

De la Salle



Universidad
La Salle

Revista del Centro de Investigación

<http://www.ci.ulsal.mx/revista>

Competencias como Política educativa en México



Aproximaciones pedagógicas
Modelo pedagógico para ULSA
Competencias Concepciones y creencias
Una mirada analítica
Competencias en estudiantes
Autoevaluación y liderazgo directivo
Evaluación en secundaria
Evaluación superior y competencias
Puntos críticos de reforma educativa
Entrevista con J. Elliot

Rev. del Centro de Inv. (Mex.) Vol. 8 N° 32 julio-diciembre 2009
(Publicación electrónica)

*Revista
del Centro de
Investigación*

UNIVERSIDAD LA SALLE



*ISSN 1665-8612
(publicación electrónica)*

Nuestros autores

- **Tomás Miklos.**
Lic. en Ing. Química (UNAM), Dr. en Ciencias, con especialidad en Matemáticas (Univ. de París, Sorbona, Francia). Miembro del SNI.
- **José Antonio Vargas Aguilar.**
Lic. en Español (Colegio Benavente), Lic. en Ciencias Religiosas (ULSA), Mtría. en Historia (UIA) y Dr. en Educación (UCM, España).
- **Marieta Quintero Mejía.**
Lic. en Estudios Mayores de Español y Francés (Univ. Pedagógica de Bogotá), Magíster en Evaluación en Educación (Univ. Sto. Tomás) y Dra. en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Univ. de Manizales, Colombia).
- **Milton Molano Camargo.**
Lic. en Ciencias de la Educación (ULSA Bogotá) y Magíster en Educación (Pontificia Univ. Javeriana de Bogotá).
- **Marisol Silva Laya.**
Lic. en Educación (Univ. Católica "Andrés Bello", Venezuela), Mtría. en Investigación y Desarrollo de la Educación (UIA) y Dra. en Educación (UIA-Puebla).
- **María del Carmen de Urquijo Carmona.**
Lic. en Pedagogía (Esc. Normal FEP), Mtría. en Investigación Educativa y Candidato a Dra. en Educación (ULSA).
- **Dea Gabriela Dueñas Sansón.**
Lic. en Ciencias de la Educación y Mtría. en Educación, área Administración Educativa y Gestión (ULSA).
- **Margarita Zamora Hernández.**
Candidato a Dra. en Educación (ULSA).
- **Tiburcio Moreno Olivos.**
Lic. en Pedagogía (Univ. Veracruzana) y Dr. en Pedagogía (Univ. de Murcia, España). Miembro del SNI.
- **Sergio Madero Gómez.**
Lic. en Sist. Comp. Adm., Mtría. en Admón. (ITESM-Monterrey), Mtría. en Desarrollo Organizacional (UDEM) y Dr. en C. Econom. y Admón. (Univ. de Deusto, España).
- **Olivia Hernández Pozas.**
Lic. en Sistemas de Comp. Admva., Mtría. en Admón. y Dra. en Filosofía en Administración (ITESM, Monterrey).
- **Ricardo Flores Zambada.**
Lic. en Admón. (UASLP), Mtría. en C. de la Admón. (ITESM-UT&A) y Dr. en Admón. (ITESM-University of Houston). Miembro del SNI.
- **Karina Rodríguez Cortés.**
Lic. en Pedagogía (UPN), Mtría. en Investigación y Desarrollo de la Educación (UIA) y Dra. en C. Sociales con Espec. en Educación y Sociedad (UAM-X).
- **Luis Ignacio Salgado Fernández.**
Lic. en Educación Primaria (ULSA), Mtría. en C. Computacionales con Espec. en Inteligencia Artificial (ITESM) y Candidato a Dr. en Educación (ULSA).
- **Sandra Patricia Ordóñez Castro.**
Lic. en Comunicación Social (Colombia).

REVISTA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN
VOL. 8. NÚM. 32

Distribución y publicación: Dirección de Posgrado e Investigación de la Universidad La Salle

Comité Editorial:

Dirección: Esther Vargas Medina

Coordinadora Editorial: Alma Rosa Hernández Mondragón

Diseño: Portada: Mara Espejel González (EMADYC-ULSA) y **Banner:** Blanca Estela López Pérez (UAM-A)

Apoio Técnico: María Concepción Fortes Rivas

Corrección de Estilo y Cuidado Editorial: Mario J. Salgado Ruelas.

Asesoría Legal: Verónica Bátiz Álvarez

Coordinador Temático: Karina Rodríguez Cortés

Especialistas Temáticos: José Sámano Castillo (UNAM) y Luis Arturo Rivas Tovar (IPN-GIO)

Correspondencia:



[Revista del Centro de Investigación.](#)

Dirección de Posgrado e Investigación.

Benjamín Franklin # 47,

Col. Hipódromo Condesa, México, D.F. C.P. 06140.

Tel. 5278 95 00 ext. 2386, 2388

Fax. 5515 7631

E-Mail: <revista@ci.ulsal.mx>

Publicación Electrónica, impresión de 30 ejemplares para resguardo bibliográfico.

Reservado todos los derechos Posgrado e Investigación de la Universidad la Salle. Reserva para el uso exclusivo del título Núm. 04-2002-052810271000-102, ante la Dirección General de Derechos de Autor, certificado de solicitud de título Núm. 7960 y certificado de contenido Núm. 5638. ISSN 1665-8612.

Los artículos firmados son responsabilidad exclusiva de los autores.

El logotipo y la denominación de la Universidad la Salle son marcas registradas.

Publicación indizada en:

CLASE ([Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades](#)) de la DGB-UNAM.

iresie ([Índice de revistas de Educación Superior e Investigación Educativa](#)) de la DGB-UNAM.

latindex ([Directorio de Publicaciones Científicas seriadas de América Latina, el Caribe, España y Portugal](#)). Y también se consulta en:

<<http://www.latindex.unam.mx/larga.php?opcion=1&folio=1333>>.

CATMEX ([Catálogo comentado de Revistas Mexicanas sobre Educación Superior e Investigación Educativa](#)) de la DGB-UNAM. Y también se consulta en:

<<http://www.cesu.unam.mx/catmex/>>

redalyc ([Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal](#)). Y también en:

<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/HomRevRed.jsp?iCveEntRev=342>>

EBSCO ([Servicios de Información](#)). Y también se consulta en: <<http://ejournals.ebsco.com/>> ó <<http://www.ebscohost.com/thisMarket.php?marketID=1/default.asp>>.

GALE CENGAGE Learning [Gale, Cengage Learning](#) (en trámite).



Dirección de Posgrado e Investigación

REVISTA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN
UNIVERSIDAD LA SALLE
Vol. 8, Núm. 32 JULIO-DICIEMBRE DE 2009

ÍNDICE DE CONTENIDO

TEMÁTICA: COMPETENCIAS COMO POLÍTICA EDUCATIVA EN MÉXICO

Artículos de Investigación

Visiones competentes sobre... Competencias (aproximaciones pedagógicas).	5-25	<i>Tomás Miklos</i>
Humanismo y lasallismo: un modelo pedagógico para la Universidad La Salle.	27-37	<i>José Antonio Vargas Aguilar</i>
Concepciones y creencias acerca de las competencias en Colombia: una investigación-acción desde la teoría crítica de la educación.	39-55	<i>Marieta Quintero Mejía</i> <i>Milton Molano Camargo</i>
Una mirada analítica a las competencias y sus aplicaciones en la educación.	57-66	<i>Marisol Silva Laya</i>
Competencias que desarrolla el estudiante universitario que participa en programas en modalidades alternativas. (El caso del Centro de Educación a Distancia, Universidad La Salle México).	67-80	<i>Ma. del Carmen de Urquijo</i> <i>Carmona</i>
Autoevaluación del liderazgo transformacional basado en las competencias del equipo directivo de la primaria lasallista Colegio Gerardo Monier para el ciclo escolar 2009-2010.	81-97	<i>Dea Gabriela Dueñas Sansón</i>
Para muestra un botón: la evaluación en las aulas de secundaria.	99-110	<i>Margarita Zamora Hernández</i> <i>Tiburcio Moreno Olivos</i>

Ensayo

Educación Superior y competencias: monitoreo de un programa co-curricular basado en competencias.	111-120	<i>Sergio Madero Gómez</i> <i>Olivia Hernández Pozas</i> <i>Ricardo Florez Zambada</i>
---	---------	--

Revisión temática y Nota crítica

Puntos críticos sobre la reforma en educación básica y media superior en México.	121-134	<i>Karina Rodríguez Cortés</i> <i>Luis Ignacio Salgado Fernández</i>
Educación: una conversación bien informada. Entrevista con John Elliot.	135-138	<i>Sandra Patricia Ordóñez Castro</i>

Índice acumulativo
vol. 6, vol. 7 y vol. 8

Directorio

Criterios de autor

Editorial

"Panta rei" (πάντα ρει), todo fluye" ¹
Heráclito

En el fluir del tiempo y del espacio la humanidad va haciendo camino al andar, tal es el caso de nuestra [Revista del Centro de Investigación \(RCI\) de la Universidad La Salle](#), que paso a paso, hoy nos entrega el número 32, guiándonos por las veredas de la Competencias en Educación.

La reflexión acerca de las competencias en educación es, entre otros, uno de los temas centrales en el debate en la educación en el siglo XXI. En los umbrales de éste, en el horizonte de la constitución de la educación europea, inicia el análisis de las competencias educativas, consideradas como una de las respuestas a las exigencias de los nuevos tiempos de la mundialización. La proyección del enfoque de la educación a partir de las competencias se hace presente en América y, con ello, se dinamiza el fluir del enfoque por competencias y con ello se continúa haciendo camino al andar.

La riqueza de los trabajos que conforman la revista, hace, por una parte, más difícil la tarea de presentarla a los lectores; pero por otro lado, constituye una oportunidad para aquel que le fue encomendado dicho privilegio, que, desde este espacio agradece sinceramente, para mostrar al lector esta diversidad. Los diez documentos pueden ser considerados como botones de muestra del universo discursivo acerca del tema del enfoque de la educación por competencias en el contexto de la sociedad del conocimiento, tal como se vive desde la América Latina.

Los tres primeros trabajos dan respuesta a cuestiones centrales en este campo educativo, estas preguntas son: en primer lugar, después de andar el camino de las competencias en educación ¿qué es lo que sigue ahora?; en segundo lugar, ante la presencia hegemónica de las competencias en educación ¿qué modelo pedagógico puede orientarnos en nuestra toma de decisiones en la educación?, en tercer lugar, ¿qué papel juegan las concepciones y creencias acerca de las competencias en un entorno específico?, en este caso se presenta una reflexión en una institución ubicada en Colombia. La primera cuestión es desarrollada por Tomás Miklos, del Instituto Nacional de Asesoría Especializada, S.C. en el trabajo denominado '*Visiones competentes sobre...competencias (aproximaciones pedagógicas)*', en el que sostiene que "llegó la hora de que se integren (las competencias) también, como parte de nuestro quehacer educativo". La segunda cuestión es abordada por José Antonio Vargas Aguilar de la ULSA, en el artículo intitulado '*Humanismo y lasallismo: un modelo pedagógico para la Universidad La Salle*', quien señala que ante los nuevos desafíos del siglo XXI es importante contar con un modelo pedagógico que contenga como eje el Humanismo Lasallista, y con base en éste se podrá considerar la toma de decisiones ante cualquier opción educativa. La tercera cuestión es abordada por Marieta Quintero Mejía y por Milton Molano Camargo de la Universidad Distrital y Universidad De la Salle de Bogotá, Colombia, en el artículo denominado '*Concepciones y creencias acerca de las competencias en Colombia: una investigación-acción desde la teoría crítica*', en donde, con base en los resultados obtenidos en la investigación, los autores señalan que es posible visualizar tensiones en torno al concepto de competencia y plantean la necesidad de situar las propuestas desde sus raíces conceptuales.

¹ Gaceta Cultural de Málaga. (2008). Málaga, España, diciembre 8, [En Línea] Disponible en: < <http://blog.la-biznaga.com/2008/12/14/%CF%80%CE%AC%CE%BD%CF%84%CE%B1-%CF%81%CE%B5%CE%B9-aberraciones-artisticas-en-malaga/>>.

Los tres siguientes trabajos representan un paso adelante en el camino de la reflexión-acción sobre las competencias en educación. El trabajo intitulado '*Una mirada analítica a las competencias y sus aplicaciones en educación*', elaborado por Marisol Silva Laya investigadora de la Universidad Iberoamericana, ciudad de México, analiza las bases conceptuales del término competencias así como sus-repercusiones en la práctica educativa. Para esta autora "una competencia refiere a las capacidades de obtener de atender demandas complejas mediante la integración y movilización de recursos cognitivos"; con base en este concepto de competencia nos acerca a la concepción de la educación integral. El trabajo presentado por María del Carmen de Urquijo Carmona, de la Universidad La Salle, da a conocer los resultados de la impartición en modalidades alternativas de las asignaturas curriculares de las licenciaturas, así como en el programa de medicina para médicos egresados que se preparan para el examen de Residencias Médicas. El artículo intitulado '*Autoevaluación del liderazgo transformacional basado en las competencias del equipo directivo de la primaria lasallista "Colegio Gerardo Monier" para el ciclo escolar 2009-2010*', elaborado por Dea Gabriela Dueñas Sansón, presenta una propuesta para la evaluación de los directivos de ese colegio. La esencia de esta propuesta es que la formación del equipo directivo se fundamenta en los procesos de meta-cognición y autorregulación de las competencias como líder directivo.

Los siguientes tres trabajos sirven de marco a la entrevista con la que se pone punto final a este ejemplar de la RCI y con el cual también se cierra el volumen No. 8. Sergio Madero Gómez, Olivia Hernández Poza y Ricardo Flores Zambada, del Instituto Tecnológico de Estudios Superior de Monterrey, Campus Monterrey, presentan el trabajo intitulado: '*Educación superior y competencias: monitoreo de un programa co-curricular basado en competencias*', en este ensayo los autores describen el programa "Modalidad de Experiencia Profesional", diseñado curricularmente por competencias, presentan el impacto del diseño curricular en los indicadores de gestión educativa y facilitan la reflexión y discusión acerca de las causas e implicaciones potenciales de los resultados obtenidos.

En '*Puntos críticos sobre la reforma en educación básica y media superior en México*', de Karina Rodríguez Cortés, de la Universidad La Salle, y de Luis Ignacio Salgado Fernández, del Secretariado para la Misión Educativa Lasallista (SMEL), los autores argumentan que algunos de los problemas que enfrenta la reforma en el diseño curricular de la educación básica y media superior en México son los relacionados con la mediación de los docentes para el trabajo educativo y la evaluación del desarrollo de competencias de los educandos.

Para finalizar, nos encontraremos con una entrevista a John Elliot, realizada por Sandra Patricia Ordoñez Castro y publicada originalmente en la *Revista Internacional del Magisterio* (Colombia), con título '*Educación: una conversación bien informada. Entrevista con John Elliot*'. La propuesta central de Elliot se orienta a generar cambios significativos en la currícula y en las experiencias pedagógicas, a través de la investigación-acción. La propuesta de ese experto entrevistado proporciona –paradójicamente al ser el último artículo de este número– el punto de partida para seguir andando por el camino de las competencias educativas que, "como todo, también fluyen"; es decir, están en continuo movimiento

Fernando Martínez Luna
Profesor emérito por la Facultad de Filosofía
Académico de la Dirección de Posgrado e Investigación

Visiones competentes sobre... Competencias (aproximaciones pedagógicas)

Tomás Miklos
Director General
Instituto Nacional de Asesoría Especializada, S. C.
E-mail: tomiklos@yahoo.com.mx

[Recibido: Marzo 19, 2009. Aceptado: Marzo 19, 2009](#)

RESUMEN

Mucho hemos argumentado, a favor y en contra, sobre competencias... El término ya forma parte de nuestro lenguaje... Es tiempo que lo integremos a nuestro quehacer cotidiano... y que conquistemos, ya, sus beneficios. Ya forma parte de nuestra vida diaria; llegó el momento de que también se integren como parte de nuestro quehacer educativo. Ahí están... llegaron para quedarse... Aprendamos a “sacarle jugo”, a aprovechar sus beneficios... y a eliminar, o al menos reducir, los daños potenciales que pudieran implicar. Es necesario opinar racional y proactivamente en esta materia. Esto es particularmente cierto –y serio– cuando de materia educativa se trata... dado su potencial sinérgico, multireferencial y pluricausal... para bien o para mal.

Palabras clave: globalización, brecha educativa, conocimientos, competencias, competencias docentes, formación en competencias

ABSTRACT

We have had an important number of discussions in favor and against competencies... The term is already a part of our language... It is time for it to be integrated to our daily activities... and to conquer its benefits now. It is already a part of our daily life; the time has come for it to also become a part of our education task. There they are... they are here to stay... Let us learn how to “take advantage”, to use their benefits... and to eliminate, or at least to reduce, the potential damages they may imply. It is necessary to provide opinions on the matter both rationally and proactively. This is particularly true –and serious– when it comes down to education issues... given its synergic, multi-reference, and multi-causal potential... for good or for evil.

Keywords: globalization, education gap, knowledge, competences, teaching skills, competency-based training

INTRODUCCIÓN

El futuro comienza ahora... las decisiones sobre éste deben tomarse hoy... las acciones deben arrancarse inmediatamente después... Los resultados son para mañana mismo.

Esto que suena fácil... en los hechos no lo ha sido... En materia de competencias... menos aún. En realidad, si fuera fácil... ya lo hubiéramos hecho.

Mucho hemos argumentado, a favor y en contra, sobre competencias... El término ya forma parte de nuestro lenguaje... Es tiempo que lo integremos a nuestro quehacer

cotidiano... y que conquistemos, ya, sus beneficios. Ya forma parte de nuestra vida diaria; llegó el momento de que también forme parte de nuestro quehacer educativo.

Para lograr lo que deseamos, es nuestro papel hacerlo bien; no es suficiente con pensarlo, hay que hacerlo... pero, además hay que hacerlo bien y alcanzar los mejores resultados posibles.

Es cierto que la irrupción de las denominadas competencias en nuestro vocabulario, su génesis conceptual y operativa, provocó el natural rechazo de muchos teóricos y críticos de las ciencias sociales. Su origen empresarial y laboral gestó descrédito e inconformidad de quienes exigían, y con sobrada razón, un cierto rigor científico y epistemológico como requisito indispensable para incorporarlo en la filosofía, en la pedagogía y en las ciencias del comportamiento humano.

“Y, sin embargo, se mueve”... diría Galileo. “Y, sin embargo, nos mueve”... pudiéramos agregar nosotros. Ahí están... llegaron para quedarse... Aprendamos a “sacarle jugo”, a aprovechar sus beneficios... y a eliminar, o al menos reducir, los daños potenciales que pudieran implicar. Es necesario opinar racional y proactivamente en esta materia. Esto es particularmente cierto —y serio— cuando de materia educativa se trata... dado su potencial sinérgico, multirreferencial y pluricausal... para bien o para mal.

GLOBALIZACIÓN Y BRECHA EDUCATIVA

Actualmente, hablar de globalización es un tema ya común tanto en pláticas informales como en grandes foros internacionales; se argumenta sobre las ventajas y desventajas de sus efectos y se establecen sus características e impacto en los distintos campos del quehacer humano.

La globalización aparece en el mundo alrededor de la década de los años ochenta del siglo XX, permeando todos los ámbitos de la vida. Mucho se ha dicho desde entonces, algunas veces para apoyarla y otras para contradecirla; no obstante, sus conceptos básicos siguen existiendo como reguladores del funcionamiento económico, político y social del mundo.

Una de las premisas más importantes que se han manejado a raíz de los conceptos globalizadores etiqueta a la educación como factor primordial de desarrollo económico y social, lo que ha generado altas expectativas, pues la gran mayoría de los países apuestan a los sistemas educativos como instrumentos privilegiados para el crecimiento de las economías y el aumento de la productividad.

Se dice que la educación es el ingrediente principal para la cohesión social y la consolidación de los valores de la sociedad, convirtiéndola en el medio más potente para alcanzar el bienestar individual y colectivo. [1] A pesar de ello, la problemática que se ha generado como resultado de asignar un papel tan importante a la educación es tan compleja y diversa como lo es el contexto de cada país o región.

Con la finalidad de dar algunas soluciones a este respecto, se incluyen en el ámbito educativo enfoques, teorías y conceptualizaciones que aportan nuevas variables a la problemática (que no necesariamente la resuelven). Ahora se habla de calidad educativa, multiculturalidad, atención a la diversidad, educación para la paz, educación a lo largo de la vida, como respuestas para lograr la vinculación entre el desarrollo económico y social con el sistema educacional de cada país.

A la par de toda esta situación, existe una variable más que detona cambios en el paradigma que hasta hoy se ha trabajado en el contexto educativo: el desarrollo tecnológico.

El uso de los medios, en especial del Internet, ha propiciado una gran diferencia entre lo que el medio y la sociedad requieren y los conocimientos generados dentro de las aulas de clase.

Si bien hay quienes sostienen que la globalización estaría teniendo efectos sobre la educación, la realidad muestra que, hasta ahora, las consecuencias sobre el currículum, el salón de clases y las prácticas diarias de los profesores no han generado grandes cambios. Hoy, puede hablarse de cuatro grandes escenarios que se derivan del cruce entre lo tecnológico y lo pedagógico: [1]

1. Nuevas tecnologías dentro del modelo tradicional
2. La sala de clases interactiva
3. Nuevas competencias básicas
4. Nuevos entornos de aprendizaje.

En el primer escenario, la computadora es utilizada como una extensión del lápiz y el papel, por lo que la tecnología tiene sólo un papel secundario que no supera el esquema frontal de la enseñanza tradicional. En el mejor de los casos, el uso de medios es visto como apoyo para transferir información y volver más eficientes las rutinas de adquisición de conocimientos.

El segundo escenario, la sala de clases interactiva, apoya el enfoque centrado en la enseñanza, ya que el uso de los medios se plantea como opción para que los estudiantes controlen sus propios aprendizajes. Este escenario supone un alumno con grandes capacidades de auto formación y altamente motivado y dispuesto a tomar en sus manos una parte importante de su proceso de aprendizaje.

El tercer escenario, aun cuando es uno de los modelos más difundidos en estos momentos, es resultado de un cruce interesante entre los requerimientos de la sociedad de la información, los cambios del mercado laboral y la aplicación de la tecnología en la educación. El desarrollo de las nuevas competencias básicas no requiere en realidad de grandes transformaciones en los salones de clase; sin embargo, son el resultado de las necesidades de la vida actual donde la tecnología es parte de todos los ámbitos. Aun cuando no es necesario cambiar la esencia del salón de clases, es conveniente sintonizarlo con las demandas del mundo externo y generar la alfabetización informática para responder a los cambios que se requieren para que las personas se desempeñen productivamente a lo largo de la vida.

Por último, el cuarto escenario, los nuevos entornos de aprendizaje, es el resultado de la transformación total del paradigma educativo. No sólo se rompe la estructura del salón de clases derribando sus paredes con la creación del "Aula Virtual", sino que construye una pedagogía nueva para resolver y aprovechar la necesidad de aprendizaje por medios virtuales. El constructivismo toma formas nuevas a través de las redes virtuales que generan "comunidades de aprendizaje". Esto permitirá a los aprendices acceder directamente al conocimiento contenido en los medios convencionales y generar modelos de la vida real que puedan abordarse desde todos los ángulos imaginables.

Como se ha mencionado, la globalización conforma el marco general dentro del cual empiezan a producirse cambios en la educación, pero no puede atribuirse a ella ninguno de esos cambios como causa próxima e inmediata en particular. Ya que, si bien puede considerarse probable que la globalización opere directamente a nivel de las políticas económicas de los países y, algo más directamente, por medio de su impacto sobre ciertos procesos de reestructuración de los mercados laborales, sus resultados no tienen impacto real en los niveles operativos donde se llevan a cabo los procesos de formación.

Por otro lado, la globalización supone adicionalmente una mayor compenetración entre diversas culturas, la difusión internacional de los estándares de consumo propios de

las sociedades industriales y la aparición de un mercado global de mensajes audiovisuales. [1] La complejidad y el cambio se convierten en constantes del mundo actual dentro del marco de la globalización.

Como factor de desarrollo, la educación se ve afectada en cada país por políticas internacionales que den respuesta a necesidades nacionales, al mismo tiempo que promuevan la competitividad en la formación de recursos humanos de calidad que potencialicen el sector productivo. Los resultados obtenidos en la competencia internacional dan plusvalía a los recursos humanos.

Es una realidad que, a partir de la globalización, se ha extendido el uso de pruebas de comparación internacional en el ámbito educativo, con lo que se pretende estimular a los países para adoptar políticas de logro nacional y eficiencia. Situación que ha favorecido la pérdida de los objetivos de equidad y cohesión social.

A pesar de que muchos organismos internacionales se han dado a la tarea de diseñar y aplicar estudios para evaluar la calidad de la educación desde los años setenta, durante la última década se ha producido una notable expansión de la evaluación educativa a escala mundial; ésta ha pasado de centrarse básicamente en los estudiantes y en el currículum a prestar atención al funcionamiento de los establecimientos docentes y al rendimiento de los sistemas educativos.

Al principio, los estudios realizados tenían objetivos limitados, una metodología relativamente sencilla y la participación de un número reducido de países. Actualmente, los estudios tienen un espectro amplio de aplicación y consideran gran variedad de indicadores, aplican metodologías sofisticadas y realizan la comparación de indicadores complejos donde intervienen múltiples variables y promueven la participación de un gran número de países.

Los resultados obtenidos proporcionan información relevante acerca de algún aspecto significativo de la situación educativa. Aun cuando la mayoría de los estudios realizados son de carácter cuantitativo y no explican las relaciones causales de los fenómenos que suceden alrededor de los procesos educativos, permiten detectar problemas, proporcionan elementos para la interpretación de los sucesos involucrados y aportan datos para evaluar los sistemas educativos.

Organismos internacionales como la Asociación para la Evaluación de los Logros Educativos (*International Association for the Evaluation Achievement-IEA*), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y, en el ámbito latinoamericano, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO) han centrado sus investigaciones para evaluar hacia la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estos estudios permiten la comparación del rendimiento educativo entre los países participantes y proporcionan elementos de reflexión acerca de los objetivos educativos que se han propuesto, los medios que han puesto en marcha y los resultados efectivos que han logrado. A pesar de conocer la relevancia y pertinencia de los estudios como base de la toma de decisiones en política educativa, los países latinoamericanos han estado ausentes en la mayoría de las investigaciones. La falta de resultados se aprecia a nivel internacional y los pocos países de la región que han participado en las evaluaciones ocupan niveles por debajo de la media en casi todos los estudios.

Los resultados de estos estudios a lo largo del tiempo han servido para la consolidación de otras formas de medir la calidad de los sistemas educativos de los países participantes, pero cada vez más se fortalece la necesidad de contar con indicadores intracurriculares que permitan conocer el quehacer de los actores dentro del proceso de aprendizaje, de tal forma que puedan establecerse relaciones dinámicas entre el currículum, la escuela, los actores y la calidad de los servicios.

Las investigaciones que se centran a las competencias como objeto de estudio se hacen presentes con mayor fuerza a partir de la década de los años noventa, siendo uno de los más importantes el Estudio de Viabilidad de Competencias Intracurriculares, realizado por la OCDE. La meta principal del estudio era ver si sería posible desarrollar los indicadores que no estaban relacionados con las materias escolares, situación que se compró ampliamente.

Puede considerarse que el Estudio de Viabilidad de Competencias Intracurriculares estableció las condiciones base para el diseño e implementación del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, *Programme for International Student Assessment*, (PISA). Éste es uno de los programas más ambiciosos ya que pretende producir sistemáticamente, a lo largo del tiempo, indicadores orientados a la información y a la toma de decisiones políticas sobre los resultados, de modo eficiente y con una adecuada relación entre los costos y los beneficios del proyecto. [2]

Los fundamentos del enfoque adoptado por el PISA están relacionados con la idea del aprendizaje a lo largo de toda la vida, centrandó su interés principal en el alfabetismo de la lectura, de las matemáticas y el científico que se desarrollan más allá del currículo escolar para comprobar hasta qué punto los jóvenes de 15 años han adquirido los conocimientos y aptitudes que son esenciales para una participación plena en la sociedad. En PISA participan los países miembros de la OCDE y algunos países invitados.

El primer ejercicio de PISA, centrado en la aptitud para la lectura, se llevó a cabo en 2000, mientras que el segundo, enfocado hacia las matemática, se realizó en 2003, en el cual también se examinó por primera vez el desempeño estudiantil en la resolución de problemas. En cada aplicación de PISA se ha propuesto integrar por lo menos una competencia intracurricular en cada evaluación e incorporar tecnología de información y comunicación (TIC) además de seguir tomando en cuenta a la lectura, las matemáticas y la ciencia. La tercera aplicación de PISA tuvo lugar en el año 2006 donde la ciencia fue el aspecto central de la evaluación debido a la importancia que tiene en la sociedad actual. Éste no es el lugar ni el momento para presentar y comentar los resultados que México ha alcanzado en estas pruebas. Quepa únicamente mencionar que éstos han mostrado pésimas calificaciones y gravísimas deficiencias, situando a nuestro país en el último lugar entre los países miembros de dicha organización. Para el 2009, la lectura es nuevamente el centro de la evaluación.

CONOCIMIENTOS

Dentro de los resultados presentados por PISA y por otros indicadores de la calidad educativa, que identifican grandes fallas de los sistemas educativos latinoamericanos para dar respuesta a las expectativas generadas por los esquemas globalizadores para la formación de ciudadanos acordes con la realidad que les espera en este siglo XXI, cabe destacar que en buena parte, son el resultado de la poca movilidad que estos sistemas han tenido en relación al resto del mundo.

