actividad externa.

Para que los estudiantes comprendan el funcionamiento interno y externo del Estado es necesario un conjunto de Unidades de Aprendizaje desde el inicio de su carrera hasta culminarla, para saber que los estudiantes logran alcanzar este objetivo es a través que los profesores apliquen correctamente las actividades mencionadas en los programas condensados.

Las tendencias del Modelo Educativo es el reflejo de una sociedad cambiante a nivel internacional, nacional y local, en la cual los empleadores requieren de un capital humano con habilidades y conocimientos para algunos autores las competencias pueden definirse de manera sencilla como “el resultado de un proceso de integración de habilidades y de conocimientos; saber, saber-hacer, saber-ser, saber-emprender.

La definición de competencias de pronto es difícil, sin embargo como es el caso de Díaz Barriga y Rigo (2000), que menciona que el concepto de competencia hace referencia a un saber hacer de manera eficiente, demostrable mediante desempeños observables, mientras que para Posada (2004) competencias se refiere al “saber hacer en un contexto” definiendo el saber hacer no solamente en un sentido de Instrumental, sino como aquel desempeño integrado por conocimientos (teóricos, práctico o ambos) afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento.

Al entrar al ámbito de las competencias las cuales deben de adquirir los estudiantes es a través de la capacidad que deben de demostrar para resolver problemas, así como las habilidades que se demuestran al momento de la solucionar casos, de acuerdo a lo anterior los programas condensados existen una serie de actividades enfocadas para desarrollar una serie habilidades.

Para el caso de la Facultad de Ciencias Políticas, el perfil del egresado tanto de la carrera de ciencias políticas como de relaciones es de acuerdo a una demanda de los empleadores, por lo que al finalizar los estudios los egresados contarán con una serie de competencias y habilidades que le permitirán competir en el mercado laboral local, nacional e internacional.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje los estudiantes van adquiriendo habilidades y competencias, al mismo tiempo los profesores reciben cursos de

actualización académica en su área, así como en los nuevos métodos de evaluación, que le permitirán un aprendizaje completo.

Sin embargo no solamente es la implementación del Modelo Académico, sino, que es necesario llevar a cabo una evaluación de la aplicación, por lo mismo se realizó un estudio a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas, UANL, el profesor cumple con todos roles asignados de acuerdo al modelo por competencias de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Por lo tanto el Modelo Implementado en nuestra Universidad se encuentra operando satisfactoriamente conforme al criterio de los estudiantes encuestados.

Una educación centrada en el aprendizaje, es un conjunto de responsabilidades, en los cuales los responsables directos de aplicar el Modelo son los profesores, quienes deberán de tener las habilidades pedagógicas para saber cómo enseñar, motivar y hacer que los estudiantes adquieran los conocimientos, habilidades y competencias, así como la motivación a seguir investigando sobre el tema.

Para finalizar el Modelo Académico implementado en la Facultad de Ciencias Políticas de la UANL, surge de una serie de factores internos y externos, primeramente los cambios ocasionados a partir de la conferencia de la UNESCO en 1998, posteriormente las tendencias educativas que promueven la Unión Europea y América Latina, así como los cambios del modelo económico a nivel mundial.

A raíz de los cambios constantes del sistema internacional, las empresas sugieren un capital humano con habilidades y competencias de acuerdo las necesidades del mercado global, para la cual los futuros egresados de una carrera como la de ciencias políticas y de relaciones internacionales deberían de contar con un conjunto de habilidades que estaban siendo exigidas por el campo laboral.

El cambio del Modelo educativo implicó una serie de actividades académicas que trajo como resultado cambios de actitud en los profesores quienes tenían como misión aplicar el modelo, el personal administrativo de vigilar el cumplimiento del mismo y sobre todo de los estudiantes ya que provenían de un modelo por objetivos.

También podemos concluir que la aplicación del Modelo Educativo sobre todo en el proceso de enseñanza-aprendizaje los estudiantes van adquiriendo las herramientas a través de los semestres que se encuentran en la institución para que al finalizar sus estudios e incorporarse al mercado laboral puedan desempeñar satisfactoriamente sus labores.

10. Bibliografía

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (1998), "La Educación Superior en el Siglo XXI, Líneas estratégicas de desarrollo. Consultado en: www.publicaciones.anuies.mx

Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y Formación 2010".* Grupo de trabajo B. "Competencias clave". Dirección General de Educación y Cultura. Consultado en: http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf.

Díaz Barriga, Frida y Marco Antonio Rigo. (Enero, 2000), Formación Docente y educación basada en competencias. Revista Mexicana de Educación, vol.16 No 48 México.

Ertmer, P. A. y Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. Performance Improvement Quarterly, 6 (4), 50-70. Consultado en: <http://www.galileo.edu/faced/files/2011/05/1.-ConductismoCognositivismo-y-Constructivismo.pdf>

Mendez, Adelaida. (2009), *Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: el concepto de competencia, estudiante de Tercer Ciclo en Ciencias de la Educación*, Universidad Católica de Lovaina (UCL), Bélgica. Promotores: Profesores Jean-Marie DE KETELE y Xavier ROEGIERS.

Modelo Educativo UANL (2008), Consultado en: www.uanl.mx

Perrenoud, Philippe. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, Philippe. (1998), la Formación de los docentes en el Siglo XXI, *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, No 3, pp. 503-523.

Legendre, Pierre. (1993), Spatial Autocorrelation: Trouble or new paradigma. *Revista de Ecology*, Vo. 8 pp. 1639-1673.

Le Boterf, Guy. (1995), *Comment Manager la qualité de la formation*. París, Francia.

Scallon, Gerard (20014), *Levaluation des apprentissages dans une approche par competences*. Bruxelles, De Boeck Universite.

Delors, Jacques. (1998), *la Educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Santillana, Ediciones UNESCO.

Capítulo 10

Evaluación en Educación Superior. Análisis centrado en las tareas del estudiante

Pedro Jurado de los Santos¹

Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

En el presente trabajo se analizan los cambios que se asocian a la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y su traslación al sistema de transferencia de créditos (ECTS). Se trata de evolucionar hacia un sistema que integre las distintas perspectivas y superar así la tradición que ha estado fundamentada en la evaluación de aprendizajes fijada sobre los objetivos. Se analiza el papel de la evaluación de los aprendizajes y las implicaciones que supone en la cultura evaluativa en el marco universitario, específicamente relacionadas con la adquisición y el desarrollo de competencias que el estudiante debe adquirir mediante el trabajo que se incorpora a las actividades. Se trata de que la práctica evaluativa responda a los fenómenos de la realidad en la que se plantea el proceso de enseñanza y aprendizaje, llevando a modificaciones que son necesarias tener presente para que el proceso de evaluación se adapte a los cambios que los enfoques centrados en el aprendizaje incorporan.

Palabras clave: Evaluación, Aprendizaje, Educación Superior, competencias

Keywords: Assessment, Learning, Higher education, Competitions

Sumario. 1. Introducción; 2. Consideraciones sobre la Educación Superior y la evaluación; 3. Sobre modelos de enseñanza en la universidad y el planteamiento evaluativo; 4. Evaluar para aprender y adquirir-desarrollar competencias; 5. Evaluación del trabajo del

¹ Doctor en Ciencias de la Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona. Licenciado en Filosofía y Letras Sección Psicología; Licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor Titular de Universidad de la Universidad Autònoma de Barcelona. Director del grupo de investigación Observatorio para la Inclusión Socioeducativa (OIS) y secretario del grupo CIFO de la Universidad Autònoma de Barcelona. Ha sido director del Departamento de Pedagogía Aplicada, Coordinador de la Licenciatura de Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universitat Autònoma de Barcelona. Ha publicado 8 libros como autor o coautor, así como más de 80 capítulos de libro y 40 artículos de revista. Ha dirigido o intervenido en más de 40 proyectos de investigación, tesis doctorales y proyectos de transferencia del conocimiento, así como impartido cursos, seminarios, conferencias y ponencias en Universidades y congresos en el ámbito nacional e internacional.

estudiante y su relación con las competencias adquiridas; 6. Cambios que se deben afrontar; 7. Reflexión final; 8. Bibliografía

1. Introducción.

En este trabajo intentamos plantear un análisis y reflexión sobre aquellos aspectos que reconocemos beligerantes y determinantes en los procesos de evaluación llevados a cabo en el ámbito universitario, centrando la atención en las acciones, actividades o tareas instruccionales que realizan los estudiantes para adquirir y desarrollar competencias.

La evaluación de los aprendizajes es un requisito necesario para poder considerar tanto la actuación discente como la docente en un marco de enseñanza aprendizaje. Se conforma como uno de los ritos clave en los procesos formativos y se refiere específicamente a la evaluación de los aprendizajes que realizan los estudiantes. Especificamos “rito clave” en función de las manifestaciones que dan pie a considerar la consecución o no de un aprendizaje y la valoración social que al mismo se le otorga. La consideración de la “nota”, sea ésta en torno a un proceso inicial, continuo o final, en base al criterio temporal, en el que se denota o discrimina las puntuaciones que se obtienen, lleva a una variedad de percepciones por parte del estudiante y por los docentes, así como por la sociedad o estamentos sociales. Para el estudiante le permite incrementar y/o disminuir su autoestima, la cualificación sirve para reconstruir sus representaciones sociales sobre sus capacidades, como impulsor de tendencias; para el docente sirve para corroborar sus autopercepciones sobre el estudiante, para inferir la activación de sus capacidades y, por otra parte para reconsiderar la actuación docente con relación a los aprendizajes realizados por los estudiantes.

La evaluación apareciera como diferenciada del proceso enseñanza-aprendizaje (E-A), como si se dispusiera de cierto margen de autonomía, como observamos en las “pruebas de selectividad” a las que deben presentarse los estudiantes para incorporarse a una disciplina universitaria determinada, en las que se pone el énfasis en un nivel de suficiencia previsto, sin que se haya determinado previamente el sesgo de la prueba, como instrumento de evaluación, a tener presente. Se ha ido conformando una práctica de evaluación con valor social, pero no sometida a contrastación científica, con una actuación cuyo referente es lo considerado como óptimo para conseguir un nivel preestablecido, fundamentado en la decisión selección-rechazo. Sin olvidar la consecución de estándares que someten a alumnos, profesores e instituciones a un sistema dominado por el control unidireccional que se puede ejercer.

Conceptualizamos la evaluación de aprendizajes como el proceso mediante el cual se aprecia el rendimiento de un estudiante o grupo de estudiantes para realizar juicios de

valor que lleven a la toma de decisiones; se trata, por tanto, de actividades que realizan profesores y alumnos que se orientan a obtener información, que puede utilizarse para modificar el proceso de enseñanza y aprendizaje en cualquiera de sus fases. En nuestro caso, implica no solo qué competencias llegan a conseguir los estudiantes, sino también cómo las desarrollan y adquieren dentro de un dominio curricular dado, determinando los resultados de la evaluación; así, cualquier información producida por los procesos de evaluación que pueden utilizarse para el análisis y la mejora del logro del estudiante y aprendizaje caería bajo la categoría de los resultados de la evaluación.

La elección del qué (objeto), cómo (procedimiento), cuándo (momento), dónde (lugar), quién (evaluador) y para qué (finalidad) permitirá destacar la fuerza que puede ejercer el proceso evaluativo con relación al aprendizaje. La insistencia en disponer de información suficiente sobre el objeto de evaluación nos lleva a determinar claramente el mismo, pues de otra manera, la evaluación se descentra como si estuviera en una nebulosa. Esta es una de las cuestiones que deben dilucidarse, pues la tendencia hacia la objetividad debe ser consecuente, de igual manera que la tendencia hacia la subjetividad. Estas tendencias, por otra parte, vienen marcadas por los modelos teóricos predominantes con relación al proceso de enseñanza aprendizaje y afectarán al resto de elecciones.

Las dinámicas de cambios en la Universidad están aportando distintas maneras de hacer que se enfrentan a procesos de innovación que no pueden lógicamente generalizarse a un todo homogéneo, dada la heterogeneidad en la que nos encontramos, determinando un complejo de acciones difíciles de interrelacionar. Nos estamos refiriendo, por un lado a las altas posibilidades de innovar que se disponen en el ámbito universitario y por otro a las diversas concepciones innovadoras que pueden asumirse por parte del estamento universitario, donde las divergencias se mantienen. En estas dinámicas debemos percibir los procesos de evaluación que se llevan a cabo y las concepciones que se asumen por parte de la colectividad universitaria.

El modelo actual, fundamentado en la concepción del sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer System) y en el desarrollo y adquisición de competencias reflejadas en un perfil que refleja las funciones y las situaciones a las que debe enfrentarse un futuro profesional una vez egresado, como paradigma, en su lógica interna conlleva también formas de evaluación diferenciadas que respondan al mismo. La evaluación, por tanto, los procesos y los sistemas que proveen de información útil para la toma de decisiones, debe actuar en coherencia con los supuestos del mencionado paradigma.

2. Consideraciones sobre la Educación Superior y la evaluación

En el marco de la educación superior, ante los retos del EEES y el trabajo por competencias se debe asumir que la perspectiva de la enseñanza debe adaptarse a la del aprendizaje y, en cualquier caso, lo importante será aquello que consiguen alcanzar los alumnos, en función del marco de enseñanza en el que opera dicho aprendizaje. Se plantea por ello la cuestión sobre el discurso que debe prevalecer: el de la enseñanza o el del aprendizaje. Cada uno de ellos supone poner el énfasis en determinados mecanismos que se afianzan para proveer orientaciones diferenciales. Por ejemplo, podemos percibir lo siguiente:

- Un pensamiento único, monotético, una sola forma de encarar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluarlo. Invoca de alguna manera a la permanencia de los principios en educación y al mantenimiento de un *estatus quo* que no debe ser movilizado.
- Se reconoce la existencia de formas distintas de encarar los procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, pero se apuesta por la creencia en la más eficaz, unas son más eficaces que otras.
- Se asume la multivariedad de estrategias para conseguir los objetivos de aprendizaje, así como diversidad de métodos de evaluación, entendiendo que pueden relacionarse, para decidir la toma de decisiones. Se promueve lo adaptativo en función de los cambios que pueden ocurrir en los contextos y en su dimensionalidad, sea esta sociodemográfica u operativa.
- Se establecen estrategias en función de los discentes. Las estrategias metodológicas y los procesos de evaluación para conseguir los objetivos se adaptan a las particularidades de los alumnos. Subyace un planteamiento hacia la individualización, es decir, atender a cada alumno en función de sus necesidades.

Un marco de referencia democrático debe disponer de recursos para atender el principio de participación activa de todos sus ciudadanos en las acciones sociales garantizando la igualdad de oportunidades; dicha ilusión debe transformarse en una realidad que posibilite el desarrollo máximo de cada persona.

Sirve asumir la complejidad como enfoque o teoría, ya que nos permite rechazar todo modo que se conforme como simplificador a la hora de abordar el aprendizaje y su proceso, así como la enseñanza y todo aquello que acontece en las acciones educativas, en las relaciones docentes-discentes, comprendidas las instituciones que tienen la responsabilidad para su consecución. Se requiere, en coherencia, asumir un enfoque multidimensional que se oriente hacia la calidad y que permita captar la complejidad de una institución como la Universidad.

Cuando se menciona evaluación de aprendizajes, hay que asumir que el referente es el alumno y sus consecuciones, realizadas en términos actuales de competencias; por ello, todo el proceso que se incorpore, sea orientado a la mejora o a la sanción, debe focalizarse sobre el estudiante, de manera que cualquier elemento que se asocie o

intervenga ha de estar supeditado a la consecución de los aprendizajes, ya sea en términos cognitivos o de conocimientos, afectivos o de actitudes y comportamentales o habilidades y destrezas que proporcionen evidencias posteriores a la experiencia de aprendizaje.

Los modos tradicionales de evaluación tienden a reforzar las concepciones de los aprendizajes fundamentados en los saberes como objetivos a conseguir, ajustándose a lo establecido en el programa o curso (Bain, 2008), por lo que se requiere su modificación, en consonancia con las perspectivas que se dirigen a relacionar los aprendizajes con la capacidad de construir el conocimiento, la transformación y la toma de decisiones que la perspectiva de las competencias ofrece.

El aprendizaje conseguido por un estudiante universitario dado viene condicionado por un sinfín de factores. Entre ellos podemos poner el énfasis en la activación del estudiante como clave o bien en el nivel de exigencias determinadas por el contexto y el evaluador. En el ámbito de la educación superior nos hemos ido sometiendo a la visión de las competencias adquiridas por los estudiantes, lo que ha implicado una serie de modificaciones que afectan a los instrumentos y a los procesos que se utilizan para considerar una decisión respecto lo conseguido, lo que ha llevado a configurar una complejidad manifiesta con relación al desarrollo de la evaluación. La lógica de la evaluación se ha ido modificando, intentando plasmar la coherencia y la integralidad que puede atrapar con relación a las mencionadas competencias, dado que se encuentra intrínsecamente sometida al proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque su nivel de elemento autónomo aparezca magnificado, sobre todo porque constituye una herramienta influyente en el aprendizaje que van a realizar los estudiantes (García Sanz, 2014).

Tener presente los cambios hacia los resultados del aprendizaje y las competencias que se han de adquirir, como el marco actual en el que nos movemos dentro del ámbito universitario, lleva, de alguna manera, a una nueva forma de conceptualizar la organización curricular y exige adoptar modelos de formación centrados en el trabajo y en el aprendizaje de los alumnos, por lo que la evaluación se conforma como una oportunidad para el aprendizaje.

No obstante, el proceso enseñanza-aprendizaje (E-A), dada la implicación del docente y su rol de activador, orientador y evaluador, conlleva tener en cuenta las teorías implícitas que subyacen a su actuación, pues en función de las mismas, la evaluación, el modelo evaluativo y la toma de decisiones se ven influenciadas, afectando, por lo tanto al alumno y a los aprendizajes que realiza. Sin olvidar que el conocimiento de los docentes sobre la evaluación (incluyendo qué evaluar y cómo evaluar a los estudiantes) ha sido teorizado

como parte del conocimiento del contenido pedagógico que desarrollan los profesores, por lo que asumimos que su dominio está implícito e incorporado a su perfil profesional.

Evaluar el aprendizaje de los estudiantes puede tener diferentes objetivos, tales como:

- Calificar a los alumnos.
- Orientar para la mejora del aprendizaje del estudiante.
- Identificar lagunas o dificultades de los estudiantes.
- Motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje.
- Identificar los puntos débiles del proceso de enseñanza.
- Valorar la eficacia de las estrategias de enseñanza.

Por otra parte, no podemos dejar de hacer alusión a las funciones que se le asocian a la evaluación. Teniendo presente las finalidades de la evaluación, podemos configurar que cada una de ellas se traslada a funciones que ejercen influencia en la toma de decisiones que desde la evaluación se plantean. Así, la evaluación como *función diagnóstica* planteará la necesidad de conocer la situación actual que disponen los estudiantes con relación a un programa dado; como *función formativa* establecerá procesos de feed-back durante el transcurso del aprendizaje de manera que lo se asegure, pues debe abordar los aprendizajes previstos para los estudiantes, respondiendo al grupo clase y a las necesidades individuales de cada estudiante mediante la retroalimentación (Edwards, 2013), poniendo con ello el énfasis en lo formativo; como función *sumativa* establece la certificación de los aprendizajes realizados; y como función de *impacto* establece la efectividad de los aprendizajes mantenidos en el tiempo y en la transferibilidad del aprendizaje en los contextos de vida y desarrollo. Esta última función puede relacionarse con el aprendizaje a lo largo de la vida, planteándose como consuetudinaria al hecho evolutivo disponiendo de continuidad que provea de mecanismos para decidir la efectividad de los aprendizajes realizados por un estudiante. No obstante, hay que tener presente que las dinámicas de los procesos enseñanza-aprendizaje, determinadas por procesos temporales regulados, limitan las acciones fuera de los tiempos establecidos, lo que permite considerar el impacto desde un planteamiento institucional.

3. Sobre modelos de enseñanza en la universidad y el planteamiento evaluativo

Una cuestión puede plantearse cuando diseñamos el proceso de evaluación atendiendo a la diferenciación de modelos de enseñanza: ¿La evaluación está en función del tipo de enseñanza-aprendizaje que se plantea en la enseñanza superior? Intentaremos responder a esta cuestión.

Tres grandes modelos se plantean a la hora de encarar los procesos formativos, a saber: presencial, a distancia y mixto o semipresencial.

Ante un modelo *presencial*, ampliamente generalizado en el ámbito universitario, en el que los elementos característicos tales como el profesor y el grupo de alumnos comparten espacios físicos, donde el ritmo del proceso interactivo profesor-alumno viene marcado por el establecimiento de horarios de clase, la evaluación no solamente pone el énfasis sobre los conocimientos adquiridos por el estudiante, sino que incide en el desarrollo de habilidades sociales y la interacción directa que realizan, siendo éstas altamente valoradas en la toma de decisiones. Las posibilidades de evaluar las competencias de los alumnos estarán directamente relacionadas con las estrategias metodológicas que se utilizan para conseguir aprendizaje y con el diseño de procedimientos que permitan destacar claramente si las competencias se han adquirido o no y en qué gradiente.

Ante un modelo a *distancia*, el cual ha asumido el concepto de “*ciberespacio*” como un contexto de aprendizaje, de manera que obliga a modificar la manera como aprendemos (Schneckenberg, 2004), se tendrá que modificar la manera en cómo evaluamos. En el *modelo virtual* aparece la producción de conocimiento sujeta a procesos de interacción entre la persona y el contexto virtual, es una interacción virtual, ubicua, lo que lleva a establecer posibilidades más allá del contexto inmediato que permite asumir indistintamente el rol emisor o el de receptor, en un espacio y un tiempo dominado por la red; este planteamiento, entendemos, que obliga a estructurar el elemento evaluación para acomodarlo a los sistemas dominados por la tecnología. La evaluación de las competencias adquiridas y/o desarrolladas por los alumnos estará delimitada y mediatizada por los procedimientos que las tecnologías incorporadas al modelo a distancia utilicen; aspectos incorporados a las dimensiones competenciales, tales como las actitudes y valores, serán de difícil contrastación, así como la toma de decisiones en solución de problemas que puede verse restringida en su dimensión contextual y situacional.

Ante un modelo *semipresencial*, que combina la formación presencial y virtual de manera que mantiene las virtualidades de los modelos de aprendizaje anteriores evitando algunas consecuencias, tales como las relacionadas con los procesos motivacionales hacia el aprendizaje por parte de los alumnos o la percepción de referentes, entendemos que la evaluación debe responder en función del mayor control que se puede disponer con relación a los logros de los estudiantes en la medida que se sistematicen los procesos de seguimiento de los mismos. Desde una perspectiva didáctica, el aprendizaje semipresencial modifica el tipo de compromiso que adquieren profesores y alumnos, además de las estrategias metodológicas y los sistemas de evaluación de los aprendizajes

de los alumnos, hacia un mayor grado de flexibilidad, que necesariamente debe ser asumida por todos, en el uso de los espacios, los tiempos y los recursos.

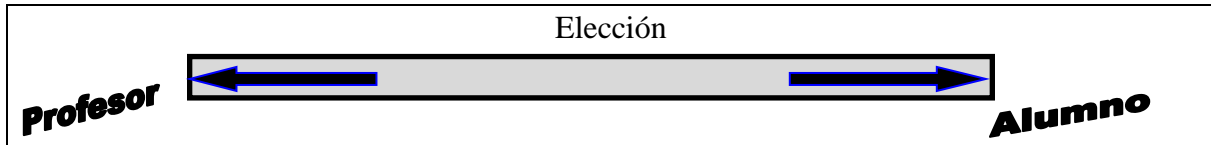
Si tenemos presente que el proceso de evaluación, en su lógica interna se ha fundamentado en dar respuesta a una serie de dimensiones que se han formulado en forma de preguntas: para qué evaluar, qué evaluar, cuándo evaluar, de qué modo evaluar, con qué instrumentos evaluar, quién evaluará y cuál es el referente de la evaluación que justifique el criterio a asumir, entonces, tendremos que convenir en que las diferencias que se pueden establecer, atendiendo al modelo de enseñanza, vendrán dadas fundamentalmente por la caracterización de instrumentos que puedan utilizarse y por los indicadores implícitos en los mismos. Hay que entender que algunas competencias transversales diferirán en su uso según el modelo de enseñanza utilizado.

Por ello, podemos insistir en el “poder” de la evaluación, por su capacidad para motivar, acceder, interpretar y utilizar la información obtenida de manera que afirme o fomente el aprendizaje. Tanto es así, que no se debe dar una fijación sobre los rendimientos que obtiene un alumno, sino que también debe centrar la atención en los procesos que ocurren y dónde ocurren para conseguir aprendizaje. Además, hay que ir más allá, considerando el desarrollo global del estudiante con el referente de la disciplina curricular y el perfil de egreso.

Asimismo, hay que reconocer que la evaluación de los aprendizajes en el ámbito de la educación superior puede llevar a un continuum que va de centrarse en la actividad que realiza el docente o bien el discente, entendiendo que el sentido u opción determina el tipo de acciones. Así, la evaluación centrada en el alumno establece la responsabilidad y la autonomía del estudiante, asumiendo la autoevaluación como componente principal de la verificación y toma de decisiones con relación a su aprendizaje; la centrada en el profesor, asume el control que el mismo ejerce sobre el aprendizaje del alumno y sus consecuencias.

La evaluación centrada en el profesor y la centrada en el alumno se encuentran en los dos extremos de un continuum. En la centrada en el profesor, el alumno tiene un bajo nivel de elección y por otra parte, la centrada en el alumno se caracteriza por el alto nivel de elección que dispone el alumno (cfr, figura siguiente).

Figura N° 1. Continuum de la elección en evaluación



La participación de los alumnos en el diseño curricular y en los procesos evaluativos tiende a mejorar su aprendizaje, en función de la influencia motivacional que se ejerce (Barberá, 2003), fomentando la mejora personal y facilitando asumir la responsabilidad sobre su propio aprendizaje.

4. Evaluar para aprender y adquirir-desarrollar competencias

En el marco en que nos situamos, debemos acudir al proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (Groningen, 2004) cuando alude al papel de los ECTS como un sistema de acumulación y los distintos aspectos a tomar en cuenta para la transferencia de los créditos. Entre los aspectos considerados se encuentran: el volumen de trabajo de los estudiantes, los aspectos de reflexión de los docentes sobre qué actividades educativas eran más relevantes para alcanzar los resultados de aprendizaje previstos en cada unidad o tema, el promedio de tiempo requerido para dominar la competencia y el papel determinante del estudiante para concluir si el volumen del trabajo era realista o no según el tiempo previsto. Se le presta particular interés a los métodos y medios de enseñanza, de aprendizaje y de la evaluación de los procesos y a sus resultados, así como, el papel determinante que estos juegan en el desarrollo de las competencias deseadas. De igual modo, se plantean nuevas formas de evaluación de los aprendizajes en función de la metodología propuesta y a los resultados de aprendizaje esperados.

Entendemos que la evaluación es una parte integral del aprendizaje y es visto como un componente clave en la enseñanza de calidad; esencial para elevar el rendimiento estudiantil apoyando su aprendizaje.

Las concepciones teóricas sobre el aprendizaje permiten definir su relación con la evaluación; así, considerándolas, se orientarán los procesos a incorporar. Dicho de otro modo, la evaluación está sometida a la coherencia implícita y explícita que se establece con la teoría del aprendizaje que la sustenta, de modo que las concepciones teóricas sobre el aprendizaje permiten definir su relación con la evaluación.

A modo de ejemplo, podemos plantear que si el aprendizaje se fundamenta en una relación de estímulo-respuesta-refuerzo, planteamiento de Skinner, entonces la evaluación debe dirigirse a comprobar si se ha conseguido o no un objetivo dado; si el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el estudiante posee en su estructura cognitiva, de manera que las acciones de instrucción facilitarían que el aprendizaje sea significativo, entonces, la evaluación no solo debe proporcionar datos sobre los productos de aprendizaje, sino también sobre los recursos y los métodos utilizados para su consecución; si el aprendizaje se debe dirigir a resolver problemas de manera que se facilite el aprendizaje por descubrimiento, entonces, la evaluación debe poner el énfasis en el feed-back para que el proceso de aprendizaje se retroalimente, poniendo el énfasis en la evaluación formativa; si la teoría prevalente se fundamenta en una posición constructivista e interaccionista del aprendizaje, la evaluación debe ayudar no solo a valorar el producto, sino también el proceso que se ha incorporado para lograrlo, así como los recursos que se han utilizado en su consecución.

Al respecto, asumimos la definición que realiza Jarvis sobre aprendizaje: *“el aprendizaje es el proceso de los individuos de interpretar y transformar la experiencia en conocimientos, destrezas, actitudes, valores, creencias, emociones y sensaciones”* (2006:78), convirtiéndose el aprendizaje experiencial en el centro principal o referente de la teoría del aprendizaje, entendiéndola con relación a la concepción de competencia. La competencia, siguiendo a Roegiers (2000), viene caracterizada por la movilización de un conjunto de recursos que tienen un carácter finalizado, que se vincula con una familia de situaciones, con carácter frecuentemente disciplinario y con posibilidades de ser evaluable en términos de calidad. En este planteamiento, la evaluación está implícita, entendiéndola, además que orienta y permite afrontar determinadas tareas y situaciones (Perrenaud, 2008) que se dan en contextos dinámicos, concibiendo los objetivos de forma realista, ajustada a las circunstancias del que aprende y de la situación de aprendizaje, dado que *“cada estudiante lleva su biografía a cada nueva situación de aprendizaje”* (Jarvis, 2006:79). La utilidad de este planteamiento no se circunscribe a establecer el nivel alcanzado, en términos de competencias, sino que incide sobre todos los elementos que conforman la concepción de competencia.