Un importante investigador comenta que:

“la escuela ya no prepara para la vida ni sirve para la vida [...] una brecha cada día más profunda separa la escuela tradicional, adaptada a épocas remotas de la vida y las necesidades de unas generaciones nuevas que viven en un contexto también nuevo”.

Puede reconocerse un panorama que no ha cambiado mucho a pesar de los años transcurridos. La ciencia y la tecnología han marcado cambios constantes dentro del desarrollo de las sociedades humanas, produciendo y actualizando información de manera exponencial que, además, se distribuye en el mundo a velocidades inusitadas. A diferencia de ello, la escuela, como institución, avanza a una velocidad tan lenta que

apenas si pueden notarse cambios dentro de su estructura organizacional y sus métodos de enseñanza. La práctica de aula que aún puede observarse en la mayoría de las escuelas de todo el mundo se parece más al aula del siglo XVII que a las nuevas modalidades educativas propuestas con el uso de los medios y la educación virtual.

En el modelo de la escuela tradicional, el profesor es quien tiene el papel principal del acto educativo, pues a su cargo queda la preparación cuidadosa de los temas de estudio derivados de un programa de estudios que le ha sido entregado por una autoridad educativa, que es considerado como el centro de todos sus esfuerzos. Así, la acción educativa se vuelve más efectiva en la medida en que el hacer del maestro se centra en la distribución y fragmentación de los contenidos. El éxito está relacionado directamente con la tarea desarrollada por el profesor. En la escuela se enseñan cosas para la escuela.

Para superar las limitaciones de la escuela tradicional, desde mediados del siglo XX algunos modelos educativos se han propuesto superar esta inercia. A pesar de que se basan en metodologías que pretenden la construcción del pensamiento, se caracterizan por amplios programas de estudio, anclados a grandes cantidades de información disciplinar, sin conexiones, sin relaciones. Se considera que el alumno "sabe" en la medida que es capaz de repetir la información.

Hoy en día aún se diseñan planes y programas bajo el supuesto de que los alumnos están interesados de manera natural en las materias que habrán de enseñarse. Los programas estandarizados contemplan muy poco los intereses diferenciados de los alumnos.

Entre la práctica de aula y el diseño de los modelos educativos existen grandes distancias. En el salón de clases el profesor se preocupa por terminar los contenidos del programa asignado que por el desarrollo de las habilidades y destrezas que conviertan a los alumnos en seres críticos, reflexivos, innovadores y capaces de enfrentarse al mundo con éxito.

En el caso de México, la última década del siglo XX representó el inicio de una serie de cambios derivados del Programa para la Modernización Educativa donde se proponía la reforma de los planes y programas de la Educación Básica y la Educación Media Superior. El enfoque constructivista es la base de estos cambios que suponen un cambio metodológico de la práctica docente que necesariamente impactará sobre la forma en que se enseñaban los contenidos en los salones de clase. Sin embargo, y a pesar de haber transcurrido más de quince años, la labor del maestro sigue plagada de prácticas expositivas resultado de las cargas de contenidos temáticos de los programas de estudio. Esta situación se observa sobre todo en la educación secundaria, media y superior, donde el Sistema Educativo Nacional propone planes de estudio que distribuyen el conocimiento a través de asignaturas disciplinares.

En estas prácticas, se recurre a la razón pura como medio para la comprensión de grandes cantidades de información fragmentada, lo que se convierte en un interferente importante, ya que en las primeras etapas del desarrollo humano, los niños y jóvenes no son capaces de ejercerla y utilizarla son el apoyo de materiales adecuados, lo que implica que se recargue cada vez más la memoria con conocimientos que no tienen propósito claro.

No sólo se trata de cargas excesivas de contenidos, sino de la pertinencia de los contenidos para generar aprendizajes transferibles fuera del salón de clases. La mayoría de los contenidos en sí mismos no son tratados de manera significativa, por lo que sólo tienen sentido para el estudiante al ser expresados en la resolución de un examen o bajo el juicio del profesor. Por otro lado, está también la fragmentación de las materias y los

estudios; el exceso de lecciones en un mismo día; exceso de materias en el programa anual, que representa excesivo pasto intelectual para niños que no lo necesitan ni lo pueden digerir. Además de leyes escolares absurdas, programas rígidos e inadecuados, métodos coercitivos, horarios inflexibles, exámenes destructores de toda individualidad. Ello provoca en el niño la disgregación del mundo en dos realidades separadas: la escolar y la extraescolar.

Esta realidad no es privativa de México; se extiende a la mayoría de los países latinoamericanos. En el presente, los retos que impone el siglo XXI a los sistemas educativos requieren de romper esta visión rígida, estática y sin sentido. Hoy, es importante tomar en cuenta las características personales tanto como las grupales. Es necesario establecer que los contenidos son importantes pero en la medida en que son parte del desarrollo integral de la persona. Es preciso que los alumnos comprendan que la escuela no es un micromundo lejano a su realidad, sino parte de ella. Es indispensable que se considere al interior de las prácticas de aula, la construcción de aprendizajes transferibles a la realidad en todos y cada uno de los niveles que integran un sistema educativo.

En este momento es necesario recordar que el mundo actual evoluciona hacia cambios fundamentales del estilo de vida y comportamiento de las personas, lo que se traduce en el reto más importante de la educación, ya que un desafío importante será el de modificar el pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez y lo imprevisible de los cambios que lo caracterizan. Reformular las políticas y programas educativos alrededor de esta reflexión es un imperativo necesario y urgente.

Mirar hacia el futuro para establecer los cambios que permitan generar sistemas y modelos educativos congruentes con una sociedad compleja donde lo único estable es el cambio, es una responsabilidad compartida de los individuos y las sociedades. En este sentido, la UNESCO plantea en el informe “La Educación Encierra un Tesoro”, de Jacques Delors, [3] que prevalece un dilema a resolver en la medida que existe una cantidad cada vez mayor de conocimientos que asimilar y la necesidad de contar con una cultura general que dé coherencia y cohesión a todo lo que aprendemos y que es a través de la educación formal donde las personas obtienen los elementos que les permitirán seguirse educando a lo largo de la vida. El dilema puede resolverse si los sistemas formales de educación plantean dentro de sus modelos educativos estructuras más abiertas y flexibles que permitan la integración de cuatro pilares en torno a los cuales se favorecen los aprendizajes fundamentales que se requieren para construir un aprendizaje permanente:

- ❖ Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión;
- ❖ Aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno;
- ❖ Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas;
- ❖ Aprender a ser, proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores para construir el desarrollo integral de la persona en su esencia y sentido humano.

Para la construcción de estos aprendizajes, se requiere de la conjugación de al menos cinco ejes instrumentales esenciales a los cuales se denomina “capacidades básicas”, que permiten el desarrollo de competencias para la vida que representan la capacidad integral del individuo para enfrentar pertinentemente situaciones de la vida real bajo diversos contextos y condiciones.

Estas capacidades son:¹

- Saber (conocimientos)
- Saber Hacer (habilidades)
- Querer Hacer (Actitudes)
- Saber Convivir (Valores)
- Poder Hacer (Aptitudes)

El mismo informe Delors menciona que el siglo XXI ofrece recursos sin precedentes para la circulación y el almacenamiento de información, [3] con lo que se plantea a la educación la doble tarea de, por un lado, transmitir masiva y eficazmente un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos, y por otro, proporcionar a los individuos los elementos requeridos para que puedan identificar, seleccionar, organizar y refinar esa información sin dejarse llevar por las corrientes de datos más o menos efímeros que invaden los espacios públicos y privados, y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individual y colectivos. Es decir, los sistemas educativos deben desarrollar competencias individuales que permitan el trabajo individual y colectivo para el tratamiento de la información como insumo regulado que favorezca el aprendizaje (permanente) a lo largo de la vida.

Los modelos educativos, a través de la escuela, deben superar los problemas que la complejidad y acumulación de la información imponen, desarrollando la aptitud natural de la inteligencia humana con métodos que permitan aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo de un mundo complejo. [6] Deben enseñar, junto con los conocimientos, las estrategias que permitan a los individuos afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de la información adquirida. Lo incierto es parte hoy de lo social, lo científico y lo tecnológico, es una constante con la cual debe vivirse; por eso, la mente de los alumnos debe prepararse para afrontar lo inesperado.

En esta sociedad cada vez más abierta y compleja, hay una insistencia creciente en que la educación debe estar dirigida a promover capacidades y competencias y no sólo conocimientos cerrados o técnicas programadas; por tanto los modelos y sistemas educativos deben centrarse en el aprendizaje, no sólo como proceso sino como fin último de la educación.

Lograrlo es en sí misma una tarea compleja, ya que romper la estructura de la escuela y los métodos tradicionales requieren de un cambio trascendente que reordenen el papel de profesor y del alumno, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de la organización misma de la institución escolar.

Por un lado, debe pensarse en la reorganización del conocimiento, derribando las barreras tradicionales de las disciplinas y concebir la manera de volver a unir lo que hasta ahora se había separado. Considerar que el ser humano es a la vez un ente físico, biológico, cultural, social, histórico; una unidad compleja que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas. Los modelos educativos para romper lo fragmentario de sus planes y programas deben partir de las competencias que ha de desarrollar cada individuo para ser considerado un ser humano integral que sabe, sabe-hacer, es y convive en sociedad. El camino hacia donde deben dirigirse los sistemas para lograr el cambio educativo es priorizar la calidad sobre la cantidad. No se trata de establecer programas con pocos contenidos, sino programas que logren la conexión entre contenidos de diferentes disciplinas, que vean el saber humano de manera holística donde todo está interconectado y relacionado.

¹ Nota: La mayor parte de los autores hacen sólo referencia de las cuatro primeras capacidades de esta lista. La quinta es aportación del autor de este trabajo.

Por otro lado, es necesario dar al alumno la responsabilidad de su propio aprendizaje, convertirlo en un agente activo del proceso en que se dé cuenta de sus alcances y limitaciones, y de la forma en que éstas últimas pueden ser superadas utilizando estrategias que promuevan la autocognición y le permitan autorregularse. La misión principal de la escuela del siglo XXI debe dirigir sus esfuerzos para que los alumnos logren “aprender a aprender”. De esta forma se observa que la mayoría de las propuestas pedagógicas que hablan de la educación del futuro señalan como una de sus funciones: Promover la capacidad de los alumnos a gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de las herramientas intelectuales y sociales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida.

Finalmente, la educación en el siglo XXI debe entender la escuela como un medio y no como un fin, ya que elaborar diseños curriculares para aprender requiere de reformas profundas no sólo de los contenidos de ese currículo, sino también a las decisiones administrativas que afectan la organización y el funcionamiento de las escuelas y de los actores que en ellas participan. Es imperativo que los encargados de diseñar e impartir la educación en todos los niveles y sistemas estén a la vanguardia ante la incertidumbre de nuestro tiempo.

Como se observa, para abandonar los esquemas de la escuela tradicional es necesario contemplar un fenómeno que abarca muchas dimensiones. En este momento nos centraremos sólo en un hecho en particular que se desprende del uso de enfoques cargados de información y del papel del profesor como agente regulador del hecho educativo.

Se ha mencionado que el papel principal del profesor en la escuela tradicional es la selección y organización de los contenidos que han de aprender los alumnos. Por tanto, el aprendizaje es considerado como la acumulación de información que es capaz de reproducirse en contextos controlados dentro del ámbito escolar.

Para lograr un cambio curricular que realmente se refleje en las aulas, se tiene que cambiar esta concepción del aprendizaje para convertirla en un concepto altamente flexible bajo el cual se alberguen muchas concepciones.

Aprender, en la escuela del siglo XXI, implica que el alumno sea capaz de desempeñarse de manera competente en un contexto variado que le impone saber, hacer, ser y convivir. Así, los conocimientos se convierten en parte de la currícula escolar en la medida que son utilizados para generar habilidades y destrezas que permitan al individuo constituirse como un ser humano integral.

En el pasado, la escuela se consideraba como la dueña del saber. Era en la escuela donde los alumnos obtenían los conocimientos validados por la sociedad como importantes y únicos. En la actualidad la escuela ya no es la única fuente, ni la principal, de conocimiento en muchos dominios.

Los alumnos, al igual que el resto de los individuos, vivimos bombardeados por gran cantidad de información. Los medios y la tecnología han acelerado la forma en que se distribuye la información en todo el mundo. En consecuencia, los alumnos ya no se enfrentan a los contenidos del programa escolar con la metáfora del “Libro en blanco” que ha de ser llenado por su profesor, sino que tienen en su haber mucha información que les fuera proporcionada de manera desordenada y fragmentada.

Lo que el alumno requiere son competencias que le permitan interactuar con la información para organizarla e interpretarla; en una palabra, para darle sentido. En esta sociedad, la escuela ya no puede proporcionar toda la información relevante, porque ésta

es mucho más móvil y flexible que la propia escuela. Lo que sí es posible es la formación de individuos que puedan acceder y dar sentido a la información a través de competencias y estrategias de aprendizaje que le permitan una asimilación crítica de la información.

COMPETENCIAS

La “Era Global”, o la llamada “globalización” o “mundialización”, ha traído cambios en la vida de las sociedades y de las personas generando una crisis en la concepción humana del deber ser y del ser que se aplican en todas las acciones de la cotidianidad.

Como resultado, la sociedad actual se desenvuelve en un entrecruce de paradigmas construyendo relaciones nuevas para atender las expectativas de un contexto mundializado, donde la producción, la energía, las comunicaciones, el comercio, el transporte, el trabajo, la formación y la familia, rompen con las dinámicas establecidas por los modelos productivos característicos del siglo pasado.

Por otro lado, las aportaciones científicas y tecnológicas irrumpen en el día a día con una velocidad impresionante e influyen en la forma en cómo nos organizamos, como trabajamos, como nos relacionamos y como aprendemos.

Todo lo establecido hasta ayer se desquebraja hoy para formar estructuras nuevas, más permisivas pero al mismo tiempo más complejas, que pretenden permanecer asertivas dentro de un mundo constantemente cambiante. Hoy, más que nunca, se percibe la necesidad de contar con individuos formados para adaptarse y vivir con éxito ante las condiciones que impone la incertidumbre y el cambio.

Mucho se ha discutido alrededor de la forma de enfrentar el problema de la formación de los ciudadanos de la sociedad actual, de los saberes y haceres que los harán exitosos, de la pertinencia de los contenidos, de los modelos educativos, del papel del formador y del formado.

Un punto común de las discusiones es la formación por competencias como una alternativa que permitirá el desarrollo de modelos educativos para la formación de individuos exitosos dentro de las sociedades democráticas y urbanas que forman los pueblos del siglo XXI.

Proveniente de los sectores empresarial, manufacturero y laboral, el concepto de competencias está impregnando todos los ámbitos de la vida. La educación no escapa a esa inercia y hoy en día el concepto de competencias incide en los modelos y sistemas educativos, transformando las formas, hasta hoy conocidas, de enseñar y de aprender.

A pesar de haber surgido a mediados del siglo XX, con la globalización, el concepto de competencias adquiere relevancia dentro de lo laboral como una forma de establecer los conocimientos y las habilidades que debían tener los trabajadores para el desarrollo de sus tareas. Iniciado en este contexto, el término adquiere tintes y matices alrededor de las necesidades de quienes son los encargados de definirlos en los distintos ámbitos del sector productivo de cada lugar y país.

Ya para este siglo, el concepto se introduce en la educación como un referente para la formación altamente compleja que requieren las personas dentro de la sociedad global. Las competencias se construyen dentro de la educación con el mismo esquema que le da origen dentro del sector laboral, desde el saber, el saber hacer y el ser. Sin embargo, en el mundo de la educación, el término gana perspectiva, amplía su horizonte, se enriquece y se hace mucho más complejo. Su espectro de acción se amplía dentro de la sociedad del conocimiento, del mundo profesional, del mundo ciudadano y de la cotidianidad.

Se convierten en la respuesta para lograr una formación que se prolonga a lo largo de la vida uniendo conocimientos, etapas y modalidades que antes se percibían como independientes entre sí.

Las competencias, dentro del mundo de la educación, se convierten en un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes que, relacionados entre sí, permiten al individuo argumentar, proponer y actuar en todas sus interacciones a lo largo de la vida.

Se habla entonces de competencias que abarcan un amplio espectro de la vida, desde sus niveles más básicos hasta los más complejos. En esos términos pueden establecerse competencias laborales, profesionales, científicas, ciudadanas y básicas. Todas ellas, de alguna manera, son consideradas como los cimientos de formación; sin embargo, de entre todas ellas, las competencias básicas deberán tomarse en cuenta desde edades tempranas para que al evolucionar a lo largo de la vida puedan servir de soporte y apoyo al desarrollo de las demás.

Vistas desde este espectro amplio, puede establecerse un enfoque que determina las competencias para la vida.

COMPETENCIAS PARA LA VIDA

Competencias para la vida es un concepto ampliado e incluyente, que abarca tanto la vida laboral como la vida en el hogar, en la economía, en la sociedad, en la política, etc. No se trata de crear un concepto adherente a partir de las múltiples definiciones que existen para diversos tipos de competencias, es una conceptualización nueva.

Las competencias para la vida, para una buena vida, son concebidas como las capacidades que satisfacen las necesidades psicológicas y fisiológicas del ser humano, las que le ayudan a establecer relaciones cercanas con otras personas, las que le permiten tener una vida real y satisfactoria, las que le proporcionan los elementos para enfrentar el orden social y hacer suyos los bienes que se obtienen de ese orden.

En la actualidad, lograr una buena vida es difícil y exige una lucha constante contra la adversidad y el azar. Estas adversidades son inherentes a la condición humana y las competencias para la vida pueden ofrecer algunos recursos (en términos de actitudes, creencias, sentimientos) para enfrentar esa adversidad. [5] Cada individuo propone lo que desea obtener dentro de la vida: sus acciones y su esfuerzo determinan su nivel de éxito y son sus capacidades las que le permiten dar forma a sus deseos y decisiones para convertirlos en un patrón más o menos coherente dirigido a la obtención de logros.

Más allá de la visión personal, socialmente se establecen algunos parámetros para determinar en qué consiste una vida valiosa. En la sociedad moderna, compleja y democrática que caracteriza al siglo XXI, una buena vida implica la capacidad de llevar una vida exitosa y responsable, una vida productiva para comprender y actuar en distintas áreas, y cumplir los retos diarios en todos los campos relevantes de una sociedad democrática. [5]

Una demanda actual de las sociedades a los individuos es su permanente preparación a lo largo de la vida, con la finalidad de mantenerlos acorde con los requerimientos laborales y culturales, así lo demuestran las políticas públicas implementadas en casi todos los países. Es claro el interés de parte de los gobiernos y del público en general por la suficiencia y calidad de la formación que ofrezcan los sistemas educativos; sin embargo, aún existen indefiniciones que resolver en el sentido de determinar ¿cuáles son las competencias para una buena vida?

El acercamiento más importante es el realizado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), que reconoce la necesidad de un marco teórico amplio que permita definir y elegir las competencias humanas más importantes. Para ello, desde 1997, llevó a cabo el estudio titulado "Definición y Selección de Competencias: Fundamentos Teóricos y Conceptuales (DESECO)" [5] con la finalidad de ofrecer información teórica y conceptual, así como eventualmente fundamentos sólidos para lograr un consenso en cuanto a un conjunto de competencias clave reconocidas a nivel internacional. Sin embargo, a pesar de las aportaciones que el estudio ha proporcionado, existen aún muchos puntos por resolver.

Una de las reflexiones que aporta el estudio DESECO nos lleva a pensar si en verdad puede identificarse un conjunto de competencias de importancia primordial para tener una vida exitosa y una participación efectiva en los distintos campos de la vida.

Las aportaciones del estudio DESECO mencionan que, las competencias para la vida, pertenecen a la clase de competencias que permiten a los seres humanos conducirse de manera efectiva ante una situación dada y actuar con pertinencia en la toma de decisiones que le dicen "saber cómo resolver los problemas", y se podría describir en una mezcla de competencias conceptuales y prácticas.

Monique Canto-Sperber, Directora de Investigación del Centro Nacional de Investigaciones en París y Jean-Pierre Dupuy, Profesor de Filosofía Social y Política en la *École Polytechnique* de París, publican a través de DESECO el estudio "Competencias para una Buena Vida y una Buena Sociedad", [5] que contiene una propuesta para la definición de las competencias para la vida. En el estudio se organizan las competencias para la vida en dos niveles de competencias conceptuales que tienen relación con la construcción de estructuras de pensamiento referidas al contexto circundante e incluyen el procesamiento de información y conocimientos basados sobre un terreno complejo y completo. Por una parte, las competencias conceptuales pueden construirse libres de contexto o de contenido, siendo la base de una acción determinada o de un pensamiento lógico. Vistas de esta forma reciben el nombre de "Competencias Conceptuales Generales" y son, por decirlo de una forma, la infraestructura de pensamiento que permite obtener los prerrequisitos cognitivos necesarios para las acciones encaminadas a algún objetivo, a un buen razonamiento, a un aprendizaje exitoso y a la interacción efectiva con el medio ambiente.

Por otra parte, las competencias conceptuales pueden ser especializadas, si se conciben como un conjunto determinado de prerrequisitos cognitivos y de habilidades dependientes del contenido particular. Su amplitud depende del contenido asociado a ellas. Así, puede hablarse de competencias conceptuales específicas relacionadas con tocar el piano o conducir un automóvil, que tienen un alcance definido y acotado. Pero también puede hablarse de competencias conceptuales específicas propias de diagnóstico en el campo de la medicina, que son tan amplias como los contenidos y habilidades implicadas en la tarea a desarrollar.

Los autores del estudio, incluyen dentro de las competencias conceptuales, aquellas competencias que se relacionan con la parte actitudinal y procedimental del desempeño personal. Se mencionan las competencias de motivación, como las capacidades que permiten a las personas involucrarse en una interacción efectiva con el ambiente y de presentar una actitud de motivación adecuada. Otro tipo son las competencias de acción, que comprenden las capacidades para solucionar problemas y habilidades de pensamiento crítico. Por último, están las competencias de procedimiento, que tienen un carácter totalmente instrumental; éstas abarcan la disponibilidad de procedimientos y las habilidades necesarias para aplicar la competencia conceptual en situaciones concretas.

El panorama que nos presentan Canto-Sperber y Dupuy, permite apreciar la amplitud y complejidad del enfoque. Sus alcances abarcan la vida en el hogar, la vida en la economía, la vida en la sociedad, la vida en la política. Las competencias para la vida se adquieren y aplican, entonces, en todo momento y en todo lugar.

¿Cómo contribuir al desarrollo y adquisición de competencias ante un marco tan amplio de posibilidades? Ese es el reto que las políticas educativas deben afrontar.

FORMAR EN COMPETENCIAS

La educación es un proceso que actualizamos cotidianamente; de ahí la insistencia de integrar como parte de las políticas educativas un enfoque que permita ver la educación como un acto ininterrumpido a lo largo de la vida.

La formación por competencias se convierte en una respuesta flexible y pertinente para lograrlo. Por ello, se ha considerado la inclusión del enfoque de competencias como parte del currículo escolar. En algunos casos, los gobiernos han definido y divulgado estándares básicos de competencias en diversas áreas y niveles de educación básica y media. Estos criterios claros y públicos permiten conocer lo que las generaciones adultas están formando en las generaciones jóvenes y establecen el punto de referencia de lo que se espera estén en capacidad de saber y saber hacer en cada una de las áreas y niveles.

Por otro lado los criterios establecidos son también una herramienta privilegiada para la evaluación que propicia la reflexión que sobre el trabajo hacen las instituciones que los aplican, contribuyendo a que ellas mismas evalúen su desempeño, promuevan prácticas pedagógicas creativas y diseñen planes de mejoramiento.

Sin embargo, las competencias para la vida no sólo se desarrollan en el contexto escolar formal, ya que como se ha mencionado, son inclusivas de todos los ambientes donde se desempeñan los seres humanos. De esta forma, se adquieren también en el ambiente informal y no formal de la educación.

Las competencias para la vida son un resultado educativo, no un resultado escolar; que se manifiestan tanto en la educación formal como en la vida diaria.

Centrándonos en el aspecto formativo que se desarrolla a través del sistema educativo en todas y cada una de sus modalidades y niveles, las competencias para la vida no son un simple objetivo de carácter cognitivo, ni sólo un conocimiento o habilidad relacionada con el currículo, sino que se trata tanto de competencias intracurriculares incluidas en diversas materias dentro del currículo, como de aquéllas adquiridas, o adquiribles de manera paracurricular.

Se trata de una estructura matricial de propuestas estratégicas que cruzan las modalidades y niveles del sistema educativo respetando sus características propias, compuesta por diez estrategias transversales que atraviesan y entretajan los elementos estructurales del sistema educativo. [3] Las estrategias seleccionadas se inscriben como parte de la corriente aceptada de “aprendizaje a lo largo de la vida” y son en sí mismas, generadoras de competencias.

En el caso de México, la estructura matricial está compuesta por Diez Estrategias Transversales entrelazadas a cuatro niveles que el Sistema Educativo Nacional determina como necesarios para la formación:

1. Educación Básica

2. Educación Media Superior
3. Educación Superior
4. Educación para la vida y el trabajo

Esto se ilustra a continuación en la figura 1:

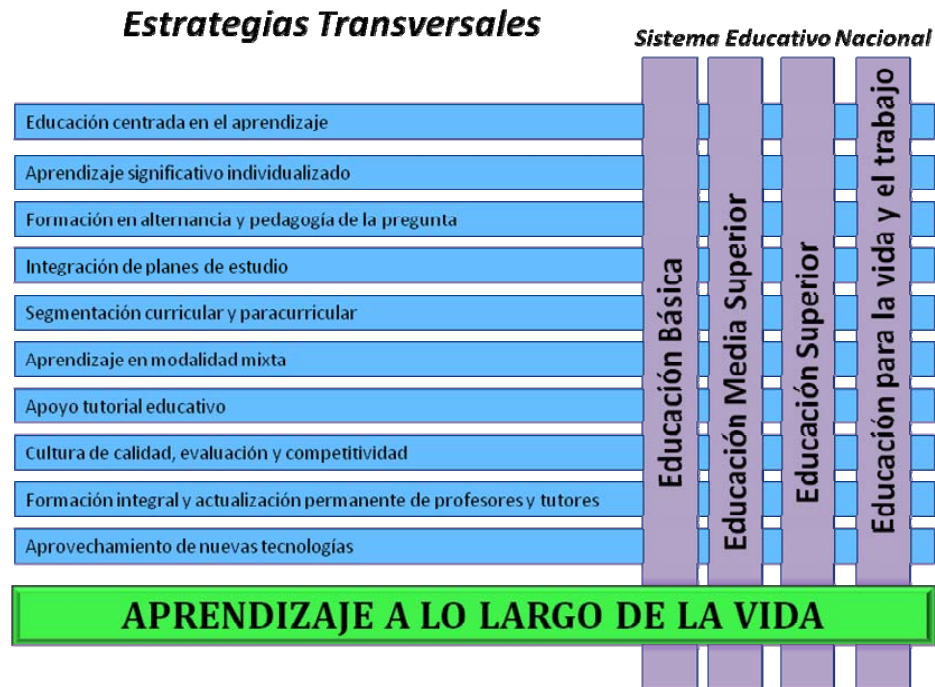


Fig. 1. Decálogo de estrategias transversales.

El proceso de reforma curricular necesario para la introducción de un enfoque desde las competencias para la vida o para el reforzamiento de dicho enfoque en el currículo existente requerirá esfuerzos importantes por parte del conjunto de la comunidad escolar, no solamente de los gestores y de los docentes, sino también de los padres y madres y de los jóvenes, que deberán reajustar sus expectativas y adaptarse a un nuevo abordaje.

Un enfoque educativo desde las competencias para la vida implica un cambio de paradigma a propósito del papel mismo de la educación. En este nuevo rol de la escuela, se pueden plantear las siguientes preguntas:

- ¿Las escuelas solas serán capaces de alcanzar los objetivos de una educación orientada a formar las competencias para la vida?
- ¿Cómo se podrían crear las sinergias y los partenariados necesarios entre la educación formal y los otros recursos existentes en la comunidad?
- La enseñanza de estas competencias tiene implicaciones para otros sectores. ¿Cómo involucrar mejor dichos sectores en las cuestiones educativas?
- La escuela tiene que dar respuesta a los desafíos que se le avecinan; pero ¿cómo?
- ¿Cómo facilitar el aprendizaje, el desarrollo, y, sobre todo, la integración de las competencias identificadas para una educación a lo largo de la vida?

El hombre es un ser dinámico y por eso la educación debe acompañarlo en su continuo desarrollo, pendiente del devenir histórico, no para cambiar por el simple hecho de hacerlo, sino para conseguir su fin último en el crecimiento y la plenitud humana.

En el quehacer educativo, contemplado en su conjunto y sin perder nunca de vista el requerimiento de la educación permanente, educación formal tiene un papel preponderante como eje estructurador en el que confluye la sociedad para el desarrollo de sus miembros. En este sentido, la educación básica adquiere pleno significado; la educación media es el eslabón clave que debe abrir opciones más que ser un cúmulo de enseñanzas a veces dispersas y sin sentido que puedan cohibir en lugar de impulsar. Y la educación superior, sobre todo la universitaria, toma un papel de capital importancia en todos los terrenos, ofertor del conocimiento especializado, puerta de la educación permanente, interlocutor y artífice en los intercambios de ámbito internacional.

En otro tiempo uno se formaba para toda una vida, hoy en día nos pasamos la vida formándonos.

COMPETENCIAS DOCENTES

Para fines de este documento, resulta relevante conceptualizar y ejemplificar el empleo de las competencias en el medio educativo. Para ello, en primera instancia tomaremos como referente la definición que hace Medley, citado por Rodríguez y Esteves (1993), de la competencia básica del profesor como “un conjunto de conocimiento, habilidades u pensamientos que el profesor posee y transporta a la situación de enseñanza”. Esta definición pudiera ser ampliada a incluir valores, actitudes, compromiso, el impacto globalizador y aspectos psicológicos y sociales de la vida política y contextual; sin embargo, la consideramos suficiente por su claridad y significancia.

Al respecto, vale la pena citar como referente ilustrativo el excelente trabajo de exposición de estándares de competencias en TIC para docentes, que la UNESCO publicó en enero del 2008. Este trabajo comienza planteando que:

Para vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento, los estudiantes y los docentes deben utilizar la tecnología digital con eficacia. En un contexto educativo sólido, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades necesarias para llegar a ser:

- ✓ competentes para utilizar tecnologías de la información;
- ✓ buscadores, analizadores y evaluadores de información;
- ✓ solucionadores de problemas y tomadores de decisiones;
- ✓ usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad;
- ✓ comunicadores, colaboradores, publicadores y productores; y
- ✓ ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad. [6]

Las prácticas educativas tradicionales de formación de futuros docentes ya no contribuyen a que estos adquieran todas las capacidades necesarias para enseñar a sus estudiantes y poderles ayudar a desarrollar las competencias imprescindibles para sobrevivir económicamente en el mercado laboral actual.

Los docentes necesitan estar preparados para empoderar a los estudiantes con las ventajas que les aportan las TIC. Escuelas y aulas –ya sean presenciales o virtuales– deben contar con docentes que posean las competencias y los recursos necesarios en materia de TIC y que puedan enseñar de manera eficaz las asignaturas exigidas, integrando al mismo tiempo en su enseñanza conceptos y habilidades de éstas. Las simulaciones interactivas, los recursos educativos digitales y abiertos (REA), los instrumentos sofisticados de recolección y análisis de datos son algunos de los muchos recursos que permiten a los docentes ofrecer a sus estudiantes posibilidades, antes inimaginables, para asimilar conceptos.

El proyecto ECD-TIC apunta, en general, a mejorar la práctica de los docentes en todas las áreas de su desempeño profesional, combinando las competencias en TIC con

innovaciones en la pedagogía, el plan de estudios (currículo) y la organización escolar; aunado al propósito de lograr que los docentes utilicen competencias en TIC y recursos para mejorar sus estrategias de enseñanza, cooperar con sus colegas y, en última instancia, poder convertirse en líderes de la innovación dentro de sus respectivas instituciones. El objetivo general de este proyecto no es sólo mejorar la práctica de los docentes, sino también hacerlo de manera que ayude a mejorar la calidad del sistema educativo, a fin de que éste contribuya al desarrollo económico y social del país.

El proyecto de los Estándares UNESCO de Competencias en TIC para Docentes (ECD-TIC) se enmarca en un contexto político amplio de reforma de la educación y desarrollo sostenible. La educación es pilar fundamental en todo país o comunidad y, como tal, responde a una serie de metas y objetivos, entre los que figuran:

- Inculcar valores fundamentales y transmitir el legado cultural.
- Apoyar el desarrollo personal de jóvenes y adultos.
- Promover la democracia e incrementar la participación social especialmente de mujeres y minorías.
- Impulsar el entendimiento entre culturas y la solución pacífica de conflictos y, mejorar la salud y el bienestar,
- Apoyar el desarrollo económico, reducir la pobreza y aumentar la prosperidad de todos.

La educación y el desarrollo de capacidades humanas no sólo permiten a los individuos agregar valor a la economía, sino contribuir al patrimonio cultural, participar en la sociedad, mejorar la salud de sus familias y comunidades, preservar el medio ambiente e incrementar su propia capacidad para continuar desarrollándose y realizando aportes; generando así un círculo virtuoso de realización personal y de contribuciones. Es mediante el acceso a una educación de calidad para todos —sin distinciones de género, etnia, religión o lengua— que se multiplican esas contribuciones personales y que los beneficios del crecimiento económico se distribuyen y disfrutan equitativamente. El proyecto ECD-TIC ofrece tres vías para vincular el mejoramiento de la educación al crecimiento económico universal sostenible.

Los economistas definen tres factores que conducen a un crecimiento basado en capacidades humanas acrecentadas: *profundizar en capital* (capacidad para utilizar equipos más productivos que versiones anteriores de estos); *mejorar la calidad del trabajo* (fuerza laboral con mejores conocimientos, que pueda agregar valor al resultado económico); e *innovar tecnológicamente* (capacidad para crear, distribuir, compartir y utilizar nuevos conocimientos). Estos tres factores de productividad sirven de base a tres enfoques complementarios —superpuestos en cierto modo— que vinculan las políticas educativas al desarrollo económico:

- Incrementar la comprensión tecnológica de estudiantes, ciudadanos y fuerza laboral mediante la integración de competencias en TIC en los planes de estudios —currículos— (enfoque de nociones básicas de TIC). Las repercusiones para el cambio en el desarrollo profesional del docente y en los demás componentes difieren cuando un país pasa de una educación tradicional a la adquisición de nociones básicas en TIC, a la profundización de los conocimientos y a la generación de éstos. De los tres enfoques, el relativo a la adquisición de nociones básicas de TIC es el que entraña mayores cambios en las políticas educativas de base. El objetivo global de este enfoque es preparar estudiantes, ciudadanos y trabajadores capaces de comprender las nuevas tecnologías tanto para apoyar el desarrollo social, como para mejorar la productividad económica.
- Acrecentar la capacidad de estudiantes, ciudadanos y fuerza laboral para utilizar conocimientos con el fin de adicionar valor a la sociedad y a la economía,

aplicando dichos conocimientos para resolver problemas complejos y reales (enfoque de profundización del conocimiento). Los cambios educativos que guardan relación con la profundización del conocimiento pueden ser probablemente los mayores y tener más impacto en el aprendizaje. El objetivo de este enfoque en el plano de las políticas educativas consiste en aumentar la capacidad de educandos, ciudadanos y fuerza laboral para agregar valor a la sociedad y a la economía, aplicando conocimientos de las asignaturas escolares para resolver problemas complejos, encontrados en situaciones reales de la vida laboral y cotidiana.

- Aumentar la capacidad de estudiantes, ciudadanos y fuerza laboral para innovar, producir nuevo conocimiento y sacar provecho de éste (enfoque de generación de conocimiento). Por último, el más complejo de los tres enfoques que buscan mejorar la educación es el de la generación de conocimiento. El objetivo de este enfoque en materia de políticas educativas consiste en aumentar la participación cívica, la creatividad cultural y la productividad económica mediante la formación de estudiantes, ciudadanos y trabajadores dedicados permanentemente a la tarea de crear conocimiento, innovar y participar en la sociedad del conocimiento, beneficiándose con esta tarea. Las repercusiones de este enfoque son importantes en lo que respecta a cambios en los planes de estudios (currículo) y en otros componentes del sistema educativo, ya que el plan de estudios va mucho más allá del simple conocimiento de las asignaturas escolares e integra explícitamente habilidades indispensables para el siglo XXI necesarias para generar nuevo conocimiento y comprometerse con el aprendizaje para toda la vida (capacidad para colaborar, comunicar, crear, innovar y pensar críticamente).

Las nuevas tecnologías (TIC) exigen que los docentes desempeñen nuevas funciones y también, requieren nuevas pedagogías y nuevos planteamientos en la formación docente. Lograr la integración de las TIC en el aula dependerá de la capacidad de los maestros para estructurar el ambiente de aprendizaje de forma no tradicional, fusionar las TIC con nuevas pedagogías y fomentar clases dinámicas en el plano social, estimulando la interacción cooperativa, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo. Esto exige adquirir un conjunto diferente de competencias para manejar la clase. En el futuro, las competencias fundamentales comprenderán la capacidad tanto para desarrollar métodos innovadores de utilización de TIC en el mejoramiento del entorno de aprendizaje, como para estimular la adquisición de nociones básicas en TIC, profundizar el conocimiento y generarlo.

La formación profesional del docente será componente fundamental de esta mejora de la educación. No obstante, el desarrollo profesional del docente sólo tendrá impacto si se centra en cambios específicos del comportamiento de éste en la clase y, en particular, si ese desarrollo es permanente y se armoniza con otros cambios en el sistema educativo. Por consiguiente, el proyecto ECD-TIC interpreta las repercusiones que cada uno de los tres enfoques de la mejora educativa tienen en los cambios de cada uno de los componentes del sistema educativo: política educativa; plan de estudios (currículo) y evaluación; pedagogía; utilización de las TIC; organización y administración de la institución educativa y, desarrollo profesional del docente.

Por último, con carácter explícitamente ilustrativo, por considerarlo un buen ejemplo de fichas de competencias para docentes, presento a continuación, con calidad de anexo, las fichas modulares de competencia en TIC para docentes correspondientes a nociones básicas de TIC, a la profundización del conocimiento y a la generación de éste (figuras 2 a 4).

MÓDULOS UNESCO DE COMPETENCIA EN TIC PARA DOCENTES		
ENFOQUE RELATIVO A LAS NOCIONES BÁSICAS DE TIC		
Política y visión	<i>El objetivo político de este enfoque consiste en preparar estudiantes, ciudadanos y trabajadores capaz de comprender las nuevas tecnologías digitales, con el fin de apoyar el desarrollo social y mejorar la productividad económica. Los objetivos conexos de las políticas educativas comprenden: incrementar la escolarización, poner recursos educativos de calidad al alcance de todos y mejorar la adquisición de competencias básicas (en lectura, escritura y matemáticas), incluyendo nociones básicas de tecnología digital (TIC).</i>	
	Objetivos del plan de estudios (currículo)	Competencias docentes
Política	Comprensión de la política. En este enfoque, los programas establecen vínculos directos entre política educativa y prácticas de aula.	Los docentes deben comprender las políticas educativas y ser capaces de especificar cómo las prácticas de aula las atienden y apoyan.
Plan de estudios (currículo) y evaluación	Conocimiento básico. Los cambios en el plan de estudios (currículo) que demanda este enfoque pueden comprender: mejoras de habilidades básicas en alfabetismo, además del desarrollo de competencias básicas en TIC en contextos relevantes. Esto demandará disponer del tiempo suficiente dentro de las unidades curriculares o núcleos temáticos, de otras asignaturas, para incorporar una serie de recursos pertinentes de las TIC así como herramientas de productividad de estas.	Los docentes deben tener conocimientos sólidos de los estándares curriculares (plan de estudios) de sus asignaturas como también, conocimiento de los procedimientos de evaluación estándar. Además, deben estar en capacidad de integrar el uso de las TIC por los estudiantes y los estándares de estas, en el currículo.
Pedagogía	Integrar las TIC. Los cambios en la práctica pedagógica suponen la integración de distintas tecnologías, herramientas y contenidos digitales como parte de las actividades que apoyen los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula, tanto a nivel individual como de todo el grupo de estudiantes.	Los docentes deben saber dónde, cuándo (también cuándo no) y cómo utilizar la tecnología digital (TIC) en actividades y presentaciones efectuadas en el aula.
TIC	Herramientas básicas. Las TIC involucradas en este enfoque comprenden: el uso de computadores y de software de productividad; entrenamiento, práctica, tutoriales y contenidos Web; y utilización de redes de datos con fines de gestión.	Los docentes deben conocer el funcionamiento básico del hardware y del software, así como de las aplicaciones de productividad, un navegador de Internet, un programa de comunicación, un presentador multimedia y aplicaciones de gestión.
Organización y administración	Clase estándar. Ocurren cambios menores en la estructura social con este enfoque, exceptuando quizás la disposición del espacio y la integración de recursos de las TIC en aulas o en laboratorios de informática.	Los docentes deben estar en capacidad de utilizar las TIC durante las actividades realizadas con: el conjunto de la clase, pequeños grupos y de manera individual. Además, deben garantizar el acceso equitativo al uso de las TIC.
Desarrollo profesional del docente	Alfabetismo en TIC. Las repercusiones de este enfoque para la formación de docentes son, principalmente, fomentar el desarrollo de habilidades básicas en las TIC y la utilización de estas para el mejoramiento profesional.	Los docentes deben tener habilidades en TIC y conocimiento de los recursos Web, necesarios para hacer uso de las TIC en la adquisición de conocimientos complementarios sobre sus asignaturas, además de la pedagogía, que contribuyan a su propio desarrollo profesional.

Fig. 2. Ficha modular de competencia en TIC para docentes correspondientes a nociones básicas. [6]

MÓDULOS UNESCO DE COMPETENCIA EN TIC PARA DOCENTES		
ENFOQUE RELATIVO A LA PROFUNDIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO		
Política y visión	<i>El objetivo político del enfoque de profundización de conocimientos consiste en incrementar la capacidad de la fuerza laboral para agregar valor a la sociedad y a la economía, aplicando los conocimientos de las asignaturas escolares para resolver problemas complejos con los que se encuentran en situaciones reales en el trabajo, la sociedad y la vida.</i>	
	Objetivos del plan de estudios (Currículo)	Competencias docentes
Política	Comprensión de la política. Este enfoque supone que los docentes comprendan la política educativa, a fin de que puedan diseñar unidades curriculares o núcleos temáticos destinados a aplicar específicamente las políticas educativas nacionales y a atender los problemas prioritarios.	Los docentes deben tener un conocimiento profundo de las políticas educativas nacionales y de las prioridades sociales. Además, poder definir, modificar y aplicar en las aulas de clase prácticas pedagógicas que respalden dichas políticas.
Plan de estudios (currículo) y evaluación	Aplicación del conocimiento. Este enfoque a menudo requiere introducir cambios en el currículo que hagan hincapié en la comprensión a profundidad, más que en la amplitud del contenido que se enseña. Además, exige evaluaciones centradas en la aplicación de lo comprendido en problemas del mundo real y prioridades sociales. La evaluación se centra en la solución de problemas complejos e integra la evaluación permanente dentro de las actividades regulares de clase.	Los docentes deben poseer un conocimiento profundo de su asignatura y estar en capacidad de aplicarlo (trabajarlo) de manera flexible en una diversidad de situaciones. También tienen que poder plantear problemas complejos para medir el grado de comprensión de los estudiantes.
Pedagogía	Solución de problemas complejos. La pedagogía escolar asociada con este enfoque comprende el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en problemas y en proyectos, en los que los estudiantes examinan a fondo un tema y utilizan sus conocimientos para responder interrogantes, cuestiones y problemas diarios complejos.	En este enfoque la enseñanza/aprendizaje se centra en el estudiante y el papel del docente consiste en estructurar tareas, guiar la comprensión y apoyar los proyectos colaborativos de éstos. Para desempeñar este papel, los docentes deben tener competencias que les permitan ayudar a los estudiantes a generar, implementar y monitorear, planteamientos de proyectos y sus soluciones.
TIC	Herramientas complejas. Para comprender los conceptos fundamentales, los estudiantes utilizan herramientas de las TIC no lineales y específicas para una área académica, como: visualizaciones para ciencias naturales, herramientas de análisis de datos para matemáticas y simulaciones de desempeños de funciones (roles) para ciencias sociales.	Los docentes deben conocer una variedad de aplicaciones y herramientas específicas y deben ser capaces de utilizarlas con flexibilidad en diferentes situaciones basadas en problemas y proyectos. Los docentes deben poder utilizar redes de recursos para ayudar a los estudiantes a colaborar, acceder a la información y comunicarse con expertos externos, a fin de analizar y resolver los problemas seleccionados. Los docentes también deberán estar en capacidad de utilizar las TIC para crear y supervisar proyectos de clase realizados individualmente o por grupos de estudiantes.
Organización y administración	Grupos colaborativos. Tanto las estructuras de las aulas de clase como los periodos de clase (horas) son más dinámicos y los estudiantes trabajan en grupo durante periodos de tiempo mayores.	Los docentes deben ser capaces de generar ambientes de aprendizaje flexibles en las aulas. En esos ambientes, deben poder integrar actividades centradas en el estudiante y aplicar con flexibilidad las TIC, a fin de respaldar la colaboración.
Formación profesional del docente	Gestión y guía. Las repercusiones de este enfoque en la formación profesional de los docentes atañen principalmente a la utilización de las TIC para guiar a los estudiantes en la solución de problemas complejos y el manejo o gestión de entornos de aprendizaje dinámicos.	Los docentes deben tener las competencias y conocimientos para crear proyectos complejos, colaborar con otros docentes y hacer uso de redes para acceder a información, a colegas y a expertos externos, todo lo anterior con el fin de respaldar su propia formación profesional.

Fig. 3. Ficha modular de competencia en TIC para docentes correspondiente a la profundización del conocimiento. [6]

MÓDULOS UNESCO DE COMPETENCIA EN TIC PARA DOCENTES		
ENFOQUE RELATIVO A LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO		
Política y visión	El objetivo político de este enfoque consiste en incrementar la productividad, formando estudiantes, ciudadanos y trabajadores que se comprometan continuamente con la tarea de generar conocimiento e innovar y que se beneficien tanto de la creación de este conocimiento como de la innovación.	
	Objetivos del plan de estudios (Currículo)	Competencias docentes
Política	Innovación en materia de políticas. En este enfoque, docentes y personal escolar participan activamente en la evolución permanente de la política de reforma educativa.	Los docentes deben comprender los objetivos de las políticas educativas nacionales y estar en capacidad de contribuir al debate sobre políticas de reforma educativa, así como poder participar en la concepción, aplicación y revisión de los programas destinados a aplicar esas políticas.
Plan de estudios (currículo) y evaluación	Habilidades indispensables para el Siglo XXI. En este enfoque, el plan de estudios (currículo) va más allá de concentrarse en los conocimientos de las asignaturas escolares e incluye explícitamente habilidades indispensables para el siglo XXI, por ejemplo: solución de problemas, comunicación, colaboración y pensamiento crítico. Además, los estudiantes deben estar en capacidad de establecer sus propios objetivos y planes de aprendizaje. La evaluación es en sí misma parte de este proceso: los estudiantes deben ser capaces de evaluar la calidad tanto de sus productos como de los de sus compañeros.	Los docentes deben conocer los procesos cognitivos complejos, saber cómo aprenden los estudiantes y entender las dificultades con que éstos tropiezan. Deben tener las competencias necesarias para respaldar esos procesos complejos.
Pedagogía	Autogestión. Los estudiantes trabajan en una comunidad de aprendizaje, en la que se dedican continuamente a generar productos de conocimiento y a construir basándose tanto en sus propios conocimientos y habilidades de aprendizaje como en los de otros.	La función de los docentes en este enfoque consiste en modelar abiertamente procesos de aprendizaje, estructurar situaciones en las que los estudiantes apliquen sus competencias cognitivas y ayudar a los estudiantes a adquirirlas.
TIC	Tecnología generalizada. Para crear esta comunidad y apoyarla en su tarea de producir conocimientos y aprender colaborativa y continuamente, se utilizan múltiples dispositivos en red, además de recursos y contextos digitales.	Los docentes tienen que estar en capacidad de diseñar comunidades de conocimiento basadas en las TIC, y también de saber utilizar estas tecnologías para apoyar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes tanto en materia de creación de conocimientos como para su aprendizaje permanente y reflexivo.
Organización y administración	Organizaciones de aprendizaje. Las escuelas se transforman en organizaciones de aprendizaje, en las que todos los involucrados participan en los procesos de aprendizaje.	Los docentes deben ser capaces de desempeñar un papel de liderazgo en la formación de sus colegas, así como en la elaboración e implementación de la visión de su institución educativa como comunidad basada en innovación y aprendizaje permanente, enriquecidos por las TIC.
Formación profesional del docente	El docente como modelo de aprendiz (estudiante). Desde esta perspectiva, los docentes son aprendices expertos y productores de conocimiento, permanentemente dedicados a la experimentación e innovación pedagógicas, para producir nuevo conocimiento sobre prácticas de enseñanza y aprendizaje.	Los docentes, también deben estar en capacidad y mostrar la voluntad para experimentar, aprender continuamente y utilizar las TIC con el fin de crear comunidades profesionales del conocimiento.

Fig. 4. Ficha modular de competencia en TIC para docentes correspondiente a la generación del conocimiento. [6]

REFERENCIAS

- [1] Brünner, J. J. (2003). *Educación e Internet: ¿La próxima revolución?* Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica, pp. 125-161.
- [2] Simoné, S. D. y Hersh Salganik, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida.* Colección Educación y Pedagogía. México: Fondo de Cultura Económica, 420p.
- [3] Delors, J., et al. (1996). "La educación encierra un tesoro". Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Compendio. Francia: UNESCO, 302p.
- [4] Rodríguez, C. (2005). Competencias: Educación para la vida en *Revista Educación Superior*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Boletín informativo no. 5, octubre-diciembre.

- [5] Canto-Sperber, M. y Dupuy, J. P. (2004). Competencias para una Buena Vida y una Buena Sociedad. En: Simoné, S. D. y Hersh Salganik, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. Colección Educación y Pedagogía. México: Fondo de Cultura Económica, 420pp. DESECO. [En línea] Disponible en: <<http://www.movilizaioneducativa.net/capitulo-libro.asp?idLibro=15&idCapitulo=4>>, consultada en: febrero de 2009.
- [6] Eduteka. (2008). Estándares UNESCO de Competencias en TIC para Docentes (ECD-TIC). Traducción del original, Colombia. [En línea] Disponible en: <<http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>>, consultada en: enero de 2009.

BIBLIOGRAFÍA

- García, C. M. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Revista Educar*. Venezuela: Universidad de los Andes no. 30, pp. 27-56. [En línea] Disponible en: <<http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn30p27.pdf>>, consultada: febrero de 2009.
- Miklos, T. (2006). *Mejorar la calidad de la educación en México: Compromiso urgente*. Antología del Congreso Nacional de Educación, tomo I, Fundación para la Cultura del Maestro, México: Mecanograma.

Humanismo y lasallismo: un modelo pedagógico para la Universidad La Salle

José Antonio Vargas Aguilar
Vicerrectoría de Formación,
Universidad La Salle
E-mail: java@ulsa.mx

[Recibido: Enero 27, 2009. Aceptado: Enero 27, 2009](#)

RESUMEN

El avance de la ciencia y de la tecnología, en la primera década del siglo XX, ha desbordado el saber científico, y a la vez, impuesto a las universidades —nuevamente—, la reorientación de sus objetivos y funciones. En el caso de México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha presentado un escenario prospectivo deseable para el Sistema de Educación Superior, que pretende incorporar nuevamente el humanismo en las instituciones de educación superior, para estar a la altura de los desafíos del Siglo XXI. La Universidad La Salle con una fuerte tradición humanista y con la finalidad de responder a los nuevos desafíos que plantean los cambios sociales, presenta un modelo pedagógico que tiene como eje el Humanismo Lasallista, y con base en éste considera las recomendaciones de política a nivel internacional y nacional, la formación del nuevo ciudadano del siglo XXI, de los docentes que lo acompañan, y el compromiso social que le da pertinencia al conocimiento científico.

Palabras clave: Formación integral, lasallismo, humanismo y modelo pedagógico.

ABSTRACT

Science and technology advancements during the first half of XX Century has overflow scientific knowledge simultaneously imposed to universities —once more—, to re-direct their objectives and functions. In the Mexican case, the National association of Universities and Higher Education Institutions (ANUIES, by its Spanish acronym) has presented a desirable prospective scenario for the Higher Education system intending to incorporate once more humanism to higher education institutions, to be at the height of XXI Century challenges. La Salle University, with a strong humanistic tradition and with the aim of responding to the new challenges posted by social changes, presents a pedagogical model with Lasallian Humanism as an axe, and based on it considers the recommended international and national policies within the formation of the new XXI Century citizen, of the professors accompanying him/her, and the social compromise that provides scientific knowledge with pertinence.

Keywords: Integral formation, lasallian education, humanism, pedagogical or teaching model

INTRODUCCIÓN

El propósito de la educación integral de las personas orientado al servicio de la comunidad lo heredó el humanismo, el cual ha sido uno de los promotores del bien común derivado de la formación sistemática de los hombres en las universidades. Desde

sus más antiguas definiciones, el término integra a la ética y a la pedagogía (definida como “teoría de la educación”). Emmanuel Kant planteaba la formación moral de los hombres como prioritaria y como base de la libertad responsable. A pesar de que durante el Renacimiento el fortalecimiento tanto del Estado-Nación como de la Reforma propició que las instituciones de educación superior adquirieran nacionalidad y perdieran su carácter de institución de la cristiandad en su conjunto, las universidades se convirtieron en instituciones dentro de cada estado, destinadas a los súbditos del país en que estaban instaladas. Otro factor de división de las universidades fue provocado por las guerras de religión (consecuencia del movimiento de Reforma), que llevó a la aparición de las universidades protestantes, como las luteranas y las calvinistas.

El humanismo quedó fuera de la universidad (lo acogieron en principio Florencia y Oxford, y más tarde el Colegio de Francia, fundado por Francisco I). La problemática por la que atravesaron las universidades no sólo alejó a la ciencia de los recintos sino que la dedicación a ella no era una de las más respetables de las ocupaciones. La primera ocasión en que la universidad enfrentó el replanteamiento de sus objetivos fue en el siglo XV, las nuevas condiciones sociales le impusieron un desafío a la institución medieval. De 1600 a 1800, las universidades de Occidente pasaron a la historia, sin incorporar al total de sus saberes el progreso cultural y científico de esos tres siglos; lejos quedaron, en Occidente, el establecimiento del *Studium Generale* (que en sus inicios no incluía todas las ramas del saber del siglo XIII) y la unidad cultural que reflejaban los saberes de las primeras universidades de la Edad Media: Teología, en París; Derecho, en Bolonia; Medicina, en Montpellier; y, las Artes, vinculadas a Bolonia y París.

Los grandes movimientos sociales de Occidente influyeron, por segunda ocasión, en el replanteamiento de los fines de la universidad. Por ejemplo, en Francia, la revolución suprimió por decreto las universidades (Ley de la Convención decretada en 1873), para dar paso a las escuelas especiales; y la Revolución Industrial, en Inglaterra, dejó fuera de las universidades los inventos que llevaron a las fábricas a la transformación tecnológica e impusieron otra forma de relaciones sociales. Al respecto, las reflexiones sobre la “Misión de la Universidad”, de José Ortega y Gasset, [1] abordan los problemas que subyacen en los cambios de los objetivos y de las tres funciones históricas de la universidad: la transmisión de la cultura (humanista), la enseñanza de las profesiones y la investigación científica (en la integración de las tres estaba presente el modelo de sociedad que pretendía formar).

En atención a los nuevos cambios mundiales, la Universidad La Salle considera en su currículum los nuevos enfoques pedagógicos, las tendencias educativas (formación basada en competencias), las nuevas estrategias de aprendizaje y la metacognición como elementos clave para acercar de mejor forma el conocimiento a los alumnos, así como la actualización de los docentes universitarios y las competencias que deben poseer para ser un educador lasallista. Respecto de los universitarios, la ULSA se pronuncia por las competencias genéricas que desarrolla entre sus alumnos, y por la evaluación que de los procesos para valorar los avances de los objetivos propuestos. Todo lo anterior se encuentra enmarcado en estudios teóricos y prácticos actuales que permiten al lasallismo tomar los aspectos importantes de estas nuevas corrientes educativas y enriquecerlas con la visión educativa propia.

I. EL LASALLISMO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El lasallismo es una red mundial de instituciones que se inspiran en los principios educativos de Juan Bautista de la Salle (1651-1719); estos principios se generaron en atención a los niños y jóvenes en situaciones de pobreza, se crearon escuelas que les ayudaron a mejorar en lo cultural, económico y religioso. Los principios educativos de las Instituciones lasallistas se establecen desde su origen (1680) y se concretan en los siguientes aspectos: [2]

- (a) Brindar una formación académica sólida y actualizada, que responda a las necesidades de sus alumnos;
- (b) Ofrecer una formación humana que permita al alumno sentirse una persona digna, valiosa, capaz de enfrentar con una actitud de superación y éxito a la aventura de la vida; y
- (c) Brindar a los alumnos razones para vivir y esperar, a través de desarrollar sentido de trascendencia con base en el evangelio.

Para ello, los lasallistas actualizan según la época y circunstancias de sus alumnos la pedagogía y las estructuras de sus instituciones educativas, considerando la esencia de sus planteamientos sociales y educativos, el humanismo de Juan Bautista de La Salle.

1.1. Humanismo y Lasallismo transforman el entorno del siglo XXI

Los lasallistas en México, ante la situación que vivimos, en donde más de la mitad de la población vive en pobreza y en extrema pobreza, actualiza su carisma original de atender a los más necesitados inmersos en las nuevas pobrezas que la globalización ha generado. El lasallismo se ubica en un humanismo cristiano que considera al ser humano capaz de construirse constantemente como persona, formar comunidades, vincularse con su entorno natural y con la posibilidad de apertura a la trascendencia.

En el humanismo cristiano la conciencia social es un aspecto esencial: *"Somos testigos de que está naciendo un nuevo humanismo, en el que el hombre queda definido principalmente por la responsabilidad hacia sus hermanos y ante la historia"* [2:55]. Este humanismo, con una clara conciencia social, actúa en los diferentes ámbitos de la sociedad, parte de la realidad y busca la transformación de la misma: desaparecer el dominio de unos sobre otros, eliminar las desigualdades y las estructuras de abuso de poder.