Podemos entender la *adquisición* de competencias como nuevos aprendizajes que se van consiguiendo como resultado de la acción educativa y el *desarrollo* de competencias como aquellos aprendizajes que, incorporados desde una fase previa, se van afianzando, adaptándose a su vez a las capacidades que se desarrollan; concibiendo todo ello como resultados del aprendizaje que se fijan en la calidad de los mismos. Por otro lado, no hay que olvidar que *“la calidad del aprendizaje está formada principalmente por las relaciones recíprocas entre cómo las organizaciones proporcionan las oportunidades para el*

aprendizaje y cómo los individuos utilizan estas oportunidades” (Johnsson & Boud, 2010:3), lo que implica a la dimensión exógena, más allá de la acción didáctica dominada por la relación docente-discente.

Hay que reconocer el poder que tiene la evaluación sobre el aprendizaje, pues, en la medida que el discente esté sometido a una sanción (toma de decisiones de la evaluación), considerará la misma como una espada de Damocles a la que está sujeto dado que el aprendizaje que debe realizar debe ajustarse a los requerimientos establecidos por la evaluación. Puede considerarse al respecto que la evaluación imprime carácter al estándar asumido por el evaluador. Asimismo, el poder motivador de la evaluación puede asociarse al fomento del aprendizaje del estudiante, por lo que la evaluación, en sí misma, adquiere una poderosa capacidad de definir el aprendizaje; en este sentido hay que aludir a su función reguladora del aprendizaje (Villardón, 2006), fijada en la contribución que puede realizar al aprendizaje del estudiante.

Así, por ejemplo, el uso de enfoques centrados en el estudiante tales como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje servicio, junto con auto-evaluación permite asegurar que los estudiantes tienen oportunidades de maximizar su potencial de aprendizaje mientras desarrollan habilidades de pensamiento superior (McDonald, 2010).

Tal como se expone, el proceso de evaluación aporta recursos suplementarios para adquirir y desarrollar competencias; obliga al estudiante a reconocer los aprendizajes adquiridos, a determinar sus puntos fuertes y débiles con relación a los mismos, lo que nos lleva a considerar en educación superior la validez de la autoevaluación por parte del estudiante. Sin embargo, cuando el objetivo es la acreditación de unos aprendizajes con relación a una disciplina o a una materia dada, la obtención de una nota clasificatoria, la prioridad que se manifiesta es la de aprender a superar el obstáculo que plantea la evaluación para conseguir la meta de la acreditación.

Evaluar para aprender debe tener un carácter claramente formativo, como alude Córdoba (2006), por lo que puede asumirse la existencia de un proceso que ayuda a construir el conocimiento y adquirir y/o desarrollar las competencias relacionadas con el mismo.

5. Evaluación del trabajo del estudiante y su relación con las competencias adquiridas

Entendemos que la prioridad en el proceso de aprendizaje son los fines, determinados por los aprendizajes que debe realizar un alumno, por lo que todos los medios tienen que ponerse a su disposición para conseguirlo. La evaluación, por lo tanto también debe mantener la coherencia al establecer que los instrumentos, los medios para evaluar no son importantes en sí mismo, solo en la medida que sirvan al aprendizaje del estudiante.

El trabajo que realiza el estudiante para conseguir unos resultados de aprendizaje es proceso y producto; proceso en tanto en cuanto activa una serie de recursos (físicos, afectivos e intelectuales) que le disponen a conseguir una realización, entendida como producto. De ahí que la evaluación desde un modelo de competencias debe llevar a suponer la valoración de la activación de todos esos recursos, además de los resultados obtenidos, el producto que evidencia las consecuciones realizadas. En este sentido, la concepción de ECTS, distribuida en trabajo presencial (dirección de las actividades en el aula por parte del docente), trabajo dirigido (dirección de las actividades fuera del aula por parte del docente) y trabajo autónomo (actividades realizadas por el estudiante fuera del aula sin la dirección del docente), adquiere relevancia, pues se trata de ir más allá de lo que presumiblemente produce un alumno, atendiendo a las evidencias que demuestra.

Siguiendo a Johnsson & Boud (2010), no hay que olvidar que la calidad de un aprendizaje viene conformada por las relaciones entre las oportunidades que un contexto ofrece para aprender y la utilización que hacen los discentes de estas oportunidades.

A la evaluación del trabajo del estudiante, también contribuye la autoevaluación, en la que se puede tener en cuenta las creencias e intereses de los alumnos, lo que incide sobre la percepción con relación a las evidencias que dispone el alumno sobre sí mismo; puede llevar a un aumento del grado de subjetividad fundamentada en el autoconcepto y en otras variables de personalidad, por lo que las evidencias basadas en la práctica aparecen como las que pueden determinar o establecer si un aprendizaje se ha realizado o no. La autoevaluación está condicionada por las características de personalidad del alumno, lo que le confiere un alto grado de complejidad a la hora de determinar su validez objetiva; sin embargo su utilidad fundamentada en la contrastación con evidencias de heteroevaluación, permite considerar aspectos que van más allá de las informaciones obtenidas por un proceso evaluativo tradicional de los aprendizajes.

La especificación de las funciones de la evaluación, como hicimos con anterioridad, nos es de utilidad con relación al trabajo del estudiante, específicamente la función formativa y la sumativa, sobre las que generalmente el docente ejerce su mayor control mediante determinados procedimientos, tal como apuntamos en la tabla siguiente:

	Objetivo	Procedimientos	Decisiones
Evaluación formativa	Desarrollo y adquisición de competencias Aprendizaje activo	<i>Feed-back</i> , proceso de reflexión, autoevaluación, colaboración	Determinar las competencias durante el proceso de aprendizaje
Evaluación sumativa	Certificación de las competencias adquiridas	Desempeños, realizaciones, niveles de logro, evidencias, contextualización, determinación de situaciones	Determinar las competencias como consecuencia del proceso de aprendizaje

Una evaluación óptima debe abordar el aprendizaje previsto de los estudiantes y responder a la del grupo clase, así como realizar el *feed-back* individual, debe permitir delimitar la evaluación *del* aprendizaje de la evaluación *para* el aprendizaje y establecer su relación; la primera se asocia a las calificaciones y la segunda a la mejora.

Hay que tener presente que el fenómeno educativo y, por lo tanto, también el trabajo y el aprendizaje que realiza un estudiante, están sujetos a una serie de principios, tales como los que apunta Ferrández (2002: 309):

1. *Irreversibilidad de los fenómenos educativos.*
2. *Irrepetibilidad de los mismos.*
3. *Momentaneidad de su manifestación.*

Entonces, toda evaluación viene determinada por las concepciones y supuestos del que evalúa, realizando como mucho, un acercamiento, y como destacamos en su momento, una apreciación de los logros y de los procesos para conseguirlos. Por ello, de igual manera que cada momento de aprendizaje es único, cada momento evaluativo se convierte en único.

El trabajo del alumno, durante la realización de actividades, sea presencial, dirigido o autónomo puede asimismo estar sometido a una serie de avatares que confirman el conflicto en el que nos podemos encontrar en educación superior, sobre todo cuando los marcos de flexibilidad no ocurren; nos referimos al establecimiento de los perfiles, a la definición de las competencias, a la estructuración de una guía didáctica que los contenga y al cumplimiento de lo establecido en la misma, dado que se lo prevalente es incorporar la evaluación supeditada a un marco de actuación que hay que seguir, entendiendo que la

primacía de la certificación pueda dominar el aprendizaje, la enseñanza y el proceso de evaluación, olvidando la necesidad de aprender para toda la vida de desarrollo.

Sirve mencionar al respecto, lo que expone Murphy (2011), citando a Jonassen (1990):

- El determinismo asumido por el diseño de los sistemas instruccionales.
- La imprevisibilidad del proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- La secuenciación relativamente lineal de los procedimientos, que se espera afecte a los resultados de aprendizaje.
- La linealidad del proceso instruccional, lo que sugiere un procesamiento de información que con frecuencia representa el aprendizaje también como lineal

La aportación de Boud (2000) es interesante cuando alude a la necesidad de que la evaluación satisfaga las necesidades del presente y prepare a los alumnos para satisfacer sus propias necesidades de aprendizaje, entendiendo con ello que las competencias relacionadas con el aprender a aprender han sido asentadas.

Siguiendo a Boud (2010), la perspectiva que relaciona aprendizaje y evaluación, permite reconocer una serie de características claves:

- El conocimiento es contextualizado y debe ser reconocido como tal.
- Los estudiantes tienen que reflexionar si van a ser capaces de responder a las demandas de la práctica y de los cambios del conocimiento.
- El trabajo se realiza en colaboración con los otros y en formas diferentes.
- El conocimiento y la acción se construyen conjuntamente, con los compañeros de trabajo y con otros que pueden ser considerados como consumidores de las prácticas.

Estas características clave de evaluación se orientan al futuro, adquieren una dimensión prospectiva que basa la evaluación en suposiciones que requieren la evaluación para:

- contribuir positivamente al aprendizaje de los estudiantes,
- tener una visión de lo que se debe aprender y cómo se debe aprender, más allá de la dimensión temporal de la actual unidad de curso,
- desarrollar la habilidad de los estudiantes para hacer juicios sobre lo que constituye un buen trabajo,
- posicionar a los estudiantes como aprendices activos, e

- involucrar a los estudiantes en el proceso de verse como personas que contribuirán a la práctica, y a lo que esta práctica podrían ser.

Ante estos supuestos, el alumno debe ser capaz de tener cierta medida de responsabilidad y autonomía en su evaluación y operar de manera colaborativa con el docente, ya que sobre él recae la responsabilidad institucional de la evaluación de los aprendizajes.

La evaluación debe identificar el nivel de competencia de los estudiantes para mejorar los resultados de aprendizaje, destacando, siguiendo a Edwards (2013) que:

- Los resultados de aprendizaje del estudiante, en cursos, programas y grados se fundamenten en una evaluación auténtica,
- Los resultados de la evaluación se utilicen para la mejora de las prácticas educativas de toda la institución,
- Existe un diálogo institucional acerca de los resultados,
- La toma de decisiones incluya el diálogo sobre los resultados de la evaluación y su utilidad, dirigida a mejorar el aprendizaje de los estudiantes,

La evaluación, por lo tanto, debe incluir el compromiso de docentes y discentes de obtener información de todas las actividades realizadas, de manea que sea susceptible de utilizarse para diagnosticar y, en su caso, modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje. Además, si la evaluación del aprendizaje debe orientarse a ayudar a comprender y a mejorar el aprendizaje que realizan los estudiantes (Alcaraz, Fernández y Sola, 2012), será necesario contar con su voz, con su autopercepción del aprendizaje y del fenómeno educativo que acontece en un contexto dado.

Al manejarnos con perfiles y competencias, si las entendemos desde la dinámica implícita en éstas últimas, la evaluación nunca será un final feliz, siempre quedará en el tintero algo que afrontar, dado que hay nueva información requerida, en función del dinamismo establecido.

Ante las tensiones actuales, podemos entender que estamos derrocando los sistemas de creencias. Con relación al aprendizaje, en general, asumimos el papel del contexto y el proceso interactivo como una contribución y construcción interdependiente, que arrastra la sociohistoria del individuo hacia un determinado camino, que orienta y dirige su construcción del conocimiento; en este sentido, el eje de pensamiento no es lineal, la relación causa-efecto va más allá, en la que intervienen elementos subsidiarios, o microelementos o microsucesos, que hacen modificar los resultados, por muy exhaustivo que sea el control que se ejerza. Estos cambios, pueden asociarse con los actuales

planteamientos que los estudiosos de la teoría de la complejidad y del caos realizan; a decir de Bloch (2008) las verdades, el conocimiento actual, deben ponerse en cuestión e incluso el sistema de pensamiento en el que se construyeron las mismas; por lo que, con relación a la evaluación, también será necesario transgredir las creencias que nos han llevado a ensalzar los estándares por encima de la realidad subjetiva en la que nos encontramos

6. Cambios que se deben afrontar

La evaluación como práctica, todavía es víctima de las ideologías dado que, según Scriven (2000), no hemos aplicado la idea esencial de que la evaluación es una disciplina auto-referente, donde la gran cantidad de modelos de evaluación reflejan su complejidad.

La sensación de plantear procesos y sistemas de evaluación que permitan valorar los resultados de aprendizaje de forma global; se trata de evitar huecos o rellenar lagunas que los procedimientos de evaluación tradicionales conllevan, por lo que los planteamientos de triangulación de procedimientos y de informantes son óptimos para asegurar una evaluación auténtica. En este sentido, la *evaluación auténtica* (Villardón, 2006; Díaz Barriga, 2006), también denominada *alternativa* (Mateo, 2008), se conforma como una práctica evaluativa que provoca cambios provocados por el grado de insatisfacción de la evaluación tradicional, el cambio que ha obligado los nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje impulsados por los ECTS y la necesidad de relacionar de forma más estrecha la evaluación con la enseñanza-aprendizaje y el cambio hacia una cultura evaluativa que comporta.

De acuerdo con Álvarez Valdivia (2008), podemos confirmar que la evaluación en el ámbito universitario todavía se manifiesta como una práctica disfuncional y desequilibrada, con relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se incorporan. Entendemos que este desequilibrio se da dentro de una cultura que todavía no ha asimilado la evaluación como un proceso que va más allá de la calificación o la clasificación de los alumnos, lo que no se puede asimilar como sinónimo de evaluar. Nos situamos en un tiempo de debates y mejoras en los que la transparencia de la información permite una mayor implicación en pos de los objetivos relacionados con el aumento de la calidad educativa, como tendencia que se incorpora a la cultura en el ámbito universitario.

Como plantean Ibarra y Rodríguez (2010), a raíz de lo analizado, algunos cambios aparecen como necesarios, tales como: el reconocimiento formal de la participación activa de los estudiantes en la planificación, diseño y ejecución de los procesos evaluativos; la utilización en evaluación de procesos de triangulación de información (diversidad de

procedimientos) y de informantes (profesor, alumno, grupo); así como potenciar la evaluación para mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Asimismo, siguiendo a Trigueros, Rivera y De la Torre (2012), algunos cambios deben proveerse para superar las concepciones fundamentadas en la medida, en la calificación o en la clasificación, denominadas como tradicionales, tales como:

- Establecer la coherencia entre la evaluación y el proceso formativo que se lleva a cabo.
- Responsabilizar al estudiante en el proceso de evaluación.
- Asumir las tendencias hacia una evaluación democrática.

Al respecto, entendiendo que la evaluación del aprendizaje debe superar los enfoques tradicionales y considerando su función reguladora y orientadora del aprendizaje, los procedimientos, en ese marco de coherencia, de responsabilización del estudiante y de democracia, deben adaptarse. Así, por ejemplo, los planteamientos de evaluación alternativa o auténtica que tienen presente diversidad de procedimientos que recaban evidencias, como el de la autoevaluación, la evaluación por pares o la coevaluación, son alternativas que implican que los estudiantes se comprometan con una formas democráticas de actuación (Muros, 2013) que deben asumir con responsabilidad y ética.

Padilla y Gil (2008), proponen que la evaluación de los aprendizajes debe caracterizarse por tres grandes condiciones, a saber: Considerar las tareas de evaluación como tareas de aprendizaje; proporcionar retroalimentación para facilitar la mejora del aprendizaje; e implicar a los estudiantes en su proceso evaluativo.

Las tendencias curriculares actuales se centran en los aprendizajes de los estudiantes tomando en cuenta que el proceso educativo y la adquisición del saber, se prolonga a lo largo de la vida. Por lo que la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el ámbito de la educación superior debe promover, reforzar y estimular dichos aprendizajes que pueden ser considerados como adaptativos en el espacio y en el tiempo.

Siguiendo a Barbera (2003), habrá que considerar, entre otras, la necesidad de:

- Establecer la coherencia entre el planteamiento evaluativo y el proceso de enseñanza-aprendizaje seguido.
- Caracterizar la evaluación como parte del proceso enseñanza-aprendizaje para potenciar el aprendizaje del alumno.
- Incorporar objetivos, criterios y referentes de evaluación de manera que resulten asimilables por parte de los alumnos, así como tener presente su participación en los mismos.
- Tener presente itinerarios de evaluación que contemplen tareas auténticas.

- Promover la relación profesor-alumnado.
- Incluir tareas de evaluación que se orienten hacia la reflexión y la toma de decisiones.
- Realizar metaevaluaciones en las que se tengan presente los argumentos de los alumnos y de otros profesores.

Sin embargo, otros cambios pueden ser asumidos, siguiendo a Bloch (2008), podemos admitir en los procesos evaluativos, entre otras: la aceptación de la incertidumbre, la influencia de causas del entorno mediato, la aceptación de la relación subjetiva entre el observador y el observado, la perspectiva de múltiples caminos no replicables, la autoorganización del proceso y la comprensión de un proceso evaluativo caracterizado por su complejidad de factores interconectados.

7. Reflexión final

La evaluación es un elemento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que estimula la dinámica del proceso de aprendizaje, del desarrollo y adquisición de competencias; por lo que evaluar el aprendizaje debe ser percibido como una parte integral del diseño del proceso enseñanza-aprendizaje.

Es necesario asegurar la validez de la evaluación, entendiendo que debe ser significativa tanto para los profesores como para los alumnos, en el sentido que responda a la realidad del fenómeno educativo en el que se hallan inmersos, por lo que su contribución al proceso debe considerarse como holística. De ahí que habrá que reflexionar sobre la toma de decisiones que se fundamente en la interpretación de las informaciones que se obtienen en el proceso de evaluación, pues tienen repercusiones importantes para los alumnos y para la institución educativa.

La relación docente-discente tiene que transferirse al proceso de evaluación de los aprendizajes, de manera que se eviten las resistencias del alumnado y del profesorado, que se evidencian en la desconfianza que pueden tener hacia el sistema de evaluación (Caplloch y Buscà, 2012) y hacia la carga de trabajo que implica el sistema ECTS y las dificultades de planificación de las acciones educativas consuetudinarias a la planificación. Hay, por tanto, que tener presente las sinergias que confluyen en la toma de decisiones, de manera que prevalezca la colaboración profesor-alumno en la operacionalización de los procesos evaluativos.

Finalmente, hay que convenir en que la evaluación debe favorecer los procesos de cambio, de transformación y creación de conocimiento, que afiancen el aprendizaje como clave de actuación.

8. Bibliografía

- Alcaraz, N.; Fernández, M. y Sola, T. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 5 (2) <http://www.rinace.net/riec/numeros/vol5-num2/art2.pdf>
- Álvarez Valdivia, I. (2008). Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y perspectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 6 (1), 235-272.
- Bain, K. (2008). O que fan os mellores profesores universitarios. Vigo. Universidade de Vigo.
- Barbera Gregori, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en educación superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. 3 (2). <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/29>
- Bloch, D.P. (2008). Complexity, connections, and soul-work. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*,. 11 (4), 543-554.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*. 22 (2), 151–167.
- Boud, D. (2010). Assessment for Developing Practice. In Higgs, J., Fish, D. Goulter, I., Loftus, S., Reid, J-A. And Trede, F. (Eds.) *Education for Future Practice*. Rotterdam: Sense Publishers, 251-262.
- Cano García, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>
- Capllonch, M. y Buscà, F. (2012). La evaluación formativa como innovación. Experiencias en una Facultad de Formación de profesorado. *Psychology, Society, and Education*. 4 (1), 48-58.
- Córdoba, F. J. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*. 39/7. <http://www.rieoei.org/deloslectores/1388Cordoba-Maq.pdf>.
- Díaz Barriga, F. (2006). La evaluación auténtica centrada en el desempeño: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En Díaz Barriga, F. *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill. Pp. 125-163.
- Edwards, (2013). Quality assessment by science teachers: Five focus areas. *Science Education Intenational*. 24 (2), 212-226.

- Ferrández Arenaz, A. (2002). *Ideas para seguir reflexionando sobre educación*. Bellaterra. Universidad Autónoma de Barcelona. Serv. Pub.
- García Sanz, M.P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 87-106. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861>
- Groningen, (2004). El Proyecto TUNING Bilbao. Extraído de http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=doccli ck&Itemid=191&bid=2&limitstart=0&limit=5
- Ibarra Sáez, M.S.y Rodríguez Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominantes sobre la evaluación del aprendizaje en la Universidad. *Revista de Educación*. (351), 385-407.
- Jarvis, P. (2006). *Universidades corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*. Madrid. Narcea.
- Johnsson, M.C. & Boud, D. (2010). Towards an emergent view of learning work. *International Journal of Lifelong Education*. 29 (5):359-372.
- Mateo, J. (2008). Nuevo enfoque de la evaluación de los aprendizajes en el contexto europeo de educación superior. En Mateo, J. y Martínez Olmo, F. *La evaluación alternativa de los aprendizajes*. Barcelona. Ed. Octaedro-ICE UB. Pp. 7-21.
- McDonald, B. (2010). *Self Assessment and Academic Achievement*. KG, Saarbrucken, Germany. Lambert Academic Pub AG & Co.
- Murphy, D. (2011). Chaos rules revisited. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*. 12 (7), 116-134.
- Muros, B. (2013). Autoevaluación: bases epistemológicas y autoconocimiento. Una experiencia en el aula universitaria. *Revista de evaluación educativa*, 2 (1). Consultado el 11 de junio de 2014 en: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>.
- Padilla, M.T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*. (241), 467-485.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, núm. monográfico II [en línea], pp. 1-8. en: http://revistas.um.es/red_u/article/view-File/35261/33781

- Roegiers, X. (2000). Saberes, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda de sentido. *Innovación Educativa*. (10), 103-119.
- Schneckenberg, D. (2004). El e-learning transforma la educación superior. *Educar* (33), 143-156.
- Scriven, M. (2000). Evaluation ideologies. En D.L. Stufflebeam, G.F. Madaus and T. Kellaghan (eds.). *Evaluation models*. Kluwer Academic Publishers. Boston. Pp. 249-278.
- Trigueros, C.; Rivera, E. y De la Torre, E. (2012). La evaluación en el aula universitaria: del examen tradicional a la autoevaluación. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 12 (47), 473-491. [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista47/artevaluacion303.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista47/artevaluacion303.htm)
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*. 24, 57-76.

Capítulo 11

La tutoría como parte del desarrollo y superación académica dentro del desempeño profesional.

Dra. Patricia Chapa Alarcón¹.

Dra. Teresita de Jesús Martínez Chapa².

Universidad Autónoma de Nuevo León (Monterrey, Nuevo León, México)

Resumen.

Los estudiantes que ingresan a las universidades mexicanas lo hace por diversos motivos, entre los que se cuentan: acceder a un mejor empleo, obtener una posición social, mejorar sus condiciones de vida y la de sus descendientes, contribuir al desarrollo del país o de la sociedad, adquirir nuevas competencias y acrecentar su cultura (Guevara & Arzate, 2015, pág. 1).

Se observa dentro del contexto moderno, la tutoría va más allá del ámbito académico, ya que es parte fundamental en el desarrollo de capacidades, adquiriendo competencias que lo impulsen al buen desempeño profesional, mostrando habilidades desarrolladas en logros académicos, por consiguiente, la tutoría debe impulsar los conocimientos y experiencias utilizando la creatividad, la innovación en su profesión, asegurando el éxito y calidad competitiva de la misma.

La atención personalizada, conduce a una mejor comprensión de los problemas que enfrenta el estudiante, para resolver casos que el profesor cuestione, en lo referente a su adaptación al ambiente universitario, es aquí en donde el tutor tiene la responsabilidad de planear, organizar, dirigir, aplicar técnicas de aprendizaje, y evaluar las acciones, en

¹ Licenciada en Psicología por la (UANL), Maestría en Psicología Laboral (UANL), Doctora en Gerencia y Política Educativa (CEUBC), Especialidad en Política y Gestión Educativa (FLACSO). Actualmente es profesor e investigador en la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública (UANL). correo electrónico: patricia.chapa@hotmail.com

² Licenciada en Administración de Empresas por la (UR), Maestría en Políticas Públicas (UANL), Doctora en Gerencia y Política Educativa (CEUBC), Especialidad en Política y Gestión Educativa (FLACSO). Actualmente es profesor Titular A e investigador en la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública (UANL). correo electrónico: teremtzhapa@hotmail.com.

beneficio de cada uno de sus tutorados, que están formándose profesionalmente para el buen desempeño de su carrera dentro del sector en el cuál aplicarán sus conocimientos.

La sociedad del conocimiento demanda profesionales capaces de innovar su quehacer de manera crítica y creativa. Por ello, las instituciones de educación superior deben romper con la visión acartonada del conocimiento como simple memorización de información en los ambientes del aula y requieren ser capaces de seleccionar grupos profesionales de alto nivel para incorporar a los alumnos en los procesos de generación del conocimiento, mediante una tutoría sistemática (De la Cruz & Abreu, 2008).

Palabras clave: Tutoría, Estudiantes, Sociedad del Conocimiento.

Keywords: Tutorial, Students, Knowledge Society.

Sumario. 1. Introducción; 2. Antecedentes de la tutoría; 3. La calidad en la educación universitaria; 4. La educación en la sociedad del conocimiento; 5. La motivación del estudiante en cuanto a su formación integral; 6. La función del profesor como tutor y orientador del aprendizaje de sus tutorados; 7. Conclusiones; 8. Bibliografía.

1. Introducción.

El objetivo principal de este trabajo es un análisis descriptivo en cuanto a la función de la tutoría que forma parte fundamental, no sólo de evitar la deserción, el rezago, el abandono y la eficiencia terminal de los estudios superiores, sino que ésta misma sea esencial para que el estudiante conozca su potencial de enriquecerse conociendo nuevos hábitos y técnicas de estudio que le permitan obtener el éxito en sus estudios y por consiguiente en lo profesional.

Como lo mencionan (De la Cruz & Abreu, 2008) La sociedad actual ha sido denominada por algunos autores como la sociedad del conocimiento (Stehr, 1994) pues el saber se ha convertido en una fuerza económica y social. De hecho, la capacidad central de la sociedad contemporánea reside en la velocidad con la cual las redes de individuos

despliegan sus conocimientos para visualizar, construir y desarrollar nuevas opciones de futuro, realizando la innovación continua en todas las actividades sociales.

Yaniz & Villardon,(2006) nos mencionan que La sociedad moderna delega en la educación superior la función de desarrollar en los estudiantes las habilidades que les permitan actuar de manera eficaz en dicha sociedad. Esta actuación tiene dos dimensiones fundamentales, la profesional y la ciudadana. La adquisición de competencias se sitúa en el núcleo de esta demanda.

En México, uno de los factores que influyó para la rápida expansión del sistema de educación superior durante los años setenta fue la convicción de que este nivel educativo contribuiría favorablemente al desarrollo social y económico del país. Esta idea, sustentada en la teoría del capital humano y en las evidencias aportadas por las investigaciones enmarcadas en ella, provocó que en el nuestro, al igual que en muchos otros países, se incrementaran los recursos destinados a la educación, especialmente a la superior (Márquez, 2004).

2. Antecedentes de la tutoría.

Se refiere (Lara, 2009, pág. 33), que en cuestión de sus orígenes, la tutoría académica, entendida como orientación sabia y digna de confianza, es indistinguible de la actividad docente que realizaba un maestro o profesor. Al igual que los modelos de enseñanza en los que se basaron las primeras universidades europeas, la tutoría como apoyo de la enseñanza y como relación personalizada surge históricamente de las prácticas formativas que se realizaban en los talleres medievales y de la figura del maestro que tenía bajo su cargo (tutela) a uno o varios aprendices en los gremios de la época.

No obstante, como lo menciona (Aguilar, 2012, pág. 103) Entre los antecedentes de la tutoría en México, apuntados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2001), estos se remontan a la década de 1940 en el posgrado de la Facultad de Química de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), luego a nivel licenciatura en el sistema de enseñanza abierta, durante los años

setenta, en otras facultades de la misma UNAM (Alcántara, 1990). Sin embargo, es importante resaltar que en la actualidad, es fundamental la tutoría como parte de la formación integral de la relación Tutor-Tutorado cuya finalidad es que sea considerada parte de las técnicas y estrategias de estudio, además de impulsar al Tutorado a resolver situaciones que se le presenten durante su desarrollo académico y más adelante en lo profesional.

Por consiguiente, (Reyes & Hernández, 2014, pág. 9) nos dicen que en México, como el resto de países que quiere progresar en su desarrollo, debe tomar medidas para mejorar su nivel educativo y así poder seguir creciendo en un mundo basado, hoy en día, cada vez más en el conocimiento. En el contexto nacional, las instituciones públicas de educación superior han enfrentado, desde siempre, una gran problemática: la deserción escolar, y muy en particular en el nivel superior. Es aquí donde toma sentido la tutoría o acompañamiento académico a los alumnos para ser considerada como el detonante en la generación de un mejor capital humano.