El humanismo cristiano concibe a la persona como una criatura creada a imagen y semejanza de Dios; con la responsabilidad de ser guardián de la naturaleza y ser la vía de acceso a Dios. La vía de acceso a Dios (apertura a la trascendencia) se concreta a través de la fraternidad. Esta fraternidad se ve realizada desde las exigencias evangélicas entre las que se encuentran: respeto a la vida, transformación progresiva que supera los rezagos históricos que se dan en los diversos ámbitos, respeto a las diversas culturas (pluralismo), promoción de los derechos humanos y el compromiso de fraternidad que sobrepasa la solidaridad y la justicia social.

La visión humanista cristiana del lasallismo tiene la finalidad y exigencia de vivirla y promoverla entre sus alumnos, con el fin de participar en la construcción de una sociedad más humana y justa para todos.

La visión antropológica acorde al lasallismo

El lasallismo en México y en el mundo confrontado por la realidad que vive revisa con cuidado el tipo de persona que atiende; se aparta de una visión individualista y concibe a la persona como un ser en comunión, es decir, en relación con otras personas y con el mundo.

La primera visión de ser humano individualista surgió en la ilustración y ha permanecido en el pensamiento actual; en la visión individualista, la antropología se polariza en torno a una conciencia individual y autosuficiente, se orienta hacia el conocimiento objetivo y el dominio del mundo material mediante la técnica y se corre el riesgo constante de no poder ya reconocer las dimensiones personales, éticas y religiosas del hombre. La segunda antropología concede primacía a la comunión inmediata con el otro ser humano, rechaza la autosuficiencia del yo, surge un compromiso frente al otro y la necesidad de realizarse en comunión con él. En esta

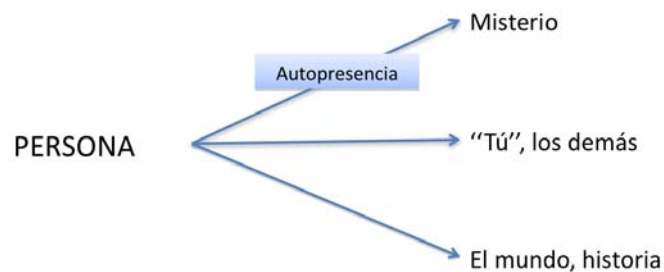
antropología el conocimiento y el dominio del mundo están sometidos al reconocimiento del hombre por parte del hombre. El encuentro con el otro constituye un dinamismo concreto que abre al hombre a la trascendencia y a la esperanza.

Entre las diversas posturas antropológicas que explican la relacionalidad del ser humano se encuentra la propuesta de Andrade, [3] que responde a la visión que tiene el lasallismo acerca de la persona porque es incluyente y considera a la persona en su integralidad; contempla a la misma como un todo que contiene aspectos de trascendencia y de realismo. Para ella, la persona responde a su realidad con la conformación de su autopresencia en tres dimensiones en que el hombre interactúa.

El término “autopresencia en relación” ha sido escogido, porque es el más abarcador y el que menos contenidos presupuestos insinúa. La autopresencia significa que alguien está presente a sí mismo; es la captación, por difusa que sea, que soy “yo”. La persona se posee a sí misma en contradistinción de otros. [3]

En Andrade, las dimensiones de la persona son (esquema 1):

1. Misterio de la trascendencia.
2. Relación con los demás: del “Tú” a los “Demás”.
3. La inserción en el mundo y en la historia.



Esquema 1. Concepto de persona como autopresencia en relación [3:51]

La persona en su primera dimensión va del yo a lo trascendente, siempre en una constante búsqueda. La persona no es solamente una pregunta, sino es pregunta trascendente; es decir, es una pregunta que no cesa y convierte cada respuesta en una nueva pregunta. Sale de sí mismo para encontrarse con el “misterio” de Dios. La segunda dimensión indica que la autopresencia sólo se puede hacer con aquellos con quien convive y con quien se encuentra. Y, la tercera dimensión, representa la historia de cada uno, en su propio mundo.

El término autopresencia lleva implícitas las relaciones personales con el otro, al considerar que proviene de los demás y del entorno histórico en que vive, es necesario contemplar al hombre en relación en su contexto.

Siguiendo el enfoque que hasta ahora se ha desarrollado —que la persona es autopresencia en relación— aparece otro elemento importante a considerar: la libertad. Se puede afirmar que somos libres sólo en los encuentros con los demás. El término encuentro se entiende como un acercamiento, un juntarse con el otro, un involucrarse con; en el fondo, lo importante es percibir la relación yo-tú, es al fin y al cabo una experiencia de relación. El encuentro está orientado hacia la comunión, y por eso fundamenta la esperanza; cuando se rompe la posibilidad del encuentro, se rompe también la comunión y, con ella, la esperanza.

Se puede concluir que la visión antropológica con la que los lasallistas concuerdan centra su atención en el hombre concreto que vive con la posibilidad de la relación con el

Ser trascendente y con las otras personas en fraternidad e igualdad de oportunidades, buscando el bien común, pero también es consciente de la debilidad propia de su naturaleza de ser finito. Este conocimiento compromete al lasallismo y a muchas otras personas a buscar relaciones sociales más estables y justas que lleven a procesos de desarrollo social y bienestar personal.

1.2. Misión del lasallismo: la formación integral

La misión lasallista, a principios del siglo XXI, es similar al concepto original, la definición que se dio en el siglo XVIII *“El fin de este Instituto es dar cristiana educación a los niños; y con este objeto se tienen las escuelas, para que estando los niños mañana y tarde bajo la dirección de los maestros,...”*, [4:1,3] es similar a la que se tiene al inicio del siglo XXI: *“...es dar cristiana educación en especial a los más necesitados”* (R, 3 y por formación cristiana se entiende en descubrir y testimoniar el Amor de Dios en el encuentro de los hombres y la participación en la transformación de su entorno social). [5:18]

En el lasallismo cuando se habla de formación se entiende como formación integral; ésta contempla diversos aspectos que ayudan en la construcción de la persona en los ámbitos académico, psicológico, físico, social y espiritual. En el lasallismo, la formación (integral) es parte esencial de su proyecto educativo y ésta se ve reflejada en la misión, la visión humana y cristiana, el perfil de persona que busca formar y en la actualización pedagógica que se realiza en los centros educativos.

Mantener y operativizar las ideas centrales de la misión lasallista tienen, como finalidad, brindar a los niños y jóvenes razones para vivir y esperar en este mundo globalizado que prioriza lo económico sobre la persona. Encontrar un equilibrio entre lo económico, lo cognitivo y lo social que le permita participar en la transformación de la persona hacia la trascendencia, es un reto para el lasallismo.

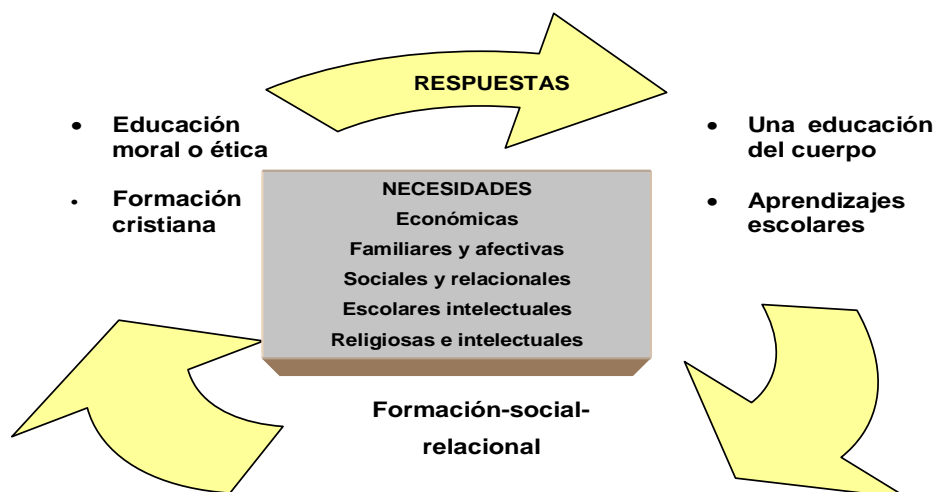
El Perfil de Persona en el Lasallismo

La transformación personal y social que desea el lasallismo en el siglo XXI será posible cuando se conforme una cultura que dé prioridad a los valores y de manera particular a los valores evangélicos: *“Si consideramos al valor como todo aquello que hace mejores personas o hace bien a las personas”*. [6:191] Las instituciones lasallistas fomentan todo tipo de valores (cívicos, sociales, religiosos, etc.), pero de manera especial los característicos de La Salle, como es la fe, la fraternidad y el servicio.

De ahí que, en México, el perfil de persona que el lasallismo busca desarrollar en sus alumnos es relacional, capaz de vivir en relación creativa consigo mismo, con sus semejantes, con la naturaleza y con Dios; es también el hombre y la mujer capaces de desarrollar los valores que dignifican la vida individual y comunitaria; alcanzar conocimientos actualizados, capacidades y destrezas (competencias) que le permiten enfrentar en forma inteligente, creativa y eficaz el mundo que les rodea. Es el hombre y la mujer que han potenciado su entendimiento y disciplinado su libertad, para crecer en humanidad, no sólo cultivando y actuando sus capacidades para conquistar la excelencia individual, sino también para compartir y beneficiar a otros (en especial a los más necesitados), propiciando una convivencia más humana, justa y solidaria.

El trabajo educativo de Juan Bautista de La Salle, consistió en integrar con sus primeros maestros un proyecto educativo y un proyecto escolar que los distinguía claramente de las escuelas existentes por la organización, los contenidos, los métodos, el estilo de las relaciones o las exigencias. De lo anterior puede inferirse, a partir de 1679, una corriente educativa y pedagógica que ha ido cobrando fuerza en la comunidad lasaliana. Es importante aclarar que el texto manuscrito de la *Guía de las Escuelas*, [7] apareció después de 25 años de reflexión y práctica. En el siguiente esquema pueden

observarse las necesidades de formación que, en ese momento se daban entre el alumnado y que los escritos lasalianos describen, pueden agruparse en cinco categorías:



Esquema 2. Necesidades de formación de ese entonces.

Como se puede observar, las necesidades de ese momento podrían adaptarse al momento actual, sin embargo, con la finalidad de no forzar momentos históricos, lo que pensamos importante del esquema anterior, es que un proyecto pedagógico y educativo debe responder de manera oportuna y pertinente a las necesidades de quienes se verán beneficiados con ese programa. Bajo esta línea, los programas y organización de las instituciones educativas lasallistas se revisan y actualizan con frecuencia, de tal manera que permitan a los jóvenes la consecución de los objetivos y metas educativas en el lasallismo.

1.3. La actualización pedagógica y organizacional de las instituciones lasallistas

Para el lasallismo es práctica cotidiana la revisión y actualización de su organización, de sus programas académico-formativos y su metodología pedagógica, de ahí la investigación e implementación de los nuevos paradigmas educativos, como quedó asentado:

Esta Guía se ha redactado en forma de reglamento sólo después de numerosos intercambios con los Hermanos de este Instituto más veteranos y mejor capacitados para dar bien la clase; y después de la experiencia de varios años, no se ha incluido en ella nada que no haya sido bien acordado y probado, cuyas ventajas e inconvenientes que no se hayan ponderado, y de lo que no se haya previsto, en la medida de lo posible, los errores o las malas consecuencias. [7:0,02]

La actitud de estar siempre aprendiendo para mejorar el sistema educativo de las instituciones lasallistas, lleva a considerar que éstas se encuentran en proceso de constituirse en instituciones que aprenden. Esta afirmación se realiza partiendo de los principios básicos de las organizaciones que aprenden de Senge: [8]

1. La organización es producto de cómo piensan y actúan sus miembros, cambiar el modo de pensar significa tener disposición de cambiar... Cambiar nuestras maneras de interactuar significa rediseñar no sólo la estructura formal de la organización sino también los patrones difíciles de ver en las relaciones y otros aspectos del sistema, incluso los sistemas de conocimiento.
2. Aprender es conectarse a otras formas de hacer conocimiento. Todo aprendizaje construye lo que aprende desde el andamiaje de sus propias experiencias, emociones, voluntad, aptitudes, creencias, principios, conciencia, propósito y demás; aumentar la

conciencia que los estudiantes, los maestros y otras personas tengan de estas conexiones fortalece el proceso de aprender.

3. La visión mueve el aprendizaje, muchas organizaciones, incluso escuelas, no obedecen este precepto que es acaso el más crítico para su éxito, ya que promueve la fuerza necesaria para que las personas aprendan y se desarrollen, aún cuando no sean propicias para ellos las circunstancias o el medio en que se encuentra. [7:32-33]

Partiendo de los principios de Senge, [8] las instituciones lasallistas buscan ser instituciones que aprendan para, de esa manera, responder adecuadamente a su misión con los requerimientos actuales y las necesidades sociales de la globalización y la mundialización. La universidad lasallista, al igual que las otras universidades, enfrenta el reto de convertirse en institución que aprende de innovar o perecer. Al respecto, Tünnermann ubica como uno de los principales retos que enfrentan las universidades en la actualidad el 'innovar o perecer':

...debe asumir el cambio y el futuro como consustanciales de su ser y quehacer si realmente pretende ser contemporánea. El cambio exige a las universidades una predisposición a la reforma permanente de sus estructuras, programas y métodos de trabajo, lo cual implica asumir la flexibilidad y la innovación como normas de trabajo. [9:91]

Como institución fundamental de cada sociedad, de acuerdo con Ribeiro¹,

...debe ejercer su capacidad de repensar el mundo con sabiduría y la libertad de cuestionarlo con la necesaria amplitud y generosidad, anticipando conceptualmente el futuro humano y nuestro propio futuro, la gestión institucional y la conducción de la vida académica no implica sólo una preocupación por *el futuro de la universidad*, sino sobre todo, apelar a liderazgos que tengan en claro *la universidad del futuro* para atender los requisitos del progreso humano y autónomo de las naciones.

En la misma línea, y considerando textualmente los escenarios prospectivos para el sistema de educación superior mexicano planteados por expertos, para el periodo de 1994-2020, [10:210] se prevé para el futuro de la educación superior lo siguiente:

1. La calidad del aprendizaje y la calidad de los profesionistas que egresen, asegurando tanto su buen desempeño profesional como su actuación en función de la ética y de las necesidades del país.
2. Las universidades sean pluricognoscitivistas, formadores y forjadores de valores, multiformadoras, integradoras, centradas en "el estudiante", humanistas, sociales, pedagógicas, cívicas, libres, descentralizadas, comprometidas, bien dirigidas, bien administradas y bien evaluadas.
3. Los roles, objetivos y funciones de las universidades públicas y las privadas, deberán agruparse axiológico-conceptualmente.
4. La excelencia cultural socialmente reconocida.
5. Las nuevas tecnologías, alternativas pedagógicas y de múltiples estrategias deberán vincularse con el entorno y con el aparato productivo, enfatizando la participación en ella tanto de los alumnos como de los docentes y de los investigadores.
6. El fortalecimiento de la investigación educativa, los conocimientos disciplinarios, las relaciones interdisciplinarias y la capacidad pedagógica de los enseñantes y de las universidades mismas.
7. Fortalecerá todo género de vinculaciones entre universidades, entre la teoría y la práctica, entre la docencia y la investigación, entre el docente y la docencia, entre ésta y la difusión, entre las ciencias duras y las ciencias blandas, etc.
8. Los mecanismos permanentes de actualización, de renovación y de respuesta e incorporación a los cambios sociales, laborales, tecnológicos, profesionales, etc.

¹ Ribeiro, D. (2006). *La universidad nueva: un proyecto*. Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho. [En línea] Disponible en: <<http://www.acribd.com/doc/7132533/Ribeiro-Darcy-La-Universidad-Nueva-Un-Proyecto>>, consultada: enero de 2009.

9. La capacidad y las operaciones de planeación estratégica, de planeación interactiva, de planeación operativa, de evaluación y de análisis prospectivo.

Por su inserción en la estructura social y la trascendencia del rol que la sociedad históricamente le ha conferido, se espera que la universidad, pública o particular, ofrezca respuesta a los desafíos que los nuevos contextos le plantean.

1.4. Modelo pedagógico para la ULSA

La Universidad La Salle conserva los principios educativos propios del lasallismo y, a la vez, asume los escenarios del sistema educativo mexicano y con ambos elabora su modelo pedagógico con la cual participa en el mundo de la educación superior en ámbitos nacionales e internacionales. Para la integración del modelo es necesario iniciar con la definición de dicha palabra que, en el campo del conocimiento científico, puede entenderse la construcción o creación que sirva para medir, explicar e interpretar los rasgos y significados de las actividades de una disciplina determinada. En el libro *Conceptos y teorías en la ciencia* (1987), el epistemólogo español Jesús Mosterín apunta que:

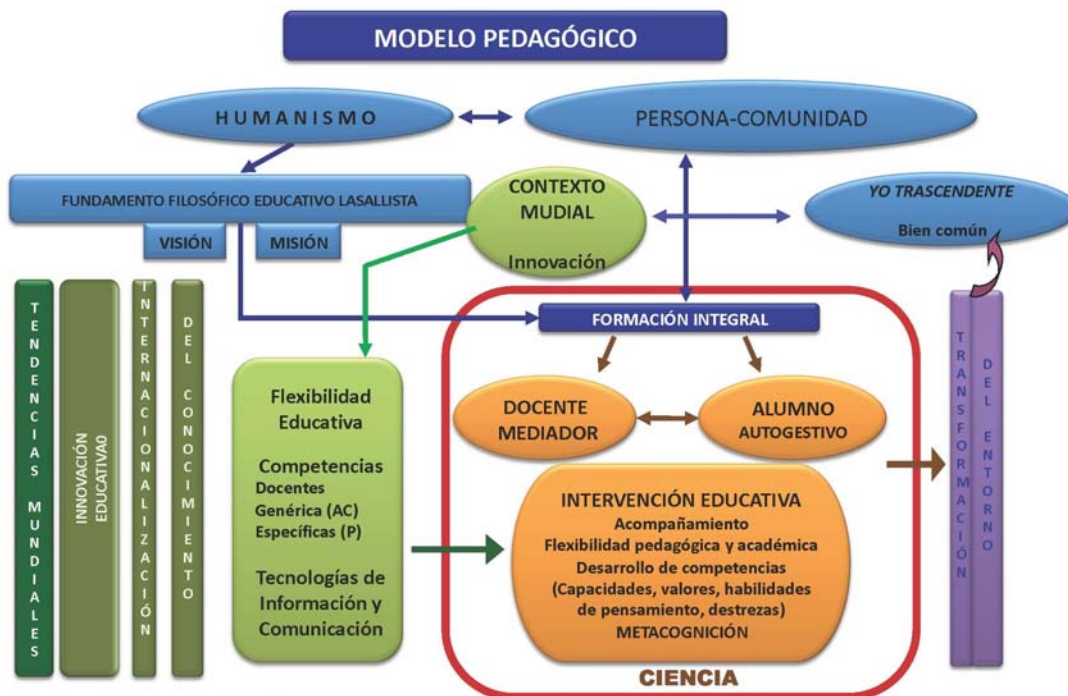
El estudio científico de un modelo aspira a elaborar una teoría del sistema, es decir, un conjunto de enunciados, ecuaciones, fórmulas, esquemas, etc. que permitan describir adecuadamente el funcionamiento del presente sistema, así como explicar lo ocurrido en el pasado y predecir lo que pasará en dicho sistema en el futuro. [11:155]

Bajo la perspectiva, si el empeño tiene éxito, logramos una teoría de sistema. Las variables de esta teoría se referirán a los individuos del sistema y sus conceptos corresponderán a las relaciones y funciones del mismo. Si el sistema es funcional tal y como lo indica la teoría, si en él se cumple lo que dice la teoría, podemos aseverar que el sistema es un modelo de la teoría. En el presente trabajo, cuando aludimos a la palabra modelo, estamos compartiendo la definición de modelo temático, conocido por los filósofos de la ciencia como modelo explicativo de patrones. Éste se construye enlazando temas ya validados para formar una red o un patrón, en el que la versión que da el teórico en una parte singular debe referirse a la multiplicidad de conexiones entre esa parte y el todo del sistema "procura capturar la relación interactiva entre la parte y el sistema completo". [13:155] En la medida que se constituye el modelo del sistema, sus anteriores descripciones de las partes se verifican continuamente, según se ajusten al patrón y hasta que nueva evidencia pueda explicarse con el patrón.

Con base en la anterior definición de modelo y con las visiones antropológicas actuales que parten "del **hombre como ser en relación**, éste se integra y desarrolla como persona en el compromiso con los demás", [12] presentamos a continuación, de manera gráfica, un esquema de **Modelo pedagógico**² (esquema 3) con que las universidades lasallistas en México hacen educación y participan en la formación integral de los nuevos ciudadanos del mundo en el siglo XXI.

Las relaciones que establece el modelo pedagógico con la persona para formar el **yo trascendente** son: con lo mundial (considera las perspectivas internacionales en educación superior, recomendaciones en política para formar a los futuros ciudadanos del mundo); con la persona (integra la relación pedagógica con los educandos y los docentes desde el humanismo lasallista, la formación integral, y el desarrollo de la metacognición tanto en los docentes como en los estudiantes); y, la relación con la comunidad (pretende que el educando alcance la pertinencia social del conocimiento por medio de la transformación de las sociedades hacia la justicia social).

² Entendida la Pedagogía en el sentido kantiano del término como "teoría de la educación".



Esquema 3. Modelo pedagógico de las universidades lasallistas en México³.

CONCLUSIÓN

Al respecto se puede concluir que, la visión antropológica con la que los lasallistas concuerdan, centra su atención en el hombre concreto que vive con la posibilidad de la relación con el Ser trascendente y con las otras personas en fraternidad e igualdad de oportunidades, buscando el bien común, pero también es consciente de la debilidad propia de su naturaleza de ser finito. Este conocimiento compromete al lasallismo y a muchas otras personas a buscar relaciones sociales más estables y justas que lleven a procesos de desarrollo social y bienestar personal; esto es, comparte con la cognición situada que el aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. Debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, ya que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción. [13] He aquí la importancia de que el humanismo sea la cultura que se promueva nuevamente en las universidades, desde una concepción religiosa o no, la generación y la aplicación de la ciencia debe tener como fines el servicio a las comunidades, y con especial énfasis, a las comunidades más desfavorecidas social y económicamente.

REFERENCIAS

- [1] Ortega y Gasset, J. (1930). Misión de la universidad, *Revista de Occidente*. Madrid: Fundación Ortega y Gasset, [En línea]. Disponible en: <<http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf>>, consultada: agosto de 2008.
- [2] Second Vatican Council. (1965). *Gaudium et Spes*. Pastoral Constitution on the Church in the Modern World. Roma: Vaticano. [En línea] Disponible en: <http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat_ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.htm>, consultada: enero de 2009.

³ *Modelo Pedagógico para la Universidad La Salle*, documento elaborado por Jennie Brand Barajas, María del Carmen De Urquijo Carmona, Leticia Nava Borrayo, Karina Rodríguez Cortés, José Antonio Vargas Aguilar, Esther Vargas Medina y María Elena Vázquez López, noviembre de 2008.

- [3] Andrade, B. (2004). *Pecado original ¿o gracia del perdón?*, Koinonía 40, Salamanca, España: Secretariado Trinitario, 236pp.
- [4] Hermanos de las Escuelas Cristianas. (1718). *Reglas y Constituciones*, aprobadas por Nuestro Santo Padre el Papa Benedicto XIII, se imprimieron en Ruán en 1726.
- [5] Paul VI. (1975). *Apostolic Exhortation Evangelii nuntiandi* (8 December), Vaticano: Editrice Vaticana. [En línea] Disponible en: http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/apost_ehortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangelii-nutiandi_en.html], consultada: febrero de 2009.
- [6] Barrio, J. M. (2000). *Elementos de antropología pedagógica*, Madrid, España: Rialp, 288pp.
- [7] Lauraire, L. (2004). La guía de las escuelas cristianas, Cuadernos MEL, No. 12, Primera edición de 1706. [En línea]. Disponible en: <http://www.lasalle2.org/spanish/Resources/Publications/PDF/Education/Cahier12.pdf>], consultada: mayo de 2008.
- [8] Senge, P. (2002). *The Learning Organisation (what organizations need to do to achieve vision)*, USA: Thinkers, March 1o.
- [9] Tünnermann, C. (1996). *La Educación Superior en el umbral del Siglo XXI*. Col. Respuestas, No. 1, Caracas: CRESALC-UNESCO.
- [10] Miklos, T. (coord.). (1994). *Foro prospectiva 2000: México y Francia ante los retos educativos del nuevo milenio: Memoria*, México: sin editorial, 538pp.
- [11] Mosterín, J. (1987). *Conceptos y teorías en la ciencia*, Madrid: Alianza Universidad, 200pp.
- [12] Vargas Aguilar, J. A. (2008). El lasallismo en México y propuesta educativa en: *El paradigma sociocognitivo como base del cambio en la cultura pedagógica: análisis de una experiencia de intervención regional*, Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid: Universidad La Salle, México, pp. 144-222.
- [13] Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, vol. 24, no. 97-98, pp. 57-75. [En línea] Disponible en: <http://redalyc.uamex.mx/src/inicio/ArtPdfRef.jsp?iCve=13209805&iCveNum=5909>], consultada: diciembre de 2008.

BIBLIOGRAFÍA

- Basterrechea, J. P. (1980). “*El servicio educativo de los pobres y la promoción de la justicia*”, Circular 412, Consejo General, Roma, Italia.
- Bédel, H. (1998). “Orígenes 1651-1726 —Iniciación a la historia del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas—”, Estudios Lasalianos No 5, Maison Généralice FSC, Roma.
- Bédel, H. (2002). “El siglo XVIII 1726-1804 —Iniciación a la historia del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas—”, Estudios Lasalianos No 6, Maison Généralice FSC, Roma.
- Botana, A. (2004). *Itinerario del Educador*, Cuadernos MEL 8/9, Roma. [En línea] Disponible en: <http://lasalletijuana.com/itinerario%20del%20educador-Lasalle.pdf>], consultada: enero de 2009.
- Comisión Educativa Lasallista (1999). *Misión Educativa Lasallista De Cara Hacia el Tercer Milenio*, México: FILAC.

Chico González, P. (1995). *Compartir la Misión de San Juan Bautista de La Salle*, Centro Vocacional La Salle, Valladolid.

Gallego, S. (1958). *La teología de la educación en San Juan Bautista de la Salle*, Madrid: Bruño.

Gallego, S. (1986). *San Juan Bautista de la Salle II Escritos, Biblioteca de Autores Cristianos*, Madrid.

Gevaert, J. (1997). *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica*, Salamanca: Sígueme.

Hermanos de Las Escuelas Cristianas. (1997). *La Misión Lasallista. Educación Humana y Cristiana*, Bogotá: Impresos H & R Limitada.

Hermanos de Las Escuelas Cristianas. (1997). *La misión lasaliana: educación humana y cristiana-Una Misión compartida*, Cuadernos Lasalianos No 6, Madrid, España.

Hermanos de Las Escuelas Cristianas. (2000). *Actas del 43º Capítulo General "Asociados para el servicio educativo de los pobres como respuesta lasaliana a los desafíos del siglo XXI"*, Consejo General—Vía Aurelia— Roma, Italia

Hermanos de Las Escuelas Cristianas. (2001). *X Capítulo del Distrito México Sur. Asociados para el Servicio Educativo de los Pobres, como respuesta lasallista a los desafíos del Siglo XXI, Un distrito que mira hacia el futuro, s/e*, México.

Hermanos de Las Escuelas Cristianas. (2002). *Estatutos de gobierno de las instituciones educativas del Distrito México Sur*, edición privada.

Hermanos de Las Escuelas Cristianas. (2002). *Regla de los hermanos de las escuelas cristianas, s/e*, Roma.

Concepciones y creencias acerca de las competencias en Colombia: una investigación- acción desde la teoría crítica de la educación

Marieta Quintero Mejía,

E-mail: marietaq@hotmail.com

Milton Molano Camargo,

E-mail: miltonmc1@hotmail.com

Universidad Distrital y Universidad De La Salle,
Bogotá D. C., Colombia

[Recibido: Febrero 24, 2009. Aceptado: Marzo 19, 2009](#)

RESUMEN

La investigación, desde un enfoque crítico, buscó describir las creencias y las concepciones que actores curriculares universitarios (estudiantes, profesores y directivos) tienen sobre la formación en competencias. La base de datos estuvo constituida por 39 entrevistas a actores curriculares de la Universidad de la Salle y 7 proyectos de investigación en el tema de competencias realizados por estudiantes de la Maestría en Docencia para optar por el título de Magíster. Estos proyectos se desarrollaron en distintos niveles de formación (básica, media, secundaria y universitaria) y en diversas áreas del conocimiento (matemáticas, lenguaje, administración, ética, entre otras). Los resultados permiten visualizar tensiones en torno al concepto y plantean la necesidad de situar la propuesta desde sus raíces conceptuales para dar sentido a los ejercicios curriculares, didácticos y evaluativos.

Palabras Clave: competencias, perspectiva crítica, formación, evaluación.

ABSTRACT

This critical approach research had as focus to describe beliefs and conceptions that curricular university actors (students, teachers, and directors) have about education in competences. The database was made by 39 curricular actors' interviews at La Salle University, and 7 competences research projects developed by Master of Education's students as a request of the Degree. Those projects were developed in various levels of school and college formation and in different knowledge areas (math, language, administration, ethics, and others). Results allow visualizing some tensions around the concept and raising the need to locate the proposal from the conceptual roots to provide the curricular, didactic, and assessment practices with meaning.

Keywords: competences, critical approach, education, assessment.