Por su parte, (Cantú, Ibarra, & González, 2009) indican que; La ANUIES como rectora de las IES establece el programa de Tutoría para formar parte de las funciones del docente en beneficio de los estudiantes, definiendo al tutor como el profesor que asume de manera individual la guía del proceso formativo y que está permanentemente ligado a las actividades académicas de los alumnos bajo su tutela orientando, asesorando y acompañando al mismo durante el proceso educativo con la intención de conducirlo hacia su formación integral, estimulando su responsabilidad por aprender y alcanzar sus metas educativas.

En cambio para (Lara, 2009, pág. 20) considera que; La tutoría, en este contexto, aparece como un tema de innovación educativa importante porque forma parte de las políticas de profesionalización de la carrera docente impulsadas desde el sistema educativo nacional. De este modo, la tutoría se ha constituido, en el periodo de los últimos 15 años, tanto en un requisito como en un criterio de calidad educativa que es utilizado para evaluar nuestro funcionamiento institucional.

Por lo tanto, (García, Cuevas, Vales, & Cruz, 2012, pág. 1), se refieren en cuanto a La tutoría es considerada una estrategia educativa para la atención a los alumnos, en ella el profesor discute con el tutorado sobre diversos temas y vigila estándares de calidad (Ortega, 1994). Su objetivo es prevenir futuros problemas de adaptación al escenario educativo e intervenir en cuestiones de desempeño académico. Por ello, la tutoría se ocupa de atender problemas relacionados con habilidades de estudio, lectura y comprensión, dificultades de aprendizaje, ansiedad ante los exámenes, estabilidad emocional, actitudes hacia la profesión, opciones de trayectoria, entre otros.

Considerando a (Cantú, Ibarra, & González, 2009) el sistema tutorial se presenta así como un proceso educativo que permite la personalización de la educación de los estudiantes, a quienes considera actores de su propio proceso formativo, así como la adaptación del estudiante a su ambiente escolar y el fortalecimiento de sus habilidades de estudio.

La tutoría constituye una de las estrategias fundamentales, correspondiente con la nueva visión de la educación superior, en tanto que puede potenciar la formación integral del alumno en una visión humanista y responsable frente a las necesidades y oportunidades del desarrollo de México. Además constituye un recurso para facilitar la adaptación del estudiante al ambiente escolar, mejorar sus habilidades de estudio y trabajo, abatir los índices de reprobación y rezago escolar, disminuir las tasas de abandono de los estudios y mejorar la eficiencia terminal (Mercado, Palmerín, & Sesento, 2011, pág. 1).

No obstante, Alvarez & González (2005, pág. 2). La tutoría, por tanto, es una estrategia pedagógica con la que se pretende apoyar y asesorar a los estudiantes en su proceso de integración, de desarrollo y de formación. Pretende potenciar las capacidades de cada alumno/a, ayudándoles a superar las dificultades que van apareciendo a lo largo del proceso educativo (López y Oliveros, 1999; Almajano, 2002). Por ello, en tanto la tutoría se presenta como una actividad en íntima conexión con la enseñanza, no hay un espacio marcado y delimitado para su desarrollo (Álvarez, 2002).

Los escritos sobre tutoría universitaria enfatizan que el aprendizaje a lo largo de la vida aparece como una necesidad, si se quiere garantizar el principio latente de una mayor

profesionalización y competitividad de los estudiantes en un mundo globalizado, cambiante y tecnificado, lo cual exige una educación relacionada con el contexto, una nueva oferta formativa de acuerdo con las demandas sociales y, en definitiva, una manera diferente de enseñar y aprender, basada en las competencias personales y profesionales que la nueva situación exige (Cardozo, 2011, pág. 1).

Fomentar la adquisición de adecuadas estrategias de aprendizaje y de habilidades y técnicas de trabajo intelectual, es una de las principales atribuciones y actividades vinculadas con el aprendizaje escolar que en el sistema educativo español se le adjudican a la tutoría educativa. El profesor tutor debe orientar y guiar a los alumnos del grupo aula en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para alcanzar el pleno desenvolvimiento de sus potencialidades personales (Sobrado, Cauce, & Rial, 2002, pág. 767).

Es en éste sentido que la Tutoría, surge como un proceso interactivo para apoyar al alumnado a dicha comprensión tanto de manera personal (mejorando su trabajo individual, llevando sus procesos a un nivel interno y mental mediante la búsqueda, la autocrítica y la revisión del pensamiento), como en el ambiente, llevándoles a establecer y clarificar metas para sus conductas en el futuro (SEP, 2015, pág. 5).

Preparar estudiantes en el desarrollo de habilidades y destrezas, además proporcionarles las estrategias de aprendizaje que puedan mejorar sus técnicas de estudio, será lo primordial como parte de las funciones del tutor que fuera de su labor de docente, le permita el tiempo y espacio para guiar a los tutorados hacia el camino de éxito en sus estudios y en lo profesional.

3. La calidad en la educación universitaria.

Actualmente hablar de calidad en educación, es hablar de la excelencia en los procesos de actividades que se llevan a cabo dentro de las instituciones y mencionando específicamente los servicios de apoyo a los estudiantes; donde es de vital importancia contar con estudiantes preparados para enfrentar los retos que se le presente en el área

laboral que estén formados profesionalmente y es por ello que el programa educativo debe estar en constante mejoramiento (Santes, 2010, pág. 1).

Son imperativos de las IES incrementar la calidad del proceso formativo, aumentar el rendimiento de los estudiantes, reducir la reprobación y el abandono para lograr índices de aprovechamiento y de eficiencia terminal satisfactorios, así como para cumplir con el objetivo de responder a las demandas sociales con más y mejores egresados que, al mismo tiempo puedan lograr una incorporación exitosa al mercado de trabajo (UDEG, 2004, págs. 15-16).

El patrón de calidad es un concepto muy vinculado al de calidad y se refiere al conjunto de estándares ideales de cómo se concibe la calidad de un proceso educativo, sirviendo como elemento comparativo de lo que existe en la realidad. Depende del concepto de calidad que se haya asumido inicialmente, pues de ahí podrá estar inclinado a aspectos administrativos o relacionados con los elementos más importantes y determinantes de los procesos sustantivos de las universidades (Aguila, 2015).

Todo programa educativo debería aspirar a la formación del más alto nivel de calidad tanto en el plano técnico, profesional y científico como en el plano de la formación de la nueva ciudadanía. Las IES, por tanto, deberían aprovechar plenamente las tecnologías de la información y la comunicación que hoy posibilitan el desarrollo de nuevas experiencias de aprendizaje (UDEG, 2004).

La calidad de la enseñanza no depende tanto de lo que el profesor “sabe” como de lo que “planifica” como objetivos de la materia en función de las necesidades y posibilidades de sus alumnos y lo que “hace” para ofrecer a todos los estudiantes oportunidades para el aprendizaje (Yaniz, 2006).

Se construye comunidad como apoyo a la misión educativa, al mostrarles a los estudiantes otra cara de la vida universitaria, identificando un concepción del programa como participante activo en el logro de una mejor calidad de vida académica, con el apoyo y compromiso desde las diferentes instancias de la comunidad educativa (Cardozo, 2011).

4. La educación en la sociedad del conocimiento.

Yaniz & Villardon (2006), se refieren a que la sociedad del conocimiento es también la sociedad del aprendizaje, que demanda aprendizaje a lo largo de toda la vida. En este contexto, las personas necesitan ser capaces de utilizar el conocimiento, de actualizarlo, de seleccionar lo que es apropiado para un contexto específico, de aprender permanentemente, y de entender el potencial de lo que aprenden, de tal forma que puedan adaptar el conocimiento a nuevas situaciones que se transforman rápidamente.

Frente a la sociedad del conocimiento basada en la innovación continua, requerimos de individuos autodirigidos capaces de trabajar en equipo para asimilar, generar, contextualizar y transferir el conocimiento a nuevas condiciones, creando y recreando el conocimiento individual y colectivo. Se comprende entonces que la tutoría en educación superior debe ir más allá de mitigar la deserción, el rezago educativo y abogar por el éxito en ambientes escolares, para transferir a los alumnos habilidades para resolver problemas, no sólo en el contexto de la escuela, sino también en los ambientes profesionales en los cuales habrán de desempeñarse (De la Cruz & Abreu, 2008).

Una idea fundamental parece hoy abrirse paso en la sociedad y es que la Universidad prepare a los estudiantes para el aprendizaje a lo largo de la vida, y ello podríamos vincularlo al aprendizaje autodirigido. Es decir, que el estudiante asuma la responsabilidad de su aprendizaje, lo que supone autonomía y desarrollo personal (García N. , 2008).

En la carrera por asumir el liderazgo que a la educación superior le corresponde en la llamada sociedad del conocimiento, aún hay muchas tareas pendientes, tales como tener la capacidad para brindar servicios de calidad, así como promover una verdadera formación integral, en la que se constate la adquisición de una capacitación técnica y científica, más el desarrollo de sólidos cimientos humanísticos y culturales (Romo & ANUIES, 2015).

Por otro lado, Yaniz & Villardon (2006) señalan que la sociedad del conocimiento se caracteriza por un saber cada vez más extenso y cambiante. Por tanto, el alumnado debe

ser capaz de contextualizar y relativizar el conocimiento, así como de irlo construyendo. Las universidades deben formar personas capaces de construir su propio conocimiento de forma autónoma. Para ello, tienen que desarrollar las siguientes competencias (Monereo y Pozo, 2003): aprender a aprender, a comunicar, a cooperar, a empatizar, a ser crítico y a motivarse a sí mismos.

El programa aúna esfuerzos con otros programas institucionales que igualmente propenden por el bienestar común de las personas, en aras de potenciar esfuerzos hacia la consecución de dicho objetivo. En este sentido, se desarrollan actitudes positivas hacia los valores de colaboración y solidaridad, impulsando el ejercicio del diálogo y la convivencia entre personas y grupos sociales (González, 1982). La experiencia tutorial entre pares aporta en la consolidación de la comunidad educativa y en el logro de propósitos comunes, constituyéndose en una muestra de formación académica con sentido humanizado, que propende por acciones más integradoras, facilitadoras de cultura de vida y mejores sociedades (Cardozo, 2011).

En los primeros años de los estudios universitarios, el alumnado debe empezar a pensar en la planificación de su carrera profesional; sin prisa, pero sin pausa. Es necesario que comience a tomar conciencia de la realidad laboral que presenta el área a la que se intentará incorporar en el futuro, de tal modo que la configuración de su itinerario esté también iluminado por esta información ocupacional. Se trata de despertar la motivación, la curiosidad y el interés por su futuro profesional con una perspectiva de prospección y con la vista puesta en el futuro (Alvarez P. , 2006)

Cuando los alumnos perciben que tienen las habilidades y estrategias de aprendizaje para tener éxito, es más probable que deseen continuar y terminar sus estudios (Hendriksen, Yang, Love y Hall, 2005). El tutor debe favorecer el aprendizaje de los alumnos, ser guía, orientador y proveer las herramientas necesarias para que generen su propio conocimiento (García, Cuevas, Vales, & Cruz, 2012).

Ninguna acción profesional actual se sostiene en el contraste con las normas de calidad si carece de una planificación minuciosa que expresa la intencionalidad pretendida con la

misma, qué estrategias se van a seguir para lograr las metas planteadas, con qué recursos se va hacer este recorrido y cómo se llevará a cabo la evaluación que permita controlar y regular el proceso y verificar el logro de los resultados (Yaniz, 2006).

La Universidad tiene una clara responsabilidad en la profesionalización de los estudiantes que educa para el ejercicio de una profesión. No obstante, este carácter formativo ha de ir más allá; no solamente se ha de preocupar en desarrollar unas específicas competencias profesionales, sino, también, otras más genéricas o transversales que contribuyan a su conformación como profesional y como persona (García N. , 2008).

5. La motivación del estudiante en cuanto a su formación integral.

Actualmente, se requiere de cambios en el estilo de vida, en los comportamientos y en la educación, de forma que posibilite un futuro sostenible para la humanidad. El escenario vigente, exhorta a hacer frente a las incertidumbres de manera permanentes. Esto implica que la educación, como uno de los instrumentos de transformación más fuertes que influye en el pensamiento humano, favorezca la manera de enfrentar la complejidad creciente y trascienda en la dependencia mutua existente entre la naturaleza, la vida y la cultura. En consecuencia, la educación tendrá que proveer los medios para desarrollar una inteligencia apta para la comprensión multidimensional del contexto de una concepción global. Esto implica que los gobiernos encargados de atender la educación, desarrollen políticas y reformas educativas, dirigidas hacia el desarrollo sostenible y global (Mercado, Palmerín, & Sesento, 2011).

La formación integral del profesional, competente y comprometido con el desarrollo social, como paradigma del profesional del nuevo siglo, exige la concepción de un nuevo rol del estudiante en el proceso de aprendizaje en la universidad: el rol de sujeto de su formación profesional. La formación integral del profesional, es posible de ser potenciada en un proceso de enseñanza aprendizaje en el que el estudiante transita gradualmente hacia niveles superiores de autonomía en el proceso de formación profesional con la orientación del profesor. La necesidad de centrar la atención en el transito gradual del estudiante universitario hacia niveles superiores de autonomía en el proceso de formación

profesional como condición necesaria para la formación de profesionales competentes, es destacada en el proceso de convergencia europea de Educación Superior, Tuning (2002), MEC (2003) que tiene como objetivos esenciales: la transparencia y la calidad en la formación universitaria (González & González, 2007).

Alvarez, (2006) menciona que si se trata de ayudar al alumnado a valorar determinadas cualidades personales que puedan resultar importantes para su desarrollo personal y profesional. A través de la conversación entre dos conceptos antagónicos, se puede llegar a cada uno se conozca, se valore mejor a sí mismo y reflexione sobre su manera de ser y de actuar.

La disposición para que los alumnos estudien y funcionen independientemente no es innata sino que debe aprenderse y su desarrollo exige práctica (García N. , 2008).

La motivación e interés de los tutores y estudiantes que viven esta experiencia educativa se expresa en acciones concretas, referidas principalmente a continuar trabajando por su formación, a incentivar a que otros también lo hagan y a mostrar los beneficios que han obtenido durante el proceso desarrollado (Cardozo, 2011).

Los profesores sabemos que la motivación con que alumnos afrontan las actividades académicas dentro y fuera del aula es uno de los determinantes más importantes del aprendizaje. Si un alumno está motivado se pone antes a la tarea, se concentra más en lo que hace, persiste más en la búsqueda de solución a los problemas con que se encuentra, y dedica más tiempo y esfuerzo en general que aquél que carece de la motivación adecuada. Éste último, bien porque no le interesa lo que ha de estudiar, bien porque no cree que sus esfuerzos le vayan a llevar a ninguna parte, tarda en ponerse a trabajar, se concentra menos, estudia de modo más superficial -con peores estrategias-, con menos frecuencia y con menor intensidad, y tiende a persistir menos en sus esfuerzos por superar las dificultades con que se encuentra (Alonso Tapia, 2001). El papel de la tutoría puede encontrarse en este sentido, como una fuente de motivación para los alumnos (García-Valcárcel, 2008).

La superación de obstáculos en los diferentes ámbitos para lograr el pleno desarrollo de la especie pensante, ha significado apropiación y dominio de los recursos brindados por la naturaleza, complementados con las conquistas y adquisiciones del hombre, tales como la ciencia y la tecnología (Calle & Saavedra, 2009) .

El fomento de la autonomía del estudiante, que le permita seguir aprendiendo durante toda su vida y adaptándose a las nuevas situaciones, puesto que nos encontramos ante una sociedad cambiante, a veces a ritmos vertiginosos, en la que algunos saberes y prácticas se quedan obsoletos rápidamente y se nos plantea el reto de aprender otros nuevos (García N. , 2008).

Sin embargo, Yaniz & Villardon (2006), nos señalan que Todo aprendizaje exige motivación. Las situaciones de aprendizaje que pretendan promover la autonomía en el mismo, deberán cuidar el interés del estudiante suscitándole curiosidad, retándole a resolver situaciones problemáticas y proporcionándole confianza en que las puede resolver si conoce los medios adecuados y los utiliza debidamente.

Hablar de educación universitaria supone actualmente contemplar, además de los contenidos académicos y cognoscitivos, todos aquellos que pertenecen a esa otra esfera de lo personal, social y profesional. Lo preocupante es que en muchos casos han quedado olvidados y sin atender, al menos de manera sistemática, ordenada y planificada, muchos contenidos que en un futuro más o menos cercano se convertirán en exigencias que el mundo empresarial propondrá a las instituciones universitarias. Nos referimos al cultivo de esas otras competencias (generales) que no suelen recoger los programas de las distintas asignaturas, y que se deberían potenciar desde el espacio de la tutoría: responsabilidad, autonomía, iniciativa, trabajo en grupo, adaptación al cambio, confianza en sí mismo (...) (Alvarez P. , 2006).

El aprendizaje a lo largo de toda la vida, el perfil que demanda la nueva universidad es la de estudiantes que sean capaces de tomar decisiones, autónomos e implicados en su aprendizaje, motivados hacia el estudio y el mundo social, con hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje más eficaces. Pero son estrategias que deberán ir ejercitando a

lo largo de su vida universitaria puesto que, principalmente los estudiantes que provienen del bachillerato, están acostumbrados a prácticas de enseñanza más dirigidas y estructuradas (García N. , 2008).

Por su parte Yaniz & Villardon, (2006) señalan que la rapidez del cambio social y profesional hace necesario que cada persona esté preparada para dirigir y regular su propio aprendizaje, ya que será un proceso continuo durante toda su vida. Se trata de aprender a autogestionar el aprendizaje. Crece la demanda de una mayor capacidad para emprender, para resolver problemas y para tomar decisiones. Esta capacitación exige independencia de pensamiento y autonomía en la acción. En definitiva, se trata de lograr la adquisición de una gran autonomía para aprender y actuar durante la estancia en la universidad y a lo largo de toda la vida.

El ajuste educativo a las necesidades individuales de cada estudiante, entendiendo que éste es un objetivo que se necesita trabajar en una sociedad como la actual, caracterizada por ser plural, multiétnica y multicultural. En ella, cada persona tiene unos requerimientos distintos, de la misma manera que cada persona puede hacer aportaciones diferentes. Estaríamos hablando de la necesidad de la atención individualizada como medio de apoyar a cada estudiante, en lo que necesita, para lograr su mayor desarrollo académico y profesional. Se trataría de aprovechar al máximo las potencialidades de cada persona. Europa es consciente de que su verdadera riqueza está en sus ciudadanos. La Universidad debe contribuir a rentabilizar este capital, que es tan importante que no podemos permitirnos el lujo de malgastarlo (García N. , 2008).

6. La función del profesor como tutor y orientador del aprendizaje de sus tutorados.

Los profesores desempeñan un papel importante al proporcionar una enseñanza abierta de las habilidades de estudio a fin de que el alumnado sea consciente del control que ejerce en la evolución de su propio proceso. La influencia más importante de la escuela y de los docentes es el proporcionar medios adecuados para fomentar la habilidad del alumno para el aprendizaje y el empleo de métodos adecuados de enseñanza y

evaluación, preocupándose del proceso y no sólo de los contenidos (Sobrado, Cauce, & Rial, 2002, págs. 162-163).

Departamento de Educación y Cultura, (2015) señala que La dimensión orientadora del trabajo que realiza el profesor está sustentada en el hecho de que el fenómeno del aprendizaje humano es sumamente complejo e intervienen en él no solamente la dimensión intelectual o cognitiva del alumno, sino la totalidad de la persona. El alumno aprende desde sus experiencias, motivaciones, expectativas, valoraciones y sentimientos. Por ello conviene reflexionar sobre la importancia que tiene la orientación y la acción tutorial si se quiere llevar a la práctica una auténtica educación integral

A pesar de que desde hace años la función del profesor tutor y orientador se ha venido produciendo en las aulas universitarias, es a partir del tratado de Bolonia cuando esta función orientadora cobra más fuerza en el ejercicio de la docencia universitaria. El docente transmisor del conocimiento, gestor de información y modelo educativo, ha de compartir con el estudiante los conocimientos, vivencias, experiencias y reflexiones respecto a los contenidos de enseñanza en un ambiente de diálogo, tolerancia, intercambio y respeto que propicie la participación y el compromiso del estudiante en el proceso de aprendizaje y que se expresa en su condición de tutor. El alumno pasa de ser mero receptor de la información a ser actor en el aprendizaje (González & González, 2007).

Por su parte Sobrado, Cauce, & Rial, (2002, pág 159), nos mencionan que la expresión "aprender a aprender" representa el verdadero espíritu de las estrategias de aprendizaje como señala Beltrán (1993). La idea de "aprender a aprender" implica una disposición mental positiva respecto a la capacidad personal y la intención de madurar en cuanto al pensamiento que será de utilidad no solo en la vida estudiantil sino a lo largo de toda la vida profesional. El sentido de esta expresión compleja encierra diferentes lecturas y significados y puede referirse a la conocida distinción entre aprender habilidades y aprender contenidos. A veces también se entiende como la adquisición de una serie de principios o reglas generales que permitan resolver problemas y también se puede

identificar con la autonomía o el autocontrol de las actividades de aprendizaje. Por último, también se puede referir al saber estratégico que se adquiere con la experiencia de los muchos aprendizajes que realizamos a lo largo de nuestra vida, y que nos permite afrontar cualquier aprendizaje con garantía de éxito.

Las características de la sociedad actual impiden seguir formando al universitario del siglo XXI con los objetivos y métodos de la universidad medieval o la del siglo XVIII. El profesor universitario debe atender a los cambios sociales y a las demandas de la nueva sociedad y del nuevo estudiante. Lo que, a nuestro juicio, requiere incorporar, de manera sistemática e intencional, la tutoría como tarea que ha de formar parte, cada vez más, del quehacer universitario (García N. , 2008).

Yaniz & Villardon (2006) afirman que La necesidad de formar estudiantes capaces de autogestionar su propio aprendizaje demanda algunas habilidades que faciliten el aprendizaje continuo en su futuro profesional. Habilidades para organizar, planificar y evaluar la propia tarea permiten una mayor autonomía en el aprendizaje

El tutor debe ser un complemento para educar para la vida, debe fomentar un proyecto de vida, donde los alumnos adquieran los conocimientos, actitudes y habilidades para poder resolver problemas que tengan que enfrentar en situaciones que se les presenten, permitiendo su desarrollo integral y su inserción al mundo social y productivo (Carcaño, 2015).

Una formación basada en competencias y centrada en el aprendizaje, como la que se nos propone en el actual sistema, necesita que la planificación tenga como referencia el aprendizaje deseado y organice los elementos necesarios para adquirir las competencias que conforman un perfil previamente establecido. La naturaleza compleja y ambiciosa del aprendizaje que se espera que logren los estudiantes, la extensión y complejidad de los contenidos que deben conocer y el contexto amplio y rico en diversidad en el que se quiere lograr estos objetivos, justifican la importancia de la planificación en este sistema (Yaniz, 2006).

7. Conclusiones.

Las características de la sociedad del conocimiento exigen a la universidad una función profesionalizadora que supone un cambio importante en el planteamiento formativo de la Educación Superior, y que afecta de manera primordial a la planificación docente (Yaniz & Villardon, 2006).

Parte del éxito que se tiene que impulsar en el estudiante es que se motive para obtener un buen aprendizaje y así solucionar de inmediato los problemas a los que se enfrentarán en su etapa profesional.

La tutoría que comprende el desarrollo de técnicas y habilidades además de las competencias adquiridas en su formación universitaria, parte de las funciones del docente es el acompañamiento con el estudiante para que adquiera hábitos de estudio y además motivarlo para obtener las competencias que se requieren en la sociedad del conocimiento que implica su desarrollo integral y superación profesional.

Yaniz & Villardon,(2006) señalan que la formación universitaria tiene otras pretensiones, además de la formación profesional. La dimensión auténtica de la universidad es ayudar a formar ciudadanos responsables (Valero y Brunet, 1999). Martínez, Buxarrais y Esteban (2002) afirman que lograr un buen nivel de formación universitaria implica formar buenos profesionales y buenos ciudadanos y ciudadanas. La universidad debe ser hoy la encargada de la formación de auténticos ciudadanos, responsables y comprometidos éticamente con la realidad social que les rodea.

Las universidades demandan estudiantes capaces de trabajar en equipo, solidarios, altruistas, motivados, capaces de resolver problemas, de tomar decisiones y de insertarse adecuadamente en el ámbito productivo.

El ambiente social y educativo, exige personas capaces de autodirigirse y que sean estudiantes autónomos en su vida personal y profesional para lograr una educación de calidad.

No debe olvidarse que la tutoría es indispensable, porque es orientadora y contribuye al buen desarrollo del estudiante, tanto en lo académico como en su desenvolvimiento profesional.

Las características de la sociedad actual conducen a que el profesor universitario, debe estar atento a los cambios en todas las áreas económicas y productivas y por lo tanto, a lo que esta nueva sociedad del conocimiento exige o demanda soluciones de forma inmediata, por lo que la tutoría debe ser integrada e incorporada como parte de la vida diaria del estudiante que busca contribuir en su papel de profesionista para aplicar sus conocimientos en cualquier área que se desempeñen.

Mucho de lo que señala Alvarez,(2006) en cuanto a Los estudiantes que han participado en el plan tutorial han valorado de manera positiva la existencia del programa, así como las actividades desarrolladas. Consideran que el programa de tutorías es un elemento importante del proceso formativo, puesto que les permite contar con un profesor/a que les apoya y al que pueden acudir en el momento en el que lo necesiten para resolver dudas y tomar decisiones. Asimismo estiman que la tutoría facilita la adaptación a la Universidad y posibilita la reflexión sobre lo que significa ser estudiante universitario. Valoran positivamente la actitud del profesorado y el interés por vincular los aprendizajes del aula con esa otra esfera de lo personal y profesional, que entraña la formación como persona y como futuro trabajador dentro del amplio campo de la educación.

Se requiere formar estudiantes con capacidad de aplicar el proceso administrativo en sus 5 fases a sus quehaceres diarios.

Conviene que exista siempre el tutor dispuesto para ayudar a que el estudiante alcance su formación integral, ya que el tutor viene a ser el complemento, educar para la vida, en donde los alumnos día a día adquieren conocimientos, actitudes y habilidades para resolver problemas y tomar las decisiones más asertivas y lograr insertarse en el ámbito laboral.

8. Bibliografía.

- Aguila, V. (2015). *El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional*. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/880Aguila.PDF>
- Aguilar, J. (2012). *La configuración de la tutoría en la Universidad Tecnológica de Tijuana: Narrativas docentes*. Revista de la Educación Superior Vol. XLI (4), No. 164 Octubre-Diciembre 2012. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/604/60426901004.pdf>
- Alvarez, P. (2006). *La tutoría y la orientación universitaria en la nueva coyuntura de la enseñanza superior: El programa "VELERO"* Contextos Educativos, 8-9 (2005-2006), 281-293. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2091408.pdf
- Alvarez, P., & González, M. (2005). *La tutoría académica en la enseñanza superior: una estrategia docente ante el nuevo reto de la Convergencia Europea*. Facultad de Educación, Universidad de la Laguna. Recuperado de <http://www.ice.udl.cat/uou/docs/tutsup.pdf>
- Calle, M., & Saavedra, L. (2009). *La tutoría como mediación para el desarrollo autónomo del estudiante*. Revista Tabula Rasa. Colombia No. 11: 309-328, julio-diciembre 2009. Recuperado de <http://www.revistatabularasa.org/numero-11/12Calle.pdf>
- Cantú, M., Ibarra, M., & González, J. (2009). *Programa institucional de tutorías, una alternativa para incrementar la calidad del proceso formativo en las instituciones de educación superior en México*. 9º. Congreso Internacional de la Universidad, Retos y Expectativas sede Instituto Politécnico Nacional. Recuperado de <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/3809/cyreu-2009-131.pdf?sequence=1>
- Carcaño, M. d. (2015). *Reflexión sobre la función tutorial Instituto Politécnico Nacional*. México Recuperado de <http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/76.pdf>
- Cardozo, C. (2011) *Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria*. Educ.Educ. Vol 14, No 2 Universidad de la Sabana/Facultad de Educación, Colombia. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1926/2513>

- De la Cruz, G., & Abreu, L. (2008). *Tutoría en la educación superior: transitando desde las aulas hacia la sociedad del conocimiento*. *Revista de la educación superior*, Vol. 37, No. 147, México jul/sep 2008. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602008000300008&script=sci_arttext
- Departamento de Educación y Cultura (2015). *La orientación Educativa en la Educación Secundaria Obligatoria*. Gobierno de Navarra, España. Recuperado de www.educacion.navarra.es/.../caa980da-f595-42d1-9a49-053e1f4db822
- García, N. (2008). *La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior*. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Vol. 22 Núm 1 abril de 2008. Universidad de Zaragoza, España. Recuperado de <http://www.tutoria.unam.mx/EUT2010/memoriaEUT/seminario/Lafunciontutorial.pdf>
- García, R., Cuevas, O., Vales, J., & Cruz, I. (2012). *Impacto del Programa de Tutoría n el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 14, Núm 1 2012. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/299/685>
- García-Valcárcel, A. (2008). *La Tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora*. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_3.htm#autores
- González, R., & González, V. (2007). *Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades*. *Revista Iberoamericana de Educación* no. 43/6-15 de agosto de 2007. Edita Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf>
- Guevara, A., & Arzate, N. (2015). *El concepto de tutoría académica, una definición estudiantil*. Primer Congreso Internacional de Transformación Educativa. Recuperado de <http://www.transformacion-educativa.com/congreso/ponencias/248-concepto-tutoria.html>
- Lara, B. (2009). *Algunas notas metodológicas para abordar la evaluación de la tutoría en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud*. Unidad Editorial del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. México. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/Libro_tutorias_final.pdf

- Lara, B. (2009). *Una aproximación al concepto de tutoría académica en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud*. Unidad Editorial del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de Unidad de la Universidad de Guadalajara. México. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/Libro_tutorias_final.pdf
- Márquez, A. (2004). *Calidad de la educación superior en México. ¿Es posible un sistema eficaz, eficiente y equitativo? Las políticas de financiamiento de la educación superior en los noventa*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=14002109>
- Mercado, H., Palmerín, M., & Sesento, L. (2011). *La tutoría grupal en la educación*. Cuadernos de Educación y Desarrollo Vol.3, No. 31 (septiembre 2011) México. Recuperado, de <http://www.eumed.net/rev/ced/31/vcg.htm>
- Reyes, G., & Hernández, M. (2014). *Las tutorías y el desempeño académico en el Centro Universitario UAEM Valle de Chalco*. Colección de Innovación Curricular. México. Recuperado de http://www.uaeh.edu.mx/tutorias/portal_tutor/docs/la_tutoria_-_mirada_integral__a_traves_del_acompanamiento_o_al_estudiante_uagro-anuies.pdf
- Romo, A., & ANUIES. (2015). *Lo bueno y lo malo de las políticas educativas federales en el ejercicio de la tutoría en las IES*. México. Recuperado de <http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/4.pdf>
- Santes, J. (2010). *Las necesidades de la tutoría académica en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, región Xalapa*, México. Recuperado de <http://www.uv.mx/gestion/files/2013/01/JUANA-SANTES-GOMEZ.pdf>
- SEP, S. D. (2015). *Lineamientos de acción Tutorial*. Dirección General de Bachillerato, SEP, México. Recuperado de <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/04-actividadesparaescolares/acciontutorial/FI-LAT.pdf>
- Sobrado, L., Cauce, A., & Rial, R. (2002). *Las habilidades de aprendizaje y estudio en la educación secundaria: estrategias orientadoras de mejora*. Tendencias Pedagógicas 7, 2002, España. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2002_07_06.pdf
- Universidad de Guadalajara (2004). *La tutoría académica y la calidad de la educación*. Recuperado de <http://148.202.105.12/tutoria/pdfc/C2.pdf>

Yaniz, C. (2006). *Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias*. Universidad de Deusto. España. Recuperado de <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/151/134>

Yaniz, C., & Villardon, L. (2006). *Planificar desde las competencias para promover el aprendizaje*. Cuadernos monográficos del ICE, NÚM 12. Universidad de Deusto. España. Recuperado de <http://www.cgmesucyt.oaxaca.gob.mx/doc/bibliografia/Planificar%20desde%20competencias%20para%20promover%20el%20aprendizaje.pdf>

Capítulo 12

El ser y el hacer de los tutores en modelos no escolarizados

Elia Olea Deserti¹

Instituto Politécnico Nacional

Resumen. A partir del cambio de paradigma educativo, resultado de la influencia de la globalización y el uso de las tecnologías de la información y comunicación, se han incrementado el diseño y aplicación de modelos educativos alternativos. Asimismo, las declaraciones de organismos internacionales donde se habla de una Educación para Todos y a lo largo de la vida han repercutido en que las instituciones educativas de nivel superior instrumenten programas que amplían la cobertura y ofrecen el servicio educativo a todos los solicitantes que lo necesiten, incluyendo a los grupos vulnerables. Sin embargo, para que estos programas operen se precisa contar con docentes que realicen funciones tutoriales apropiadas para propiciar el proceso de aprendizaje autónomo y colaborativo. De ahí que es muy importante considerar quiénes son esos maestros y cuáles competencias requieren tener para el apoyo socio-afectivo y el pedagógico y realizar un acompañamiento y orientación adecuados a los educandos que estudian en programas a distancia o mixtos. El tener sólo competencias pedagógicas no garantiza el que se lleven a cabo, en forma pertinente, las funciones tutoriales; hay que considerar al docente como un ente holístico en que su aspecto personal influye en el éxito de su quehacer en los modelos educativos alternativos.

¹ Docente-investigadora, mexicana, con maestría en Administración y Desarrollo de la Educación y Doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Certificada como tutora virtual por la OEA. Ha coordinado programas de posgrado en educación a distancia en el Instituto Politécnico Nacional; es docente de tiempo completo, miembro del cuerpo académico de la Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación y del Doctorado en Ciencias Administrativas, su línea de investigación es Modelos educativos e innovación. Ha realizado investigaciones expuestas en congresos en temas relacionados con el desarrollo de instituciones y de sistemas educativos en el paradigma de la sociedad del conocimiento enfocándose en la educación a distancia y sus figuras académicas; desde hace más de una década ha trabajado tutorías (eliaolea@gmail.com).

Palabras clave: Tutorías, Tutoría a distancia, Competencias tutores, Docentes innovadores, Educación a distancia.

Keywords: Tutoring, Tutorial in Distance Education, Competition Tutoring, Innovative Professors, Distance Education.

Sumario. Introducción; 2. Aspectos contextuales y el surgimiento del paradigma educativo del siglo XXI; 2.1 Globalización. 2.2. Uso de las TIC. 3. Paradigmas educativos. Siglo XX y siglo XXI; 4. Los tutores y los modelos no escolarizados: 4.1 El ser y el hacer de los tutores de programas a distancia y mixtos. 5. Las competencias de la tutoría no presencial; 6. Conclusiones; 7. Referencias bibliohemerográficas y archivos electrónicos.

1. Introducción

El siglo XXI ha traído consigo cambios importantes en los paradigmas. Es difícil mencionar una fecha precisa de cuándo se iniciaron las modificaciones, sin embargo, desde las dos últimas décadas del siglo XX se observó más directamente el efecto que la globalización y el uso de las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han repercutido en el modo de vida de la sociedad planetaria. Para ello se puede identificar la influencia de las dos guerras mundiales que impactaron la vida de los pueblos del planeta Tierra. El surgimiento de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas, con su United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO) que a través de sus Declaraciones ha afectado el desarrollo educativo en el mundo, incluyendo el uso de las TIC y la necesidad de contar con docentes con formación apropiada a la labor educativa a distancia. También los aspectos sociales, educativos y de competencias laborales han cambiado. La relación entre algunos de los países ha sido combativa por límites geográficos, ampliación de mercados, religión y en los grupos más pequeños, por distintas concepciones sobre lo que es la vida y la muerte, orientaciones sexuales, sin contar la evolución de la investigación sobre la genética, robótica y nanotecnología. ¡Surge la necesidad de prepararse para el futuro!

El concepto de la educación y de la interacción-comunicación en el aprendizaje ha variado, interviniendo –también– las teorías del aprendizaje que en cierto momento en la historia han variado a la luz de investigaciones y publicaciones de estudiosos y de las declaraciones de organismos internacionales. El reporte que Delors (1996) realizó a fines de los años 90's del siglo próximo pasado para la UNESCO respecto a las características del aprendizaje para la centuria actual ha sido trascendente, resaltando los cuatro pilares de la educación. Asimismo, Morín (1999) con Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro, ha contribuido al cambio de paradigma de un sistema tradicional presencial a modelos pedagógicos no escolarizados (a distancia y mixtos) en los que menciona la importancia de que los docentes y los estudiantes estén preparados para hacer frente a la incertidumbre, sin perder su humanismo, ya que se está ante un sistema planetario.

Al mismo tiempo, las políticas educativas nacionales han contribuido en el surgimiento de estos modelos educativos, reflejadas en los Programas de la Secretaría de Educación Pública de las últimas seis gestiones sexenales en los que se han establecido programas a nivel de educación básica para el manejo de las TIC, hacer frente a la globalización y propiciar el desarrollo de competencias informáticas e informacionales, además de ampliar la cobertura y facilitar el acceso a todos. Cabe resaltar los programas siguientes: Introducción de la Computación Electrónica en la Educación Básica para primaria y secundaria (1986-1994); el Aula Siglo XXI (1994), la Red Escolar para secundaria (1999); Enciclomedia en primaria (2003); Habilidades Digitales para Todos en secundaria y el Aprender a Aprender con TIC. Estándares TIC para la Educación Básica en el Distrito Federal (2010) para primaria y secundaria. Más recientemente, el Programa de Inclusión y Alfabetización Digital (2013) por el que se han entregado tabletas a estudiantes que están cursando el quinto año de educación primaria. No se puede dejar de mencionar que han existido eventos que pretenden acercar a los interesados, al manejo de las TIC, como son las reuniones que en los últimos años se han preparado, con libre acceso a ellos, en el zócalo de la Ciudad de México (Aldea Digital), los programas que a nivel de alfabetización digital se han establecido en algunas estaciones del Sistema Colectivo Metro y que permiten que quienes carecen de equipo informático personal y de conocimientos sobre

el manejo del mismo, puedan acceder a los ellos, gratuitamente. De ahí que se pretende preparar a la población para la aceptación y uso de tecnología en todos los ámbitos entre los que se encuentra la educación.

2. Aspectos contextuales y el surgimiento del paradigma educativo del siglo XXI

2.1 Globalización

La globalización como concepto pluridimensional, ha influido en las condiciones económicas, políticas, ecológicas, sociales y culturales de las naciones, afectando al ámbito comercial, económico-financiero y cultural. Aunque se dice que apareció en las últimas décadas del siglo XIX, sin embargo se le identifica más claramente a finales del siglo XX, originada en los países desarrollados centrándose en la economía de mercado. De acuerdo a Lascurain y López (2013) consideran que es un proceso elitista que ha despertado posiciones antagónicas ya que ha acrecentado las diferencias entre los países subdesarrollados y los desarrollados. En cuanto al ámbito cultural, se ha manifestado como resultado de la interrelación entre las sociedades convergiendo en una aldea global (Morín 1999). Para Castells (2011) la globalización multicultural ha pretendido ir hacia una homogeneización del mundo cultural llegando a una sociedad emergente o sociedad red. En el caso de México, “la conjunción de globalidad, multiculturalidad y educación, permitirá impulsar un crecimiento económico sostenido, consolidar los procesos democráticos y asumir plenamente la globalización al fortalecer los procesos internos de una economía sustentable dentro de un país soberano” (Bustamante 2012, p. 28).

Al afectar la globalización a las localidades a través de la interacción, facilita el que se acuñe el término glocalización referido a la inserción y la influencia identitaria de los países desarrollados en las ciudades (nivel local). Todo ello como resultado de la comunicación masiva y dependiendo de la penetración del medio, es el nivel de influencia en la identidad de los grupos de nacionales. Castells (2006) menciona que la identidad es un proceso de construcción del sentido, entendido como la identificación simbólica del objetivo de su acción y que es realizada por un actor social a quien se le otorga prioritariamente un atributo cultural, es un proceso individual de autodefinición que es

más fuerte que el rol, el que corresponde a la función que se desempeña en las instituciones u organizaciones y que en el caso de centros educativos es de docente o de estudiante. La escuela no ocupa el lugar de una organización global, pero sí participa en el desarrollo de competencias en los estudiantes para que pueden desempeñarse adecuadamente en cualquier ámbito laboral, por lo que la función de los educadores no es tener una posición parcial ideológica al respecto, sino aprovechar los beneficios que puede obtener de la globalización y el uso de las TIC.

Para Jenkins (2006) la identidad es resultado de un proceso dinámico entre lo interno y lo externo en que las instituciones son determinantes en sus aspectos sociales y contextuales con el que las personas se identifican, jugando un papel decisivo el tutor, especialmente en sus funciones de orientación y seguimiento.

2.2 Uso de las TIC

Las acciones, las costumbres y la cultura de las sociedades han ido cambiando conforme se va generalizando la utilización de las TIC. Muchas actividades han variado, tales como la forma de interactuar con otras personas, manejar las finanzas, adquirir bienes y servicios, desarrollar la ciencia y la tecnología, gestionar asuntos, aprender e incluso se logra trabajar sin presentarse en la institución en que se labora (Castells 2011).

La aplicación de las TIC a la educación ha dado lugar a que la planeación didáctica se haga a través de un diseño instruccional realizado por un equipo interdisciplinario en coordinación con un docente especialista en contenidos y un tutor quien apoya para el logro de los objetivos de las unidades de aprendizaje. Actualmente las instituciones de niveles medio y superior han establecido programas de educación a distancia y mixtos los que además de propiciar la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes, también desarrollan las habilidades para el uso de tecnologías y el trabajo colaborativo.

De acuerdo a la UNESCO (2005) el uso de las computadoras y los dispositivos electrónicos y la forma en que es tratada la información, han modificado la actividad cognitiva ya que el aprendiente tiene relación directa con la computadora y su docente en el caso de programas de educación no presencial, lo cual afecta su percepción, memoria, operaciones lógicas y, por tanto, su aprendizaje. El uso de tecnología se ve favorecida por

su concepto ergonómico que permite adaptarse a las características físicas y psicológicas de los usuarios, lo que beneficia que los discapacitados puedan tener acceso a programas a distancia y casi a cualquier comunicación. De igual forma, el desarrollo del internet favorece la redistribución y acceso a la información desde cualquier punto geográfico, siendo importante que el estudiante cuente con el apoyo y guía de un tutor para llegar a presentar una actitud crítica ante los datos que se localicen en la red. La utilización de los medios de comunicación multimodales y el internet -en forma habitual- han determinado el surgimiento de una sociedad con competencias que de acuerdo a Castells (2010), se accionan cuando tratan de localizar datos.

Los usuarios han transformado sus comunicaciones y sus interacciones personales directas y frontales, por mediadas, impactando su cultura, observándose mayor facilidad y familiaridad en aquéllos que han nacido a fines del siglo XX en adelante, considerados como nativos digitales, resultándoles casi indispensables para su supervivencia el uso de la tecnología, la utilización de sitios web de redes sociales, destacando el Facebook o el Twitter como un servicio de microblogging para comunicaciones rápidas y cortas, sin dejar de lado el *WhatsApp* Messenger que es una aplicación de mensajería multiplataforma a través de la cual se tiene comunicación permanente con otras personas ya sean nativos digitales o inmigrantes digitales.

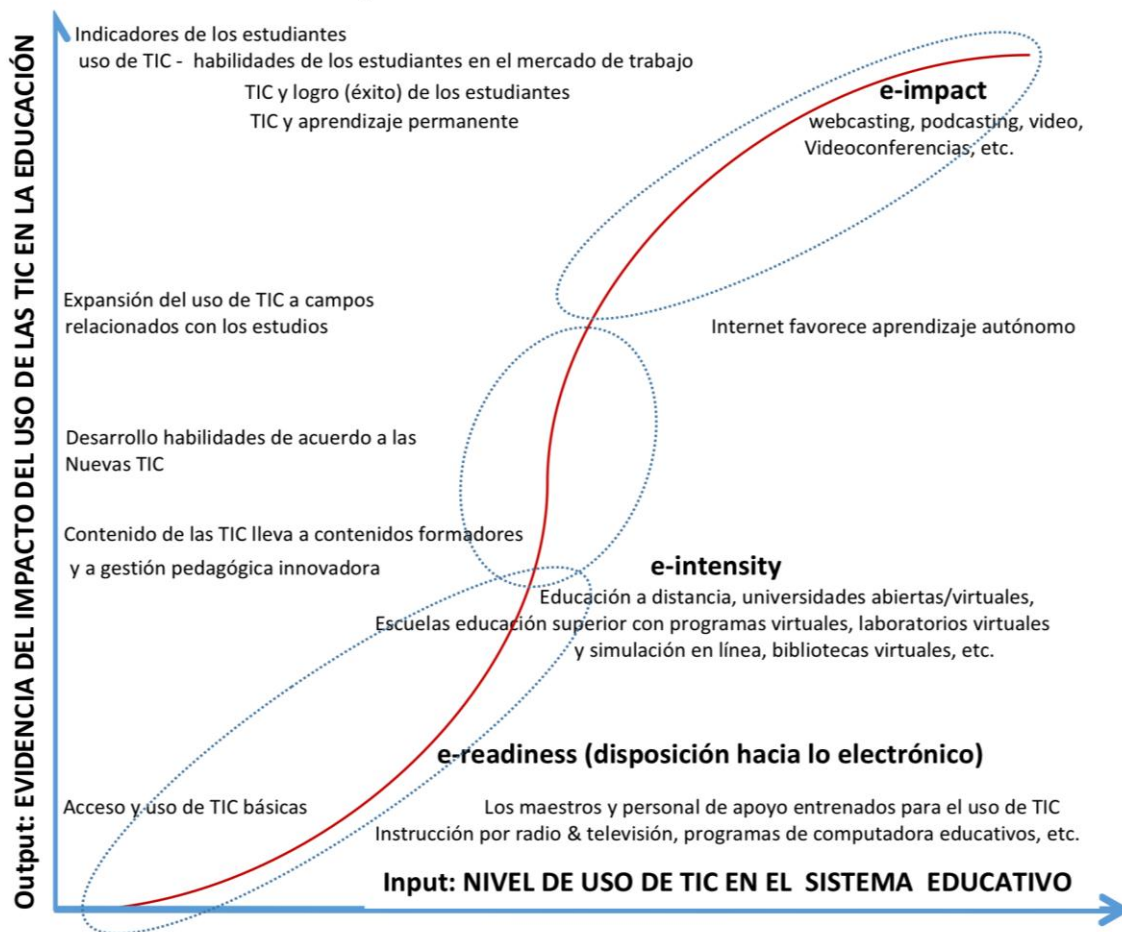
Es imposible dejar de mencionar que aunque la UNESCO (2005) hable de que en la actualidad el comportamiento es el reflejo de una sociedad de información-conocimiento y de red que conecta a todos los países a través de la triple www (world, wide, web), no es un beneficio general ya que los países no desarrollados y aún los considerados en vías de desarrollo (por problemas económicos, demografía, idioma, educación, nivel socio-cultural y crecimiento biológico en salud/enfermedad) en sus áreas rurales no cuentan con la conexión a la red, además de influir la situación orográfica, el carecer del servicio de energía eléctrica, de equipamiento informático o de tecnología móvil.

Para atender los retos que representa el ser un tutor en programas no escolarizados. La UNESCO establece en el 2008 el programa denominado *Estándares de Competencias en TIC para docentes*, el cual permitirá a los maestros el que propicien en sus alumnos el

trabajo grupal y su desarrollo individual para lograr la eficiencia laboral a mediano plazo. Los estándares que se establecen contribuyen a la mejora global de la práctica profesional de los docentes, a la vez que facilita su inserción a la sociedad red. Los programas no escolarizados que hacen uso de las TIC, requieren de software, además del hardware que facilitan la comunicación interpersonal entre los alumnos, de los estudiantes con los tutores, de los tutores con los asesores, y de los educandos con el material de apoyo, propio de las unidades de aprendizaje.

Así que de acuerdo a las normas de competencias la adopción de las TIC en un proceso de aprendizaje se caracteriza por diversos elementos que se presentan en la figura 1.

Figura 1. Disposición de los estados miembros de la UNESCO para adoptar las TIC (pedagogía) de acuerdo a las normas de competencias



Como se puede observar en la figura 1, el uso de las TIC desarrollan las habilidades de los estudiantes para desenvolverse en el mercado de trabajo a través del impacto con dispositivos electrónicos y de diseño de transmisión a internet, por lo que esta aplicación al retomarse con trabajo individual, favorece el aprendizaje autónomo pues lleva a la construcción del conocimiento. Asimismo se ha desarrollado intensivamente el ámbito electrónico en las escuelas que tienen programas de educación a distancia y/o mixtos. Aunque para tener el éxito y aprovechar el avance tecnológico se requiere que los docentes y el personal de apoyo sean capacitados en el manejo de la tecnología aplicada a la educación.

3. Paradigmas educativos. Siglo XX y siglo XXI

El paradigma educativo influye en la concepción de quiénes son los protagonistas del hecho educativo, cuáles son los modelos pedagógicos adecuados, el concepto de aprendizaje que responde al contexto y que se ve reflejado en los sistemas educativos, así como en las políticas nacionales sobre este ámbito. Retomando a Yarce (2010) respecto a las macrotendencias educativas correspondientes a los siglos XX y XXI, en la tabla 1 se presentan los rubros agrupándolos con base en las repercusiones del contexto sobre los estudiantes, la concepción del maestro respecto a su propio trabajo docente y las estrategias que usa, las que dependen del momento histórico.

Tabla 1. Características de los modelos educativos

Modelos Escolarizados. Siglo XX	Modelos No escolarizados. Siglo XXI
<i>Repercusiones del trabajo docente en el estudiante</i>	
Alumno recibe todo hecho	Se fomenta la creatividad en el estudiante
Meta: lograr una posición	Meta: cumplir una misión
Saber para tener una posición	Aprender a vivir
Educación para saber	Educación para aprender a aprender
Educación para hacer cosas	Educación para ser persona
Sobresalir en la masa	Educar líderes para la sociedad

Saber reaccionar al medio	Educación para la proactividad
Formar personas singulares	Educar para la solidaridad
Los errores se pagan	De los errores se aprende
Centros: lugares para estudiar	Centros: organizaciones inteligentes
Atención a la inteligencia	Atención al mundo emocional
Muchos conocimientos (enciclopédicos)	Criterio para elegir los conocimientos
Trabajos para copiar de los libros	Búsquedas inteligente en la red
Educación ajena al medio ambiente	Educar para un futuro sostenible
Educación para una etapa de la vida	Educación a lo largo de la vida
Aprender del pasado	Anticiparse al futuro
Modelos Escolarizados. Siglo XX	Modelos No escolarizados. Siglo XXI
<i>Percepción del profesor sobre quien es</i>	
1er.recurso: experiencia del profesor	1er.recurso: inteligencia de los alumnos
El profesor enseña	Todos aprenden y todos enseñan
El profesor es el centro de la educación	El alumno es el centro de la educación
Profesor especializado	Profesor polivalente
Quien sabe es el profesor	El profesor sabe dónde saben más
Visión psicológica	Visión antropológica de la educación
El maestro individual sobresale	El equipo de trabajo es lo importante
Temor al cambio	Anticiparse al cambio
Visión de mi materia o área	Visión de conjunto: globalización
Tolerar y evitar problemas con otros	Aprender a convivir
Culto a calificaciones y títulos	Culto a la calidad y a la excelencia
Dependencia de las normas	Autonomía y responsabilidad
El escalafón ante todo	Identidad, compromiso y servicio
Burocracia, papeleo, dependencia	Simplificación, iniciativa, autonomía
Modelos Escolarizados. Siglo XX	Modelos No escolarizados. Siglo XXI
<i>Estrategia docente</i>	

Dedicar tiempo a preparar clase	Dedicar tiempo a la formación
Tecnología como ayuda esporádica	Tecnología para aprender en serio
Autoritarismo y mano dura	Participación y motivación
Metodología pasiva	Metodología activa
Controlar a los alumnos	Orientar su desarrollo
Enseñanza memorística	Procesos de aprendizaje
Transmitir conocimientos	Generar conocimientos
Información cerrada y reservada	Información abierta y común
No hacer más de lo que se pide	Aceptar desafíos, correr riesgos
Rutina y acostumbramiento	Innovación permanente

Desde el punto de vista de las tendencias educativas, Chavarría (2011) habla de megatendencias como la apertura que a nivel global, han adoptado los países. Asimismo, considera que en este siglo -ya en la segunda década- hay que analizar el papel del docente y los valores e ideales ético-filosóficos los cuales han perdido relevancia en el caso de procesos de aprendizaje mediados por TIC. Esta autora considera la flexibilidad que se refleja en la forma de interactuar en el aprendizaje, en el desarrollo de competencias, en el perfil de egreso, en la acción de los protagonistas del hecho educativo (profesores y estudiantes) quienes tienen un papel diferente, más reflexivo, además de que el aprendizaje no se dosifica por los programas o docentes ya que en el medio, se cuenta con una diversidad de archivos electrónicos con información de diversa índole a los que se puede tener acceso.

Así que al retomar lo establecido por Yarce y Chavarría, se considera que hay que reforzar el papel del tutor en sus funciones de guía, apoyo, seguimiento y acompañamiento, especialmente ahora que se tienen en México programas, desde el nivel básico, para el uso de las tecnologías por parte de los estudiantes. Sin embargo es conveniente mencionar que no se quiere decir que los modelos pedagógico tradicionales no hayan cumplido con su misión de enseñar y que los maestros eran inadecuados, sino que lo que se pretende expresar es que los conceptos existentes sobre lo que es la realidad, la

innovación, el hombre, la escuela, el estudiante y el docente han variado a raíz de la globalización, el uso de las TIC y el vivir conectados como sociedad red.

Para Barberá y Badia (2004) existen ciertos aspectos instruccionales prioritarios en la educación y que varían de acuerdo al modelo presencial o virtual y que abarcan: Planificación, Presentación de la información, Participación, Interacción, Seguimiento y evaluación, Dominio de la tecnología, Capacidad de respuesta, Colaboración docente y el Tiempo de docencia y carga docente.

4. Los tutores en los modelos no escolarizados

Antes de describir la tutoría en la educación a distancia, hay que puntualizar que los antecedentes de esta figura académica se remontan hasta a.C. pero a partir del siglo XX, en los años cuarenta, es cuando se operacionaliza y se establece en los programas de posgrado presenciales que se impartían en la UNAM (Facultad de Ciencias Químicas). El tutor y sus tutorados desarrollaban actividades académicas y proyectos de investigación. Cuatro décadas después se instrumentan programas tutoriales a nivel licenciatura centrándose en la empatía que el docente establecía con sus grupos, siendo determinante para su asignación como tutor y cuyas funciones se orientaban en dar solución a los problemas que se pudieran presentar en su grupo (académicos, administrativos, grupales o personales) que afectaran el desarrollo de sus estudios; de esa forma se incidía en la motivación y se tendía a estimular una actitud crítica ante los contenidos de sus unidades de aprendizaje (Olea y Pérez, 2005). A principios del siglo XXI, en la primer década, a la luz de Reforma a la Educación Secundaria (RES), se reestructuran los planes de estudio y se incluye la asignatura de Espacio Curricular de Orientación y Tutoría que después se modifica el nombre a Espacio Curricular de Tutoría (Jiménez, 2013).

Posteriormente, como ya se mencionó antes, con la influencia de la globalización y el uso generalizado de las TIC, la modificación de la interpretación teórica de las corrientes que explican y orientan el proceso de aprendizaje propiciaron la proliferación de programas no escolarizados, en los que la figura del docente tutor es indispensable.

De acuerdo a la Organización de Estados Americanos (2008), el tutor en los cursos no escolarizados es un experto en el tema, quien orienta y asesora a los estudiantes,

promoviendo su retención y el logro de aprendizajes significativos. Facilita la comunicación, controla el curso y retroalimenta. Wolton (en Domínguez, Rama y Rodríguez, 2013, p. 178) afirma que “cuanto más se encuentran niños o adultos ante máquinas o libros, más necesidad tienen de intermediarios humanos” refiriéndose a los docentes. Se dice que el profesor al ser usuario de las TIC se ha convertido en un prosumidor porque es a la vez productor y consumidor de contenidos (Chirino en Ramírez y Rama 2014).

“La tutoría es un hecho histórico, situado en un tiempo y un lugar específico que responde a demandas educativas particulares de un contexto determinado, por ende las funciones del tutor también sufren modificaciones” (Ponce, 2012, p. 3).

Al considerar las declaraciones de los estudiosos de la tutoría es importante resaltar lo trascendente de que realicen su rol adecuadamente, que tengan la posibilidad de dominar su resistencia al cambio y el temor que puede producir el manejo de la tecnología y poner en juego sus habilidades comunicativas.

Los tutores en los programas de educación a distancia y mixtos, desempeñan las funciones de guía, apoyo pedagógico, acompañamiento y orientación en los aspectos personales, académicos y administrativos. Por tanto, es importante que el tutor motive a sus tutorados a trabajar en este tipo de modelo, que al disminuir el rechazo a lo nuevo, sea capaz de modificar sus estrategias docentes puesto que la interrelación es a través de una plataforma tecnológica, que tenga competencia en el manejo de las TIC y que en caso de no contar con la habilidad, lo acepte y se capacite. Por tanto, al tener una habilidad comunicativa puede interactuar con facilidad con las autoridades, sus pares, además de participar en la gestión escolar. Su labor es trascendente debido a que inciden en el desarrollo de la identidad de los estudiantes, especialmente si éstos han tenido una formación en programas escolarizados, fortaleciendo su motivación y su posición crítica ante los contenidos lo que va a influir en la selección y análisis de información que usan como apoyo en sus programas.

Así que la influencia de la globalización, el desarrollo y aplicación de las tecnologías, el aumento de la demanda educativa, el concebir el aprendizaje desde el punto de vista

constructivista principalmente aunque sin desechar la posición conductista y el crecimiento de la población juvenil, además de la necesidad de actualización permanente, son aspectos que llevan a explorar nuevas formas de educación con sistemas abiertos, flexibles y a distancia, que permitan aprovechar las redes. “El aprendizaje abierto y a distancia y el uso de las TIC ofrecen oportunidades de ampliar el acceso a la educación de calidad”, particularmente si se comparten los recursos (UNESCO, 2009, p. 3). De acuerdo a este organismo, la educación a distancia coadyuva a cumplir una de las tareas de la educación superior, ampliar el acceso de la mayor parte de la población con equidad, pertinencia y calidad mediante modelos flexibles de aprendizaje y en la que el tutor es una figura académica indispensable.