MARCO TEÓRICO

En este proyecto, el enfoque teórico adoptado es de naturaleza crítica inspirado en los presupuestos de la Escuela de Frankfurt, en particular en la propuesta de competencia comunicativa expuesta por Jürgen Habermas, cuyos fundamentos se orientan a la constitución de una teoría crítica de la sociedad. [1] Desde esta perspectiva se procedió a:

- a) interpretar los fundamentos del concepto de competencias;
- b) analizar la relación currículo y competencias;
- c) comprender la relación competencia y evaluación;
- d) describir las concepciones de competencias y sus implicaciones en la educación superior.

Fundamentos del concepto de competencia.

Las controversias acerca del concepto de competencia están situadas en las décadas de los 50 y 60 en los desarrollos epistemológicos planteados por el lingüista Noam Chomsky. Entre éstas tenemos la idea de que la competencia no debe restringirse, como lo propuso Chomsky, a la descripción del conocimiento del lenguaje y al carácter innato del mismo. [2:13-37] La competencia está relacionada con factores socioculturales. Reducir el estudio del lenguaje al análisis del corpus lleva a desconocer que en el desarrollo de la competencia son definitivos los juicios de valor de los miembros de cada comunidad.

Mientras para Chomsky la competencia lingüística es innata, universal y abstracta, para Hymes la competencia no es lingüística sino comunicativa y obedece a procesos de aprendizaje, de un lado, y a las condiciones del uso y del contexto, del otro. Para este último, el estudio de la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa está encaminado a dar respuesta a los interrogantes ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿con quién?, ¿dónde? y ¿en qué forma? hacemos uso de los actos de habla. [3]

Hymes sustituye la idealización chomskyana de un hablante oyente ideal ubicado en una comunidad homogénea sin limitaciones de memoria, ni distracciones, ni intereses, por la idea de un hablante oyente real afectado por situaciones históricas y culturales. Para Hymes, el concepto de creatividad está relacionado con la competencia comunicativa. La creatividad va más allá de la capacidad de producir un número infinito de oraciones y se entiende como la creación y comprensión de nuevas oraciones en contextos sociales y culturales.

Si bien la competencia lingüística centra el interés en responder los interrogantes ¿qué significan las palabras? y ¿qué es el lenguaje?, para Habermas la competencia comunicativa, que incluye a la competencia lingüística, tiene como propósito resolver los interrogantes relacionados con las condiciones ideales requeridas para propiciar el entendimiento entre los hablantes. Para que la competencia comunicativa identifique y reconstruya las condiciones del entendimiento entre hablantes se requiere que éstos establezcan las siguientes pretensiones universales de validez: expresar algo inteligible (inteligibilidad); expresar con veracidad sus intenciones (veracidad); elegir expresiones correctas de acuerdo con las normas y valores vigentes (rectitud).

Para Habermas, tanto la competencia lingüística como la competencia comunicativa contribuyen a que los hablantes dominen las situaciones de entendimiento; estas competencias dotan a los sujetos de reglas lingüísticas y semánticas requeridas para la producción e interpretación de los actos de habla. A juicio de Habermas, la diferencia entre la competencia lingüística con la competencia comunicativa consiste en que para la primera, la unidad de análisis es la oración, mientras para la segunda son los actos de habla.

Adicionalmente, en la teoría de la competencia comunicativa las palabras son acciones. Como consecuencia, los significados de las expresiones o de los enunciados no se reducen a las relaciones sintácticas de los signos o a las imágenes que suscitan las palabras en la mente, en el sentido Chomskyano. Los significados se adquieren cuando los individuos en situaciones de interacción social utilizan el lenguaje para realizar acciones. Algunas de estas acciones tienen implicaciones éticas, tales como jurar, objetar, comprometer, prometer y aconsejar, entre otras. La competencia comunicativa permite a los sujetos plantear problemas éticos.

Currículo y competencia desde la teoría crítica.

En la teoría crítica el currículo se asume como una construcción cultural en el sentido en que expresa el conjunto de creencias e ideologías y orienta la praxis educativa. Como construcción cultural, en una propuesta curricular encontramos distintos tipos de intereses que orientan los conocimientos, las formas de racionalidad y las acciones de aquellos que hacen parte de un escenario educativo.

El concepto de interés, retomado del pensamiento Habermasiano, [1] es de naturaleza **cognitiva** en tanto se refiere a las formas de racionalidad de los individuos; racionalidad afectada por procesos de aprendizaje. Asimismo, el concepto de interés está relacionado con la **acción**, en la medida que no es posible pensar un tipo de racionalidad por fuera del mundo de la vida o del plano de la acción. El mundo de la vida, constituido por: (a) la cultura, entendida como el acervo cultural en el cual los individuos buscan entenderse con alguien acerca de algo en el mundo; (b) la sociedad, asumida como la coordinación de acciones entre los distintos sujetos morales y políticos; (c) la intersubjetividad, referida a la posibilidad de incluir dentro del punto de vista moral al otro.

En términos curriculares encontramos, siguiendo los postulados de Habermas, tres tipos de intereses. Podría asumirse, entonces, que el currículo entendido desde estos intereses del conocimiento da lugar a tres tipos de currículos, en los que subyace una concepción de competencia.

Siguiendo a Grundy [4:40-63], en el primer tipo de interés, de naturaleza técnica, encontramos un currículo instrumental en el cual se busca desarrollar competencias que permitan el dominio de leyes naturales, la verificación y la medición del aprendizaje. El segundo tipo de interés, denominado práctico, implica comprensión del significado de acciones concretas, es decir la competencia estaría intencionada hacia la realización de acciones en contextos culturales como la misma escuela y la sociedad. Esta comprensión, si bien implica otorgarle sentido a las acciones, también exige de procesos de interacción. En este segundo tipo de interés tenemos el currículo propuesto por Stenhouse, en el cual el interés se centra en la relación maestro-alumno con el objeto de otorgarle sentido al mundo escolar. [4:87-112]

El último interés de carácter emancipatorio se orienta bajo los criterios de autonomía, libertad e igualdad. Un ejemplo de currículo de interés emancipador y de las competencias que en este se promueven, indica la citada investigadora, es el propuesto por Freire. Este autor señala tres principios fundamentales en un currículo de carácter emancipatorio, a saber: (a) que los aprendices deben ser practicantes activos en el programa de aprendizaje; (b) que la experiencia del aprendizaje debe resultar significativa para el aprendiz; y, (c) que el aprendiz debe estar orientado en sentido crítico. [4:140-166]

Evaluación por competencias.

El tema de las competencias en el sistema educativo tiene como antecedente en Latinoamérica la "V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado", [5] en la que se acordó

la puesta en marcha del Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación. Con esta iniciativa se buscó dar cumplimiento a los requerimientos del Banco Mundial que exigían la elaboración de un informe de la calidad de la educación.

Las anteriores exigencias internacionales llevaron a que en nuestro país, Colombia, se propusiera el proyecto “*Reconceptualización de los exámenes del Estado*” (1995), en el que se buscaba sustituir las pruebas de aptitud aplicadas desde 1968,¹ por el Estado, para el ingreso a la educación superior, con base en una evaluación por competencias.² La concepción de competencia que se plantea en este documento es “*Saber hacer en contexto*”.

En nuestro país, para el desarrollo de esta política de competencias, la cual está inserta dentro de la política pública de Calidad de la educación, además del proyecto de “*Reconceptualización de los exámenes del Estado*”, el MEN (Ministerio de Educación Nacional) y el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) conformaron un equipo de intelectuales del sector educativo responsables de fundamentar y diseñar la prueba de evaluación por competencias. [6] En sus discursos, estos académicos adoptaron los planteamientos de Hymes y Habermas para implementar y fundamentar la evaluación por competencias.

En el discurso de estos intelectuales, el concepto de competencia como evaluación se asumió como transformador de las prácticas educativas y de las formas tradicionales de interacción pedagógica. Entre los problemas de la educación tradicional que se propuso superar tenemos los relacionados con el carácter memorístico y libresco de las prácticas pedagógicas, el dualismo tradicionalmente presente entre escuela y contexto, la estrechez del concepto de inteligencia ligado a la habilidad y la destreza y, finalmente, la exclusión social.

Algunas tensiones sobre el uso de la evaluación por competencias que han sido objeto de discusión, aunque insuficiente a nuestro juicio. La deliberación suscitada sobre las mismas ha sido:

- **Relacionada con la concepción de competencia.** La concepción más generalizada de competencia es “*Saber hacer en contexto*”. Asimismo tenemos que la competencia permite la construcción de una pedagogía eficaz para el aprendizaje. En tal sentido, la competencia como objeto de evaluación define la pedagogía, aunque desde la epistemología de la pedagogía han sido las teorías pedagógicas las que han orientado la evaluación. También se ha asumido que la competencia se constituye en una forma de construcción de conocimiento educativo. Al respecto preguntamos: ¿cómo una evaluación define la pedagogía y determina la construcción de las disciplinas y de los saberes objeto de formación en los contextos de educación? Es decir, interrogamos cómo y por qué la epistemología y la historia de la pedagogía, de los saberes y de las disciplinas se vuelven subsidiarias de la evaluación por competencias.
- **Relacionada con la praxis de la evaluación.** Se propone, tal como se expuso, que la evaluación por competencias es un “*saber hacer en contexto*” y que para dar cuenta de ello se evaluarán los conocimientos y saberes a partir de las competencias comunicativas, interpretativas y propositivas. Indagamos: ¿cómo el lenguaje desde su naturaleza realizativa se constituye en una evidencia de evaluación del “*saber hacer*” si el contexto en el cual se evalúa es un contexto

¹ En 1968 se aplicaron los primeros Exámenes Nacionales. Estas pruebas eran unificadas para toda la población colombiana y para su calificación se utilizaron escalas nacionales. En esas fechas, el Servicio de Admisión Universitaria y Orientación profesional se transformó en Servicio Nacional de Pruebas. ICFES, 1999.

² En el 2000 se aplicó un nuevo Examen de Estado: la evaluación por competencias. Los fundamentos teóricos de esta propuesta y las especificaciones de los instrumentos de evaluación se iniciaron en 1995. ICFES, 1999.

“simulado” por quien o quienes realizan la prueba, y no el contexto en el que se realiza la praxis del sujeto? Aunque algunos otros han insistido que el contexto se refiere a realidades disciplinares, la pregunta sigue siendo legítima.

- **Relacionada con Competencia para la equidad social.** La evaluación por competencias busca superar las inequidades presentes en las pruebas de evaluación tradicional. El argumento consiste en señalar que las pruebas de evaluación tradicional centraban el interés del aprendizaje en la memoria y en la acumulación de información, lo cual era más favorable para algunos sectores sociales. Si bien, la equidad social exige de unas formas de aprendizaje iguales para todos, como personas libres e iguales, también es cierto que en nuestro contexto educativo la falta de equidad está relacionada con aspectos de orden estructural, tales como limitado acceso a la educación y necesidades básicas insatisfechas. En tal sentido inquirimos: ¿cómo una propuesta evaluativa se erige como estrategia para disminuir las diferencias entre grupos sociales, si las inequidades en nuestra sociedad parten de la vulneración en derechos fundamentales de orden social y político?
- **Universidad y competencia.** Ronald Barnett mira las competencias como una categoría emergente en ese nuevo paradigma curricular de la universidad que está bajo el peligro de las leyes del mercado y de una concepción unidimensional y operacionalista del conocimiento, “las capacidades operacionales que la sociedad persigue anuncian un intento de reconstruir a los seres humanos y gestar formas de conocimiento de manera demasiado limitada...”. [6:32]

En ese sentido contrapone el concepto de competencia a los de comprensión o sabiduría. Barnett mira que ha habido una transición, de lo que nombra como competencia académica a lo que ve como una competencia meramente operativa, sugiere que al ser el currículo un proyecto epistemológico, en ese sentido lo que está sucediendo es un cambio de paradigma epistemológico: “la pregunta clave que se le plantea al egresado antes de entrar en el mercado de trabajo ya no es ¿qué es lo que sabe? ni menos aún ¿qué es lo que comprende? sino más bien ¿qué puede hacer?” [6:76] Continúa diciendo:

...las capacidades operacionales que la sociedad persigue anuncian un intento de reconstruir a los seres humanos y gestar formas de conocimiento de manera demasiado limitada... términos como intuición, comprensión, reflexión o sabiduría son dejados de lado y se prefieren en cambio otros como habilidad, competencia, resultado, información, técnica y flexibilidad”. [6:32]

Este autor afirma que la Universidad hoy no asume los problemas generales de la sociedad sino que está enfocada a impartir “habilidades transferibles” a los estudiantes, a fin de que puedan buscar un lugar en el mercado de trabajo. Finalmente plantea que la relación entre sociedad y conocimiento puede verse desde cuatro aspectos:

- La Universidad se está convirtiendo en una institución de la sociedad.
- El conocimiento se está convirtiendo en una fuerza independiente de la educación superior.
- La sociedad está estableciendo sus propias definiciones de conocimiento.
- La educación superior, y por supuesto la forma de entender el aprendizaje y su evaluación, podría agregarse, está aceptando esos requerimientos. [6:41-42]

Desde esta perspectiva, es claro que la mirada sobre las competencias debe tener un carácter crítico, en el sentido de develar las relaciones de dominación y ocultamiento que pueda entrañar este discurso que está en el hoyo de las propuestas curriculares universitarias.

METODOLOGÍA

Enfoque de investigación.

Esta investigación asume un enfoque de naturaleza cualitativa en el sentido que lo afirma Denzin y Lincoln:

...implica un énfasis en las cualidades de las entidades y en los procesos y significados que no pueden ser examinados o medidos por la experimentación en términos de cantidad, intensidad o frecuencia. La investigación cualitativa enfatiza la construcción social de la realidad, la íntima relación entre el investigador y lo que es estudiado, y las limitaciones contextuales que le dan forma a la investigación. Tales investigadores enfatizan el valor natural de la investigación, buscan respuestas a preguntas de cómo la experiencia social es creada y da significado, en contraste con los estudios cuantitativos que enfatizan la medida y el análisis de relaciones de causalidad entre variables, más no procesos. (Traducción propia). [7:15]

Población.

Esta investigación estuvo dirigida a la comunidad universitaria lasallista, la cual se encuentra ubicada en tres sedes en la ciudad de Bogotá DC. Éstas son conocidas como la Sede La Candelaria, la Sede Chapinero y la Sede Norte. En estas sedes los actores curriculares desarrollan actividades de gestión, docencia y/o investigación, que contribuyen al desarrollo de 22 programas de pregrado y 16 de postgrado. La participación de estudiantes, profesores y directivos en el proyecto fue de tipo diferencial en función de los objetivos propuestos. Asimismo, participaron estudiantes de la Maestría en Docencia de la Universidad De La Salle, quienes realizaron siete proyectos de grado, tres vinculados a las competencias éticas y políticas, dos sobre las relaciones entre las competencias y el currículo y dos más que exploraron la dimensión pedagógica de las competencias.

Estrategias de recolección de información.

Se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas a partir de un protocolo elaborado por el equipo de investigación. Dicho formato se construyó con base en los objetivos específicos que dieron origen a unas categorías encubiertas (intereses de los investigadores) y luego, sí, las preguntas que operaron como dispositivos de conversación para develar las creencias en torno a las competencias, la formación y las prácticas. En total se aplicaron 81 entrevistas y se analizaron 39, de las cuales 11 fueron a directivos, 12 a profesores y 16 a estudiantes de pregrado y posgrado.

Estrategias de sistematización de la información: Estrategias de sistematización de la información.

Las entrevistas fueron analizadas con base en la técnica de análisis preliminar de Phill Carspecken, descrita por Santos, [8:25-34] siguiendo estos pasos:

Lo primero que se hizo fue un ejercicio de codificación de las entrevistas, identificando posibles significados subyacentes y patrones importantes para el análisis, inicialmente en una mirada de bajo nivel (*low-level coding*), es decir, mirando palabras explícitas en torno a los tópicos de las competencias y luego desde una reconstrucción inicial de significados, o sea, un ejercicio de inferencia de nivel medio y alto. Seguidamente se recopilaron, de los fragmentos de cada uno de los códigos en nuevos archivos, los segmentos representativos de los patrones de acción. Posteriormente, del corpus se elaboraron matrices de análisis en las que se buscó identificar las distintas voces presentes en los informantes, las recurrentes y las contradictorias. Finalmente, de este material y luego de reconocer patrones de pensamiento según tipo de actor

curricular, programa y sede, en un ejercicio de triangulación por informante, se articularon campos de significado, es decir, “una gama de posibilidades identificadas por el investigador, vividos como posibilidades dentro de un campo de otras posibilidades”, [8:28] lo que implicó la necesidad de articular tantos campos de significado como fuera posible, de tal manera que dieran cuenta de los matices encontrados.

RESULTADOS

RESPECTO A LOS PROYECTOS REALIZADOS EN LA MAESTRÍA EN DISTINTOS NIVELES DE LA EDUCACIÓN

De los 7 proyectos de investigación realizados por los estudiantes de la Maestría en Docencia de la Universidad la Salle tenemos las siguientes orientaciones temáticas alrededor de las competencias, mismas que se analizan a continuación:

Creencias de los actores curriculares acerca del concepto de competencia desde una orientación de formación ética y política

En la orientación de Formación ética y política encontramos que el proyecto sobre competencias empresariales buscó resolver el problema de investigación: ¿Cuáles son las competencias éticas empresariales requeridas en la formación de jóvenes universitarios para fortalecer su comportamiento ético en las micro, pequeñas y medianas empresas (MIPYMES)? Los objetivos de este estudio se encaminaron a describir las competencias éticas empresariales requeridas en estudiantes universitarios que laboran en Micro, Pequeñas y Medianas Empresas (MIPYMES), con el fin de incrementar su confianza, credibilidad y disminuir la corrupción.

En este estudio las competencias se definen desde un interés práctico, entendido en términos de Habermas como la comprensión de las normas básicas establecidas para interactuar en el mundo formando parte de él. En este proyecto, dada su naturaleza ética, las competencias prácticas se refirieron a la capacidad de vivir en sociedad, lo que implica el desarrollo de competencias tanto cognitivas como emocionales y comunicativas, de forma que los individuos puedan interactuar pacífica y democráticamente.

Las acciones que realizan los actores curriculares, en este caso los estudiantes, fueron de naturaleza expresiva y cognitiva, dado que se buscó fomentar el desarrollo del juicio moral y las capacidades de argumentación y toma de perspectiva. Estas acciones fueron promovidas a partir del uso del dilema moral y el juego de rol, los cuales como estrategia pedagógica se consideraron centrales para promover la capacidad de resolución de conflictos y el punto de vista ético-moral para la toma de decisiones.

Dentro de esta orientación también encontramos el proyecto relacionado con los criterios curriculares para la formación en competencias ciudadanas en contextos de desplazamiento. Este proyecto buscó dar solución al interrogante: ¿Qué criterios curriculares son necesarios para promover el desarrollo de competencias ciudadanas en dos instituciones educativas distritales: Juan Luis Londoño De La Salle y Bosco II, receptoras de población desplazada en Bogotá? Los objetivos de este estudio se orientaron a formular unos criterios curriculares, desde la práctica pedagógica, que promuevan el desarrollo de competencias ciudadanas en dos instituciones educativas distritales: Juan Luis Londoño De La Salle y Bosco II, receptoras de población desplazada en Bogotá. Este proyecto se dirigió a la población juvenil de la Institución Educativa Distrital Juan Luis Londoño. El enfoque adoptado en este proyecto fue el enfoque cualitativo por ser el más indicado para el estudio de problemas sociales, tanto que a este le interesan los datos por sus cualidades y no tanto por sus cantidades, y el diseño asumido fue el de acción participativa como un diseño alternativo.

En este proyecto las competencias se entienden desde los intereses del conocimiento práctico y emancipatorio. Siguiendo a Grundy, [4] el currículo como práctica y emancipación se centra en la construcción de significados y en la liberación de la educación, entendida esta liberación como la posibilidad de construcción del aprendizaje desde una perspectiva crítica. Estos intereses propuestos para el currículo buscaban responder a las necesidades de la población desplazada, quienes son considerados como población en situación de riesgo, pero también como población que requiere de procesos de empoderamiento, de manera que pueda romper con la condición de vulnerabilidad en la cual se encuentra al ser desplazado.

Aquí, también se adopta la idea de competencias ciudadanas, la cual debe propender por una formación democrática y el fomento de la identidad. Asimismo, se considera que las competencias ciudadanas son una responsabilidad colectiva que compete a los distintos actores curriculares, de manera que se actúe de forma situada y propositiva.

El último proyecto, dentro de la orientación de Formación ética y política, se relaciona con las narraciones de los maestros sobre sus experiencias educativas desde una perspectiva ética. Este proyecto indagó acerca de ¿cuáles son las narraciones de los maestros de sus experiencias educativas? El objetivo de este proyecto buscó analizar las narraciones de los maestros acerca de sus experiencias educativas. Para esta investigación se trabajó con 3 docentes del Colegio Distrital Federico García Lorca. El enfoque de investigación de este proyecto fue etnográfico porque puede aplicarse en la interpretación y análisis de los diversos procesos educativos que se vivencian en las instalaciones de la escuela, teniendo así una comunidad para analizar. Dicha comunidad ofrece un contexto único en el que se desarrollan sus propias dinámicas y las características de los personas que en ella interactúan. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron la entrevista no estructurada y en profundidad, así como las historias de vida de los maestros.

Nuevamente, en esta investigación nos encontramos que el interés de esta competencia se orienta por el práctico y emancipatorio. La formación ciudadana sigue siendo el objeto central de preocupación y se entiende como la responsabilidad social que tiene el maestro al asumir su profesión. En otras palabras, ser maestro es contribuir al mejoramiento social porque toda práctica educativa es una forma de cambio social. Además de la competencia ciudadana, también encontramos la propuesta de una competencia narrativa desde una dimensión ética. Esta competencia narrativa desde la perspectiva de Ricoeur [9] significó considerar que, a partir de la narrativa, se da cuenta de la identidad personal y moral de los sujetos, de ahí que la competencia narrativa signifique la confianza en el poder decir, en el poder hacer, en el poder reconocerse personaje de la narración.

Creencias de los actores curriculares acerca del concepto de competencia desde una orientación curricular.

Dentro de la orientación de Currículo y competencia, tenemos el proyecto orientado a conocer los factores que inciden en la competencia lectora de los estudiantes de primer semestre de Administración de Empresas. Este proyecto buscó resolver el interrogante: ¿Cuáles son los factores que inciden en la competencia lectora de los estudiantes de primer semestre de Administración de Empresas de la Universidad de La Salle? Los objetivos de esta investigación se encaminaron a analizar los factores que inciden en el desarrollo de la competencia lectora en estos estudiantes. El enfoque utilizado fue descriptivo porque permitió establecer las características de un fenómeno existente (competencia lectora, en este caso), prevaleciente en el momento de realizarse el estudio. Como instrumentos de recolección de datos se utilizaron la observación participante, la entrevista estructurada, la entrevista semi estructurada, las pruebas de WISCRM, Bender y Wisconsin, así como la autobiografía escrita y las pruebas de comprensión de lectura.

En esta investigación el tipo de interés de la competencia es técnico en tanto que busca el desarrollo de las competencias gramaticales o sintácticas, entendidas las reglas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos. También encontramos el interés práctico referido al desarrollo de 4 competencias. La primera competencia fue la textual, orientada a propiciar la coherencia y la cohesión del enunciado y el texto; la segunda es la pragmática o sociocultural, que implicó el reconocimiento y uso de reglas contextuales de la comunicación; en tercer lugar tenemos la competencia enciclopédica, asumida como la capacidad de poner en juego los actos de significación y comunicación, así como los saberes con los que cuentan los sujetos; finalmente, la competencia literaria, vinculada a las experiencias de lectura e interpretación significativa de las mismas.

Creencias de los actores curriculares acerca del concepto de competencia desde una orientación pedagógica.

En la orientación de Pedagogía y competencia, encontramos el proyecto relacionado con el estudio de competencias empresariales y de negociabilidad, con el objeto de presentar orientaciones pedagógicas basadas en el proyecto de vida de los estudiantes. El objeto de indagación de este proyecto fue: ¿Cuáles son algunas orientaciones pedagógicas para el desarrollo de competencias empresariales y de negociabilidad, elaboradas a partir de los proyectos de vida de grupos de estudiantes, de las Facultades de Administración de Empresas y Contaduría Pública de la Universidad De la Salle? Los objetivos de esta investigación buscaron definir algunas orientaciones pedagógicas, basadas en el proyecto de vida de los estudiantes, para el desarrollo de sus competencias empresariales y de negociabilidad en las facultades de Administración de Empresas y Contaduría Pública de la Universidad De la Salle. El estudio se realizó con tres grupos de estudiantes, distribuidos así: uno perteneciente a la Facultad de Administración de Empresas, conformado por 29 estudiantes de primer semestre nocturno y dos más de Contaduría Pública, uno de primer semestre diurno, conformado por 19 estudiantes y otro de décimo nocturno conformado por 18 estudiantes, para dar un total de población de 66 estudiantes.

El enfoque de investigación utilizado fue el cualitativo porque se construyó a partir de las reflexiones entre grupos de estudiantes, egresados y empresarios de las Facultades de Administración de Empresas y Contaduría Pública; para encontrar en forma conjunta los fundamentos de tipo pedagógico que pueden orientar la formación en competencias empresariales y de negociabilidad. Las estrategias de recolección de datos fueron el cuestionario individual y colectivo, la entrevista individual semiestructurada, la revisión documental y el diario de campo.

En cuanto a competencias encontramos que el interés que predominó fue el técnico, en tanto que la preocupación fue el desarrollo de la competencia empresarial entendida como las capacidades que una persona posee para desempeñar una función productiva en escenarios laborales, usando diferentes recursos bajo ciertas condiciones que aseguren la calidad en el logro de los resultados. Dentro de los tipos de competencias empresariales se encuentran las laborales generales, las cuales a su vez incluyen las intelectuales, personales e interpersonales, organizacionales y tecnológicas.

El último proyecto de esta orientación fue el relacionado con discurso pedagógico acerca de las competencias, el cual realizó un análisis crítico de lo que ha sido el discurso pedagógico en Colombia en los últimos 25 años. El interrogante que buscó solucionar este proyecto fue: ¿Cuál es el discurso pedagógico de algunos de los grupos de intelectuales colombianos en los últimos 25 años y qué relación tiene con el discurso de las políticas públicas en competencias? Dentro del objetivo de esta investigación se buscó analizar el discurso pedagógico de algunos grupos de intelectuales colombianos en los últimos 25 años, y compararlo con el discurso de las políticas públicas en competencias. La población objeto de estudio estuvo representada por dos grandes

grupos: primero, el grupo de los intelectuales y, segundo, el grupo de los representantes oficiales. El enfoque que adoptó esta investigación fue cualitativo porque las categorías que se estudiaron dieron cuenta de aspectos subjetivos, ya que se pretendió entender o interpretar: a) discurso de los intelectuales acerca de su producción en el campo de la pedagogía; b) el discurso oficial acerca de la competencia; c) el discurso de los intelectuales acerca de la competencia en el discurso oficial. Los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron las entrevistas semiestructuradas y las focalizadas o en profundidad.

Dada la perspectiva crítica de este proyecto, los intereses del conocimiento que orientaron la concepción de competencia fueron el técnico, el práctico y el emancipatorio. Con el interés técnico acerca de las competencias se buscó, precisamente, demostrar cómo las competencias académicas han sido concebidas desde una perspectiva instrumental y se orientan al dominio de los saberes en relación con la productividad laboral.

El interés práctico sobre las competencias se refiere a concebirlas como “un saber hacer en contexto” cuyas realizaciones están referidas a las actuaciones que los individuos realizan en la vida cotidiana. No obstante, en este proyecto predomina la idea de la competencia comunicativa iluminada desde los presupuestos del Movimiento Pedagógico Colombiano; competencia considerada el núcleo de la pedagogía.

El interés emancipatorio se refiere a concebir la competencia desde una perspectiva intersubjetiva en la cual los sujetos son considerados como dialógicos, con la capacidad para llegar a acuerdos y disensos, orientados a la transformación de la sociedad.

RESPECTO AL CONCEPTO DE COMPETENCIA EN LAS ENTREVISTAS DE ACTORES CURRICULARES DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE

Frente a este tópico hay tres grandes elementos que llaman la atención. Lo primero es una gran incredulidad frente a los cambios que el concepto pueda introducir en las prácticas educativas; en segundo lugar, una clara concepción instrumental en medio de una heterogeneidad de definiciones y, lo tercero, una voz minoritaria que hace interpretaciones críticas. Veamos en detalle:

La incredulidad frente al tema. En buena parte de docentes y directivos entrevistados se evidencia lo que podría llamarse una especie de sentimiento de incredulidad frente al tema de las competencias, en un sentido porque se ve simplemente como un “cambiar todo para que nada cambie”:

...se inventan unos cuentos, dizque ya no es aprendizaje por objetivos sino por competencias y en la vida práctica se mide lo mismo, ahora le cambian el nombre y ahora se llaman competencias, ahora tenemos que acomodarnos a eso... entonces a un concepto le cambian el significado y lo ponen de nuevo pero las cosas siguen siendo igual. 360-366 (22PR 4 360-363)

Además, porque se entiende como una especie de moda a la que hay que adaptarse por obligación, so pena de ser excluidos de los procesos que se siguen en el ámbito educativo:

...a todos nos toca hablar de eso, claro que aquí se fomenta pero a la larga es lo que uno trata de mirar, pero le toca a uno de cierto modo adaptarse a lo que el contexto le está pidiendo. (20DI 3 362-378)³

³ El número inicial indica la Unidad Académica según codificación interna asignada por el equipo de investigadores. Las letras indican DI si es directivo; DPR si es un profesor del diurno; NPR si es un profesor de la jornada nocturna; ES si es estudiante diurno y NES si es estudiante nocturno. El dígito final indica el número consecutivo del entrevistado según la lista de cada uno de los auxiliares que hicieron las entrevistas.