Rama (2013) afirma que la modalidad de la educación virtual a distancia, produce cambios ya que el aula adquiere otro significado, hay variación en el rol de los docentes, en los criterios de acceso, en la concepción y objetivos educativos dando lugar a las multimodalidades por lo que se llega a combinaciones entre la educación presencial y virtual, en su eficiencia, costos, calidad pedagógica y de cobertura. La función educativa nueva se integra por una tarea docente en la que participan profesores, asesores, tutores y un equipo interdisciplinario que interviene en el desarrollo de materiales, control, manejo, atención a usuarios cuyas unidades de aprendizaje se tienen en una plataforma educativa, lo que genera ciertos costos distintos a los de una educación presencial. Los tutores pueden estar en diversas regiones que no necesariamente corresponden a la de los educandos e incluso pueden tener remuneraciones distintas a las de un maestro presencial, así como variantes en su contratación. La tarea educativa guía el autoaprendizaje, aumentando los tiempos de estudio y el uso de recursos didácticos diversos que favorecen la adquisición de las competencias.

De acuerdo a Rodríguez-Hoyos y Calvo (2010) el aprendizaje electrónico y el mixto han adquirido importancia en el ámbito educativo. Dichos modelos tienen varias fortalezas: potencializan el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), eliminan las fronteras de distancia y tiempo, cumplen con lo declarado por la UNESCO en la *Educación para todos y a lo largo de la vida*, favorecen el aprender a aprender ya que se respetan los

ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes y desarrollan la autonomía responsabilizando al estudiante de su proceso formativo. La mayor parte de los discentes que acceden a una modalidad no escolarizado provienen de un modelo presencial, por lo que la educación a distancia tiene que hacer frente a ciertos retos como falta de identidad con el modelo, deficiencia en sus hábitos de estudio para avanzar en un aprendizaje independiente, la sensación de soledad y el creer que hay un trato impersonal pues no están frente a sus maestros, lo que puede llevarles al desánimo y al abandono de los estudios. Ante esto, la figura del tutor como acompañante, adquiere relevancia para apoyar a los estudiantes en su aprendizaje y ser un enlace entre ellos y la institución, al mismo tiempo que potencializa las fortalezas y minimiza las debilidades, para lo cual requiere un conjunto de saberes que apoyen su función.

4.1. El ser y el hacer de los tutores de programas a distancia y mixtos

La caracterización del *ser* y el *hacer* de los tutores (Olea, 2015) en los modelos no escolarizados engloba:

Diferencias individuales. Definidas como los atributos que lo hacen un ser único.

- Apertura al cambio
- Capacidad para organizar su tiempo
- Capacidad/habilidad para manejar la comunicación adecuadamente (canales públicos y privados) generando confianza, calidad y calidez
- Buena habilidad para organizarse (Sangrá, 2001)
- Capacidad/habilidad para modificar en cualquier momento la metodología aplicada, con base en las necesidades del estudiante (Sangrá, 2001)
- Recomendable sea más colaborador (trabajo interactivo con profesores de otros centros similares) que solitario (Sangrá, 2001)

Actitud ante el modelo no escolarizado.

- Requiere modificar la representación social que tiene del maestro tradicional, aunque cuando trabaja en estos modelos utiliza aspectos de constructivismo
- Aceptar que ya no es el que posee el conocimiento (Sangrá, 2001)
- Tener apertura respecto al uso de formas de trabajo nuevas (Sangrá, 2001)

- Actuar con prudencia que se traduce en transmitir seguridad en su hacer y ser tolerante

Competencias indispensables, referidas a los conocimientos y habilidades que requiere para realizar sus funciones adecuadamente

Manejo de TIC

- Está actualizado en el manejo de entornos virtuales y evita el uso de estrategias didácticas propias de la modalidad presencial
- Usa herramientas informáticas
- Provee de reglas para la interrelación que se establezca en el curso, usando el internet. Estas normas algunos las denominan netiqueta
- Promueve la utilización de recursos que ofrece el internet u otras herramientas informáticas que apoyen la interrelación y el desarrollo de actividades.
- Crea foros y ubica a los alumnos para que en sus respuestas no se pierda el hilo conductor con relación a una tarea y su análisis reflexivo.

Favorece el desarrollo del aprendizaje

- Tiene habilidad en el manejo pedagógico que requiere el uso de las TIC, adaptándolo a las características de los grupos heterogéneos
- Establece intercambio bidireccional, se convierte en un guía o mediador pedagógico.
- Posee capacidad de organizar el tiempo de las actividades de aprendizaje a través de TIC y así facilitar este proceso en los discentes (Sangra, 2001)
- Es un facilitador del aprendizaje, aplica estrategias con el uso de recursos que favorece el crecimiento de los estudiantes y sepan cómo allegarse la información - conocimiento- fomentándoles el sentido crítico (Sangrá, 2001)
- Es un docente que selecciona y organiza recursos de calidad para que sean usados por los estudiantes en el momento que se requiera (Cantoni, en Ramírez y Rama 2014)
- Propicia la reflexión en los estudiantes
- Incide positivamente en la motivación de los estudiantes

- Estimula la participación y la corresponsabilidad en los proyectos a desarrollar
- A través del diálogo que establece con los alumnos elabora preguntas, repreguntas y respuestas como procesos que fomentan la cognición
- Propicia la autoevaluación de los estudiantes
- Dinamiza el trabajo grupal
- Capacidad para tomar decisiones que fomenten el trabajo colaborativo
- Retroalimenta oportunamente
- Favorece el pluralismo en las ideas y promueve el respeto a las mismas
- Evalúa coherentemente de acuerdo al modelo

Independientemente de sus actividades primordiales, existen funciones que los tutores realizan con sus tutorados las cuales pueden ser reagrupadas de acuerdo a cuatro criterios (Olea, Ramírez, Valentín, Torres, Merchand, Hernández y Salazar, 2013):

- ❖ *Comunicación.* Desde el curso introductorio al inicio de las unidades de aprendizaje que integran un currículo, establecen una buena comunicación, que al decir de García (2012) es un ciclo que se repite durante todo el proceso y que corresponde a *Contacta, Comunícate y Retroalimenta* en tiempo y forma. El tener una buena comunicación le permite seguir a los estudiantes en su desarrollo, lograr que interactúen con otros miembros del grupo y con otras figuras académicas.
- ❖ *Apoyo y acompañamiento.* El hecho estar al lado del estudiante en forma permanente, se refuerza la motivación, la identificación, la pertenencia a la institución y se alivia el sentimiento de soledad. Favorece el proceso de aprendizaje ya que en caso de ser necesario, proporciona material complementario, además de facilitar el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Al poner en práctica estas funciones, evita -en lo posible- el que el tutorado abandone una unidad de aprendizaje.
- ❖ *Fomento de aprendizaje autónomo y colaborativo.* Al estar pendiente de las estrategias de aprendizaje que emplean sus estudiantes, interviene y corrige su aplicación y en caso de ser conveniente, le sugiere otras acciones. Respecto al trabajo grupal colaborativo, sigue la forma en que se atienden las tareas

interviniendo al inicio de la organización de los pequeños grupos, disminuyendo la tensión natural que se presenta en los grupos heterogéneos.

- ❖ Otras actividades: participación con otras figuras académicas en el desarrollo del diseño instruccional, seguir las actividades del equipo interdisciplinario encargado de la producción de materiales. Asimismo buscar aplicación de otras opciones, como son Elluminate, uso de Skype y Dropbox cuando se trata de actividades grupales.

5. Las competencias de la tutoría no presencial

De acuerdo al paradigma educativo actual concibe la educación por competencias, currículos flexibles, tutorías, y algunos más, que conllevan cambios en sus prácticas sociales y educativas. Por tanto, los tutores requieren el contar con competencias que favorezcan su labor en los programas no escolarizados.

La UNESCO (2007) define a las competencias como “el desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos” [...]. Braslavsky (2005) afirma que “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”.

Para Perrenoud (2001) “El concepto de competencia representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”. Una competencia implica tres elementos: las situaciones, los recursos que moviliza (pareciera que son metacognitivos), la naturaleza de los esquemas de pensamiento que permiten la movilización de los recursos pertinentes en situaciones complejas y en tiempo real.

Para Tobón (2006) las competencias se focalizan en aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación. Clasifica a las competencias en *Competencias básicas*, *Competencias genéricas*, siendo éstas las vinculadas a la tutoría pues son referidas al proceso de desempeño que permiten resolver problemas, valorar riesgos, tomar decisiones, trabajar en equipo, asumir liderazgo, relacionarse con los demás, aprender a emprender, aprender a aprender. De igual forma las *Competencia específicas* son las

propias de una ocupación o profesión, pero si no hay capacitación para las funciones tutoriales, pueden dificultar el desempeño de su rol.

Las competencias propias de un tutor de programas a distancia y mixtos son ilustradas en la figura 2.

Figura 2. El profesor en programas de educación no escolarizada



Fuente: Olea, E. y Garduño, C. "Función tutorial del profesor en programas de educación superior a distancia, una propuesta de modelo. Revista Apertura, abril, 2011. Modificado por Olea.

Se debe considerar aspectos a nivel macro, además de las propias competencias cognoscitivas, procedimentales y actitudinales-valorales. Dichas competencias son:

- *Competencias cognoscitivas*

Cognitivas. Relativas a la habilidad para comunicarse en forma eficaz, fundamentalmente por escrito. Analizar y solucionar los problemas que se presenten y hacer una planificación didáctica apropiada.

- *Competencias procedimentales*

Técnicas. Conocimiento de las TIC usadas en el modelo donde labora, manejo de programas informáticos básicos

Pedagógicas. Resolver problemas de aprendizaje de los estudiantes y habilidad para propiciar el trabajo colaborativo en red.

Investigativas. Habilidad para buscar, difundir y generar información.

Identificar y solucionar problemas en diversos contextos como resultado de su investigación

Capacidad para diseñar proyectos de investigación.

- *Competencias actitudinales-valorales.*

Sociales. Habilidad para estimular positivamente al receptor por medio de la comunicación, habilidad para trabajar en diferentes contextos y personas, facilitar el trabajo en equipo y habilidad para negociar

Ahora bien, los tutores que ejercen su rol es porque tienen asignación de tutorados por lo que es adecuado resaltar que “ya sean los estudiantes como los docentes tienen tipos de personalidad propios y estilos cognoscitivos con los que aprenden” o enseñan (Almaguer 2003, p. 46), dan respuestas al medio y ponen en práctica en sus interacciones. Existe la tendencia a hacer mención de las competencias como componentes del paradigma educativo vigente; se habla de conocimientos (cognoscitivo), habilidades (procedimentales) y actitudes y valores que entran en acción en el momento en que resuelven problemáticas, sin embargo, de manera regular se omite nombrar el aspecto emocional que es muy importante, porque es un reflejo de su ser en el hacer.

6. Conclusiones

Hablar de la tutoría en el modelo no escolarizado es considerar distintas variables que influyen en el hecho educativo, por lo que se tiene que mencionar las siguientes:

Contextuales. Referidas a la influencia del paradigma educativo vigente, las políticas educativas a nivel nacional, el tipo de escuela (pública o privada) y su normativa, el equipamiento y uso de recursos en el diseño instruccional y en la atención a los usuarios

en el desarrollo de las unidades de aprendizaje. El tutor se adapta y realiza su labor docente y de gestión en coherencia con ambiente en que se desenvuelve.

Diferencias individuales. Engloba las características propias de los tutores y tutorados quienes participan en el hecho educativo y que corresponden a su ser. Asimismo influyen sus actitudes, vivencias, experiencia, situación laboral y formación académica.

Metodológicas. El tutor usa plataformas tecnológicas y TIC en general y acompaña el desarrollo el diseño instruccional considerando la producción de materiales, la conexión en red. También está al pendiente de realizar la evaluación permanente del desarrollo del proceso educativo y hacer las correcciones que procedan a través de la guía y apoyo a sus estudiantes.

Propias del aprendizaje. Aplicación de la teoría del Constructivismo en el proceso de aprendizaje facilitando la construcción del conocimiento por parte de los tutorados como resultado del empleo de estrategias de aprendizaje individual y colaborativo.

De hecho las actividades tutoriales tienen como ejes el ser y el hacer, influenciadas por el contexto, las cuales son resumidas en la tabla 3.

Tabla 3. Entre el ser y el hacer del tutor en programas no escolarizados

El Ser	El hacer	El contexto
Diferencias individuales (biológicas y psicológicas)	Interacción (contacta, comunícate y retroalimenta)	Atender la situación de los tutores como inmigrantes digitales ya que puede generar estrés
Actitud ante el modelo no escolarizado	Uso de estrategias motivacionales, propiciando la integración y pertenencia	Reconocimiento a su labor a través de remuneración, becas y bonos por desempeño
Vivencia de la situación de los estudiantes en el modelo no escolarizado	Pondrá en práctica estrategias que alivien la inseguridad y soledad	Preparación de los cursos introductorios al modelo

Situación laboral	Carga docente, número de tutorados que se le asignen	Normativa y/o invitación a participar en el modelo
Formación académica	Formación pedagógica, manejo de TIC	Capacitación institucional en el manejo de TIC

Es imposible omitir algunas características, que además de la formación académica y el manejo de los contenidos de las unidades de aprendizaje, debieran tener los tutores que de acuerdo a Freire (1994) es indispensable caractericen a los maestros progresistas y aunque corresponden a otro modelo pedagógico, se considera son necesarias para repercutir en la construcción del aprendizaje, en la motivación, el desarrollo de la identidad, la identificación y la integración de los tutorados, ya sea tengan características generales comunes o pertenezcan a grupos vulnerables. Se quiere resaltar los atributos psicológicos que a nivel de personalidad debieran tener los tutores que acompañan, hacen seguimiento y orientan. además de apoyar y guiar y que corresponden a: humildad, afecto (ser amoroso), vencer el miedo de trabajar en un modelo no tradicional, ser tolerante, tomar decisiones, tener seguridad en las funciones que realiza, contar con la competencia docente, experiencia, con parsimonia verbal y apertura al diálogo.

7. Referencias bibliohemerográficas y archivos electrónicos

Almaguer, T. (2003). *El desarrollo del alumno*. México: Trillas.

Barberá, E. y Badia, A. (2004). *Educación en aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Machado Libros.

Braslavsky, C. (diciembre 2005). *Teoría y acción en la vida de Cecilia Braslavsky. Perspectivas 136 Dossier*. Vol. XXV, núm. 4. Recuperado de www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/136/136S.pdf.

Bustamante, Y. (2012). *Globalidad, multiculturalidad y educación, indispensables en diseño de políticas educativas*. Selección Gaceta Politécnica. Número 46, 30 de septiembre de 2012.

- Cantoni, M. C. (2014). Mejorando la calidad de la educación a distancia a través del uso de recursos educativos abiertos en Ramírez, F. y Rama, C. *Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia*. Perú: Universidad Alas Peruanas/Virtual Educa.
- Castells, M. (2006). *La era de la Información. Economía Sociedad y Cultura. La sociedad Red*. Vol. II. México: Siglo XXI.
- Castells, M. (2010). *Comunicación y poder*. España: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2011). *La era de la información. La sociedad red*. Vol. I. Madrid: Alianza Editorial.
- Chavarría, M. (2011). *Educación en un mundo globalizado*. México: Trillas.
- Chirino, V. P. (2014). El profesor como prosumidor en la administración del conocimiento para la mejora continua de recursos de aprendizaje. La experiencia del SICAM en Ramírez, F. y Rama, C. *Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia*. Perú: Universidad Alas Peruanas/Virtual Educa.
- Delors, J. (1996.). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Domínguez, J., Rama, C. Editores. (2013). *La educación a distancia en el Perú*. Perú: Universidad Católica Los Ángeles Chimbote.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.
- García, J.C. (2012). *La práctica docente en las licenciaturas a distancia de la ESCA Unidad Santo Tomás. Funciones de asesores y tutores*. Material de apoyo al curso de formación a tutores.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Jiménez, S. (2013). *El tutor y sus características en la escuela secundaria técnica no. 75 Valentín Gómez Farías. Análisis del espacio curricular de tutoría* (tesis de maestría). IPN. México.
- Lascurain, M. y López, J. (enero-mayo 2013). Retos y oportunidades de la globalización económica en *Confinés*, Vol. 9, Núm. 17.
- MIAO, F. (2011). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers (ICT-CFT) and institutional Strategy for Teacher Training on ICT – Pedagogy Integration*.

Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/wsis/UNESCO%20ICT-FT_FC%20Miao_UNESCO_15May2011.pdf.

- Morín, E. (1999). *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- OEA. (2008). *El aprendizaje en el aula virtual*. Material de apoyo al curso de Formación en Tutoría Virtual. Bloque II.
- Olea, E.; Ramírez, E. T.; Valentín, N.; Torres, A. D.; Merchand, L. Hernández, D. R. y Salazar, R. las funciones académicas del tutor y del asesor en las licenciaturas a distancia de la ESCASTO. *Informe técnico final. SIP 20130657*. IPN. México.
- Olea, E. y Pérez, P. (Noviembre-diciembre 2004). El tutor como actor protagónico que contribuye al éxito de los programas a distancia. *XIII Encuentro Internacional de Educación a Distancia*. UdG. Jalisco, México.
- Olea, E. (2015). *El tutor como figura académica para el éxito en las unidades de aprendizaje*. "Libro presentado para su publicación".
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI en Revista *Tecnología Educativa*, año XIV, núm. 3. Chile. Recuperado de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html.
- Ponce, G. (2012). *El tutor: figura clave en el éxito de programas educativos a distancia en el IPN*. IPN/ESIA Zacatenco. Recuperado de www.utecv.esiaz.ipn.mx/boletín/index.php?option=com_content&view=article&id=246%3Ael-tutor-figura-clave-en-el-exito-de-programas-edcuativos-a-distancia-en-el-ipn-&catid=34%3A3abril-2012&Itemid=20.
- Rama, C. (2013). La nueva lógica de la economía de la educación con la virtualización en Morocho, M. y Rama, C. *Las nuevas fronteras de la educación a distancia*. Ecuador: CALED/Virtual Educa/Universidad Técnica Particular de Loja.
- Sangrá, A. (2001). Enseñar y aprender en la virtualidad en *Educación*, núm. 28, 2001. Recuperado de www.uab.es/pu/educar/0211819Xn28p117.pdf.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf.

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO*. Francia: UNESCO.

UNESCO. (2007). *Enfoque por Competencias. Oficina Internacional de Educación*. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/es/comunidades/comunidad-de-practica-cop/enfoque-por-competencias-html#sthash.epW9Jg8B.dpuf>.

UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf.

Yarce, J. (2010). *Macrotendencias de la educación*. Instituto Latinoamericano de Liderazgo. Recuperado de www.liderazgo.org.co/documentos/2010/macrotendencias_de_la_educacion.pdf

Capítulo 13

Gestión Curricular en un Enfoque por Competencias: Aspectos Claves y Avances en el Sistema Universitario Chileno

Víctor Cancino Cancino¹

Universidad Santo Tomás, Chile

Carolina Iturra Herrera²

Universidad de Talca, Chile

Resumen: La formación por competencias se está transformando en el nuevo paradigma pedagógico de los sistemas educativos. El sistema universitario chileno no está al margen de dicha tendencia internacional, sus políticas educativas en materias de aseguramiento de la calidad y de mejoramiento, han contribuido a que las universidades hayan iniciado procesos relevantes de reformulación curricular, cuyo énfasis ha sido el diseño basado en competencias. Es posible constatar los avances de las universidades en esta materia, articulando las demandas de formaciones requeridas por los contextos externos, ajustando sus estructuras y culturas organizacionales, sin embargo, aún quedan desafíos importantes para potenciar la gestión y sustentabilidad de estos nuevos modelos curriculares, resguardando la consistencia entre proyectos formativos y estratégicos de las universidades.

Palabra clave: competencias, formación, diseño curricular, gestión curricular

Keywords: *skills, training, curriculum design, curriculum management.*

Sumario: 1. La Educación Basada en Competencias en el Contexto Universitario Chileno; 1.1 El sistema universitario chileno como contexto para la EBC; 1.2 La innovación curricular en las universidades chilenas; 1.3 Aproximaciones a la Gestión de la Innovación Curricular en el Contexto Universitario; 2. Dimensiones Claves en la Gestión del Diseño Curricular por Competencias; 2.1 Modelo educativo y lineamientos institucionales; 2.2 Los docentes y la docencia; 2.3 El ambiente de aprendizaje; 2.4 Los recursos didácticos; 2.5 Los sistemas y métodos de evaluación; 3. Evaluación y Mejoramiento Continuo del

¹ Doctorando en Dirección de Empresas, Universidad Politécnica de Cataluña Barcelona, España. Magíster en Administración de Empresas, U. de Chile. Ingeniero Comercial, U. de Talca. Académico tiempo completo y Director Académico de la Universidad Santo Tomás, Sede Talca, Chile. Sus investigaciones y publicaciones han sido en materias de política y gestión educativa, gerencia y políticas públicas. Es profesor de postgrado en universidades en Chile y México. Email: vcancino@santotomas.cl

² Doctora en Psicología Educacional, U. de Salamanca, España. Licenciada en Psicología, Universidad de La República, Chile. Académica tiempo completo y Directora de la Escuela de Psicología de la Universidad de Talca. Sus investigaciones y publicaciones han sido en materias de psicología educacional y pedagogía. Email: citurra@utalca.cl

Currículo por Competencias; 3.1 La evaluación y monitoreo de los procesos curriculares; 3.2 El seguimiento de egresados y evaluación del perfil de egreso; 3.3 El ciclo de renovación curricular: Rediseño y ajustes curriculares; 3.4 Principios de la mejora continua; 4. Conclusiones; 5. Bibliografía

1. La Educación Basada en Competencias en el Contexto Universitario Chileno

La universidad desde su origen ha cumplido un rol social fundamental, asumiendo diferentes funciones que han evolucionado desde la edad media hasta lo que se conoce actualmente como universidad moderna, es así como ésta, ha organizado su quehacer institucional en torno a tres misiones tradicionales: formación (o docencia), extensión e investigación; esta última área, a partir del siglo XIX, con la incorporación de las cátedras de investigación en las universidades Humboltianas (Bueno y Fernández, 2007; Beraza y Rodríguez, 2007; Brunner, 2011).

El desarrollo de la universidad ha estado fuertemente vinculado a lo sociedad, especialmente por sus aportes en los ámbitos de formación permanente de las personas, investigación básica y aplicada, así como en el desarrollo social y tecnológico de un país (Brunner, 2014). Así también, cumple un rol fundamental en apoyar la creación de una base sustantiva de capital humano y un sistema de innovación, que contribuye a que los países desarrollen economías competitivas sobre la base de recursos humanos calificados, la creación, aplicación y difusión de nuevos conocimientos y tecnologías (Salmi, 2009).

Sin embargo, la relación entre sociedad y universidad siempre ha sido compleja, existiendo visiones críticas respecto de la fluidez de esta dinámica, ya sea por la velocidad y/o pertinencia de las tendencias de cambio institucional en relación a los cambios del entorno. Esta discusión supera el ámbito universitario, extendiéndose a todo el sistema educativo y poniendo al centro de la discusión los procesos formativos, los aprendizajes y el currículum como elementos claves del cambio educativo.

Es así que desde comienzos de la década del 90', los procesos de reforma educativa en la mayoría de los países se ha preocupado de buscar mejorar las dimensiones relacionadas con los programas de estudio, los currículos nacionales y los contenidos del aprendizaje escolar (Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2008)

Para Perrenoud, las reformas de los sistemas educativos buscan “modernizar las metas de la enseñanza, para ajustarlas mejor a las supuestas necesidades de las personas y de la sociedad; alcanzar más exitosamente los objetivos formativos dados e instruir más extensa y eficazmente a las generaciones escolarizadas” (2009, p.46)

En esta misma línea, Braslawski (2001, citada en Jonnaert et al, 2008), señala que las reformas educativas que se vienen desarrollando en el mundo, convergen hacia los siguientes factores:

- “Consideración de la flexibilidad estructural;
- Orientación de la formación hacia el desarrollo de competencias;
- Tentativa de reducir la fragmentación por medio del estímulo de prácticas pedagógicas inter y multidisciplinares;
- Introducción de opciones para los alumnos, cuando éstas no existan;
- Recuperación de la pedagogía por proyectos.” (p.13)

Junto con estas tendencias con una marcada orientación y énfasis en lo curricular, la agenda de organismos internacionales, como la OCDE y diversos Comités de la Unión Europea, ha puesto como prioridad que la educación responda a los desafíos de la sociedad el conocimiento, especialmente porque no se ha observado que la mayor inversión no ha significado más calidad (Luengo, Luzón y Torres, 2008).

En este contexto, el debate por las competencias ha ganado espacio, aun cuando para Tardif, “el discurso sobre los programas por competencias se torna complejo por el hecho de que el concepto de competencia no ha dado lugar a una acepción consensuada en el mundo de la educación y de la formación” (2008, p.2). Mientras que para Perrenoud (2009), el enfoque por competencias buscaría modernizar los programas y planes formativos incluyendo los distintos saberes contenidos en éstos, con el objetivo de transferirlos y movilizarlos.

Sin embargo, desde fines del siglo pasado, las competencias se incorporan al discurso pedagógico, dando impulso a un conjunto de transformaciones en los sistemas educativos, que abarcan la reestructuración de diversas etapas del ciclo escolar, la elaboración de pruebas de evaluación de los resultados del aprendizaje, reordenamiento de las organizaciones y del trabajo escolar. Así mismo, en educación superior se inicia un conjunto de iniciativas (Acuerdo de Bolonia, proyecto TUNING, entre otros) conducentes al desarrollo de un Espacio Europeo de Educación Superior, con la finalidad de innovar en la formación universitaria, lo que comprende la instauración de un sistema de créditos transferibles y el diseño de titulaciones formuladas en base a competencias (Hansen-Rojas, 2005; Tardif, 2008; Mujica y Prieto, 2007; Luengo, Luzón y Torres, 2008).

1.1 El sistema universitario chileno como contexto para la EBC

El sistema universitario chileno ha cambiado de manera sustantiva desde 1980, transitado desde un sistema relativamente estático y acotado, a uno de mucha flexibilidad y expansión, es así como se pueden identificar al menos cuatro fases de desarrollo, que van desde la creación de la primera universidad nacional hasta la época actual, como se observa en el siguiente cuadro:

Cuadro N°1: Universidades en funcionamiento por periodo

Fase	N° U. Estatales	N° U. Privadas Tradicionales	N° U. Privadas	Total Universidades
Inicial (1842-1980)	2	6	0	8
Reforma (1981- 1989)	14	6	11	31

Expansión (1990-1995)	16	9	45	70
Normalización (1996-2015)	16	9	34	59

Fuente: CNED (2015)

Cada uno de estos periodos tiene características propias, con una evolución que tiene relación con el desarrollo natural del propio sistema universitario y la instalación de procesos de reforma o políticas educativas que han incidido de manera significativa en su conformación. Para Cancino y Schmal (2014) sus principales rasgos son:

- Etapa inicial (1842-1980), se extiende por cerca de 140 años desde la creación de Universidad de Chile en 1842, conformando a partir de 1956, un sistema con 8 instituciones, 2 estatales y 6 privadas que han mantenido el estatus de tradicionales, por ser consideradas universidades de carácter público, operando desde sus inicios con financiamiento estatal, por su cooperación con la función educacional del Estado. En esta etapa el sistema universitario chileno puede ser considerado pequeño y caracterizado por un bajo nivel de cobertura respecto de la población en edad correspondiente, algo que fue propio de los sistemas educativos en América Latina hasta esa época.
- La fase reforma (1981-1989), se inicia con la promulgación durante el Régimen Militar del decreto con fuerza de ley N°2 del 3 de enero de 1981, mediante el cual se inicia un camino marcado por la fragmentación de las universidades estatales, a quienes se les despoja de sus sedes regionales, para dar origen a nuevas universidades estatales³, iniciando al mismo tiempo la liberalización y creación de nuevas universidades privadas, lo que llevó a que a fines de 1989, se hubiesen creado 11 universidades privadas, llegando a un total 31 instituciones universitarias en funcionamiento.
- La tercera etapa o fase de expansión (1990-1995), se caracteriza por una intensificación del proceso de cambio iniciado por la reforma, lo que implicó que al acercarse el término del Régimen Militar, el proceso se aceleró aún más y sólo entre enero y marzo de 1990 se autorizaron 18 nuevas universidades. Será también al término del régimen militar, donde se resuelve dictar la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), que modificó las bases del sistema educativo nacional, estando en vigencia y sin grandes modificaciones durante casi 20 años (hasta 2009). Este periodo, ahora al amparo de la LOCE, continua con un crecimiento explosivo de universidades privadas y la fragmentación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que en 1991, lleva a que sus sedes regionales pasen

³ Las nuevas universidades creadas fueron: Universidad de Antofagasta, de Atacama, de La Serena, de Tarapacá, Arturo Prat, de Valparaíso, de Playa Ancha, Metropolitana de Ciencias de la Educación, de Talca, del Bío-Bío, de la Frontera, de Magallanes, de Los Lagos (creada en 1993, desde 1981 como IP de Osorno) y Tecnológica Metropolitana (creada en 1993, existiendo desde 1981 como IP de Santiago).

a desarrollarse autónomamente, creándose así tres nuevas universidades católicas⁴.