También, porque la falta de claridad sobre los procesos de gestión del conocimiento y de evaluación en, y por competencias, generan una especie de inacción por incertidumbre:

...entonces cómo evaluó, mejor dicho, que me ayuden porque de verdad yo he asistido a foros, he asistido a conferencias pero salgo igualita, Todo el mundo habla de competencias, de competencias, de competencias, pero cuando vamos a la forma concreta, denme un tema, un temita, enséñeme cómo desarrollo yo competencias a través de este tema y ese mismo tema, cómo lo evaluó, como un temita que me dijeran a mí; porque uno sí necesita que le enseñen cómo hacer las cosas. (37 PR 12 440-447)

Una perspectiva instrumental del concepto de competencia en medio de la heterogeneidad de significados. Lo que aparece como más evidente en las entrevistas realizadas es que el concepto significa lo que cada quién quiere que signifique. Conceptualmente hablando “todo vale” cuando de competencias se trata por lo que se da un exceso de nominalismo. Así, la competencia se convierte en conocimientos, actitudes, habilidades, procedimientos, objetivos y desempeños, sin que se precise su naturaleza y sin que importe preguntarlo.

Para algunos tiene que ver con una habilidad, es decir, con una capacidad o disposición. Para otros basta lo que dice la norma. También puede entenderse como una serie de conocimientos con sentido pragmático. Además, podría tener la connotación de elementos de juicio:

En términos generales una competencia es, son criterios, de que, nos muestran habilidades, destrezas y desempeños para resolver un problema en un contexto específico. (14NDI6 588-589)

Aunque también podría entenderse como disposiciones de ánimo. Inclusive, se las ve en el sentido de competir contra alguien:

...yo puedo hablar de competencias de ser el mejor, en algo en lo que yo me desarrollo, ser el número uno, tener muchas fortalezas, que me hagan competente como... podría ser una forma de tomarlo y la otra es el competente que llego primero pero no solamente con llegar primero... (20ES 11 442-447)

Posiblemente podría pensarse que todas las definiciones expuestas son legítimas y hacen parte del concepto de competencia pero también podría pensarse que en palabras de Abouchaar [10:25] “la ‘noción’ de competencia opera como un significante flotante (Anderson; [11] también *significante vacío* en Laclau, [12]), es decir, tiene diferentes significados (o ninguno en particular) según intente satisfacer diferentes intereses”. Lo anterior implicaría que su propósito no es conceptual sino más bien retórico: crear una opinión pública favorable para las reformas asociadas con el proyecto de libre mercado en el contexto de la globalización.

En esta última perspectiva es claro el sentido instrumental-técnico con miras a la predicción y el control con el que se asume el concepto:

...tiene que tener para competir y llegar algún lugar tiene que desarrollar algunas habilidades, algunos desempeños para ser bueno en eso, entonces en el fondo la palabra competencia nos arroja a esto, sea bueno en esto y tiene que ver mucho con una lógica de, de mercado, de la calidad; incluso en la globalización; yo le escuchaba alguna vez a alguien una relación que hacía de las competencias con la lógica del mercado y la acreditación y mostraba miren, esto tiene que ver sencillamente con que Usted sea bueno en esto para dar resultados en esto y para que Usted sea reconocido en el medio porque arroja buenos resultados. (DI3 305-316)

Expresando abiertamente que:

E: Interesante. ¿Con qué otro concepto asociaría usted el término competencia? P: Con productividad, una empresa competente es productiva y es lo que le interesa en ese momento que sea productivo. (06PR 6 472-475)

Un enfoque crítico frente al tema de las competencias.

Aunque es minoritario, también se encuentran perspectivas que van más allá del sentido instrumental frente al concepto. Unas tienen que ver con una especie de “manto de sospecha” sobre las implicaciones socio-económicas del concepto:

...es decir, se orienta un poco más a mi modo de ver en el asunto en esa dinámica del desarrollo del capital, esa dinámica de formar a las sociedades para que hagan juego con intereses no propios de las comunidades donde se da el desarrollo propio de la persona eh... ya sea la persona de carácter individual o la persona de carácter de grupo, pero de todas maneras son, son como maneras de entender el mundo que son impuestas, que son impuestas... (15 NPR5 365-371)

O de sus consecuencias culturales,

...yo lo que creo es que cuando la competencia se entiende desde la perspectiva del estándar, desde el encasillamiento ya no existe diversidad, la diversidad se acaba por completo, porque fíjate que el estándar es universal, el estándar es generalizador, la diversidad de por sí ya es particularidad... (12DI18 497-499)

Otras apuntan a una comprensión más emancipadora, en el sentido de vislumbrar las dimensiones éticas y políticas y las posibilidades de transformación, de cambio de estructuras.

...la competencia no es una acción ligada a una labor instrumental, la competencia vista desde otra perspectiva estaría vista más pensada como un horizonte de realización personal que y por lo tanto de dominio de unos saberes, de unos conocimientos, de unas destrezas, de unas habilidades para que el sujeto sea cada vez mas sujeto. (12DI 18 447-450)

Por lo tanto,

...la competencia no es un estándar, eso es un desarrollo acumulativo, cíclico, vital, que afecta inclusive al sujeto en su intimidad, en su nivel más subjetivo, mas íntimo, más profundo, no, por eso también difiere del concepto de la competencia pensada como competencia laboral. (12DI 18 442-445)

En ese mismo sentido, la competencia es vista más desde la acción humana, desde la reflexión, más existencial,

...una competencia es una forma de vivir bien, entendiendo como vivir bien, como ser coherente con las cosas que haces, dices y piensas...es ser inteligente para operar como soluciones, como ser humano y para jugar en los diferentes orbes que la vida tiene... yo pienso que las competencias son eso como la forma que tenemos para que los seres humanos sean conscientes de lo que son y cómo deben ser en consecuencia con lo que ellos creen que son. (14DPR 4 270-277)

EN TORNO A LAS CREENCIAS SOBRE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS EN LAS ENTREVISTAS DE ACTORES CURRICULARES DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE.

La existencia de dos posturas epistémicas enfrentadas fue evidente:

Una perspectiva instrumental de la formación.

Claramente la primera postura frente al asunto de la formación tiene un corte profesionalizante, o instrumental como respuesta a las exigencias del mercado:

...una oferta institucional que generalmente está relacionada con la forma como digamos la institución que va a formar en competencias se va a insertar en el contexto internacional globalizado, sí; cómo va mejorar su competitividad y cómo va a contribuir al desarrollo de acuerdo con las necesidades del mercado, del sector productivo, del mundo laboral, la construcción de un tipo de profesional acorde con unos estándares internacionales y con unas necesidades específicas del medio en el cual se va a desenvolver laboralmente ese funcionario. (22PR 6 355-375)

En ese sentido se afirma, aunque la misión de la Universidad diga otra cosa,

...acá el énfasis, es hacia la profesionalización, o sea acá se forman buenos profesionales, y se es muy exigente en ese sentido, evidentemente no es sólo que eso se facilite sino que eso es el objetivo.” (22-DI-3 69-71)

Por eso,

...en términos de competencia necesito que tu tengas unos ciertos desempeños, que desarrolles ciertas habilidades y destrezas, en un contexto específico, para resolver un problema. (14 NDI 16 194-196)

Entonces,

...ya los profesores también empiezan a hacer su aproximación al conocimiento bajo esa metodología de la formación por competencia teniendo como claro cuáles son los logros que quieren medir al final de la persona y de qué manera a través de la selectividad se van a perseguir. (09DIS997-105)

Esa perspectiva mira la propuesta de lo integral como un lugar no realizable,

La intención de formar integralmente es una de las utopías de los seres humanos. Pretender formar todas y cada una de las dimensiones de los seres humanos es eso... una utopía. (22 ES 3 95-113)

Y en el mismo sentido,

...para mí la formación integral es una especie de utopía, en el sentido de que primero uno se debe preguntar qué es la formación integral, ¿en sólo una clase le puede apuntar a todo de forma explícita?, es decir, si uno puede tratar esos temas como contenidos, que los valores, que la personalidad, que la moral, ¿a qué horas uno podría dedicarle tiempo a tratar eso, de manera explícita con los estudiantes? (22 PR 3 715-719)

Por esa razón se mira lo integral como un agregado,

...se les ha dicho a todos los profesores de todo tipo de vinculación, que durante los cinco primeros minutos de clase, todos los días, los dediquen a desarrollar temas que aunque sean insulsos, que por más insulsos que parezcan a nivel de este tipo de personas, o de pronto de otra persona, algo les va a dejar durante el desarrollo de su carrera. (03 DI 3 106-108)

O como un discurso sin lugar,

...darle un vuelco a la parte de Lasallismo que inculcan, creo que debería haber no tanto, de mucha carreta, no es que sea carreta entre comillas, yo respeto a los profesores, pero deberían es centrarlo más al día a día... (04 PR 4 624-626)

O como un adorno,

...pero de ahí para adelante tanta cosa que uno tiene que leer y aprender y lo digo entre comillas para no quedar mal en una reunión social eso es muy sobado. (03 DI 3 379-380)

Una valoración de la integral.

La otra perspectiva que aparece en igual proporción a la anterior es la que sitúa y significa la formación en competencias en el marco de la formación integral, así como lo perciben varios estudiantes:

... pensaría que la formación que da la universidad es una formación mas integral, si está de acuerdo pues con la misión y la visión pues que tiene la universidad, si hay una formación integral del docente como persona, se toman todos los aspectos, culturales, el aspecto social, el aspecto académico. (22ES9 209-214)

Por eso se valora a los profesores que,

...se caracterizan por ser muy altos en su nivel académico, en su formación, su formación no va únicamente al salón y al aula de clase, va más allá; son personas que son bastante asequibles a la formación del estudiante, a completarle todos sus vacíos que quedan en el área de la clase. (20ES 11 1-4).

Y los profesores reconocen que,

Pues yo haga mucho énfasis en la parte humana, promuevo que el estudiante debe formarse no únicamente en el conocimiento, en la parte disciplinar, sino también en una dimensión un poco más integral, como que los valores, me llama mucho la atención, esa invitación al estudiante a mirarse a sí mismo, a reconocerse en los lugares, en los espacios en los cuales su actuar tiene incidencia, en la medida en que dependiendo de la manera que él asuma sus actitudes en los diversos espacios en los cuales interactúa, y en las comunidades en las cuales tiene su vivencia. (15NPR5 151-156)

Y algunos directivos apoyan que,

...formar en competencias, a ver yo creo que consiste en creer en el otro, en creer que el otro tiene la capacidad de aprendizaje y permitirle que tenga la posibilidad de elegir cuál es la ruta más apropiada para sentirse sujeto activo del aprendizaje, no creo en la competencia desde una visión instrumental, no me parece que sea las más adecuada, porque sería reducir a la competencia a un procedimiento mecánico, creo en las competencias como posibilidades de desarrollo... (12DI 18 425-430).

Así se tiene una visión más amplia frente al contexto laboral y social,

Nosotros tenemos que mirar muy claramente qué es a lo que apunta el gobierno, sobre dónde va, sobre qué sitio requiere eh... que entre la universidad para generar un impacto social y de crecimiento social y del país. Eso es fundamental para que nuestros egresados tengan juego en el escenario nacional y en el escenario internacional. Es fundamental ver las oportunidades, ver las amenazas que hay frente a la globalización y frente a los retos que se avecinan al profesional. (21D10 167-176)

EN TORNO A LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS EN LAS ENTREVISTAS DE ACTORES CURRICULARES DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE.

Es muy interesante percibir que las prácticas descritas por los profesores siguen siendo actividades muy centradas en el texto,

...se buscan las lecturas apropiadas para que el estudiante desarrolle las lecturas antes de desarrollar las actividades de la clase, se espera que los estudiantes previamente hayan desarrollado esas lecturas, se propone al inicio de la clase inquietudes acerca de la lectura, se mira la profundidad a la cual hayan llegado de la comprensión de parte de los estudiantes... (15 NPR 5 50-59)

Y en las actividades de discusión, ejemplos, ejercicios,

...comienzan con una introducción al tema, una introducción que se hace relativa al cotidiano hacer de los estudiantes, seguido de una presentación teórica de la clase que

está abordado, con ejemplos, con ejercicios y se termina con un taller de aplicación de los contenidos vistos en la clase tratando de que ellos vivan hagan vivencia de los nuevos conceptos adquiridos para que de esta forma puedan trascender y no se queden simplemente en una clase, en un tablero... (O6 PR 6 1-5)

Sin embargo se nota un énfasis por superar lo que se podría llamar el “discurso” para hacer un énfasis en lo “útil” o lo pragmático aplicado a los posibles ámbitos laborales, algunos estudiantes perciben que las prácticas son muy rutinarias. Además,

...ejemplo en octavo semestre pues la verdad fue muy aburrido que la clase solamente la dieran los estudiantes. P: lo que los estudiantes hicieran. R: sí, entonces no había como una guía del profesor, fueron muy pocas las veces que él estuvo ahí, sí, obviamente nosotros hablamos con él y todo el cuento, pues sí él se dio cuenta, que nos quedó debiendo, sí, y pues me parece tenaz que pase eso. Viéndolo desde la parte pedagógica. (14DES 3 28-33)

Otro tipo de desempeños que se destacan son los que usan herramientas tecnológicas,

...hoy por hoy trabajamos muchísimo con la plataforma como soporte a las clases. (21 PR 11 21-38)

Además,

...hemos tenido algunas experiencias con profesores que suben a la plataforma MOODLE, todas las actividades de esas horas de trabajo independiente, y tienen espacios, chat rooms, con los estudiantes. (14 ND I 6 322-337)

También aparece lo que tiene ver con trabajos de campo y prácticas,

...y con el observatorio urbano, que es un ente que tenemos nosotros, que trabaja autónomamente pero depende de la facultad, es como una vía para que los estudiantes trabajen con las comunidades, también es una forma de relacionarse, y es una forma también de comunicación. (02DI2 352-355)

...nosotros le apostamos a prácticas por ejemplo en colegios de sector público o por ejemplo en proyectos de reincorporados, hace un año tuvimos por ejemplo el caso de Palermo que fue un aprendizaje maravilloso para los estudiantes. (14NDI6250-257)

Trabajamos muchísimo el área, en la parte de las clases, trabajamos en las visitas a las empresas. Ésta es una estrategia fuerte de la facultad; hoy por hoy, un gran número de estudiantes salen de la facultad y están en un contacto bastante grande casi con una experiencia laboral previa... (21PR11 250-257)

Algún estudiante afirma:

...fue un profesor que le cogí mucho cariño y es un profesor que se llama ..., y todavía está aquí, y gente de la universidad, porque él nos puso a hacer un proyecto, una fundación de niños drogadictos o de prostitución, algo así, desde ese momento yo sentí como en mí la necesidad de trabajar en una fundación, quiero ayudar en una fundación, eso es como mi proyecto. (14DES4 272-275)

CONCLUSIONES

La discusión en torno al tema de las competencias en la Universidad De La Salle de Bogotá se ha dado un poco, tal vez como en el resto del país, de una manera, si se quiere, obligada por los dispositivos de evaluación externa tipo ECAES⁴ y por los factores internacionales tipo Proyecto Tunning, esto genera en las creencias de los actores curriculares una serie de situaciones que es importante tener en cuenta:

⁴ Los ECAES son Exámenes de la Calidad de la Educación Superior, que deben presentar los estudiantes de últimos semestres de la mayoría de programas de pregrado en Colombia. Su objetivo es determinar la calidad de la educación que reciben los estudiantes a partir de pruebas estandarizadas que miden competencias.

- Se siente una especie de desconfianza frente al discurso, el hecho de que se piense que se trata de lo mismo pero con otro nombre dificulta una discusión razonable sobre el asunto y entorpece cualquier posibilidad de transformación curricular.
- Aunque la Universidad ha definido las competencias en el sentido de dimensiones humanas hay en los actores curriculares una enorme variedad de concepciones, algunas veces contradictorias entre sí. Esto ratificaría un poco la percepción de los teóricos de que el concepto de competencia opera como un significado flotante, como un dispositivo retórico de legitimación de un discurso con intencionalidades más económicas que académicas.
- Se percibe un énfasis de tipo instrumental en las concepciones sobre competencias y con éste una marcada orientación a entender la formación universitaria sólo desde la perspectiva laboral. Esto conlleva a un sobredimensionamiento de lo que en términos coloquiales se llamaría lo práctico sobre lo teórico, es decir, un desprecio por el discurso y la fundamentación conceptual y una exaltación de lo útil.
- Lo anterior ha hecho que las prácticas del aula se vuelquen más a una actividad de los estudiantes, no siempre pensada y reflexionada, delegando el rol indelegable del maestro en la enseñanza. De aquí se entiende la necesidad del desarrollo de unas sólidas competencias argumentativas e interpretativas, ligadas a los procesos lecto-escriturales en la educación superior. Además de la necesidad de unos desempeños, tomando una categoría de una propuesta didáctica particular, a través de los cuales los estudiantes dan nueva forma, amplían y aplican en diferentes contextos lo que han aprendido o lo que ya saben. Los desempeños deben propiciar el desafío a los prejuicios, los estereotipos y el pensamiento esquemático y rígido. Un desempeño es acción pensante, acción reflexiva, acción que permite decidir. El asunto de las competencias debe llevar a que la Universidad piense seriamente en los temas de la didáctica.
- Respecto a la evaluación es importante discutir ampliamente el tema de los ECAES y fijar una posición oficial al respecto haciendo uso de la autonomía universitaria. Es posible ver que en algunas facultades se preparan intencionalmente para este tipo de exámenes y que animan u obligan a sus profesores a desarrollar evaluaciones tipo encuesta. Habría que mirar con seriedad el tipo de instrumentos que se realizan y las intencionalidades de la evaluación con respecto a la formación.
- En buena parte de los entrevistados hay claridad sobre la necesidad de que el tema de las competencias sea comprendido desde las dinámicas de la formación integral, y de ésta como parte constitutiva de la misión de la Universidad establecida.

REFERENCIAS

- [1] Habermas, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- [2] Chomsky, N. (1973). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- [3] Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Revista forma y función*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, no. 9, pp. 13-37.
- [4] Grundy, S. (1994). *Teoría y praxis del currículo*. Madrid: Morata, 2a ed., 279pp.

- [5] V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado. (1995). *Declaración de Bariloche*. San Carlos de Bariloche, Argentina, octubre 16-17. [En línea] Disponible en: <<http://www.oei.es/vcumbre.htm>>, consultada: enero de 2009.
- [6] Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa, 286pp.
- [7] Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (2008). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. 3a. ed., Los Ángeles, California: Sage, 701pp.
- [8] Santos Calcedo, D. A., et al. (2006). Prácticas pedagógicas una mirada desde una etnografía crítica sobre el aprendizaje autónomo en la educación superior colombiana. En: *Prácticas Pedagógicas Universitarias*. Bogotá: UNISALLE., pp. 25-34.
- [9] Ricouer, P. (1995). *Tiempo y Narración II*. México: Siglo XXI editores.
- [10] Abouchaar, A. (2005). El Mantra de la Educación por Competencias: Análisis del Discurso. Memorias: *VI Congreso Latinoamericano de Estudios del Discurso. América Latina en su Discurso*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, 230pp.
- [11] Anderson, L. W. (2001). *A Taxonomy for learning, teaching and assessing*. New York City: Addison Wesley Longman., 336pp.
- [12] Laclau, E. (1994). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

BIBLIOGRAFÍA

- Chomsky, N. (1975). "*Reflexiones sobre el lenguaje*". Buenos Aires: Sudamérica.
- Chomsky, N. (1978). *La lingüística Cartesiana*. Madrid: Gredos.
- Molano, M. (2006). *La pedagogía por proyectos mediante proyectos de aula en la clase universitaria*. En: *Prácticas Pedagógicas Universitarias*. Bogotá: UNISALLE.
- Quintero, M. (2007). Justificaciones de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de la concepción de justicia. Tesis doctoral. Universidad de Manizalez-CINDE.
- Santos, D. (2006). "*La formación en competencias en el contexto universitario lasallista: una investigación acción desde la teoría crítica de la educación*". Proyecto de investigación. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Searle, J. (1981). *La revolución de Chomsky en lingüística*. Barcelona: Anagrama, 74pp.

Una mirada analítica a las competencias y sus aplicaciones en la educación

Marisol Silva Laya,

Investigadora

Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE)

Universidad Iberoamericana, ciudad de México

E-mail: marisol.silva@uia.mx

Recibido: Febrero 26, 2009. Aceptado: Marzo 10, 2009

RESUMEN

Se analizan de las bases conceptuales del término competencias y sus repercusiones en la práctica educativa, con el fin de ofrecer elementos útiles para el debate que se lleva a cabo en México sobre el tema. Apunta que una competencia refiere a la capacidad de atender demandas complejas mediante la integración y movilización de recursos cognitivos y no cognitivos, por tanto el desempeño es inherente a la competencial. Tal desempeño debe ser eficaz y darse con responsabilidad y corresponsabilidad en un contexto social. El pensamiento reflexivo posibilita el avance hacia mejores niveles de desempeño. Concluye afirmando que esta perspectiva nos acerca a una educación integral que respeta el peso específico de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores y donde se estimula al estudiante a desempeñar tareas significativas.

Palabras Clave: competencias, reforma educativa, educación básica, educación media superior.

ABSTRACT

Conceptual foundations of the term competencies and its influence within education practice are analyzed, with the aim of offering useful elements for the current debate in Mexico on the issue. It states that a competence refers to the capability of paying attention to complex demands through integrating and mobilizing cognitive and non-cognitive resources, thus performance is inherent to competence. Such performance should be efficacious and being provided with responsibility and co-responsibility under a social context. Reflective thinking allows the advancement toward better performance levels. It concludes affirming this perspective brings us closer to an integral education that respects the specific weight of knowledge, skills, attitudes, and values, and where students are encouraged to develop meaningful tasks.

Keywords: competences, education reform, basic education, mid-higher education.

INTRODUCCIÓN

La penetración del enfoque de formación basada en competencias en una multiplicidad de ámbitos, modalidades y niveles educativos lleva muchas veces a afirmar que el término competencias es una moda educativa, aludiendo con ello a un movimiento sin fundamento que pronto pasará. En el caso de México, hemos experimentado varias reformas nacionales y locales o institucionales bajo este enfoque. Así, tenemos que la educación preescolar y la secundaria acogieron esta perspectiva desde 2005 y 2006,

respectivamente, y en sentido similar han actuado varias universidades al redefinir sus planes y programas. La experiencia más reciente en el país se constata en la reforma de la educación media superior, donde se elaboró un marco curricular común sustentado en las competencias con las que todo bachiller debiera contar. Pero ahí no se agota el repaso ya que actualmente la SEP está abocada a sacar adelante una reforma de la educación primaria fundamentada en competencias.

En torno a este enfoque educativo se levanta una gran polémica, pero sobre todo mucha confusión, que, desde mi punto de vista, tiene su origen en una falta de comprensión del término y, sobre todo, de sus implicaciones educativas. Lo primero que salta a la vista es que todavía se confunde la competencia de “ser competente” con competencia de “competir” y, desde esta óptica, se emiten duras críticas al enfoque por considerarse neoliberal, centrado en la “competencia para ganar más”. Una vez superada esta primera barrera, en los esfuerzos por diseñar propuestas curriculares también se advierten confusiones. Así, algunos programas toman la capacidad de análisis, [1] como una competencia mientras que desde otros enfoques es una habilidad de pensamiento [2] que da sustento a otras competencias. La diversidad de tratamientos acarrea problemas tanto para el diseño curricular como para las prácticas educativas. En virtud de ello parece necesaria la discusión fundamentada sobre las bases conceptuales y epistemológicas de este enfoque y de sus alcances en la práctica educativa.

1. ¿CÓMO SE CONCIBEN LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN? ¹

El concepto de competencias tuvo en su origen una aplicación netamente laboral, sin embargo, está incidiendo significativamente en el ámbito de la educación en general; no sólo por su contribución a la preparación para la vida laboral, sino como sustento de una transformación educativa enfocada hacia la formación integral.

En el ámbito laboral, este concepto se comenzó a utilizar –a partir de 1960– para identificar las capacidades con las que debía contar un trabajador para desempeñarse adecuadamente en el mercado de trabajo. En la discusión sobre este concepto se hallan posiciones que privilegian las demandas del exterior hacia el sujeto, asociando la competencia de manera directa con las exigencias de una ocupación y que la describen en términos de lo que debe demostrar el individuo –el desempeño–; hasta las que se centran en aquello que subyace en la respuesta de los sujetos, es decir, elementos cognitivos, motores y socioafectivos implícitos en lo que el sujeto debe hacer. [3] Hager y Beckett retoman ambos elementos. Combinan las *tareas*, referidas a las actividades propias de una ocupación que se manifiestan en el desempeño de la misma, y los *atributos*, que aluden a las capacidades de las personas: conocimientos, habilidades, aptitudes y valores. En consecuencia definen la competencia como “una relación entre las aptitudes de una persona y el desempeño satisfactorio de las tareas correspondientes.” [4] Precisan que, si bien los atributos son necesarios para la competencia, por sí solos no bastan, el concepto de competencia debe incluir la noción de aptitud o capacidad aplicada a ciertas tareas.

Por su parte, Gallart y Jacinto indican que las competencias se sitúan a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas; según estas autoras la competencia es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento y deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica. [5] Así, este concepto establece una diferencia radical con la antigua noción de calificación que hacía referencia a habilidades y destrezas aplicables a un puesto de trabajo específico y que se manejaban en el terreno de lo potencial y no de la capacidad real de aplicación como lo

¹ Una primera versión sobre este análisis conceptual apareció en: Silva Laya, M. (2008). ¿Contribuye la Universidad Tecnológica a formar las competencias necesarias para el desempeño profesional? Un estudio de Caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol XIII, núm. 38, pp. 773-800.

hace la competencia, que además es transferible y no se reduce a un ejercicio manual y automático sino que entraña una apropiación cognitiva de los procesos productivos y sus contenidos.

En el ámbito de la educación este concepto se retomó inicialmente para la formación profesional debido a las implicaciones que tienen los requerimientos laborales para la preparación de recursos humanos; posteriormente penetró todos los niveles educativos. La pregunta acerca de las competencias que debe formar la escuela se ha convertido en uno de los ejes centrales del debate educativo mundial. Como lo hacen notar Zabala y Arnau, en este ámbito se recogieron las ideas principales formuladas en el mundo del trabajo, pero adoptando niveles de mayor profundidad y extensión en el campo de aplicación y, en algunos casos, precisando la forma en que se movilizan los componentes de la competencia. [6]

Desde 1997, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) impulsó el proyecto Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo: <<http://www.deseco.admin.ch>>) donde explica que una competencia es más que conocimientos y destrezas y agrega que involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en, y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. [7] En este marco, las competencias claves se conciben como los prerrequisitos psicosociales para un buen funcionamiento en la sociedad.

Un aporte sustancial de DeSeCo es el valor que le otorga a la habilidad de los individuos de pensar por sí mismos como expresión de una madurez moral e intelectual, y de tomar responsabilidad por su aprendizaje y por sus acciones. La importancia de dicha habilidad es tal que aparece como el corazón de las competencias clave y se consume en el pensamiento y la acción reflexiva. Desde esta perspectiva, pensar reflexivamente requiere procesos mentales relativamente complejos y que el asunto se convierta en el objeto de un proceso de pensamiento. Por ejemplo, cuando se quiere dominar una técnica mental en particular, la reflexión permite a los individuos pensar después en esta técnica, asimilarla y relacionarla con otros aspectos de sus experiencias. [7:7-8]

Una aplicación del enfoque de la OCDE lo encontramos en el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), el cual tiene como objetivo evaluar las competencias que los estudiantes de 15 años necesitarán a lo largo de la vida en áreas consideradas clave para el aprendizaje –lectura, matemáticas, ciencias–. Allí se definen las competencias como “la capacidad de poner práctica de manera integrada habilidades, conocimientos y actitudes para enfrentar y resolver problemas y situaciones” [8]. Se refieren por tanto a un sistema de acción complejo que integra habilidades intelectuales, las actitudes y otros factores no cognitivos como la motivación, valores y emociones que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de la vida y son indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales.

Otras definiciones que recogen significativamente el sentido de este enfoque educativo y que han tenido un gran impacto son la de Perrenoud y la de Beckers:

...capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” [9]. La competencia implica la movilización de múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, informaciones, valores, actitudes, entre otros.

...capacidad que permite al sujeto movilizar, de manera integrada, sus recursos internos (saberes, saber-hacer y actitudes) y externos, a fin de resolver eficazmente una familia de tareas complejas para él. [10]

En el nivel de educación superior destacan los trabajos del proyecto *Tuning Educational Structure in Europe*² –en el que participan más de 120 universidades de 45 países europeos– en el establecimiento de las competencias genéricas y específicas que debieran formarse a través de dicho nivel educativo. Para Tunning “las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos” [12]. En consecuencia, el grado de realización de una competencia se puede evaluar a través de la capacidad que muestra la persona al desempeñar una tarea. Así, esta definición establece también la forma de evaluación inherente al enfoque, la competencia se evalúa a través del desempeño.