Durante esta etapa, el sistema más que se duplica en cantidad, creándose 34 universidades, llegando en 1993 a un total de 70 instituciones, situación que se mantiene hasta el año 1995. Este crecimiento, es consecuencia de un esquema de educación superior caracterizado por la ausencia de regulación, razón por la cual se inicia un debate sobre la calidad del sistema de educación superior que decantaría posteriormente en la generación de políticas de aseguramiento de la calidad y de mejoramiento educativo.

- Finalmente, la cuarta y última fase (1996 a la fecha), se caracteriza por un proceso de creación, fusión y desaparición de universidades privadas, hasta llegar en la actualidad a un sistema con 59 universidades (34 privadas), manteniendo sin modificación la cantidad de universidades estatales y privadas tradicionales. En esta etapa se inicia la implementación de políticas que generan una mayor regulación como expresión de la preocupación por la calidad en la educación superior.

La expansión significativa del sistema universitario, tanto en número de instituciones como en matrícula, se triplicó en el periodo 1981-1995 (MINEDUC, 2010), lo que llevó a que a fines de los años 90, se implementaran políticas orientadas al mejoramiento y al aseguramiento de la calidad en educación superior, donde emergen dos iniciativas sustantivas: La instalación de un sistema de acreditación de educación superior y el inicio del programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP).

A partir del año 1999, se instalan las bases del sistema de acreditación de educación superior, con la creación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP), mediante los decretos supremos N°59 y N°225 del Ministerio de Educación. Este proceso conduce en un primer momento a que en 2003 se dé inicio a una experiencia piloto de acreditación donde fueron sometidas a evaluación 13 instituciones (Zapata, 2004). Posteriormente, este camino recorrido lleva a que en 2006 se promulgue la Ley N° 20.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, la que da origen al sistema de acreditación vigente en Chile. Este proceso ha sido significativo en el ordenamiento del sistema universitario, ya que las instituciones que se someten a procesos de acreditación, deben evaluar obligatoriamente al menos las áreas de gestión institucional y de docencia de pregrado.

Por otra parte, el año 1998 nace el programa MECESUP, el que ha tenido tres fases de implementación, con énfasis y prioridades distintas (MECESUP, 2015). El primer proceso de concursos se inicia al año siguiente de su creación, y financió acciones de mejoramiento académico e infraestructura en las universidades del CRUCH, en áreas

⁴ La Universidad Católica de Temuco, Católica de la Santísima Concepción y Católica del Maule.

como: la renovación y modernización de bibliotecas, salas de clase, laboratorios y servicios estudiantiles. Sin embargo, es a partir de 2005 con el lanzamiento del Programa MECESUP2 que se intervienen en elementos sustantivos del quehacer formativo de las instituciones, teniendo como ejes centrales:

- El desarrollo y escalamiento de un sistema de financiamiento incremental basado en convenios de desempeño (CD)
- La implementación inicial en el ámbito nacional de una nueva arquitectura curricular para la educación superior basada en resultados de aprendizaje y demostración de competencias
- La definición e implementación inicial de un sistema para la transferencia de créditos académicos (SCT-Chile, compatible con el ECTS europeo)
- La consolidación del mejoramiento de la calidad de la oferta educativa terciaria y su innovación permanente, en concordancia con la planificación estratégica de las IES

Actualmente el programa se encuentra en una tercera fase que profundiza los aspectos anteriores y que tiene como objetivo mejorar la calidad y relevancia de la educación superior a través de la ampliación del sistema de financiamiento basado en resultados, cuyos ejes centrales son: a) Mejoramiento del aprendizaje, b) Incremento de la eficiencia de la educación terciaria, y c) Mejoramiento de la capacidad de gestión institucional.

Ha sido mediante las dos últimas fases del programa MECESUP, que las universidades han iniciado relevantes procesos de reformulación curricular, cuyo énfasis ha sido el diseño basado en competencias, en sintonía y concordancia con el sistema de educación superior internacional.

1.2 La innovación curricular en las universidades chilenas

Las diversas iniciativas impulsadas por las universidades chilenas en el ámbito de la innovación curricular, se iniciaron al alero del programa MECESUP del Ministerio de Educación hace poco más de una década, y han propiciado la generación de “modificaciones o innovaciones radicales en sus currículos, privilegiando enfoques basados en competencias y resultados de aprendizajes” (CINDA, 2009, p.9), estos procesos han permitido avanzar en de manera significativa en:

- Procesos de generación de perfiles de egreso basados en competencias y resultados de aprendizaje
- Adopción de forma progresiva de un sistema de créditos transferibles (SCT)
- Mejoramiento de las prácticas docentes orientadas al aprendizaje profundo y sistemas de evaluación de aprendizajes basados en desempeños.

Lo anterior, ha permitido la configuración de modelos educativos universitario cuyo énfasis en la formación profesional, tiene una mirada más sistémica y compleja de la realidad socio-productiva, que disminuye las rigideces en los procesos formativo,

asumiendo como dinámicas constantes, la rápida obsolescencia del conocimiento y el cambio permanente de las disciplinas y las profesiones.

Para Fernández (2009), el programa MECESUP ha sido un promotor fundamental en el desarrollo de los procesos de renovación curricular en universidades chilenas, existiendo diversas estrategias a nivel institucional y grados de alcances en el ámbito curricular, cuyas principales características en su etapa inicial fueron:

- La inclusión de una amplia gama de elementos: el rediseño de asignaturas; innovaciones en métodos de aprendizaje; fortalecimiento de los servicios docentes; revisión de pertinencia de la formación; rediseño de mallas curriculares; innovaciones tecnológicas.
- Diversidad de alcance y profundidad de las innovaciones, que va desde algo muy acotado como el desarrollo de una nueva metodología en una carrera en particular hasta el apoyo a cambios transversales o de grandes transformaciones, como la implementación de un programa de formación general en una universidad.
- En general, las iniciativas para rediseñar currículos se caracterizaban por la baja participación de grupos de interés, considerando la opinión de los académicos pero en pocas ocasiones la de los graduados o empleadores.

Desde la segunda fase de proyectos MECESUP en adelante, se profundizaron los procesos de innovación curricular basados en un enfoque por competencias y logros de aprendizaje, lo que permitió abordar de forma más compleja, aspectos como:

“la definición de los perfiles de egreso; las competencias específicas y genéricas, considerando el ambiente externo; las tendencias internacionales, incluso en temas sensibles como la duración de las carreras; se consideraron los diversos grupos de interés, tales como los académicos, graduados, empleadores, asociaciones profesionales y estudiantes. También se tomó en cuenta la metodología del Proyecto Tuning; los avances del Sistema de Créditos Transferible (SCT-Chile), con mediciones de la carga real de los estudiantes; entre otros.”
(Fernández, 2009, p.138)

Los alcances de las innovaciones desarrolladas a nivel del sistema universitario chileno son relevantes, considerando que durante el periodo 1999-2007, se desarrollaron cerca de 200 iniciativas que incluyeron componentes de renovación curricular en sus diferentes niveles y con grados diversos de profundidad (Fernández, 2009).

Para CINDA (2014), estos procesos de cambio e innovación curricular implementados, tienen diversos impactos y características, destacando:

- La diversidad en el nivel de avance y de desarrollo institucional que han tenido las instituciones en sus modelos educativos y las innovaciones impulsadas.
- Que estas innovaciones han permitido desarrollar un conjunto de procedimientos y mecanismos para propiciar una transformación en las formas de organizar y gestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Se destaca, la evaluación de los aprendizajes y de desempeños de los estudiantes se como un desafío sustantivo para el aseguramiento de la calidad en los programas de estudio.

Los aspectos señalados, han implicado un conjunto de desafíos para el sistema universitario, demandando a que las instituciones adecuen sus procesos de gestión, realizando ajustes a sus estructuras orgánicas y curriculares, así como la creación de centros de capacitación y apoyo a docentes, para poder enfrentar el cambio que significa pasar del paradigma de un de un sistema basado en objetivos a otro en el cual se fomenta el uso de currículo orientados por competencias y resultados de aprendizajes, lo que demanda un cambio significativo en la cultura educativa y docente (CINDA, 2014).

1.3 Aproximaciones a la Gestión de la Innovación Curricular en el Contexto Universitario

Como se mencionó previamente, si bien se han desarrollado iniciativas particulares de innovación curricular, las experiencias están fundamentalmente asociadas a los procesos impulsados por el programa MECESUP y los procesos de acreditación, en este último ámbito, particularmente a nivel de carreras profesionales, hoy se cuenta con criterios de evaluación que buscan dar cuenta de la implementación y articulación entre los propósitos institucionales, el perfil de egreso y el plan de estudios de cada programa (CNA, 2015). Sin embargo, este proceso ha sido lento y gradual, por lo que ha tenido un efecto acotado a nivel de las innovaciones curriculares en las instituciones universitarias.

Para Fernández (2009), los procesos de innovación curricular que han vivido las universidades chilenas, comprenden aspectos de la gestión institucional que supera los procesos propiamente curriculares, pudiéndose destacar: a) el desarrollo de iniciativas que crecientemente están más alineadas con los planes estratégicos institucionales; b) también se observa mayor vinculación con los planes de desarrollo a nivel de unidades académicas específicas; c) Los proyectos desarrollados tienen una vinculación son consistentes con el desarrollo de lineamientos de las Vicerrectorías Académicas, en particular, mediante la definición de modelos o proyectos educativos.

A partir de la experiencia recogida en la elaboración de programas por competencias a nivel internacional, Tardif (2008) identifica las siguientes etapas de desarrollo: 1) Determinación de las competencias que componen el programa; 2) Determinación del grado de desarrollo esperado por cada una de las competencias al término del programa de formación; 3) Determinación de los recursos internos conocimientos, actitudes, conductas a movilizar por las competencias; 4) Escalamiento de las competencias en el conjunto de la formación; 5) Determinación de las modalidades pedagógicas en el conjunto del programa; 6) Determinación de las modalidades de evaluación de las competencias en curso de la formación y al término de la misma; 7) Determinación de la organización del trabajo de docentes y estudiantes en el marco de las diversas actividades de aprendizaje; y finalmente 8) Establecimiento de las modalidades de acompañamiento de los aprendizajes de los y las estudiantes.

Las fases propuestas entregan una orientación para la planificación y gestión de los procesos de innovación curricular en un enfoque por competencias, permitiendo establecer los elementos claves que interactúan en cada una de las etapas, así como los recursos y procesos relevantes que permiten el avance institucional en esta materia, poniendo el acento en la articulación y alineación necesaria entre los factores que interactúan y que permitirán un adecuado diseño y formulación. Sin embargo, queda pendiente el desafío de la implementación y el mejoramiento curricular como un aspecto sustantivo de la gestión, que debe ser abordada con políticas, estrategias y recursos institucionales, consistentes con el esfuerzo involucrado en la fase de diseño y el compromiso que involucra alcanzar altos estándares de calidad en los procesos formativos, como parte del escrutinio social al que están expuestas las instituciones formadoras.

Sin embargo, no solo los aspectos propiamente curriculares son relevantes al momento de dimensionar el desafío de la innovación curricular, se deben relevar factores como el liderazgo, visión y planificación institucional, que permitirán orientar y gestionar con consistencia para lograr la alineación de los recursos y capacidades, priorizando y ponderando la realidad de cada institución, de manera de resguardar la viabilidad de los proyectos de innovación sus procesos de instalación y posterior sustentabilidad.

2 Dimensiones claves en la gestión del diseño curricular por competencias

2.1 Modelo educativo y lineamientos institucionales

Sin duda, uno de los principales desafíos en la educación chilena ha sido la puesta en marcha de los currículos por competencia. Para ello, los cambios introducidos por Ley para el aseguramiento de la calidad en la educación superior y las políticas impulsadas por el Ministerio de Educación, abordan la necesidad de que las universidades cuenten con un modelo educativo moderno que pongan de relieve el papel que juegan los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos modelos entendidos como los marcos regulatorios que orientan los procesos formativos, requieren cambios estructurales y de paradigmas en las culturas organizacionales universitarias. Para ello, los principales desafíos de las universidades chilenas han sido por un lado, diseñar modelos educativos que incorporen esta visión centrada en los estudiantes, la formación por competencias, la movilidad estudiantil, perfiles de egreso y estructuras curriculares (Pey y Chauriye, 2011).

Por el otro, esto ha conllevado a cambios en las dinámicas relacionales y en la creación de nuevas estructuras organizacionales que deben articular y monitorear estos cambios. Para ello, es fundamental que existan lineamientos institucionales claros, como por ejemplo, el valor que cada universidad le asignará a un crédito transferible, o la definición de las competencias genéricas o transversales que serán parte identitaria de la formación

profesional. Sin duda, esto pone de relieve exigencias en las articulaciones que se lleven a cabo las distintas unidades académicas a cargo de gestionar y monitorear tanto la implementación de los modelos educativos, como el desarrollo de políticas institucionales que permitan gestionar a los currículos por competencias.

2.2 Los docentes y la docencia

Uno de los principales desafíos en la puesta en marcha de las formaciones profesionales basadas en competencias, es la acción docente. Se reconoce que son los profesores los que operacionalizan en las aulas, los cambios en los contextos educativos universitarios (UNESCO; 1998). En este sentido, la docencia en los sistemas de educación superior es compleja dado que los profesores cumplen una serie de roles y funciones que trasciende los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

Parte de estos desafíos implica que ellos mismos deben aprender y potenciar competencias docentes. Es así como en la actualidad, existen distintas propuestas vinculadas al perfil del docente universitario (Zabalza, 2003; Perrenoud, 2004; Fernández Muñoz, 2003) que ponen de relieve la necesidad de integrar distintas dimensiones vinculadas al manejo de las materias a enseñar o dominio de la disciplina, la capacidad para planificar la enseñanza, competencias relacionadas a la comunicación y relaciones interpersonales y capacidades de gestión en el aula y en las propias instituciones universitarias.

Desde esta mirada, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) en conjunto con el grupo operativo de universidades chilenas, plantearon en el año 2008, la importancia de considerar ciertos factores asociados a la docencia y los docentes. Esta mirada sería consonante con las dimensiones planteadas por las distintas propuestas de los perfiles de docentes universitarios y considera relevantes para el desarrollo de currículos basados en competencias, los métodos de enseñanza empleados para el logro de competencias, las interacciones entre profesores y estudiantes y la promoción de climas educativos en el aula y en las instituciones universitarias. No obstante, sostienen que estos factores requieren de un conjunto de acciones y mecanismos que permitan facilitar y potenciar apropiadamente, los cambios en las culturas institucionales necesarios para un adecuado desarrollo de los perfiles de egreso.

Para ello, una buena parte de las universidades chilenas ha iniciado procesos de apoyo y acompañamiento a los docentes universitarios. Si bien, cada una ha definido el alcance y modelo de estos procesos, la mayoría ha decantado en la creación de centros de apoyo a la docencia (Leupin, y González, 2014) en las que, mediante acciones de educación continua, entregan a los profesores conocimiento vinculado a los modelos educativos propios de cada institución, además de actualizaciones respecto a distintas metodologías innovadoras para el logro de competencias. En otras universidades, también se han delineado programas de acompañamiento al aula, para la implementación de las nuevas metodologías de enseñanza universitaria.

Al respecto, es necesario destacar que estos esfuerzos deben estar alineados con los modelos educativos de cada institución universitaria, así como acciones estratégicas institucionales que faciliten no sólo la habilitación de los profesores universitarios, sino también la inclusión de recursos humanos y materiales que permitan la construcción de ambientes de aprendizajes propicios para los procesos de enseñanza-aprendizaje, el uso de recursos pedagógicos innovadores y sistemas adecuados de evaluación de las competencias.

2.3 El ambiente de aprendizaje

Se definen estos ambientes como los contextos físicos, sociales y pedagógicos en los que se desarrollan los procesos de enseñanza- aprendizaje (UNESCO, 2012). Los componentes y atributos de un ambiente de aprendizaje se conceptualizan en relación con su impacto en los procesos de aprendizaje y en los resultado de los mismos, tanto en dominios cognitivos como afectivos. Habitualmente, estos escenarios se refieren a las aulas de las instituciones educativas, pero pueden incluir cualquier lugar designado para el aprendizaje, tales como laboratorios, contextos de aprendizaje a distancia, bibliotecas, centros de tutoría y espacios de aprendizaje no formal (Otarola, 2010)

Desde el punto de vista de la enseñanza universitaria, se entienden que estos espacios son necesarios para sustentar las relaciones entre el conocimiento, aprendizaje y escenarios reales en los que se desempeñarán los futuros profesionales. Ello implica que las instituciones de educación superior, deben diseñar o incluir nuevos espacios educativos que permitan el desarrollo efectivo de los procesos de enseñanza asociados al logro de las competencias.

Respecto a esto, uno de los principales desafíos en Chile (CINDA, 2005), ha sido la incorporación de las tecnologías de información y comunicación que han cumplido distintos propósitos. El primero, apoyar la gestión curricular y académica mediante plataformas que permiten el registro de información y la planificación de la enseñanza. El segundo relacionado con el uso de estas plataformas para el acompañamiento en los procesos de co-construcción del conocimiento (Edwards y Mercer, 1997). Es en este segundo aspecto en el que se presenta los mayores retos para las formaciones profesionales centradas en competencias. Si bien existen tecnologías de apoyo a la docencia universitaria, el uso de estas aún no se ha masificado, en términos de utilizarlas como elementos centrales para el diseño de contextos de aprendizaje (Bernasconi y Rojas, 2003).

Por otra parte, también presenta un reto y desafío la construcción de ambientes de aprendizaje más cercanos a las realidades profesionales, en las que los estudiantes universitarios puedan efectivamente alcanzar las distintas competencias declaradas en los perfiles de egreso. En este sentido, una de los mayores cambios que deben procurarse en las aulas, son los cambios en las lógicas interaccionales entre profesores y estudiantes, entendiéndose que el uso de nuevas tecnologías o metodologías innovadores no es

condición suficiente para propiciar un adecuado proceso de aprendizaje, implicando ello, una transformación de los profesores en facilitadores de los procesos instruccionales, orientados por una pedagogía dialógica que posibilite a los estudiantes, participar activamente de su propio proceso de formación (Asún, Zúñiga y Ayala, 2013). Esto conlleva necesariamente, a que la docencia universitaria renueve los recursos didácticos utilizados en su quehacer.

2.4 Los recursos didácticos

Al hablar de recursos didácticos en la enseñanza terciaria, se definen como el conjunto de estrategias, herramientas, materiales, métodos y prácticas que posibilitan los procesos de aprendizaje (Díaz Barriga, 2005). Desde esta perspectiva, se alude a la necesidad de considerar la enseñanza y el aprendizaje como acciones estratégicas sustentadas en procesos decisionales orientados a planificar y supervisar el logro de las competencias, incluyendo en estas, competencias asociadas a la autonomía y capacidad decisional del aprendiz, involucrando además, dispositivos de autorregulación cognitiva.

Para el logro de esto, los profesores universitarios deben incorporar distintas dimensiones en su quehacer. Por un lado, deben dominar lo que Shulman (1986) ha definido como “Conocimiento didáctico del contenido” con alcances similares al concepto de “transposición didáctica” de Chevallard (2000). Considerando lo propuesto por ambos autores, los profesores deben ser capaces de utilizar representaciones, recursos, explicaciones y demostraciones que permitan a los aprendices, hacer comprensible el objeto del aprendizaje. Este hecho revela la necesidad de trascender más allá de la transferencia del conocimiento, diseñando dispositivos y mecanismos de facilitación y apoyo al aprendizaje, que sirvan como andamios (Wood, Bruner y Ross, 1976) al propio proceso. Por el otro, la naturaleza actual de trabajo en los contextos o escenarios laborales que requieren del uso constante de nuevas tecnologías.

A la luz de estos dos factores, uno de los principales desafíos en la educación universitaria por competencias, es la creación y diseño de dispositivos didácticos que incorporen elementos tecnológicos. Es así como en la actualidad surge el uso de objetos de aprendizaje definidos como cualquier dispositivo o herramienta que actúe como soporte del aprendizaje (Willey, 2001). Si bien, este concepto se asocia sobre todo a herramientas digitales, también es posible considerarlo como cualquier instrumento de mediación en el aprendizaje.

Al respecto, si bien la educación universitaria chilena ha ido incorporando el uso de los objetos de aprendizaje en áreas del conocimiento como las ciencias de la salud (Bucarey y Álvarez, 2006), aun se requieren realizar esfuerzos sistemáticos para apoyar y asesorar a los profesores en el uso de recursos, instrumentos y herramientas innovadoras, acompañados de recursos tecnológicos.

2.5 Los sistemas y métodos de evaluación

Sin duda, uno de los principales desafíos de las formaciones profesionales por competencias son los procesos de evaluación, dado que ésta se constituye como el mecanismo que permite medir la calidad del aprendizaje logrado por los estudiantes (Sanz, 2005). En este sentido, los mecanismos utilizados para monitorear éstos logros de aprendizaje en la educación terciaria deben incorporar tanto lineamientos institucionales como prácticas asociadas a las áreas del conocimiento o disciplinas profesionales en formación.

En Chile, la mayoría de las instituciones universitarias han incorporado dentro de los perfiles de egreso, competencias de carácter transversal definidas por la comisión nacional de acreditación (CNA, 2015), que consideran distintas dimensiones del desempeño profesional tales como comunicación oral y escrita, solución de problemas, autoaprendizaje, relaciones interpersonales, entre otras. Por tanto, parte del quehacer institucional implica el establecer mecanismos que permitan contrastar y evidenciar el logro de dichas competencias. Por otra parte, se considera también que las instituciones deben velar por evidenciar el logro de competencias declaradas en cada una de las carreras, involucrando los saberes específicos asociados a ellas (Valassina et Al., 2014).

En este sentido, los principales cambios que se han experimentado en los currículos basados en competencias, son la inclusión de distintos instrumentos evaluativos que permitan evidenciar las competencias transversales y/o competencias técnicas disciplinarias, entendiendo que dichos instrumentos deben ser capaces de identificar las distintas dimensiones que conforman a las competencias, es decir, el saber, el hacer y el ser. En otras palabras, la exigencia de las evaluaciones de los currículos por competencias requieren valorar lo que los aprendices son capaces de hacer frente a determinadas situaciones, identificando los desempeños descritos y asociados a ellas (Villardón, 2006).

Estos desempeños observables en los aprendices muchas veces se describen como los estándares finales de los programas formativos, no obstante, se precisa desagregar estas competencias en niveles de logro y criterios claros y específicos que permitan ir monitoreando el cumplimiento de ellas en toda la trayectoria formativa. A esto se le debe sumar, que en cada uno de estos niveles de logro, se deben diseñar actividades e instrumentos de evaluación que recojan tanto el proceso de aprendizaje del estudiante, como el resultado final del mismo.

En síntesis, las Universidades chilenas que han adscrito a los modelos formativos basados en competencia requieren contar con sistema de evaluación macrocurriculares de carácter institucional, así como una cultura orientada a la evaluación de desempeños tanto de las competencias transversales como de las propias de cada formación específica, pero también sistemas de evaluación microcurriculares que identifiquen y evidencien el logro de aprendizaje en cada asignatura o módulo, implicando ello, la capacitación y actualización constante de los equipos directivos al frente de las carreras, como de los profesores.

3 Evaluación y Mejoramiento Continuo del Currículo por Competencias

Existen varios factores que se deben considerar para monitorear y mejorar los currículos por competencia. Esto implica diseñar sistemas de evaluación permanentes que apoyen el monitoreo de los procesos curriculares y de la mejora constante de los mismos. Ello implica el contacto directo y permanente con los egresados y empleadores, para constatar el cumplimiento del perfil de egreso, así como la introducción de mejoras en el mismo. Además de ello, cada institución debe introducir mecanismos formales de seguimiento, monitoreo y renovación del currículo. Cada uno de estos factores, se profundizará en las siguientes páginas.

3.1 La evaluación y monitoreo de los procesos curriculares

En los últimos años, la política pública chilena orientada hacia la educación superior, ha establecido la necesidad de contar con criterios mínimos de funcionamiento para las innovaciones curriculares (López, 2011). Ellas se orientan principalmente a asegurar la calidad en la formación universitaria, además de cumplir con la serie de acuerdos suscritos por las universidades pertenecientes al consejo de rectores (CRUCH) en el año 2006.

Ello ha obligado a las Instituciones de educación superior chilenas, a introducir mecanismos de monitoreo constante de los procesos curriculares, evaluando la pertinencia de la cadena lógica de actividades curriculares que forman parte de los itinerarios formativos. En este sentido, se deben considerar tanto el perfil de egreso declarado y el conjunto de asignaturas o módulos temporalmente secuenciados que nutren académicamente al perfil de egreso.

Para lograr este desafío, muchas de las Universidades han incluido distintos dispositivos de apoyo en la toma de decisiones como plataformas de información, equipos de gestión tanto institucionales como al interior de la gestión de cada carrera, análisis institucionales, entre otros. Ello implica considerar distintos niveles, actores e indicadores involucrados.

En un nivel macrocurricular, las Instituciones universitarias han definido estructuras a cargo del monitoreo y seguimiento. Parte de estas responsabilidades han recaído en las vicerrectorías de pregrado, quienes han generado distintos dispositivos de apoyo como direcciones de acreditación de carreras, apoyo a la docencia, análisis institucional, gestión curricular (Natera, 2012). Dentro de los indicadores consideran las tasas de retención, aprobación, titulación, tiempo de egreso, medición de la carga efectiva, evaluación de la calidad docente.

En un nivel microcurricular, la mayoría de las Universidades cuenta con directores de escuela o carrera quienes son los encargados de gestionar el currículo y velar por el cumplimiento de las distintas actividades curriculares. Adicionalmente, algunas universidades cuentan con distintas organizaciones o comités que apoyan la gestión y

monitorean los planes de seguimiento y mejoramiento de la carrera. Dichos planes surgen de los procesos de autoevaluación (CNA, 2015) en los que se revisa el cumplimiento y funcionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el logro de las competencias declarados en los perfiles de egreso. Como parte de los indicadores de monitoreo, además de los utilizados a nivel institucional, se suman el monitoreo de las prácticas profesionales, el seguimiento del desempeño de los estudiantes, la identificación de las asignaturas críticas, la información de los sistema de alerta temprana, entre otras (Moyano, Vásquez y Faúndez, 2012).

En síntesis, al plantear la evaluación y monitoreo de los procesos curriculares, deben considerarse dispositivos macrocurriculares y microcurriculares que se traduzcan en indicadores que oriente la toma de decisiones estratégicas para apoyar y mejorar los itinerarios formativos.

3.2 El seguimiento de egresados y evaluación del perfil de egreso

Una fuente importante de información que permite monitorear y ajustar los perfiles de egreso, es el seguimiento a los egresados. Desde este punto de vista y de acuerdo a las disposiciones de la Comisión Nacional de acreditación (CNA, 2015) uno de los mecanismos para el aseguramiento de la calidad de la educación es el monitoreo de los egresados, dado que este dispositivo permitiría obtener retroalimentación acerca de la formación recibida, además de identificar los cambios en las demandas de los contextos laborales y la necesidad de educación continua.

En relación al ámbito académico, el seguimiento a egresados, sobre todo en los primeros años de ejercicio profesional, entrega una valoración de las fortalezas y debilidades de los itinerarios formativos, la calidad del cuerpo académico, el sistema de evaluación, los procesos de enseñanza aprendizaje, la adecuada relación entre actividades prácticas y teóricas, el cumplimiento de las competencias declaradas en el perfil de egreso, así como también pueden reportar las dificultades de su proceso e inserción laboral vinculándolo con la percepción de prestigio institucional y sello característico de la carrera, que permitiría la obtención de requerimientos del medio para ajustar la planificación de procesos de rediseño o ajuste curricular.

Para llevar a cabo este seguimiento, existen ciertos desafíos que las Instituciones universitarias chilenas deben plantearse. Por un lado, la estructura institucional que deberá sistematizar y utilizar esta información, y por el otro, el tipo de instrumentos o prácticas que deberá considerar para desarrollar las acciones de seguimiento o monitoreo (Cárcamo et al, 2012).

Dentro del primer aspecto, parte de estas estructuras deberían estar radicadas en las direcciones de análisis institucional, vínculo con egresados, docencia de pregrado, directores de escuela. En el segundo aspecto, es necesario considerar el diseño de

instrumentos de consulta tales como encuestas, entrevistas, que permitan recabar información para la actualización de los programas de estudio.

Finalmente, existirían una serie de indicadores relacionados con el monitoreo a los exalumnos que permitirían valorar la calidad de los programas formativos, tales como los niveles de ajuste reportados por los egresados frente a las demandas laborales, aumento de la tasa de empleabilidad, disminución del tiempo de la primera inserción laboral profesional y aumento de la matrícula de postgrado o educación continua.

3.3 El ciclo de renovación curricular: Rediseño y ajustes curriculares

Existen varias razones por las que las Instituciones terciarias deben incorporar como parte de sus mecanismos de aseguramiento de la calidad formativa, una constante revisión y ajuste a los perfiles de egreso e itinerarios formativos. Estas razones se deben principalmente a la inmersión en la sociedad del conocimiento, la sociedad de la información y escenarios complejos de demandas laborales. En este sentido, se debe reconocer que los saberes son dinámicos y cambiantes, y por tanto, pueden resultar obsoletos, además, los contextos laborales en las sociedades globalizadas requiere profesionales que reaccionen estratégicamente a las dificultades con las que se puedan ver enfrentados.

Es así como en la actualidad, parte de las Universidades chilenas han comenzado un proceso de ajuste curricular denominado armonización curricular (MINEDUC, 2012) que busca articular de mejor manera, las transformaciones iniciadas en el año 2006. Particularmente esta etapa tiene como propósito continuar con la adopción de currículos flexibles sustentados en formaciones por competencias, pero además, normalizar la adopción del sistema de créditos transferibles para permitir una mayor movilidad nacional e internacional, el acortamiento de carreras y salidas intermedias, la certificación de los ciclos formativos y la articulación entre la enseñanza secundaria y terciaria.

Por tanto, una buena parte de los desafíos que enfrentan las universidades, es incluir acciones de mejoramiento constante al ciclo de renovación curricular. Si consideramos la propuesta de ciclo de calidad de Deming (Walton, 1990), estas acciones debieran incluirse y organizarse en las 5 dimensiones que este modelo propone.

Propósitos y fines: Si consideramos esta dimensión como la capacidad de las instituciones para describir objetivos expresados en resultados esperados, parte de las decisiones estratégicas debieran suponer medidas e indicadores que permitan el constante monitoreo del cumplimiento del perfil de egreso.

Recursos y organización: Parte de los ciclos de innovación curricular se sostienen en las estructuras administrativas, financieras y de recurso humano. Para ello, las instituciones deben priorizar por el mantenimiento y potenciación de los equipos de trabajo y de las estructuras necesarias para permitir los ajustes y rediseños curriculares.

Actividades: Se deben diseñar mecanismos y espacios de trabajo vinculados a la gestión y capacitación constante de los actores del sistema, sobre todo de los profesores y equipos de gestión y liderazgo.

Medición de resultados e impactos: Las Universidades deben diseñar sistemas y dispositivos de seguimiento, monitoreo y evaluación para la recolección de evidencias del cumplimiento de los propósitos establecidos, que considera tanto las metas institucionales, de las carreras y de las necesidades en los contextos laborales.

Evaluación y mejora: Sistematizadas las evidencias y contrastadas con el nivel de logro de los propósitos, se debe identificar la diferencia entre lo declarado y lo alcanzado, para realizar los ajustes correspondientes en todas las dimensiones anteriores o tan sólo en aquellas en que se requiere.

3.4 Principios de la mejora continua

Tal y como se ha descrito en los párrafos anteriores, existe un sinnúmero de desafíos que se deben considerar a la hora de poner en marcha las formaciones profesionales por competencias. Dichos desafíos implican que las instituciones universitarias deben desplegar mecanismos y dispositivos que les permita evaluar constantemente sus políticas internas y procesos curriculares con el fin último de establecer mejorar los procesos formativos.

En este sentido, se deben considerar ciertos principios que guíen estos procesos. Al respecto, en un informe de UNESCO / IESALC – RAP (Orozco y Cardoso, 2004), propone tres conceptos básicos que son Calidad, entendida como la coherencia entre los proyectos educativos y los resultados obtenidos; servicio público, que define a las formaciones profesionales como un bien público y por tanto, son los gobiernos y Estados los que deben generar mecanismos para velar por el adecuado cumplimiento de ella; y efectividad, que implicaría la capacidad institucional de lograr los propósitos optimizando medios y recursos.

Considerando esto, las instituciones de educación superior deben definir claramente su proyecto educativo, incorporando y operacionalizando el concepto de calidad que les permita definir los perfiles de egreso de las carreras que imparten. Estos perfiles deben estar alineados tanto con el proyecto educativo, pero también es necesario disponer de mecanismos de monitoreo y seguimiento que les proporcionen retroalimentación de los egresados y del medio externo, implicando ello fortalecer sus capacidades de diagnóstico y planificación.

Respecto a la noción de bien público, particularmente en Chile, es el gobierno, a través de la división de educación superior del ministerio de educación y la comisión nacional de acreditación, quienes define políticas públicas que delimitan el accionar institucional,

estableciendo ciertos criterios de calidad y dimensiones de considerar para evaluar los programas académicos (CNA, 2010).

Finalmente, la efectividad requiere contar con estructuras, procedimientos y recursos que les permita gestionar y monitorear constantemente el logro del perfil de egreso. Esto requiere la implementación o mejoramiento constante de sistemas de información y la institucionalización de unidades que se orienten hacia el aseguramiento de la calidad interna y externa.

4 Conclusiones

En las páginas precedentes, se han abordado algunos de los principales desafíos que ha tenido que enfrentar el sistema universitario chileno para lograr implementar currículos por competencias. Dentro de estos, podemos destacar en primer lugar, que los cambios y desafíos no son sólo requerimientos planteados en la educación universitaria nacional. En este sentido, la implementación y articulación de dichos cambios son consonantes con las demandas de la sociedad del conocimiento y las tendencias internacionales plasmados en los procesos de reformas educativas, que plantean la necesidad de que las formaciones universitarias permitan a los egresados, contar con competencias transversales o universales que les otorguen herramientas para promover la movilidad profesional y poder enfrentar los desafíos del siglo XXI.

En segundo lugar, considerando las particularidades del sistema educativo superior chileno, es necesario tomar en cuenta, tal como fue señalado previamente, que el año 1981 se llevó a cabo una reforma sustantiva del sistema educación superior, que permitió la creación de nuevas instituciones. Como resultado, la educación universitaria y los programas de pregrado se expandieron rápidamente, producto de la falta de regulación, lo que sin duda generó una alta variabilidad en la calidad de dichos programas. Frente a ello, el Estado chileno debió implementar políticas públicas que permitieran otorgarle un mayor equilibrio al sistema de educación superior. Dentro de ellas, la Ley de aseguramiento de la calidad y los programas MECESUP establecieron la necesidad de que las instituciones universitarias cumplieran con criterios para lograr ser reconocidas y validadas socialmente. Dentro de estas medidas, se orientó la inclusión de currículos por competencias que debieran sustentar las formaciones profesionales de pregrado, implicando ello desafíos y demandas para las instituciones de educación superior.

En tercer lugar y consonante con el punto anterior, estas demandas se vieron confrontadas con los altos niveles de autonomía universitaria, haciendo necesario el diseño de políticas de financiamiento condicionadas a la presentación de proyectos para la renovación y fortalecimiento de las formaciones de pregrado. Para esto, las instituciones de educación superior debieron modificar sus estructuras organizacionales y políticas internas para implementar currículos basados en competencias acorde a las

demandas establecidas a nivel nacional e internacional, implicando ello, la creación de estructuras y cambios en las culturas organizacionales y de gestión institucionales.

En cuarto lugar, el cambio implicó necesariamente asumir una postura dialogante con las demandas externas, para ajustar los perfiles de egreso y los mecanismos necesarios para el logro de los mismos. No obstante, se debe considerar que estas modificaciones podrían implicar consecuencias en la formación de profesionales que no necesariamente son prioridades en los núcleos productivos.

En quinto lugar, todas estas demandas requirieron que parte de las instituciones de educación superior chilenas desplegaran dispositivos y mecanismos para resguardar el cumplimiento de tales demandas, a través de modificaciones en sus estructuras de gestión y culturas organizacionales que permitan una alineación de los propósitos y condiciones para cautelar y asegurar las formaciones de calidad del pregrado, mediante sistemas de evaluaciones claros y explícitos.

Finalmente, el sistema de educación superior chileno ha avanzado en el propósito de delinear currículos basados por competencias, articulando las demandas de formaciones requeridas por los contextos externos, ajustando sus propias estructuras y culturas organizacionales, sin embargo, aún quedan desafíos pendientes. Uno de ellos es cautelar por que los modelos educativos declarados y los perfiles de egreso construidos sean efectivamente logrados, implicando ello, constantes ajustes entre los ideales declarados y lo finalmente logrado. Esto necesariamente requerirá contar con mecanismos y dispositivos de gestión que cautelen por el cumplimiento de los propósitos declarados y que articulen sobre todo, las demandas internas referidas al despliegue de docencia de calidad, diseño y creación de ambientes de aprendizaje adecuados para el logro de las competencias y la utilización de los recursos educativos necesarios para el logro de aprendizajes esperados.

5. Bibliografía

- Asún R., Zúñiga, C. y Ayala, M.C. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la educación*, (38), 277-304.
- Beraza, J. M., y Rodríguez, A. (2007). La evolución de la misión de la Universidad. *Revista de Dirección y Administración de Empresas* (14), 25-56.
- Bernasconi, A. y Rojas, F. (2003) Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003. IESALC Reports.
- Brunner, J. J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*, 137-159.
- Brunner, J.J. (2014). La idea de la Universidad pública en América Latina: Narraciones en escenarios divergentes. *Educación XX1*, 17 (2), 17-34. DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11477.

- Bucarey, S. y Álvarez, L. (2006). Metodología de Construcción de Objetos de Aprendizaje para la Enseñanza de Anatomía Humana en Cursos Integrados. *International Journal of Morphology*, 24(3), 357-362.
- Bueno, E., y Fernández, F. C. (2007). La tercera misión de la Universidad. Enfoques e indicadores básicos para su evaluación. *Revista Economía industrial*, ISSN 0422-2784, Nº 366, 43-59.
- Cárcamo, A.; Oliva, C.; Matamala, D.; et Al (2012). Propuesta de gestión del seguimiento de Egresados e inserción laboral en base al aseguramiento de calidad. En: *Seguimiento de egresados e inserción laboral: experiencias universitarias*. Pp. 113-150. CINDA, Santiago de Chile.
- Chevallard Y. (2000). *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Editorial AIQUÉ. Buenos Aires. Argentina.
- CINDA (2005) *La Informática, las Comunicaciones y la Calidad de la Educación Superior*. Centro Interuniversitario de Desarrollo, Santiago de Chile.
- CINDA (2009). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Centro Interuniversitario de Desarrollo, Santiago de Chile.
- CINDA (2014). *Evaluación del Aprendizaje en Innovaciones Curriculares de la Educación Superior*. Centro Interuniversitario de Desarrollo, Santiago de Chile.
- CNA (2010). *Informe Final. Estudio exploratorio sobre efectos de la Acreditación Institucional en la calidad de la educación superior en Chile*. Santiago de Chile.
- CNA (2015). *Criterios de evaluación para la acreditación de carreras profesionales, carreras profesionales con licenciatura y programas de licenciatura*. Documento legal.
- CNA (2015). *Criterios de Evaluación para la Acreditación de Carreras Profesionales, Carreras Profesionales con Licenciatura y Programas de Licenciatura*. Resolución Exenta DJ009-04. Comisión Nacional de Acreditación, Santiago de Chile.
- CRUCH (2012). *Innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores: reflexiones y procesos en las universidades del Consejo de Rectores*. Prácticas internacionales. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Chile: Nuevaamérica, 67-87.
- Díaz-Barriga, F. (2005). "Desarrollo del currículo e innovación. Modelos e investigación en los noventa", en *Perfiles Educativos*, vol. 27, núm. 107, 57-84.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido en el aula. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós.
- Fernández, Verónica (2009). *Renovación curricular: visión del programa MECESUP2*. En: CINDA (2009). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Santiago de Chile. (Pp. 135-154).
- Fernández Muñoz, R. (2003). *Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. Organización y gestión educativa*. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11 (1), 4-7.
- Hansen-Rojas, G. (2005). *El paradigma de las competencias en modelos educativos y formativos europeos*. *Pensamiento Educativo*. Vol. 36 (Junio), pp. 105-123

- Jonnaert, P.; Barrette, J.; Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, No. 12, 3. España.
- Leupin, R. Y González, J.M. (2014) El desarrollo de profesores universitarios y escolares en Chile: ¿brecha o continuidad?. Perspectiva educacional, 53 (2) 3-19. Valparaíso, Chile
- López, M. (2011) "Criterios de Coherencia y Pertinencia para la evaluación inicial de Planes y Programas de Pregrado: Una propuesta teóricometodológica". Revista de Estudios y Experiencias en Educación, Vol. 10, Nº19. 49-71.
- Luengo, Julián; Luzón, Antonio y Torres, Mónica (2008). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, No. 12, 3. España.
- MECESUP (2015). Programa MECESUP: Mejoramiento de la calidad y la equidad en la educación terciaria. Consultado el 15/09/2015 En: www.mecesup.cl
- MINEDUC (2010). Evolución de la Matrícula de Educación Superior en Chile. Periodo 1990-2009. División de Educación Superior, Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2012) Convenio de desempeño de armonización curricular. Programa MECESUP. Santiago de Chile.
- Moyano, E; Vásquez, M.; Faúndez, F. (2012) Cambios en el modelo educativo universitario: desafíos culturales, curriculares y de gestión. En: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores: reflexiones y procesos en las universidades del Consejo de Rectores. Prácticas Internacionales. Chile: Nuevaamérica, Pp. 87-108.
- Natera, A. (2012). Innovación en educación Una propuesta para repensar la enseñanza. En: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores: reflexiones y procesos en las universidades del Consejo de Rectores. Prácticas internacionales. Chile: Nuevaamérica, 2012. 67-87:
- Orozco, L. y Cardoso, R. (2004) La evaluación como estrategia de autorregulación y cambio institucional. UNESCO / IESALC.
- Otarola, Y. (2010) Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. CS, v. 5, 71-96.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar?. Revista interuniversitaria de pedagogía social. Pág. 45-64, Nº 16.
- Pey, R. y Chauriye, S. (2011) Innovación curricular en las universidades del consejo de rectores 2000 – 2010. Informe técnico Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Santiago, Chile.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. Tendencias pedagógicas, 13, 79-106.
- Salmi, J. (2009). El desafío de crear universidades de rango mundial. Banco Mundial en coedición con Mayol Ediciones S.A. Colombia.
- Sans, A. (2005) La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos. Cuadernos de Docencia universitaria, nº 2, ICE-Universidad de Barcelona.

- Shulman, L. S. (198). *Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción UNESCO La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París, Francia.
- Valassina, F.; Letelier, M.; Letelier, P.; et al. (2014). Propuesta de un modelo orientador para la evaluación de aprendizajes en carreras universitarias.: en *Evaluación del aprendizaje en Innovaciones curriculares de la educación superior*. Pp. 149-189 CINDA, Santiago de Chile.
- Villardón, L. /2006) *Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. Educatio siglo XXI*, 24, 57 - 76 57
- Walton, Mary (1990). *El método Deming en la práctica*. Colombia: Norma.
- Wiley, D. A. (2001) *The Instructional use of Learning Objects. Association for Educational Communication and Technology, Bloomington*.
- Wood, Bruner, y Ross (1976). D. Wood, J.S. Bruner and G. Ross, *The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 17, 89–100.
- Zabalza, M.A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea
- Zapata, Gonzalo (2004). *Acreditación institucional en Chile: una opción emergente*. Revista *Calidad en la Educación*. El aseguramiento de la calidad de la educación superior, Edición N°21 2° Semestre. Consejo Nacional de Educación de Chile.

Capítulo 14

Nuevos paradigmas en la educación superior chilena: el caso de cuatro escuelas de administración pública.

Francisco Ganga Contreras¹

Claudia Valderrama Hidalgo²

Jaime Rubina³

Mariol Virgilli Lillo⁴

Juan Quiroz⁵

Universidad de Los Lagos de Chile

Resumen

Considerando la relevancia que ha alcanzado la formación inspirada en el paradigma de la gestión por competencia, en este trabajo se pretende mostrar la experiencia y los resultados, de un trabajo realizado por cuatro escuelas universitarias que imparten la carrera de administración pública en Chile, en lo que a rediseño curricular se refiere.

Para lograr los objetivos trazados, se utilizan fuentes secundarias, las que permitieron acceder a los fundamentos teóricos; pero también, se presentan los resultados de una encuesta, la cual posibilitó efectuar una propuesta de perfil de egreso y la correspondiente malla curricular.

¹ El autor tiene el título de Administrador Público y los grados de Licenciado en Administración, Magíster en Administración de Empresas, DEA en Organización de Empresas, Doctor en Administración de Empresas y Post Doctorado en Ciencias Humanas. Actualmente es académico jornada completa de la Universidad de Los Lagos-Chile. Correo postal: República N° 517, Universidad de Los Lagos, Santiago, Chile. Correo electrónico: fganga@ulagos.cl

² La autora tiene el título de Administradora Pública y el grado de Licenciado en Administración Pública y Magíster en Educación. Actualmente es académica jornada completa de la Universidad de Antofagasta-Chile. Correo postal: Avenida Angamos 601, Antofagasta, Chile. Correo electrónico: cvalderrama@uantof.cl

³ El autor tiene el título de Ingeniero Comercial y Contador Auditor y los grados de Licenciado en Ciencias Económicas, Magíster en Gestión de Organizaciones y Doctor en Administración de Empresas. Actualmente es académico jornada completa de la Universidad de Valparaíso-Chile. Correo electrónico: Jaime.rubina@uv.cl

⁴ La autora tiene título de Contador Auditor, el grado de Licenciado en Contabilidad y Auditoría y de Magíster en Administración Educacional. Actualmente es académico jornada completa en la Universidad de Concepción – Chile. Correo Postal: Edmundo Larenas 64-A, Barrio Universitario, Concepción, Chile. Correo electrónico: mvirgili@udec.cl

⁵ El autor tiene el título de Administrador Público. Actualmente es académico de la Universidad de Antofagasta y Asistente de Investigación, **proyecto FONDECYT/Regular N° 1131134**. Correo electrónico: jquiroz@uantof.cl

Palabras clave: Administración pública, Rediseño curricular, Competencias, Sociedad, Estado.

Keywords: Public administration, Curricular redesign, Competitions, Society, Been.

Sumario. 1. Introducción; 2. Algunos fundamentos teóricos; 3. Representaciones y creencias iniciales sobre la Educación; 4. Necesidades de Formación; 5. La Formación de Administradores Públicos en Chile; 6. Perfil propuesto por la CNA; 7. Experiencia de cuatro Escuelas de Administración Pública; 7.1. Antecedentes preliminares; 7.2. Marco metodológico y resultados del proceso de levantamiento del perfil de egreso; 7.3. Resultados; 7.3.1. Perfil de egreso; 7.3.2. Análisis del perfil; 7.3.3. Dominios o ejes formativos del perfil; 7.3.4. Malla curricular; 8. Conclusiones; 9. Bibliografía

1. Introducción

El campo disciplinario de la administración pública es relativamente nuevo si lo comparamos con otros como el de las ciencias políticas o la economía. La revisión, delineación y redefinición de la disciplina que tiene como foco principal de estudio la administración gubernamental proviene en primera instancia de ciencias políticas, pero ha demostrado tener una naturaleza que supera la forma de análisis pertinente a esta ciencia. La naturaleza burocrática de las organizaciones gubernamentales hizo necesario rápidamente que de manera recursiva se recurriera a las ciencias administrativas para explicar este tipo de fenómenos.

Es entonces la dicotomía de la naturaleza política y administrativa la quinta esencia que moldea los fenómenos y el campo de estudio y trabajo, en el cual la disciplina de la administración pública se encuentra inserta, es bajo este alero dado la complejidad y los diferentes problemas que atiende la administración gubernamental que otras disciplinas son necesarias para el correcto desempeño entre las que se encuentran el derecho, economía y las herramientas de estudio entregadas por lo métodos de investigación social

cuantitativos y cualitativos, lo que transforma a al estudio de la administración pública en una disciplina sincrética.

Por esto, la necesidad preponderante, de la academia, de revisar de manera constante la naturaleza del objeto de estudio y los nuevos enfoques que se tienen que tomar para mejorar los planes de estudios con estos fines; en este orden de cosas, es necesario mencionar también que el proceso educativo se encuentra en la actualidad, sujeto a transformaciones profundas, producto tanto de causas de tipo endógenas, como también particularmente del tipo exógenas al propio sistema. En este último caso, se puede señalar el surgimiento y utilización casi universalmente generalizada de las Nuevas Tecnologías de Información (NTICs) que apuntan a una formación más individualizada y menos escolarizada y la puesta en práctica de nuevas formas de organización al interior de las instituciones y empresas, las que, a un paso cada vez más acelerado, avanzan hacia lo que se conoce como organizaciones que aprenden y que se preocupan y ocupan de la gestión del conocimiento.

Siguiendo esta línea argumental, es claro que los actuales paradigmas indican que el proceso formativo debe orientarse hacia las demandas presentes y futuras del entorno, de modo que la formación se constituya en un instrumento para el desarrollo del “saber”, “saber ser”, “saber hacer”, “aprender a aprender”, “aprender a convivir” y “participar de los cambios”. A través del proceso de innovación curricular en Escuelas de Administración Pública se espera por tanto, el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos a través de un enfoque centrado en competencias y aprendizajes pertinentes a las necesidades del medio socio laboral.

Considerando el contexto descrito, el presente artículo se ha planteado como objetivo cardinal, el describir la experiencia de cuatro Escuelas de Administración Pública de Universidades Tradicionales de Chile, en su proceso de rediseño curricular.

Para alcanzar las metas trazadas, lo primero que se realizó fue una revisión bibliográfica, recurriendo a fuentes secundarias de información; para luego proceder a la aplicación de

encuestas, las que permitieron acceder a opiniones, tanto de estudiantes, egresados y empleadores.

A modo de corolario, lo que cobra real importancia en la propuesta de rediseño curricular, es la factibilidad de preparar a los estudiantes para desempeñarse adecuadamente en la sociedad y contribuir como Universidad al desarrollo de ésta. En este sentido, es evidente que se requieren personas dotadas de altos niveles de competencias, y es así como un proceso formativo en tal dirección, se transforma en un valioso potencial de movilidad y de empleabilidad, sobre todo si se trata de economías en desarrollo, como el caso de Chile.

Con la nítida intención de lograr los objetivos propuestos, el trabajo aborda en primera instancia, algunos basamentos teóricos asociados al “modelo por competencias”; luego, se realizan algunas reflexiones asociadas a las creencias iniciales sobre educación; acto seguido, se efectúan planteamientos para poder sustentar la ineluctable necesidad que tienen las sociedades en el plano formativo; posteriormente, se pasa revista a la formación de administradores públicos en Chile y se presenta el perfil de egreso propuesto por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) para estas carreras.

2. Algunos fundamentos teóricos

La complejidad de la instrucción educacional en el sector público, ha sido un tema de amplia discusión, casi desde la creación de la disciplina. La formulación y reformulación de contenidos, paradigmas, alcances, métodos de investigación, entre otros asuntos, han sido constante objeto de revisiones disciplinarias (Perry y Kraemer, 1986; Stout, 2006, Shields, 2008).

Por otra parte, la falta de sistematización de información para la educación de este tipo de profesional ha sido un problema endémico para la creación de programas educacionales (Mackelprang, y Fritschler. 1975). Las problemáticas aludidas, pueden deberse a la multiplicidad de disciplinas que son usadas como manera recursiva para atender la variedad de situaciones presentes en la administración gubernamental (Pugh, 1989;

Shangraw et all., 1989). Es así como la necesidad proveniente de la modernización de contenidos y el método educacional, ha hecho preponderante adoptar modelos educacionales “basado en competencias”, que permiten recoger los contenidos disciplinarios y hacer entrega de ellos a los estudiantes.

Mertens (1996), expresa que este modelo por competencias, permite evaluar los conocimientos, habilidades y actitudes específicas para cada puesto y favorecer al desarrollo de nuevas competencias para el crecimiento personal de los empleados en el contexto de la organización.

Por su parte, Spencer y Spencer (1993), explican que “competencia es una característica subyacente en el individuo que está causalmente relacionada con un estándar de efectividad y/o a una performance superior en un trabajo o situación”. Siguiendo a Spencer y Spencer (1993), las competencias son, en definitiva, características fundamentales del hombre e indican “formas de comportamiento o de pensar que generalizan diferentes situaciones y duran por un largo período de tiempo”, o dicho de otra manera; las competencias son los conocimientos, destrezas y cualidades que una persona aporta en su trabajo y que le permiten realizar sus tareas correctamente y lograr un desempeño superior.

Para poder entender mejor el concepto, en la tabla N° 1, se presenta una selección de autores, que se han referido a esta materia.

Tabla N° 1. Conceptos de Competencias

AUTOR	CONCEPTO
Mc. Lelland	Características subyacentes de una persona que están causalmente relacionadas con los comportamientos y la acción exitosa en su actividad profesional.
Boyatzis	Características subyacentes en una persona que está causalmente relacionada con una actuación de éxito en un puesto de trabajo.
Le Bortef	Es un saber hacer o saber actuar en forma responsable y validada en un contexto, profesional particular, combinando y movilizandolos recursos necesarios (conocimientos, habilidades, actitudes) para lograr un resultado (producto o servicio), cumpliendo

	estándares o criterios de calidad esperados por destinatario o cliente.
Levy Leboyer	Repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo y en situaciones de test. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos.
Pereda y Berrocal	Orientación a la productividad, hacer las cosas, y conseguir que se hagan, de modo eficiente, estableciendo sistemas y procedimientos con esta finalidad y gestionando eficientemente el tiempo.
Alles	Es la cantidad y calidad de una determinada característica de personalidad requerida para ocupar un puesto o llevar a cabo exitosamente una gestión, en un determinado contexto, en una determinada empresa.
García y Aracena	La interacción de un conjunto estructurado y dinámico de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y principios que intervienen en el desempeño reflexivo, responsable y efectivo de tareas transferibles a diversos contextos específicos hacia la aptitud e idoneidad.

Fuente: Diseño propio, basados en los conceptos de Mc. Clelland (1984), Boyatzis (1982), Levy Leboyer (1997), Le Bortef et al (1993), Pereda y Berrocal (1999), Alles (2005), García y Aracena (2008).

3. Representaciones y creencias iniciales sobre la Educación

La Educación, actualmente se encuentra en un profundo proceso de transformación de la “enseñanza-aprendizaje”, desde un Modelo Tradicional -centrado en la enseñanza- hacia uno que reorienta dicho proceso, centrándolo en el aprendizaje o en el sujeto del mismo. Desde dicha perspectiva, lo que se busca es una orientación hacia las demandas presentes y futuras del entorno. Se espera, por tanto, el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos a través de un enfoque centrado en competencias y aprendizajes pertinentes a las necesidades de desempeño en el medio socio laboral en que se espera aplicarlos. Desde esta óptica, es posible concebir el proceso de aprendizaje como una experiencia individual para cada persona, la que se considera como positiva, cuando dicha persona manifiesta un cambio en su conducta, como consecuencia de la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades.

El desarrollo de competencias supone que el alumnado, a partir de situaciones de aprendizaje, despliega un conjunto de capacidades conformadas por disposiciones, aptitudes, habilidades y destrezas, valores y actitudes, por las que potencialmente se puede prever, con cierta garantía de éxito, una adecuada praxis profesional en una variada y compleja realidad situacional, haciendo su rol más activo que en el paradigma tradicional. Tomar opciones, adaptarse, contribuir y transformar una sociedad en continuos y vertiginosos cambios, precisa de una visión crítica que articule la práctica con la teoría. Una educación orientada al logro de aprendizajes significativos y no en la enseñanza, implica un nuevo desempeño en la función del profesor, sobre todo en lo relativo a su interacción con los estudiantes, con quienes comparte las experiencias de aprendizaje y los recursos de apoyo docente, que como se indicaba anteriormente, han pasado a convertirse en una fuente primordial de información. En ese contexto, al docente le compete un rol fundamental: el convertirse en un facilitador y conductor del aprendizaje de sus estudiantes.

4. Necesidades de Formación

Un gran desafío en la formación profesional está orientado a garantizar la empleabilidad y sintonía del currículo con las demandas de empleo y auto-empleo y sintonizarlo con el entorno ocupacional, pero no sólo con él, ya que las competencias y capacidades de las cuales se apropiará el usuario del servicio educacional terciario es vinculante para todo el proceso formativo del estudiante desde su ingreso hasta su egreso, lo que incluye los contenidos, también vinculantes, declarados en los planes de estudio y las mallas curriculares, así como los programas de asignaturas. Streib, et al., (2001) encontró significativas brechas, en contexto de Estados Unidos, existentes entre la formación entregada en las universidades dedicadas a preparar los profesionales del sector público, en relación a los contenidos teóricos y las necesidades prácticas. En ese escenario organizacional, las universidades son evaluadas por la consistencia curricular que sus carreras profesionales ostentan y dicha consistencia se mide por el grado de coherencia interna que tienen los planes de estudio, las mallas curriculares y los programas de

asignaturas tomando como referencia el perfil profesional declarado; ésta es la piedra angular que orienta todo el proceso formativo y las decisiones que se van tomando en orden a su implementación. En razón a lo anterior, se hace indispensable -desde la perspectiva de la formación- profundizar en aspectos deficitarios asociados a los procesos evaluativos en el aula, de modo tal, que asegure la pertinencia entre el perfil de egreso y los elementos en desarrollo en cada asignatura, además de ahondar en técnicas que permitan fortalecer la metodología de la investigación, con el propósito de generar nuevo conocimiento en el ámbito educativo, de manera de incrementar a título personal, la producción científica en el área de la Educación, con el fin de desarrollar en forma eficiente la labor académica y contribuir al real desarrollo de las competencias de los estudiantes.