Vale la pena tomar en cuenta también otras elaboraciones conceptuales hechas en América Latina. Tobón, [11] que ha tenido una producción importante en Colombia, las define como “procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, ejerciendo con responsabilidad”; mientras que para Frade, quien tiene una amplia experiencia en la materia en nuestro país, la competencia en el campo educativo es “saber pensar, saber hacer y ser en beneficio de uno mismo y de los demás.” [2:56]

Este breve repaso, permite advertir que un amplio sector educativo asume el concepto de competencias como capacidades que integran recursos cognitivos (conocimientos y habilidades) y no cognitivos (habilidades, actitudes, valores), para llevar a cabo ciertas tareas de manera adecuada. Sin embargo, no todas las concepciones –y las aplicaciones que se hacen de éstas– presentan los mismos énfasis. Como puede apreciarse, los autores latinoamericanos retoman los elementos constitutivos –conocimientos, habilidades y actitudes– y enmarcan el desempeño en un sentido de responsabilidad o corresponsabilidad destacando su dimensión ética, además de la eficacia enfatizada en las primeras definiciones –básicamente europeas–. Por su parte, DeSeCo ofrece una orientación fundamental para el trabajo en educación, esto es la importancia de focalizar el pensamiento reflexivo sobre el propio aprendizaje, con lo que destaca la dimensión metacognitiva que tienen las competencias; es decir, para ser más competentes es preciso reflexionar sobre cómo aprendemos para aprender mejor.

Hasta aquí, podemos afirmar que una competencia refiere a la capacidad de atender demandas complejas mediante la integración y movilización de recursos cognitivos y no cognitivos. En tal sentido, el desempeño es inherente a la competencia, es decir, pasa de una capacidad potencial a una real que se pone en marcha en situaciones y contextos concretos. Tal desempeño debe ser eficaz, esto es, tendría que encontrar soluciones adecuadas a los problemas planteados; en tal sentido habrá diferentes niveles de desempeño o de dominio de la competencia y de lo que se trata es de aprender a hacer cada vez mejor las cosas. El pensamiento reflexivo sobre la actuación y sobre el propio aprendizaje posibilita el avance hacia mejores niveles de desempeño. Además, debe darse con responsabilidad y corresponsabilidad en un contexto social. De esta manera, cobran sentido los componentes constitutivos de la competencia –conocimientos, habilidades, actitudes y valores– cada uno se nutre del otro para expresarse como una unidad integrada.

Otro de los aspectos que genera controversia y confusión es la base epistemológica de este enfoque educativo. Son pocas las referencias en la literatura a este elemento. Un texto relevante que se difunde en México al respecto es el de Frade. Su trabajo ofrece elementos útiles para comprender las bases conceptuales y epistemológicas de las competencias. En primer lugar, establece diferencias entre *objetivo*, *propósito* y *competencia* ya que cada uno de estos términos obedece a una teoría de aprendizaje

² Traducido como Armonización de Estructuras Educativas en Europa y busca establecer resultados de aprendizaje, competencias y un sistema europeo de transferencia de crédito, con el objetivo de favorecer el reconocimiento de las titulaciones universitarias entre varios países europeos.

diferente. Según esta autora, los objetivos están basados en teorías de aprendizaje conductistas, los propósitos parten de un modelo de diseño curricular de “proceso”, cuya naturaleza es constructivista, y las competencias toman elementos del marco cognitivo-conductual, sociohistórico y constructivista. [2:64]

Por otra parte, advierte que al tomar a la ligera estos términos, simplemente por responder a una “moda educativa”, se corre el riesgo de llevar a cabo prácticas educativas sin un sustento teórico pertinente. Su afirmación contundente es digna de tomarse en cuenta: “la implicación (...) de usar una terminología u otra sin entender las razones es que entonces da lo mismo hacer lo que sea.” [2] Esta confusión, sin duda, se presenta en muchas de las experiencias que han intentado acercarse a las competencias, pero han adolecido de una sólida base teórica que dé sustento al nuevo *currículum*. No es raro encontrar que a los antiguos objetivos se los haya rebautizado como competencias y que permanezcan inmutables las tradicionales prácticas basadas en la transmisión de conocimientos.

Las precisiones hechas hasta aquí ayudan a despejar dudas y responder a las críticas que se hacen a este enfoque –muchas sin fundamento–, lo cual no quiere decir que no sea criticable, sino que para hacerlo es preciso partir de una comprensión cabal y de bases conceptuales claras. Más aún, en México esta discusión es urgente. Por ahora, parece sensato dejar en claro que:

- La aplicación de las competencias en educación –inspirada en las principales iniciativas sobre este tema a nivel mundial–, no responde a un visión neoliberal o empresarial, sino más bien a un interés por superar la visión dicotómica donde en un extremo se pone el énfasis en los conocimientos aprendidos de manera memorística y, en el otro, se sobrevalora el saber-hacer y se basa la educación en la acción por la acción. [6:59] La competencia busca integrar el saber con el saber-hacer, de ahí su fundamento cognitivo-conductual.
- Difiere de la competencia laboral –enmarcada en el ejercicio de un oficio o profesión– ya que además del saber-hacer, otorga un peso importante al conocimiento, al desarrollo actitudinal y de valores, así como al pensamiento reflexivo y, más aún, se refiere al desempeño en diferentes ámbitos de la vida en la sociedad y no sólo en el laboral. Vale la pena enfatizar que este enfoque educativo no alude a capacidades potenciales o actuaciones ensayadas en un entorno controlado –como el escolar– y aplicables a una tarea única, sino de capacidades puestas en práctica en diferentes ámbitos de la vida real que pueden transferirse a un conjunto de situaciones.
- Su base epistemológica no es conductista, como muchas veces se afirma. Tiene un fuerte componente cognitivo dado que se asienta en el desarrollo de conocimiento y habilidades de pensamiento como base para la actuación en diferentes contextos. Esto es muy claro en el abordaje y las recomendaciones de DeSeCo. Al mismo tiempo, su componente conductual es innegable, dado que entraña el desempeño eficaz como una meta formativa de gran importancia.

2. APLICACIONES EN EXPERIENCIAS EDUCATIVAS: ACIERTOS Y DESAFÍOS

A pesar de que cada vez hay más sectores que se identifican con la definición de competencia que recupera sus criterios básicos: los componentes –conocimientos (información), habilidades y actitudes– y su movilización e integración en una capacidad que se pone en ejecución para resolver una tarea; todavía se perciben confusiones, lo que indica un largo trecho por recorrer para contar con planes, programas y prácticas educativas congruentes con el enfoque.

Para empezar, no siempre parece estar claro que los componentes deben integrarse en una capacidad y que es justamente ésa la virtud de este enfoque educativo, ya que

busca superar la visión fragmentaria de la educación. A continuación se presentan las definiciones que han dado sustento a las reformas de la educación secundaria, en primer lugar, y luego del nivel de media superior en México.

Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado. [18]

...las competencias genéricas [...] describen, fundamentalmente, conocimientos, habilidades, actitudes y valores [...] que se despliegan y movilizan desde los distintos saberes, su dominio apunta a una autonomía creciente de los estudiantes tanto en el ámbito del aprendizaje como de su actuación individual y social. [13]

La primera parece tener una mayor claridad acerca de la integración de los componentes, mientras que la segunda da la impresión de que recupera los componentes de manera aislada. La integración de capacidades –o recursos– no siempre es explícita y entraña confusiones, y ello podría impactar negativamente el diseño de los programas de estudio.

Por otra parte, se detectan confusiones en torno a la naturaleza de los componentes. Decíamos, por ejemplo, que para el proyecto Tuning *la capacidad de análisis* es una competencia genérica, [1:80] mientras que, desde otros enfoques, es una habilidad de pensamiento y como tal da sustento a otras competencias. [2] En torno a esta diversidad de tratamientos, vale la pena tener presente que existen diferentes tipos de competencias y que, de manera acertada, De Ketele subraya que “las competencias genéricas no son competencias en el sentido estricto del término, pues en su formulación precisan solamente los recursos a movilizar y no las tareas complejas a resolver, como en el caso de las competencias en sí mismas.” [14] Entonces, la capacidad de análisis si bien es una habilidad de pensamiento también es una competencia genérica dado que refiere a un recurso cognitivo de amplio alcance que puede movilizarse para resolver una multiplicidad de tareas.

Como se dijo, existen diferentes clasificaciones de competencias. Una tipología dicotómica que permite ubicar el alcance de las mismas las divide en genéricas y específicas. Las primeras son atributos, como la capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, etc., que son comunes a todas o casi todas las profesiones y son consideradas como fundamentales en una sociedad en transformación donde las demandas se están reformulando constantemente, [1] mientras que las específicas se relacionan con una disciplina o perfil profesional y son cruciales porque están directamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática.

En relación con este tema parece necesario cuestionar ¿cuántas competencias genéricas debieran contemplar un currículo y cuál debiera ser su naturaleza? Tal interrogante resulta relevante en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, donde se establece que competencias genéricas son aquellas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar y que les permiten comprender el mundo e influir en él, continuar aprendiendo de forma autónoma, desarrollar relaciones armónicas y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida. También se le identifica como competencias clave. Se establecieron 11 competencias genéricas –clasificadas en 6 grupos– que se desagregan en 45 atributos. El cuadro siguiente muestra un resumen de esas competencias y las compara con dos experiencias más: DeSeCo y Tuning:

Cuadro 1. Competencias genéricas o clave de la RIEMS, DeSeCo y Tuning

RIEMS	DeSeCo-OCDE	Tuning
<p>I. Se autodetermina y cuida de sí</p> <ol style="list-style-type: none"> Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros. Elige y practica estilos de vida saludables. <p>II. Se expresa y comunica</p> <ol style="list-style-type: none"> Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. <p>III. Piensa crítica y reflexivamente</p> <ol style="list-style-type: none"> Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. <p>IV. Aprende de forma autónoma</p> <ol style="list-style-type: none"> Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida. <p>V. Trabaja en forma colaborativa</p> <ol style="list-style-type: none"> Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos. <p>VI. Participa con responsabilidad en la sociedad</p> <ol style="list-style-type: none"> Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables. 	<p>Categoría 1:</p> <p>Usar herramientas de forma interactiva</p> <ul style="list-style-type: none"> Uso interactivo de lenguaje, símbolos y textos. Uso interactivo del conocimiento y la información. Uso interactivo de la tecnología <p>Categoría 2:</p> <p>Interactuar en grupos heterogéneos</p> <ul style="list-style-type: none"> Relacionarse bien con los otros. Cooperar y trabajar en equipo. Manejar y resolver conflictos. <p>Categoría 3:</p> <p>Actuar de manera autónoma</p> <ul style="list-style-type: none"> Actuar dentro del contexto del gran panorama. Formar y conducir planes de vida y proyectos personales. Defender y asegurar derechos, intereses, límites y necesidades. 	<p>Interpersonales</p> <ol style="list-style-type: none"> Capacidad crítica y autocrítica. Trabajo en equipo. Habilidades interpersonales. Capacidad de trabajar con un equipo interdisciplinario. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia. Valoración de la diversidad y de la multiculturalidad. Habilidad para trabajar en un contexto internacional Compromiso ético. <p>Sistémicas</p> <ol style="list-style-type: none"> Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica. Habilidades de búsqueda. Capacidad de aprendizaje. Capacidad de adaptación a nuevas situaciones. Liderazgo. Capacidad para generar nuevas ideas. Orientación a resultados. Conocimiento de culturas y de costumbres de otros países. Habilidad para trabajar de forma autónoma. Diseño y gestión de proyectos. Interés por la calidad. Iniciativa y espíritu emprendedor. <p>Instrumentales</p> <ol style="list-style-type: none"> Capacidad de análisis y síntesis. Planificación y gestión del tiempo. Conocimientos básicos del área de estudio. Conocimientos básicos de la profesión. Comunicación oral y escrita de la propia lengua. Conocimiento de una segunda lengua. Habilidades informáticas básicas. Toma de decisiones. Habilidades de gestión de la información Resolución de problemas.

El listado mexicano en principio podría parecer un listado completo de las capacidades que esperaríamos caractericen a los jóvenes mexicanos. Sin embargo, la selección de competencias claves parte de la premisa de que debieran ser “globales y pocas” y este listado puede resultar extenso –lo que se refleja en los atributos– y corre el riesgo de no encontrar un espacio claro y preciso en el currículo del nivel; además, muchas de ellas exigen el diseño de situaciones de aprendizaje y desempeño que van más allá de un salón de clases. Tal es el caso de “*Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad*”. Esto no quiere decir que no se pueda lograr, pero sí obliga a ponderar cuáles son las prioridades y cuál es la factibilidad de trabajar en esta línea y asegurar su paso del discurso a la práctica educativa cotidiana.

Volviendo al tema de los componentes de una competencia, se abre otra interrogante: ¿cuáles son las habilidades a considerarse para integrar una competencia? Esta pregunta podría parecer ociosa, pues ya de alguna manera se ha señalado, dirían Zabala y Arnau que habilidades son conocimientos procedimentales, es decir, técnicas, estrategias, métodos. [6] Pero la aclaración no está de más, ya que existe una diversidad de interpretaciones. Por ejemplo, en el apartado sobre las orientaciones que guiaron la formulación de las competencias genéricas de la Reforma Integral de la Educación Media Superior se ejemplifica con el caso de la *competencia lectora* y se destaca como una de sus habilidades constitutiva los movimientos de los ojos –sacádicos– que permiten barrer cierta cantidad de información. [30] Sin embargo, este ejemplo lejos de aclarar confunde, pues aunque es innegable que esa habilidad es decisiva para la lectura, las habilidades que debieran contemplar los currículos escolares serían de otro tipo. Me parece que tendrían que ubicarse más claramente en el ámbito de las habilidades de pensamiento que en gran medida operan como un sustrato cognitivo que da sustento al desempeño de cualquier tipo de actividad. [1] Éstas engloban todos los procesos mentales que realizamos para poder actuar sobre un estímulo determinado. [6] Este tipo de habilidades tienen aplicación en cualquier actividad en la que se desempeñe el egresado de EMS y posibilitan el desarrollo de otras competencias.

Un buen ejemplo de operacionalización de las competencias lo encontramos en PISA, donde se define la competencia matemática como “...la capacidad para analizar, razonar y comunicar eficazmente cuando se enuncian, formulan y resuelven problemas matemáticos.” [1] Lo más importante es que especifican que dicha competencia no se limita al conocimiento de datos y procedimientos matemáticos y tampoco a las destrezas para llevar a cabo ciertas operaciones o métodos, sino que la competencia matemática implica la combinación de estos elementos para satisfacer las necesidades de la vida del individuo como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo. Tal competencia entraña los siguientes componentes:

Cuadro 2. Operacionalización de la competencia matemática en PISA.

<p>Procesos: capacidades que deben activarse</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reproducción. Cálculos y procedimientos rudimentarios. Problemas de rutina. Escenarios familiares. 2. Conexión: Requiere la reunión de ideas y procedimientos matemáticos para resolver problemas que no son rutinarios en escenarios familiares. Construcción de modelos, interpretación. 3. Reflexión: Se moviliza la comprensión, reflexión y creatividad para identificar conceptos o enlazar conocimientos de distintas procedencia. Problemas complejos.
<p>Contenido: hechos y conceptos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cantidad 2. Espacio y forma 3. Cambio y relaciones 4. Probabilidad
<p>Contexto o situación: ámbitos donde se sitúa el problema</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Situación personal 2. Situación educativa o laboral 3. Situación pública 4. Situación científica

Este ejemplo es útil para observar cómo se integran los conocimientos y las habilidades para la resolución de un problema. Como puede apreciarse, las habilidades o recursos cognitivos quedan agregados en los procesos y dan cuenta de procesos mentales o habilidades de pensamiento que pueden ser estimuladas en procesos escolares –aunque no sólo allí–. Además, esta desagregación de componentes permite establecer diferentes niveles de desempeño en función de la complejidad de los procesos involucrados. Y, en efecto, PISA para este caso establece siete niveles, el más bajo se encuentra por debajo del nivel 1 donde se ubican estudiantes que no son capaces de realizar las tareas matemáticas más elementales; mientras que el más alto es el 6, que agrupa a los estudiantes capaces de conceptualizar, generalizar y utilizar información basada en sus investigaciones y en la modelación de situaciones de problemas complejos.

Como puede suponerse, la operacionalización de las competencias –o la planeación y diseño de programas bajo este enfoque– constituye un trabajo crucial que exige dominio teórico y pedagógico para impulsar la integración de sus componentes y objetivar los niveles de exigencia que corresponde a cada nivel educativo.

3. CONSIDERACIONES FINALES.

La formación por competencias constituye un gran desafío, tal vez es por ello que genera tanta polémica y mucha resistencia. Exige modificar el diseño curricular, las prácticas de enseñanza y la evaluación, lo mismo que el rol del maestro. Desde este enfoque, la educación debe centrarse en el aprendizaje, el cual debe organizarse de una manera radicalmente diferente.

Estar en sintonía con las innovaciones educativas no es una tarea sencilla y ante ésta deben evitarse dos obstáculos decisivos: la improvisación, que esconde el vacío conceptual y el fundamento pedagógico, y la exhaustividad, que pudiera entorpecer el avance eficaz sobre factores prioritarios de la formación.

Si asumimos un concepto para este término como el que hemos manejado en este texto, podríamos decir que nos acerca a una educación integral en la que tienen su peso específico los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores y donde se estimula al estudiante a desempeñar tareas reales, con significado, y no sólo ejercicios hipotéticos.

Sin embargo, no todos los que estamos interesados en este debate partimos de las mismas premisas. Por tanto, reitero la necesidad de develar nuestros prejuicios, buscar fundamentos teóricos y animar un debate serio y profundo que nos permita encontrar las mejores alternativas para mejorar la educación de nuestro país, más allá de que sean modas educativas o no.

REFERENCIAS

- [1] González, J. y Wagenaar, R. (ed.) (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final. Fase uno*, Bilbao: Universidad de Deusto/Universidad de Groningen, 338pp. [En línea] Disponible en: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Education%20al.pdf, consultada: enero 28 de 2009.
- [2] Frade, L. (2007). *Desarrollo de competencias en educación básica: desde preescolar hasta secundaria*, México: Calidad educativa consultores, p. 240.
- [3] Malpica, M. (1997). “El punto de vista pedagógico”, en Argüelles, A. (comp.) *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México: SEP/LIMUSA/CONALEP/CNCCL, pp. 123-140.

- [4] Hager, P. y Beckett, D. (1997). "Bases filosóficas del concepto integrado de competencias", en Argüelles, A. (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México: SEP/LIMUSA/CONALEP/CNCCL, pp. 289-318.
- [5] Gallart, M. y Jacinto, C. (1995). "Competencias laborales: tema clave de la articulación educación-trabajo". *Educación y trabajo. Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*. Buenos Aires, año 6, no. 2, pp. 2-5.
- [6] Zabala, A. y Arnau, L. (2008). 11 ideas clave. *Cómo aprender y enseñar por competencias.*, Barcelona, España: Graó, p. 37.
- [7] OCDE (2004). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. [En línea] Disponible en: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>, consultada: febrero 19 de 2009.
- [8] INEE (2005). *PISA para docentes: la evaluación como oportunidad de aprendizaje*, México. [En línea] Disponible en: http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=3648&Itemid=1051, consultada: marzo 8 de 2009.
- [9] Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago, Chile: Dolmen.
- [10] Beckers citado en Méndez, A. y X. Roegiers (2005). "Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias", memoria de DEA en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. [En línea] Disponible en: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/TERMINOLOGIA.pdf>, consultada: septiembre 25 de 2007.
- [11] Tobón, S. (2006). "El enfoque complejo de las competencias", *Revista Internacional Magisterio Colombia*, año 4, no. 22, septiembre-octubre. [En línea] Disponible en: http://revista.magisterio.com.co/index.php?option=com_content&task=view&id=236&Itemid=1, consultada: septiembre 20 de 2007.
- [12] Subsecretaría de Educación Básica. (2006). Plan de estudios 2006. Reforma de la Educación Secundaria. México: SEB, p. 11.
- [13] Subsecretaría de Educación Media Superior. (2008). Competencias genéricas y perfil del egresado de la educación Media Superior. México: SEMS, p. 11.
- [14] Méndez, A. y Roegiers, X. (2005). Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias., *Memoria de DEA en Ciencias de la Educación*, Facultad de Educación, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica, p. 9. [En línea] Disponible en: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/TERMINOLOGIA.pdf>, consultada: septiembre 25 de 2007.
- [15] Novick, M.; Bartolomé, M.; Buceta, M.; Miravalle, M. y González, C. (1998). Nuevos puestos de trabajo y competencias laborales. Montevideo: Cinterfor, 68pp.

Competencias que desarrolla el estudiante universitario que participa en programas en modalidades alternativas. (El caso del Centro de Educación a Distancia, Universidad La Salle, México)

Mtra. Ma. del Carmen de Urquijo Carmona
Centro de Educación a Distancia
Universidad La Salle
E-mail: mcuc@ulsa.mx

[Recibido: Marzo 17, 2009. Aceptado: Abril 15, 2009](#)

RESUMEN

Este artículo nos permite conocer algunos resultados de la aplicación de las modalidades alternativas en las asignaturas curriculares de las Licenciaturas, así como el programa de medicina para médicos egresados que se preparan para el Examen de Residencias Médicas (ENARM) de la Universidad La Salle México, integrando estrategias que desarrollan las competencias pertinentes que el estudiante requiere en su formación profesional.

Palabras clave: Competencias universitarias, flexibilidad, innovación, modalidades educativas alternativas.

ABSTRACT

This article allows us to know some results of the application of alternative modalities within curriculum subjects of B.A. degrees, as well as the medicine program for graduated doctors from La Salle University in Mexico, preparing for the Medical Residence Exam (ENARM, for its Spanish acronym), through integrating strategies that develop appropriate competences required by the students within their professional formation.

Keywords: competences of college students, flexibility, innovation, alternative modalities of teaching

INTRODUCCIÓN

El objetivo central de este artículo es exponer la experiencia que en términos de desarrollo de competencias hemos logrado en el Centro de Educación a Distancia, con los estudiantes universitarios que han cursado algún programa en modalidades alternativas. Estas modalidades están integradas al proyecto de Flexibilidad Educativa en el que está incursionando la Universidad La Salle (ULSA) desde hace poco más de un

año. Este proyecto aborda los ámbitos “curriculares”, “académico”, “administrativo y gestión” y “pedagógico”, siendo este último el que abordaremos en este documento.

Los programas a los que nos referimos han sido aplicados en el ciclo enero-diciembre de 2008. Son 47 asignaturas curriculares de las licenciaturas en administración, ciencias religiosas, ingeniería, ciencias de la educación, arquitectura y diseño gráfico. Se incluyen también los resultados de estudiantes de medicina que participaron en el curso de preparación para el examen nacional de residencias médicas (ENARM).

Cuando hablamos de modalidades alternativas nos referimos a programas que tienen un porcentaje de presencialidad, y el resto del tiempo curricular de la asignatura se cubre mediante trabajo autónomo, utilizando los medios propios de la educación a distancia, como es el caso de la plataforma educativa con las herramientas de aprendizaje, evaluación y autoevaluación, uso de materiales interactivos, videos, etc., el uso de correo electrónico básicamente para tener contacto tanto con el docente como con sus propios compañeros, etc., a esto se le llama “entornos virtuales de aprendizaje” que integran todos los elementos anteriores para favorecer los aprendizajes del estudiante. [1-3] En el caso del ENARM, el programa fue totalmente a distancia utilizando como medio de comunicación la videoconferencia desde la Ciudad de México a 20 sitios de la República Mexicana.

El tema de desarrollo de competencias tiene una variedad muy amplia de concepciones conceptuales, [4-7] por lo que se expone el marco de referencia que explica el enfoque de este artículo.

Desde la óptica de Spencer y Spencer una competencia es: “una característica que subyace en una persona que causalmente se relaciona con el desempeño, referido a un criterio superior o efectivo, en una situación determinada o en su trabajo”. [8:9] En consecuencia, entendemos la competencia como un potencial de conductas que se adaptan a una situación.

Basados en esta definición, se habla de una característica subyacente porque la competencia es una parte profundamente arraigada en la personalidad del estudiante que puede predecir su comportamiento en una amplia variedad de situaciones académicas o profesionales; destacamos que está causalmente relacionada porque puede explicar algún tipo de predicción o suposición frente a su desempeño profesional; mientras que referido a un criterio significa que la competencia predice la actuación buena o deficiente del estudiante utilizando un estándar de medida específico.

Características subyacentes a las personas relacionadas con las competencias:

- *Motivos*: los motivos se refieren a lo que un estudiante piensa de modo consistente o quiere como causa de determinada acción.
- *Rasgos de la personalidad*: son características que se manifiestan físicamente y que suponen respuestas consistentes a situaciones o informaciones.
- *Autoconcepto*: refleja las actitudes, los valores o la propia imagen del estudiante.
- *Conocimiento*: es la información con que cuenta una persona sobre áreas más o menos específicas de contenido de un plan de estudios.
- *Habilidad*: es la destreza o capacidad del estudiante para desarrollar una cierta actividad física o mental.

La forma en que se desarrolle la competencia en el estudiante estará condicionada por el contexto en el que se desplieguen sus conocimientos, habilidades, valores, etc. También estará condicionada por las propias situaciones de estudio o trabajo a las que se enfrente, con los requisitos y las limitaciones asociadas a un entorno académico o profesional completo, tal como sus retos, presiones, distorsiones y anomalías.

Una persona dispone de una competencia en una situación dada. Si la confrontación con el ejercicio real no se produce, la competencia no es perceptible o no se pone a prueba, no se puede hablar del desarrollo de una competencia; sólo existe si se vincula a un objeto o una situación. En este sentido, un estudiante, incluso que posee determinado conocimiento y que ya ha realizado alguna actividad, hasta que no se enfrente a una situación académica o profesional específica, no revelará su nivel de competencia. [9:25]

Huerta Amezola y cols. [10] indican que el eje principal de la educación por competencias es el desempeño entendido como:

...la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante. Desde esta perspectiva, lo importante no es la posesión de determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos. [10:148]

De aquí que sean tan importantes las prácticas de campo, el servicio social, la vinculación con la realidad en las prácticas educativas, los aprendizajes situados, así como todas las metodologías que permiten al estudiante, verificar lo aprendido en la práctica. En el caso del estudiante de la ULSA, se ha buscado en conjunto con el docente de la asignatura, que se implementen estrategias de aprendizaje y enseñanza que le permitan aplicar los conocimientos que está adquiriendo, y así verificar el impacto del aprendizaje. De aquí la importancia de desarrollar entornos de aprendizaje que permitan la optimización del proceso de aprender, de la transferencia de estos aprendizajes y el desarrollo de competencias. En las modalidades alternativas esto puede potenciarse mucho, ya que los recursos electrónicos permiten el acceso a una gran cantidad de información de diversa naturaleza, (escrita, imagen, video, sonido, interactividad) que permite que los estudiantes desarrollen diversas habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos. Un punto importante también es que esta diversidad permite atender a los estudiantes en sus distintos estilos de aprender y esto potencia el desarrollo de las competencias.

La educación basada en competencias se concentra en:

- Los conocimientos.
- Las habilidades.
- Las actitudes inherentes a una competencia (actitudes o comportamientos que respondan a la disciplina y a los valores).
- La evaluación de los logros mediante una demostración del desempeño o de la elaboración de un producto.

DESARROLLO

En el caso de la formación de los estudiantes de la Universidad La Salle, desde el ámbito de la flexibilidad, se presenta la figura 1, relativa al desarrollo de competencias que es base para el diseño instruccional de la asignatura en modalidad alternativa.

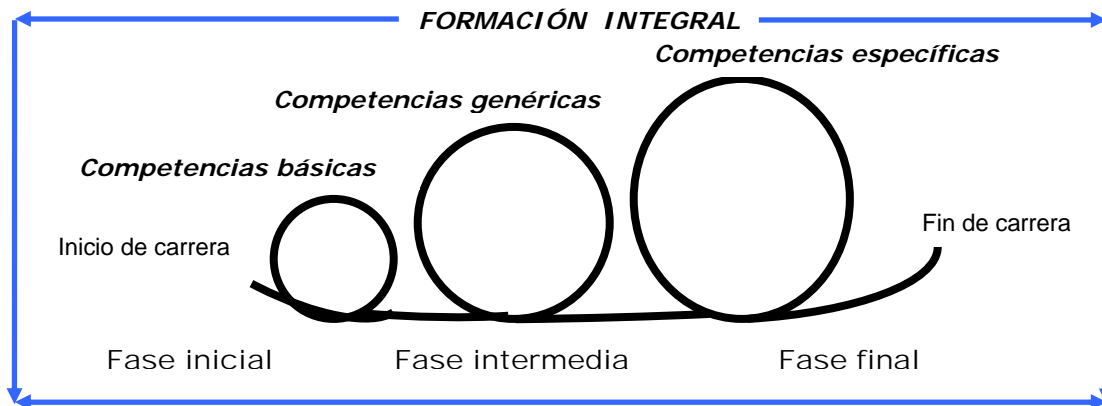


Fig. 1. Fases de Desarrollo de competencias en la Formación Integral. [11]

Lo primero que se toma en cuenta es que el aprendizaje es un proceso que va de fases inexpertas (inicial) a expertas (final) entendiéndose este avance de manera gradual y armónica, es decir que cada etapa de crecimiento quede sólida, para integrar nuevos aprendizajes y además que se garantice que el avance está equilibrado con las demás áreas de desarrollo. En la fase inicial (primeros semestres de la licenciatura, el estudiante desarrollará las competencias básicas relacionadas con su desempeño en los conocimientos introductorios de la carrera, que serán de corte genérico; es decir, competencias en la línea de la comunicación oral, escrita y no verbal, pensamiento lógico matemático, manejo de diferentes idiomas y lenguajes (digital, gráfico etc.), comportamientos sociales (en el ámbito de la socialización pero también de la construcción social del conocimiento) entre otros.