El enfoque educativo actual, establece un modelo de formación que promueve el desarrollo de capacidades fundamentales para insertarse activamente en todas las esferas de la sociedad, entre las cuales el trabajo ocupa un lugar especial. Desde esa perspectiva y destacando los conceptos sobre los cuales se sustenta la nueva propuesta educativa, es preciso señalar que el proceso de formación es fundamental en el desarrollo de habilidades y competencias para asumir los desafíos que se presentan en el contexto laboral y profesional ya que la gestión de los cambios específicos, en ideas, materiales y prácticas del curriculum hasta su consolidación, hace de vital importancia el contar con el sustento de base que permita tomar decisiones acertadas, sobre todo si se considera la complejidad de los procesos de internalización e institucionalización de la innovación.

La actual Sociedad de la Información, caracterizada por el uso generalizado de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTICs) en todas las actividades humanas y por una fuerte tendencia a la mundialización económica y cultural, exige de todos los ciudadanos nuevas competencias personales, sociales y profesionales para poder afrontar los continuos cambios que imponen en todos los ámbitos. El impacto que conlleva el nuevo marco globalizado y sus omnipresentes, imprescindibles y poderosas herramientas TIC, está induciendo una profunda revolución en todos los ámbitos sociales que afecta también, y muy especialmente, el campo educativo. Se está ante una nueva cultura que

supone nuevas formas de ver y entender el mundo que nos rodea, que ofrece nuevos sistemas de comunicación interpersonal de alcance universal e informa de "todo", que proporciona medios para viajar con rapidez a cualquier lugar e instrumentos tecnificados para realizar el trabajo, y que presenta nuevos valores y normas de comportamiento. Son los elementos valóricos los que toman especial relevancia en la praxis de la carrera, dado los diversos intereses que intervienen en las actuaciones del gobierno y la necesidad de gestionarlos en pro del bien común (Goss, 1996). Obviamente todo ello tiene una fuerte repercusión en el ámbito educativo. Las características descritas, han implicado que todo el sistema de la educación de los diversos países, converja en establecer formas de enseñanza que preparen a los estudiantes para vivir en sociedad. Para lograr lo anterior, la implementación de metodologías de enseñanza aprendizaje, con uso de NTICs, así como la creación o implementación de estructuras permanentes en el tiempo, que aseguren que los cambios eventualmente logrados sean la esencia de otros más profundo (conforme a los paradigmas de la educación en la actualidad), que el trabajo desarrollado en este proceso se haya convertido en un aporte excepcional a la práctica personal en la docencia universitaria.

Esta experiencia, al igual que otras ha permitido comprender que es fundamental una educación con fuerte énfasis en el aprendizaje compartido, en el cual se valoran substantivamente los aportes individuales, el trabajar intensamente de manera personal para hacer aportes significativos a los otros con quienes se comparte.

La experiencia de aprendizaje, que promueve la utilización de los recursos tecnológicos que facilitan la comunicación interactiva, ha implicado una transformación del docente, debiendo asimilar e implementar cambios radicales en su práctica habitual.

Sin duda alguna, el preparar a los estudiantes para desarrollarse adecuadamente en la sociedad es un desafío que involucra a todas las instituciones de educación y a todos quienes las componen, pero que debe ser asumido por la propia comunidad en su conjunto, obligando a generar los mecanismos necesarios, suficientes y flexibles para fortalecer los valores de la democracia.

5. La Formación de Administradores Públicos en Chile

Uno de los principales problemas en la formación de administradores públicos en Chile es la existencia de planes curriculares antiguos y no conectados, con rasgos de ser una carrera profesional más bien conservadora (Ramírez-Alujas, 2011). Esta realidad descrita, se debe enfrentar estudiando y analizando las correspondientes mallas formativas, de tal forma, de efectuar los ajustes, modificaciones y actualizaciones que le permitan responder adecuadamente a las demandas de la sociedad de la que son parte.

En el contexto interno del país, existe la voluntad política de poner las instituciones públicas en sintonía con una democracia más representativa, participativa e informada, deliberante y transformadora, en concordancia con un Estado transparente y responsable, lo que ha implicado la aprobación de algunas políticas en la Administración del Estado. Estas reformas están planteando exigencias específicas a los centros universitarios formadores de administradores públicos y de otros agentes del Estado. Se trata en efecto, de exigencias de tipo curricular, que debieran orientarse hacia cuatro pilares centrales:

- i) Que los profesionales tengan conocimientos específicos sobre materias que no se están impartiendo en los currículos actuales,
- ii) Que demuestren competencias adecuadas a las exigencias profesionales del entorno, es decir, una formación pertinente a las demandas del medio socio-laboral;
- iii) Que se oriente a una formación integral, donde el curriculum amplíe su formación en competencias generales y transversales;
- iv) Que exista una integración vertical previa con la educación media y para este caso particularmente, con la formación técnico-profesional en el ámbito de la gestión.

Las Universidades que son objeto de este trabajo -conforme a sus Planes de Desarrollo Estratégico- comprometen recursos y procesos que aseguren la calidad de los programas

impartidos, así definen la política educativa de la institución, que incluye un sistema de diseño, provisión y revisión de carreras, procesos de enseñanza y aprendizajes, los que deben caracterizarse por ser flexibles, acordes con las exigencias actuales y en permanente evaluación y mejoramiento.

La situación en Chile puede observarse a través de la revisión del perfil y ejes formativos que se estableció el año 2006 y que propuso la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) para la carrera de Administración Pública a través de un estudio que incorporó los perfiles vigentes en aquel momento de seis universidades.

6. Perfil propuesto por la CNA

El presente perfil de egreso para carreras de Administración Pública fue definido por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado durante su funcionamiento. De acuerdo a lo establecido en la Ley 20.129 (promulgada el 23 de octubre del 2006) y a lo acordado en la séptima sesión de CNA-Chile, de fecha 7 de marzo de 2007, mientras la Comisión no cuente con criterios, normas y procedimientos propuestos por sus Comités Consultivos, se aplicarán transitoriamente aquellos definidos por las Comisiones Asesoras de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior, Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y Comisión Nacional de Acreditación de Postgrados (CONAP).

“El Administrador Público es un profesional, formado con los conocimientos y las metodologías de las ciencias y tecnologías propias de la función pública, en especial las relativas a las áreas de administración, ciencias políticas, derecho, economía, finanzas, sociología, psicología y otras disciplinas afines.

La motivación principal del administrador público es el bien común como razón última de su accionar. Entiende que las consecuencias de sus decisiones modifican y alteran las condiciones de vida de los ciudadanos, por lo tanto, su accionar debe estar observado por las normas y preceptos que define la ética pública.

La formación del Administrador Público entrega y desarrolla conocimientos, criterios, habilidades, competencias y vocación necesarios para desempeñarse profesionalmente en

organizaciones del sector público, en las funciones de planificación, organización, dirección y control, en los distintos niveles que las conforman. Del mismo modo, podrá desempeñarse en organizaciones del sector privado con y sin fines de lucro nacionales e internacionales, en las materias de su competencia.

El Administrador Público es un profesional que al aprobar el plan de estudios de la carrera, podrá obtener el grado académico de Licenciado, concordante con la formación disciplinaria y metodológica del plan de estudios”.

7. Experiencia de cuatro Escuelas de Administración Pública

7.1. Antecedentes preliminares

El proyecto abordado en conjunto por las cuatro universidades tenía como objetivo general el diseño de un perfil de egreso y currículo de un programa, con un consenso básico de alrededor del 60%, dejando el porcentaje restante para que cada universidad - asociada o que lo asumiera - definiera los elementos constitutivos de su propio sello, orientación o carácter específico, en torno a un diseño flexible, orientado a competencias, con un diagnóstico de las condiciones de entrada y facilitador de la movilidad estudiantil.

El proyecto pretendió abordar la mejora, de los resultados del proceso de aprendizaje, la calidad de la docencia y favorecer la empleabilidad de los egresados.

Las Universidades que se analizan como caso de estudio, iniciaron formalmente instancias promotoras de la transformación de los procesos de Enseñanza Aprendizaje, desde un Modelo Tradicional centrado en la enseñanza, hacia otro, centrado en resultados de aprendizajes, desarrollando un modelo de evaluación y seguimiento de la formación.

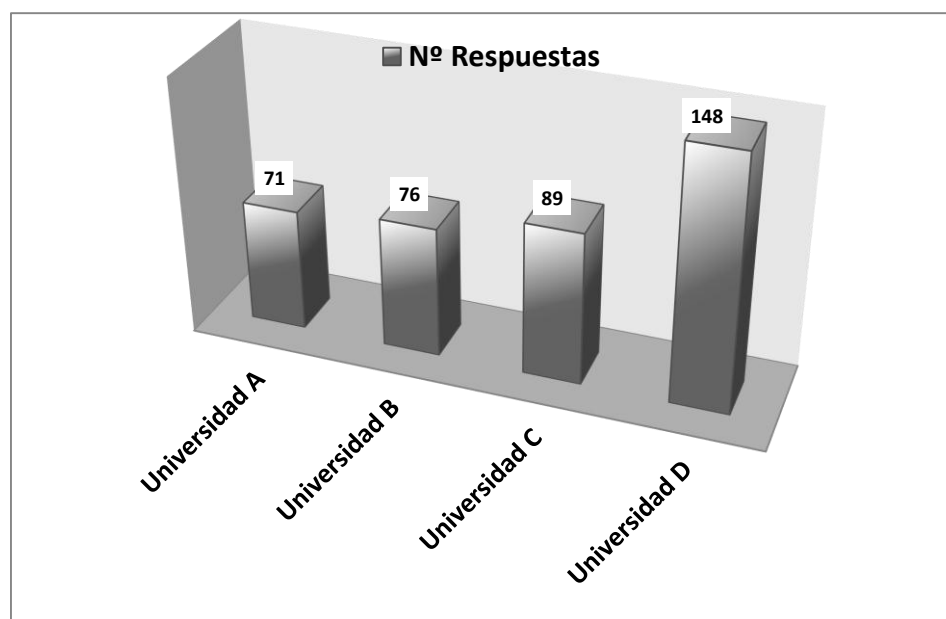
La propuesta de mejoramiento institucional en el área de Administración Pública se orienta a que tanto el currículo como las prácticas de enseñanza apunten hacia las demandas presentes y futuras de la profesión, de modo que la formación se constituya en un instrumento para el desarrollo del saber, saber ser, saber hacer, aprender a aprender,

aprender a convivir y participar de los cambios. Se propone, por tanto, el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos de la Carrera de Administración Pública, a partir del apoyo gubernamental en dos proyectos asociados al Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (Programa MECESUP).

7.2. Marco metodológico y resultados del proceso de levantamiento del perfil de egreso

Se realizó un trabajo conjunto, para la definición de un perfil de egreso, entre las cuatro Universidades copartícipes del Proyecto y otras universidades formadoras de Administradores Públicos en Chile. Se aplicó una encuesta de vía “on line” que fue enviada a estudiantes, académicos, egresados, empleadores y expertos, con la finalidad de recabar opiniones sobre los ejes formativos y competencias disciplinarias y específicas del proceso formativo ideal para el Administrador Público. En la figura N° 1, se presenta un gráfico que sintetiza el alto nivel de respuestas del instrumento aplicado.

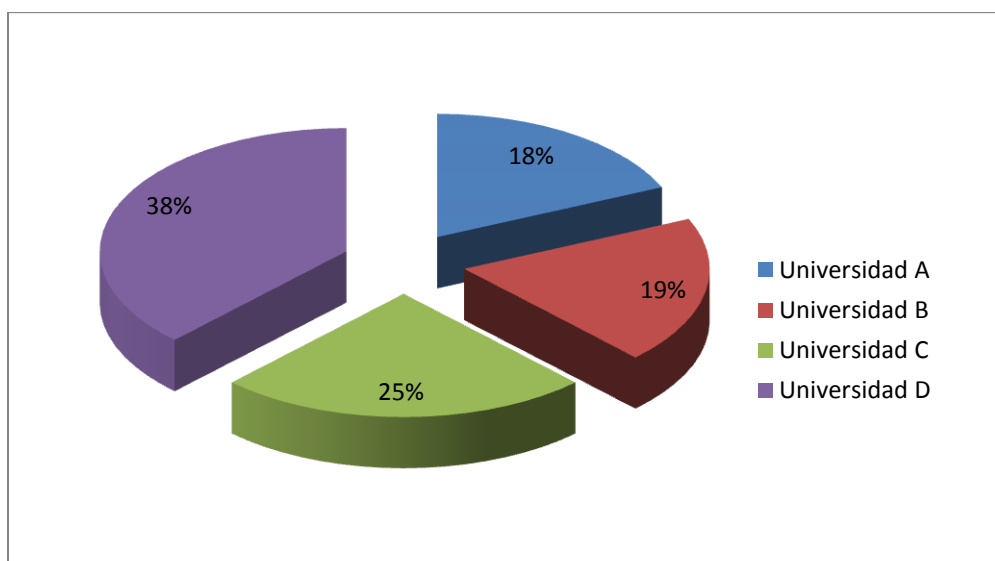
Figura N° 1. Número de respuestas a encuesta realizada



Fuente: Diseño propio, basa en encuesta realizada.

Como se puede apreciar en la figura N° 2, el mayor porcentaje de respuestas se obtuvo de la Universidad D, con un porcentaje cercano al 40% (la que coincidentemente es la que tiene la mayor cantidad de estudiantes, le sigue la Universidad C con el 25%, y luego las Universidades A y B con un 19% y 18% respectivamente.

Figura N° 2. Porcentaje de respuestas por Universidad



Fuente: Diseño propio, basa en encuesta realizada.

En total participaron 392 actores claves, siendo el más importante la categoría de estudiantes con 284 encuestas, 6 expertos, 58 egresados, 41 académicos y 3 empleadores.

El procedimiento de validación de respuestas fue considerar las dos categorías de respuestas más altas, denominadas “notablemente” y “normalmente”, desechando las respuestas a las categorías “escasamente” y “no aplica”, de esta forma se fueron desagregando las competencias más valoradas por los actores consultados.

Complementariamente, y con el propósito de triangular la información y los datos obtenidos por las encuestas, se elaboró un guión y se realizaron 12 grupos focales, correspondiendo a 4 por cada Universidad. Sus resultados fueron contrastados por los resultados de las encuestas habiendo plena coincidencia entre ambos sondeos.

Adicionalmente y para darle una confirmación a los resultados obtenidos, se sometió la propuesta curricular a la opinión de un grupo de expertos, donde fueron considerados los administradores públicos y profesionales más destacados del ámbito de la administración del Estado.

7.3. Resultados

Cabe señalar que el perfil que se presenta a continuación, no sólo es producto de las encuestas y grupos focales, sino también de la valoración que se hizo de los datos por parte del equipo de trabajo de las universidades y también, de manera muy activa, del Comité Asesor, donde estuvieron presentes importantes expertos en Administración Pública. Las acciones descritas, terminan validando sólidamente los resultados que a continuación se presentan, esto es: el perfil de egreso, los ejes formativos y la malla curricular.

El instrumento contaba con 24 preguntas relacionadas con las competencias específicas de la carrera, 6 relacionadas con las competencias genéricas, 9 con las competencias sistémicas y 5 preguntas finales relacionadas con la validación de los dominios de la carrera.

Dentro de los dominios presentados se encontraban los cuatro presentes en el análisis de todas las mallas de carrera de las universidades participantes del rediseño (Ciencias de la Administración, Ciencias Políticas, Ciencias Económicas y Ciencias Jurídicas), a estos cuatro dominios clásicos se le agregó el dominio de Epistemología e Investigación, como una deseabilidad recogida como producto de los focus realizados, presentados por los empleadores y profesores.

En todos los casos las competencias (específicas, genéricas y sistémicas, presentaron niveles de aprobación superiores al 80%, la distribución de respuestas se concentró en las categorías de valora notable y normalmente. Para el caso de los dominios, el de Ciencias de la Administración presentó una aprobación del 97,9%, concentrado en las categorías anteriormente mencionadas, esto nos indica la preeminencia de este dominio como gran

soporte de la formación del Administrador Público. Las Ciencias Políticas, Jurídicas y Económicas presentan una aprobación de 93,7% y 94,8% 90,1% , respectivamente, lo cual si bien es bastante cercano al porcentaje obtenido por la ciencias de la administración sitúa estas áreas del conocimiento como un soporte primordial más no el central. Por último, el dominio de Epistemología e Investigación presentó una aprobación de 77,1%. Esta última situación podría denotar que si bien es un deseabilidad, el ámbito de investigación organizacional está lejos de ser una función internalizada dentro de las organizaciones públicas, de la cual ellos se tengan que hacer cargo mediante un área o unidad dedicada a esta función dentro de sus organizaciones.

7.3.1. Perfil de egreso

Considerando la información recopilada y sus respectivos análisis, entregan el siguiente perfil de egreso:

“El Administrador Público, posee una formación orientada al desarrollo de competencias para administrar organizaciones preferentemente del ámbito público, y desarrollar funciones en el campo del diseño, formulación, ejecución y evaluación de políticas públicas; con un compromiso ético y una vocación por el servicio público, la democracia y el bien común.

Posee cabal conocimiento en las Ciencias de la Administración y la Ciencia Política y adicionalmente, un conocimiento pertinente de las Ciencias Jurídicas, Ciencias Económicas y Metodología de la Investigación.

Complementariamente, cuenta con habilidades para lograr una Comunicación Efectiva, Liderazgo, Visión Estratégica, Trabajo en Equipo, Mediación, Resolución de Conflictos, Negociación y Manejo de Crisis”.

7.3.2. Análisis del perfil

Como se puede observar en el perfil presentado, éste tiene dos ejes centrales:

- i) Ciencias de la Administración y,
- ii) Ciencia Política.

Adicionalmente, tiene tres ejes complementarios:

- i) Ciencias económicas,
- ii) Ciencias jurídicas y,
- iii) epistemología e investigación.

Se integran a estos ejes ocho competencias genéricas, de las cuales una es instrumental (comunicación), cinco interpersonales (liderazgo, compromiso ético, negociación, manejo de conflictos, negociación y manejo de crisis y una de carácter sistémica (visión estratégica).

La importancia de este perfil es que deberá orientar todo el proceso formativo, y posee un carácter vinculante entre la Universidad y los estudiantes, su vigencia es relativa no sólo a los procesos de acreditación sino también a su rápida obsolescencia en orden a las demandas que el mismo entorno y sociedad va exigiendo a este tipo de profesionales, especialmente el desarrollo del aparato gubernamental.

7.3.3. Dominios o ejes formativos del perfil

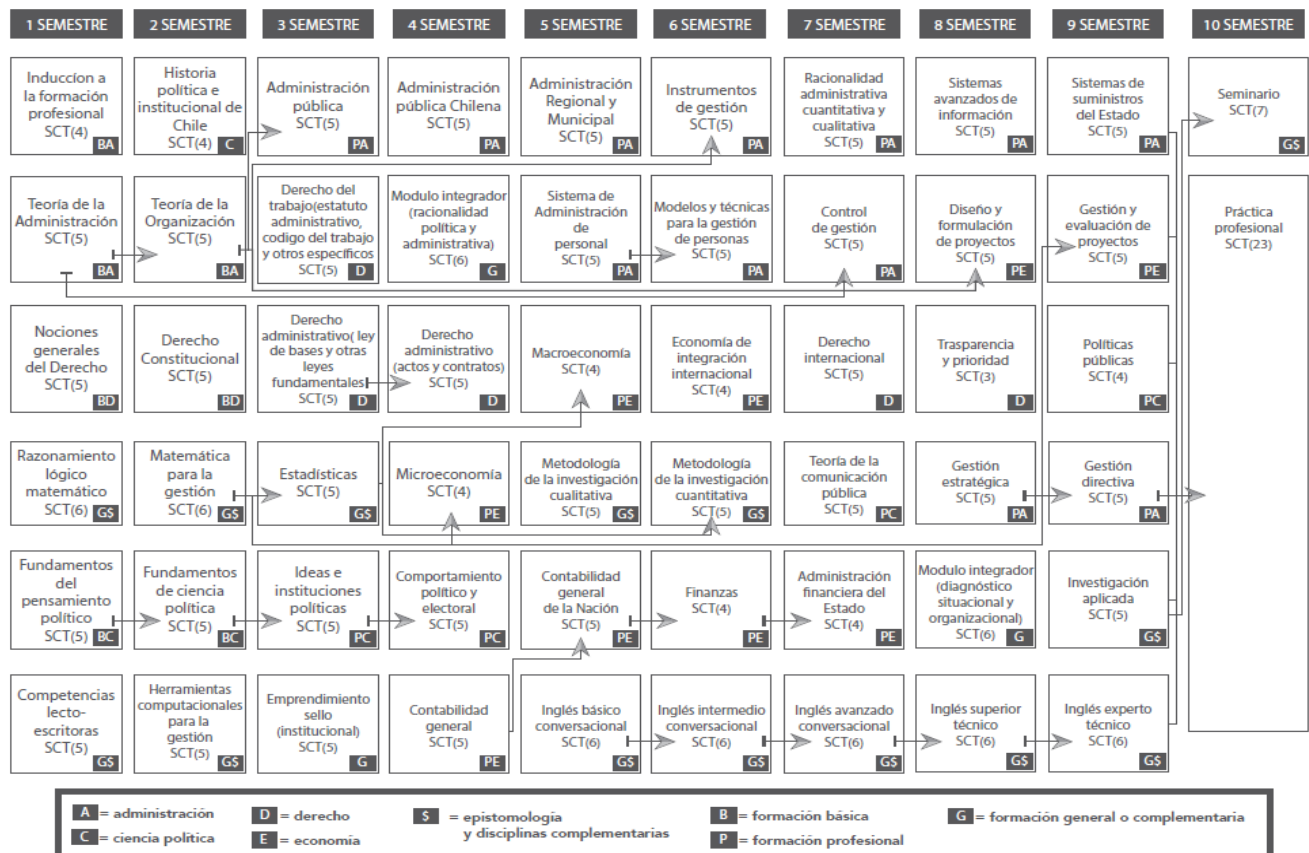
Adicionalmente se definieron cinco categorías de Dominios Disciplinarios, estas son las siguientes:

- i) Ciencias Administrativas: proceso administrativo: planificación estratégica, dirección y control de gestión; desde el punto de vista de la organización, gestión de personas, contabilidad, finanzas y gestión de recursos tecnológicos.
- ii) Ciencias Políticas: Teoría del Estado, teoría del gobierno, relaciones internacionales, políticas públicas y marketing político.
- iii) Ciencias Jurídicas: Fundamentos del Derecho, Derecho Constitucional, Derecho Administrativo y Derecho Internacional Público.
- iv) Ciencias Económicas: Microeconomía, macroeconomía, ~~economía~~ y finanzas del sector público.
- v) Epistemología: Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa.

7.3.4. Malla curricular

A partir de los dominios disciplinarios identificados, se fue edificando de manera participativa, la correspondiente malla curricular consensuada, la que constituye un todo articulado, verticalmente en diez semestres, y horizontalmente en líneas de progresión escalonada, mediante asignaturas que se deben cursar en períodos semestrales, ~~va~~ generando aprendizajes orientados a la implantación de competencias en el alumno, que le permiten acumulativamente, a través del mapa de progreso, considerando prerrequisitos que cada universidad debe definir para avanzar en la consecución de su perfil de egreso de licenciatura y profesional.

Figura Nº 3. Malla curricular consensuada



8. Conclusiones

El presente trabajo pretende contribuir a relevar la importancia del contexto para la definición u orientación de las visiones parciales que necesariamente dependen de él, como es el caso de las Universidades formadoras de Administradores Públicos, que deberán ejercer o desempeñarse laboralmente en algún servicio o institución estatal, que siendo de muy diversa índole y variedad, poseen características y condiciones que demandan un tipo de formación especial, dado que su accionar o, tipo de actividades o decisiones que deban asumir, tiene efectos sobre el resto de la población nacional.

La importancia de revisar constantemente la formación del Administrador Público surge como consecuencia del constante cambio y evolución de las demandas sociales, cuya alta tasa de transformación obliga a una adecuación y evolución disciplinar, que en Chile ha demostrado lentitud en el ámbito académico, a pesar de la necesidad manifiesta expresada por una sociedad y Estado que hace grandes esfuerzos por aportar, los primeros, con mayores recursos para el financiamiento del primero y, el segundo, por superar las debilidades en la calidad y gestión de las organizaciones del sector público. Las Universidades, por su parte, tienen la obligación de formar cada vez mejores profesionales que, integrados en las instituciones públicas, sean capaces de promover y generar las condiciones de eficiencia imprescindibles para atender las crecientes demandas de los ciudadanos, mejorando así la gestión estatal.

En el contexto de lo planteado, este trabajo se hace eco de un esfuerzo real y sincronizado de cuatro escuelas de Administración Pública, que a partir del reconocimiento de la obligación antes descrita y mediante un proceso de autoevaluación, fueron capaces de detectar brechas en sus procesos formativos, creando en conjunto un instrumento metodológico que les condujo, asumiendo una visión global, a generando un perfil común, capaz de atender de manera genérica las demandas de profesionales competentes para asumir, desde el desarrollo de sus competencias y habilidades, la tarea de mejorar el desempeño del aparato estatal.

Es evidente, que cada escuela que imparta la Carrera de Administración Pública, tiene autonomía para elaborar su propia malla curricular y definir su sello identitario; por lo mismo, el caso presentado puede servir de referencia para aunar determinados criterios.

9. Bibliografía

- Alles, A. (2005). *Desempeño por competencias: evaluación de 360°*. Argentina, Buenos Aires, 2° ed. Granica
- Boyatzis, R. E. 1982. *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York. John Wiley and Sons. Disponible en Internet: <http://selene.uab.es/dep-economia-empresa/Jornadas/Papers/4-12-2007/GSantamaria.pdf> (Accesado en 12 de febrero de 2008).
- Le Boterf et al. 1993. *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona. Gestión 2000.
- Goss, R. P. (1996). A distinct public administration ethics? *Journal of Public Administration Research and Theory*, 6(4), 573-597.
- Henry, N. (1975). Paradigms of public administration. *Public Administration Review*, 378-386.
- Levy-Leboyer. 1997. *Evaluación del Personal*. España. Díaz de Santos S.A 146 pp.
- Mackelprang, A. J., & Fritschler, A. L. (1975). Graduate education in public affairs/public administration. *Public Administration Review*, 182-190.
- McClelland, D. 1984. *Testing for Competence rather than for Intelligence*, in *American Psychologist*. January 1973, p. 1- 14. Disponible en Internet: <http://www.oei.es/oeivirt/gil02.htm> (Accesado en 13 de febrero de 2008).
- Mertens, L., (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: CINTERFOR/OIT. Recuperado el 22 de mayo de 2009 del sitio Web del Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (OIT/Cinterfor) <http://ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mertens/index.htm>
- Pereda, S. y Berrocal, F. 1999. *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid. Centro de Estudios Ramón Areces SA.
- Perry, J. L., & Kraemer, K. L. (1986). Research Methodology in the "Public Administration Review," 1975-1984. *Public administration review*, 215-226.
- Pugh, D. L. (1989). Professionalism in public administration: Problems, perspectives, and the role of ASPA. *Public Administration Review*, 1-8.
- Ramírez-Alujas, Á. V. (2011). El rol del Administrador Público en Chile: ¿Vale la pena vivir para este oficio? Una reflexión abierta sobre los desafíos que enfrenta la

formación profesional universitaria de cara al siglo XXI. *Revista Estado, Gobierno y Gestión Pública*, (17), pp-35.

Shangraw Jr, R. F., Crow, M. M., & Overman, E. S. (1989). Public administration as a design science. *Public Administration Review*, 153-160.

Spencer, L. M.; y Spencer, S. M.; (1993). *Competence at Work*, New York:John Wiley and Sons.

Streib, G., Slotkin, B. J., & Rivera, M. (2001). Public administration research from a practitioner perspective. *Public Administration Review*, 61(5), 515-525.

Stout, M. (2006). A Samurai's lineage: Theoretical traditions in public administration. *Administrative Theory & Praxis*, 28(4), 618-630.

Shields, P. M. (2008). Rediscovering the taproot: Is classical pragmatism the route to renew public administration?. *Public Administration Review*, 68(2), 205-221.

Soto, Cyntia. (2005). Las TICs y los desafíos de aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En Tercer Seminario: Las Tecnologías de Información y Comunicación y los Desafíos de Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento. Chile. Disponible en internet: <http://www.enlaces.cl/ocde/ponencias.htm> (Accesado en marzo 2014).

Tedesco, Juan. (2005). Las TICs y las desigualdad educativa en América Latina. En Tercer Seminario: Las Tecnologías de Información y Comunicación y los Desafíos de Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento. Chile. Disponible en internet: <http://www.enlaces.cl/ocde/ponencias.htm> (Accesado en marzo 2014).

Tobón, Sergio. (2004). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.

Tobón, Sergio. (2006) *Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*. Bogotá: ECOE.

Torrado, M.C. (1998). *De las aptitudes a las competencias*. Bogotá: ICFES.