En la etapa intermedia, continuará reforzando las competencias genéricas e iniciará el desarrollo de las competencias específicas que se relacionan con su perfil profesional. En esta etapa se busca la aplicación de lo aprendido en situaciones reales y en la propia práctica profesional del estudiante, de tal forma que verifique la pertinencia de sus aprendizajes con respecto al campo laboral.

En este momento y en la etapa final, el estudiante trabajará sobre los conocimientos, habilidades y actitudes propias de su profesión, haciendo énfasis en los últimos semestres en aquellas más complejas y definidas de su labor profesional. Punto esencial en la etapa final es que el estudiante, al mismo tiempo que mantenga el contacto con el campo laboral, busque la vinculación con la empresa y, además, impacte su quehacer en torno a la responsabilidad social desde el punto de vista personal y comunitario.

En el caso de los programas no formales que se estructuran en modalidades alternativas y con currículas diseñadas en otros formatos que no son necesariamente semestrales, la secuencia de desarrollo de competencias es la misma y se explica de la siguiente forma:

En la etapa inicial se desarrollan las competencias genéricas (se hace una selección de ellas de acuerdo con el tiempo de duración del programa y las características de la modalidad) relacionadas con los contenidos propios del programa cursado; en la etapa intermedia se refuerzan las competencias genéricas y se inician las específicas, relacionadas con el perfil esperado en el programa, también son seleccionadas aquellas que son esenciales para el egreso y se diseñan las estrategias propias para lograrlas. En este aspecto es importante señalar que incluso en cursos de corta duración (20hrs.) se intenta respetar esta secuencia, de tal forma que el estudiante recorra el proceso con la seguridad de que en su egreso habrá iniciado o fortalecido el desarrollo de estas competencias. En los programas en modalidades alternativas, además de las

competencias propias, el estudiante integra las relacionadas con el uso de los medios, la comprensión de lenguajes computacionales, nuevas formas de comunicación, acercamientos diversos al conocimiento etc.

Todos los elementos anteriores son tomados en cuenta por los docentes titulares de las asignaturas para diseñar el diseño instruccional de su asignatura, de tal forma que se integren todos los elementos para brindar al estudiante un entorno virtual de aprendizaje que lo lleve al logro de las competencias esperadas.

De acuerdo con estudios realizados en la Universidad, se observa que los estudiantes requieren diferentes apoyos de acompañamiento a lo largo de sus estudios, por lo que se sugiere a los docentes que se mantengan atentos al seguimiento y a la formación integral de ellos. En este sentido el docente cubrirá en los diferentes momentos un papel de asesor (relacionado con los contenidos), tutor (desarrollo académico), acompañante (desarrollo personal). Durante los primeros semestres de la licenciatura generalmente se requiere acompañamiento en la adaptación al ámbito universitario que implica mayores responsabilidades, autodisciplina, autogestión, hábitos de estudio, solvencia en su personalidad, integración a grupos más demandantes, incursión en relaciones de pareja etc. por lo que requieren un acompañamiento de corte personal. En la etapa intermedia, el desarrollo, los estudiantes manifiestan actitudes de mayor seguridad, confiados en su desempeño universitario han sobrellevado algunas etapas de adaptación, tienen la necesidad de identificarse y de pertenencia; en el ámbito académico cuentan con conocimientos mucho más expertos, han desarrollado competencias de orden tecnológico, social, de comunicación, etc.

Hacia los últimos semestres el estudiante inicia su inserción al mundo del trabajo, servicio social, tiene la posibilidad de hacer intercambios institucionales de corte nacional o internacional, tienen elementos para modificar su entorno y la sociedad, conoce mucho acerca de su carrera y tiene creatividad para llevar a cabo proyectos. En nuestra formación orientamos al estudiante a encontrar el campo de aplicación y concreción de las competencias adquiridas, en el compromiso que con su entorno y grupo social, además de vivir los principios lasallistas que se han inculcado desde el inicio de su carrera.

Tabla 1. Fases de desarrollo de competencias con base en los aprendizajes. [11]

FASES	DESARROLLO DE APRENDIZAJES	ÁMBITOS DE APLICACIÓN
Inicial	Declarativos "Saber qué, saber conocer" Procedimentales "Saber hacer" Actitudinales "Saber ser, saber convivir"	<ul style="list-style-type: none"> • Generales para el aprendizaje • Intelectuales • Comunicación • Desarrollo Personal
Intermedia		<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación con la carrera que cursan • Comunicación social • Desarrollo interpersonal • Vinculación con la práctica
Final		<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación con el entorno • Desarrollo profesional • Responsabilidad social

En la tabla 1, se presentan las 3 fases de desarrollo de competencias, y se relacionan con el tipo de aprendizajes y los ámbitos de aplicación para favorecerlas.

1. *Aprendizaje Declarativo*: responden al “saber qué, saber conocer” relacionado con los conocimientos, hechos, conceptos y principios. Significa que se es capaz de identificar, reconocer, describir y comparar objetos, sucesos o ideas, clarificar, describir y comparar las relaciones entre los conceptos o hechos a que se refieran los principios.
2. *Aprendizaje Procedimental*: responde al “saber hacer”. Significa que se es capaz de utilizar los procedimientos en diversas situaciones y diferentes maneras, con el fin de resolver los problemas planteados y alcanzar las metas fijadas.
3. *Aprendizaje Actitudinal*: responde al “saber ser, y al saber convivir”, actitudes, valores, ética personal y profesional. Aprender un valor significa que se es capaz de regular el propio comportamiento de acuerdo con el principio normativo que dicho valor estipula. Aprender una norma significa que se es capaz de comportarse de acuerdo con ella. Aprender una actitud significa mostrar una tendencia consistente y persistente a comportarse de una manera ante determinada clase de situaciones, objetos, sucesos o personas. [13]

Los elementos antes mencionados son fundamentales para el diseño instruccional en las modalidades alternativas, ya que a partir de ellos, se seleccionarán los objetivos, estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación así como los apoyos didácticos más adecuadas. El reconocer las características y competencias alcanzadas en cada fase, permite al docente ser mucho más asertivo en su diseño y llevar al estudiante al logro de las competencias requeridas.

RESULTADOS OBTENIDOS

A continuación se presentan algunos resultados que se tienen en el CEAD en relación con lo antes expuesto (tabla 2):

Tabla 2. Programas curriculares ofrecidos en modalidad mixta. [13]

Programas curriculares. Ciclo agosto-diciembre de 2008	
	No. de asignaturas
Licenciatura en Ciencias Religiosas	32
Licenciatura en Negocios Internacionales	2
Licenciatura en Ingeniería Civil	1
Licenciatura en Ciencias de la Educación	4
Licenciatura en Diseño Gráfico	2
Asignaturas del área de Humanidades	6
Totales	47

Las principales competencias que se desarrollaron en los programas aplicados son:

CONOCIMIENTOS

1. Procesamiento de la información: selección y organización de datos.
2. Adquisición, comprensión y sistematización de información de su materia.
3. Aplicación y utilización de conocimientos para la solución de problemas de tipo profesional.
4. Utilización de estrategias para el manejo y organización de la información.
5. Desarrollo del aprendizaje autogestivo y autónomo.

HABILIDADES Y DESTREZAS:

6. Aplicación de estrategias de reflexión, síntesis y evaluación.
7. Comunicación de ideas y elaboración de conclusiones.
8. Utilización de la expresión escrita académica.
9. Adquisición de estrategias para la planificación, organización y gestión de tiempo y recursos para el aprendizaje.
10. Estrategias para planificar y organizar su curso en términos de horarios y cargas de trabajo y entrega de resultados.
11. Desarrollo de la capacidad de atención y motivación para realizar las tareas.
12. Desarrollo de habilidades de comunicación a través de diferentes medios y uso responsable de los medios (foro, correo electrónico, etc.)

ACTITUDES Y VALORES

13. Desarrollo de habilidades relacionadas con la formación permanente.
14. Desarrollo de la motivación, atención y esfuerzo para el aprendizaje.
15. Desarrollo de actitudes críticas y aportaciones hacia el uso de las tecnologías.

Por lo anterior, podemos deducir que las estrategias de aprendizaje que se han utilizado en el diseño instruccional para desarrollar las competencias, se relacionan con los contenidos de la asignatura, el tipo de estrategias de aprendizaje y la modalidad de enseñanza, amén de otros factores que hace falta explorar de manera más detallada, en relación con el semestre cursado, nivel de conocimiento de los estudiantes, trabajo autónomo, etc. A manera de ejemplo, se presenta a continuación en la tabla 3 un concentrado de información sobre el tipo de asignatura y algunas de las estrategias de aprendizaje utilizadas, así como las competencias desarrolladas por los estudiantes. Como se mencionó anteriormente, es necesario indicar que no se ha llegado al análisis detallado del tipo de competencia desarrollada por cada grupo, únicamente se retoman los elementos generales que hasta el momento se han observado en el proceso de aplicación de estas asignaturas y el desempeño de los estudiantes. Un siguiente paso en el análisis de estos procesos es identificar qué estrategia desarrolla cada una de las competencias; aunque desde este momento hemos notado que no es una relación unilateral, generalmente la competencia se integra desde diferentes experiencias de aprendizaje, sin embargo, es claro que algunas de ellas privilegian su logro.

En el caso del ENARM, el diseño instruccional es muy diferente al de licenciaturas, ya que el formato de aplicaciones es de dos horas diarias de sesión a distancia con el ponente y a partir de esto el estudiante realiza trabajo autónomo a partir de resolución de casos relacionados con las temáticas, búsqueda de información en Internet, revisión de bibliografía, etc.

Tabla 3. Organización de elementos que integran el diseño instruccional y su resultado en términos de competencias. [13]
LICENCIATURA EN CIENCIAS RELIGIOSAS

Dependencia	Asignaturas	Estrategias de aprendizaje	Competencias Desarrolladas
Licenciatura en Ciencias Religiosas	<p>2° Semestre</p> <p>Antropología Teológica: Pentateuco y Libros Históricos Antropología Filosófica Historia de las Religiones Latín</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios • Elaboración de cuadros sinópticos • Elaboración de mapas conceptuales • Elaboración de líneas del tiempo • Elaboración de reportes • Elaboración de una investigación • Escritura de ensayos • Examen escrito • Exposición individual • Exposición grupal • Foro de discusión • Lectura de comprensión de textos • Redacción de textos • Redacción y envío de mensajes vía correo electrónico • Trabajo grupal 	<p>CONOCIMIENTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Procesamiento de la información: selección y organización de datos. ✓ Adquisición, comprensión y sistematización de información de su materia. ✓ Aplicación y utilización de conocimientos para la solución de problemas de tipo profesional. ✓ Utilización de estrategias para el manejo y organización de la información. ✓ *Desarrollo del aprendizaje autogestivo y autónomo.
	<p>4° Semestre</p> <p>Cristología Bíblica Sinópticos y Hechos de los Apóstoles Patrística Comunicación Escrita Griego</p>		<p>HABILIDADES Y DESTREZAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicación de estrategias de reflexión, síntesis. ✓ Comunicación de ideas y elaboración de conclusiones. ✓ Utilización de la expresión escrita académica. ✓ Estrategias para planificar y organizar su curso en términos de horarios y cargas de trabajo y entrega de resultados. ✓ Desarrollo de habilidades de comunicación a través de diferentes medios y uso responsable de los medios (foro, correo electrónico, etc.).
	<p>6° Semestre</p> <p>Eclesiología Bíblica Epístolas Paulinas y Católicas Paradigmas Filosóficos El Cristianismo del Siglo XVIII-XXI</p>		<p>ACTITUDES Y VALORES</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollo de habilidades relacionadas con la formación permanente. ✓ Control de tiempo para el estudio y el entretenimiento.

En la tabla 4 se presenta un concentrado de las estrategias utilizadas en los diferentes programas de las licenciaturas logradas por los estudiantes.

Tabla 4. Desarrollo de competencias en relación con las estrategias utilizadas en los diferentes programas.¹ [13]

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE		LCR	LCA	LIC	LCED	LAR	HUM	ENARM
1.	Análisis de imágenes					X		X
2.	Análisis de información		X	X				X
3.	Análisis de lectura			X	X	X		X
4.	Búsqueda de información en Internet		X	X	X			X
5.	Clasificación de problemas						X	X
6.	Cuestionario de preguntas abiertas	X	X				X	X
7.	Cuestionarios	X	X		X			X
8.	Diagnóstico				X		X	X
9.	Diagnóstico de comunicación							
10.	Discusión grupal					X		
11.	Diseño de un proyecto			X	X			
12.	Elaboración de cuadros sinópticos	X	X					
13.	Elaboración de mapas conceptuales	X					X	
14.	Elaboración de líneas del tiempo	X						
15.	Elaboración de reportes	X		X				
16.	Elaboración de un mapa mental				X			
17.	Elaboración de una investigación	X		X				
18.	Escritura ensayos	X						
19.	Examen en formato electrónico	X		X				X
20.	Explicación e identificación de ejemplos arquitectónicos					X		
21.	Exposición de trabajos					X		
22.	Exposición grupal	X						
23.	Exposición individual	X		X				
24.	Foro de discusión	X	X			X	X	
25.	Identificación de ideas y conceptos fundamentales			X			X	
26.	Investigación		X		X		X	
27.	Investigación de campo			X				
28.	Lectura de comprensión de textos	X	X		X		X	X
29.	Práctica del análisis de sistema social						X	
30.	Propuesta de estrategias				X			
31.	Planificación de los tiempos de estudio	X			X		X	
32.	Redacción de textos	X			X		X	
33.	Redacción y envío de mensajes vía correo electrónico	X		X	X		X	
34.	Reflexión individual						X	
36.	Relacionar conceptos en imágenes					X		X

¹ LCR: Licenciatura en Ciencias Religiosas, LCA: Licenciatura en Ciencias Administrativas, LIC: Licenciatura en Ingeniería Civil, LCED: Licenciatura en Ciencias de la Educación, LAR: Licenciatura en Arquitectura, HUM: Asignaturas de Humanidades, ENARM: Programa de preparación del Examen Nacional de Residencias Médicas.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE		LCR	LCA	LIC	LCED	LAR	HUM	ENARM
35.	Relacionar conceptos					X		
37.	Reportes escritos						X	
38.	Resolución de problemas (casos)			X	X		X	
39.	Resolución de una situación problema			X	X			X
40.	Resumen de textos		X					
41.	Revisar, analizar y relacionar conceptos					X		X
42.	Trabajo en equipo		X					
43.	Trabajo colaborativo	X	X	X	X	X		
44.	Uso de la herramienta "Ms Project"			X				

Como se observa, las estrategias a utilizar se definen de acuerdo con los objetivos propios de cada asignatura, el tiempo que se adjudica al trabajo presencial y al autónomo, los conocimientos previos del estudiante, sus competencias para el manejo de la información y de las herramientas tecnológicas y los contenidos a aprender.

Es importante hacer notar que algunas estrategias pudieran parecer muy cercanas a la enseñanza presencial; esto tiene su razón de ser, es fundamental tomar en cuenta que este tipo de modalidades de aprendizaje y de enseñanza no se desarrollan de la noche a la mañana, por lo que es conveniente respetar el ritmo tanto de estudiantes como de docentes en el aprendizaje de las mismas. Por ejemplo, el planificar los tiempos de estudio es una competencia que el estudiante universitario no necesariamente aprendió durante el tiempo de su formación previa, por lo que ahora tendrá que aprenderlo y aplicarlo a las nuevas formas de aprendizaje y de enseñanza, la búsqueda de información generalmente se guiaba puntualmente por el docente y ahora los nuevos paradigmas suponen del estudiante una competencia autónoma, de fuentes variadas y utilizando su propio juicio crítico para la selección de la misma. Por parte del docente generalmente su programación de la asignatura era concreta, desarrollando fundamentalmente las actividades que realizaría de forma personal y sin tomar en cuenta el desarrollo detallado de las actividades del estudiante. El uso de las herramientas tecnológicas y electrónicas es otro paradigma que tiene que llevar a su práctica diaria y que deberá desarrollar para favorecer el acceso del estudiante al aprendizaje. Es decir, desde nuestra experiencia es más conveniente ir migrando estos procesos, de menos a más para, en la medida de lo posible, certificar que ambos sujetos del proceso de aprender-enseñar logren sus objetivos.

En el caso del ENARM, la organización de contenidos está relacionada con las secciones que se abordan en el Examen Nacional, por ejemplo: Pediatría, Cardiología, Medicina interna, etc. Los contenidos son seleccionados por el responsable académico del programa en la Facultad Mexicana de Medicina avalado por el Consejo Académico. Este grupo determina la duración de los módulos, los contenidos a tratar y las formas de evaluación. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, el formato es prácticamente igual para todo el programa como se explicó anteriormente. Es de gran importancia en este programa, la evaluación permanente que realiza el estudiante tanto en el ámbito de la autoevaluación que realiza semanalmente mediante una serie de casos médicos que se suben al portal educativo (plataforma propietaria de ULSA México "Temachtiani" <el que acompaña>), que el estudiante resuelve de manera individual. Una vez resuelto, el estudiante recibe retroalimentación sobre la respuesta correcta al caso y en este sentido el proceso se torna un proceso virtuoso de aprendizaje, ya que aun cuando no fuera exitoso en su resolución, cuenta con la respuesta correcta, su justificación teórica y la bibliografía en la que puede investigar con mayor profundidad el tema, esto finalmente se

traduce en aprendizaje. Este formato se lleva a cabo también en todos los programas que se aplican en el Centro de Educación a Distancia de ULSA. [15]

En la figura 2 se observa el proceso del aprendizaje virtuoso, como fue explicado anteriormente.

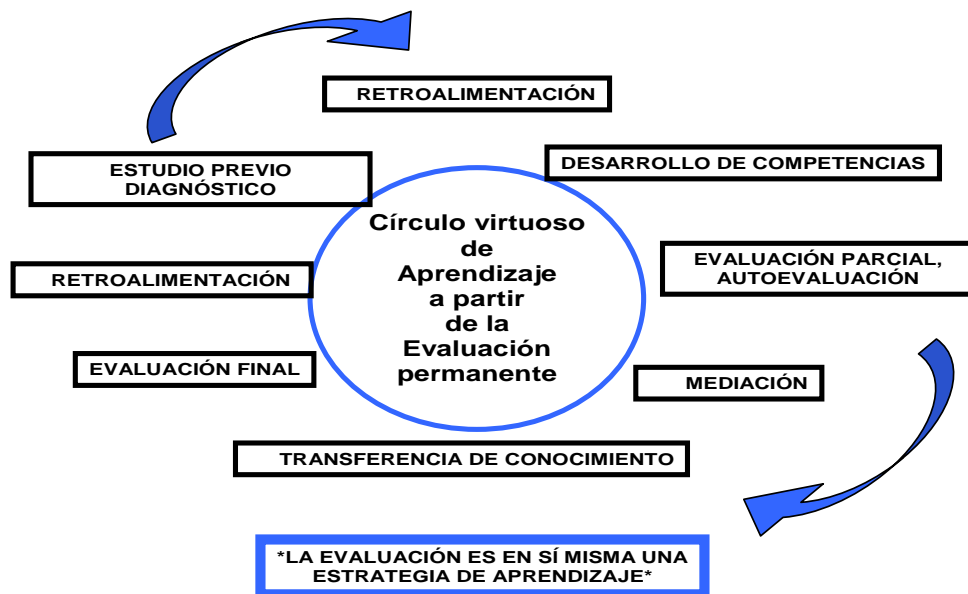


Fig. 2. Círculo virtuoso de aprendizaje a partir de la evaluación permanente. [13]

En la tabla 5 se observan las competencias que se desarrollaron en los programas integrando la información de la tabla 4.

Tabla 5 Competencias desarrolladas en los diferentes programas aplicados. [13]

COMPETENCIA LOGRADA	LCR	LCA	LIC	LCED	LAR	HUM	ENARM
1. Procesamiento de la información, selección y organización de datos.	X	X	X	X	X	X	X
2. Adquisición, comprensión y sistematización de información de su materia.	X	X	X	X	X	X	X
3. Aplicación y utilización de conocimientos para la solución de problemas de tipo profesional.	X	X	X	X	X	X	X
4. Utilización de estrategias para el manejo y organización de la información.	X	X	X	X	X	X	X
5. Desarrollo del aprendizaje autocestivo v autónomo.	X		X			X	X
6. Aplicación de estrategias de reflexión, síntesis y evaluación.	X	X	X	X	X	X	X
7. Comunicación de ideas y elaboración de conclusiones.	X	X	X	X	X	X	
8. Utilización de la expresión escrita académica.	X	X		X			

COMPETENCIA LOGRADA		LCR	LCA	LIC	LCED	LAR	HUM	ENARM
9.	Adquisición de estrategias para la planificación, organización y gestión de tiempo y recursos para el aprendizaje.	X	X	X	X	X	X	X
10.	Estrategias para planificar y organizar su curso en términos de horarios y cargas de trabajo y entrega de resultados.		X					X
11.	Desarrollo de la capacidad de atención y motivación para realizar las tareas.			X		X		X
12.	Desarrollo de habilidades de comunicación a través de diferentes medios y uso responsable de los medios (foro, correo electrónico, etc.)	X	X	X	X	X	X	x
13.	Desarrollo de habilidades relacionadas con la formación permanente.	X			X			X
14.	Desarrollo de la motivación, atención y esfuerzo para el aprendizaje.	X	X	X		X	X	X
15.	Responsabilidad grupal e individual.	X		X	X	X		
16.	Desarrollo de actitudes críticas y aportaciones hacia el uso de las tecnologías	x	X	x	X	X	X	X

Como se infiere de la información que presenta la tabla 5, las competencias más desarrolladas tienen que ver con la adquisición de conocimientos, esto tiene mucha correspondencia con lo explicado en las estrategias, relacionado con la migración del paradigma actual de enseñanza-aprendizaje a las modalidades alternativas. Son habilidades más conocidas por el estudiante por lo que su dominio es mayor y de más fácil acceso. En cuanto a las competencias que requieren de los procesos de autogestión (capacidad para determinar las formas de organización para el proceso de aprendizaje incluyendo el autodidactismo, autorregulación de tiempos y espacios de estudio) el logro no es tan rápido ni en todos los programas, situación natural por la evolución propia de cada estudiante. Por ejemplo, en el caso de los médicos, su propia formación en la licenciatura tiene que ver mucho con la práctica, la organización personal de los tiempos de estudio etc., por esto logran con mayor facilidad este tipo de competencias.

CONCLUSIÓN

Es fundamental tomar en cuenta en la aplicación de las estrategias de aprendizaje y enseñanza, que la socialización de la información será un factor indispensable en la construcción del conocimiento de los estudiantes, y el desarrollo de las competencias sociales, por lo que deberán estar presentes en todo el proceso y verificar que efectivamente se estén desarrollando por ejemplo en los foros virtuales, trabajo grupal o intergrupales, trabajo colaborativo, etc.

Para apoyar el desarrollo de las competencias de los estudiantes es fundamental el acompañamiento y la mediación del docente en todo momento, de tal forma que el estudiante pueda desarrollar las competencias esperadas, de una manera armónica e

integral. De esta manera, el seguimiento de los estudiantes en cuanto a su desempeño escolar permitirá evaluar el comportamiento de las diferentes estrategias y su impacto en el aprendizaje, permitiendo con ello, orientar y reorientar las estrategias en beneficio del desarrollo de las competencias.

Para finalizar, en estas modalidades se requiere diseñar muy bien los entornos de aprendizaje que permitan al docente guiar y acompañar el proceso de aprendizaje y, al estudiante, recorrerlo con el mayor éxito posible.

El desarrollo de competencias en este tipo de modalidades implica un proceso integral y bien armonizado entre todos los elementos que conforman el entorno virtual, tales como programas, contenidos, sujetos que intervienen, infraestructura tecnológica, estructura electrónica, etc.

REFERENCIAS

- [1] Bautista, G., Borges, F. y Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid, España: Narcea, 246pp.
- [2] Cebrián, M. (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid, España: Narcea, 200pp.
- [3] Nieto Caravero, L. M. y Díaz Villa, M. (2005). La formación de profesores universitarios para la flexibilidad curricular mediante estrategias virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. vol. 2, no. 1, pp. 55-73, mayo. [En línea]. Disponible en: <<http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/nieto0405.pdf>>, consultada: diciembre de 2008.
- [4] Ángeles Gutiérrez, O. (2003). El proceso educativo desde los enfoques centrados en el aprendizaje. *Serie: Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje*, documento 2. Noviembre. [En línea]. Disponible en: <<http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos2.pdf>>, consultada: enero de 2009.
- [5] Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas, 118pp.
- [6] Araneda, H. (s/f). *Desarrollo de competencias: una innovación curricular y pedagógica en educación superior, tercera parte*. Fundación Chile. [En línea]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-93963_archivo_pdf.pdf>, consultada: diciembre de 2008.
- [7] Salas Zapata, W. A. (2005). Formación por competencias en educación superior, una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*. no. 36/9, septiembre, p. 9. [En línea]. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1036Salas.PDF>>, consultada: agosto de 2008.
- [8] Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (1993) *Competence at Work*. New York: John Wiley and Sons, 372pp.
- [9] De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. España: Universidad de Oviedo-Ministerio de Educación y Ciencia. [En línea]. Disponible en: <http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf>, consultada: junio 2 de 2008.
- [10] Huerta Amezola, J., Pérez García, I. S. y Castellanos Castellanos, A. R. (2000). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Revista Educar*, Guadalajara, Jal.: Universidad de Guadalajara, no. 13, abril-junio, pp. 87-96. [En

línea]. Disponible en: <http://www.uv.mx/fmvz/documents/Huerta_Amezola.doc>, <<http://educar.jalisco.gob.mx/13/13Huerta.html>>, consultada: diciembre de 2008.

- [11] De Urquijo Carmona, M. C. (2007). Conferencia entornos virtuales como apoyo a la construcción de aprendizajes. *VIII Encuentro Internacional de las Universidades Lasallistas*. Porto Alegre, Brasil, 8-12 de enero.
- [12] Molina Bogantes, Z. (1997). *Planeamiento didáctico, fundamentos, principios, estrategias y procedimientos para su desarrollo*, San José de Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia, 371pp.
- [13] De Urquijo Carmona, M. C. y Tapia Hernández, G. (2007). El diseño instruccional como base para la construcción de entornos de aprendizaje. En: Figueroa Nazuno, J.; Vargas Medina, E. y Cruz Cortés, N. (eds.). *Metodología para la educación a distancia*, México: CIC-IPN, noviembre (versión impresa y en CD), pp. 85-94.

BIBLIOGRAFÍA

Beltrán Casanova, J. (2005). El modelo educativo integral y flexible de la Universidad Veracruzana. *Revista de Investigación Educativa*. Xalapa, Ver.: Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, no. 1, julio-diciembre. [En línea] Disponible en: <<http://www.uv.mx/cpue/num1/critica/meif.htm>>, consultada: enero de 2009.

Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill, 169pp.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*, Biblioteca para la actualización del maestro: Grao de IRIF, 170pp.

Pérez Garcías, A. (2009). *Una experiencia de aprendizaje colaborativo a través del correo electrónico*. *Edupec*, no. 3, 09/96, pp. 11, septiembre.

Salinas Ibáñez, J. (2009). *Enseñanza flexible, aprendizaje abierto*. Las redes como herramientas para la formación. *Edupec*. no. 10, 02/99, febrero.

Unigarro Gutiérrez, M. A. y Rondón Rangel, M. (2005). Tareas docentes en la enseñanza flexible, el caso de UNAB Virtual. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 2, no. 1, mayo, pp. 74-84. [En línea] Disponible en: <<http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/unigarro0405.pdf>>, consultada: febrero 6 de 2009.

Autoevaluación del liderazgo transformacional basado en las competencias del equipo directivo de la primaria lasallista Colegio Gerardo Monier para el ciclo escolar 2009-2010

Dea Gabriela Dueñas Sansón
Colegio Gerardo Monier
E-mail: deagdusa@yahoo.com.mx

Recibido: Abril 2, 2009. Aceptado: Abril 2, 2009

RESUMEN

El presente artículo presenta una propuesta para la autoevaluación del liderazgo transformacional basado en las competencias del equipo directivo, bajo el modelo de gestión comunicacional. Se pretende dar a los directivos una estrategia concreta de formación profesional para incrementar la pertinencia en sus funciones, es un **cómo** puede darse el cambio cualitativo desde una autoevaluación y coevaluación, en un sentido de acompañamiento mutuo entre directivos.

El 'cómo' se pretende responder a través del instrumento de autoevaluación, a fin de enriquecer los procesos de metacognición y autorregulación de los indicadores del liderazgo transformacional. Es decir, se busca que el directivo logre ir plasmando en su quehacer profesional, el liderazgo transformacional, pero lo esencial de esta propuesta es que la formación del equipo directivo se fundamente en los procesos de metacognición y autorregulación de las competencias como líder directivo, lo cual potenciará su capacidad de respuesta, adaptabilidad y transformación del contexto en el centro escolar donde se encuentre.

Palabras clave: competencias directivas, gestión comunicacional, liderazgo transformacional, autoevaluación liderazgo directivo y autorregulación de competencias.

ABSTRACT

The current article presents a proposal for self-evaluation of transformational leadership based on directive team competencies, under communicational management. It is intended to provide the directive team with a professional formation concrete strategy to increase the pertinence of its functions; it is a **how** a qualitative change may be given from self-evaluation and co-evaluation, in a sense of mutual accompaniment among directives.

The 'how' is intended to be responded through the self-evaluation instrument to enrich meta-cognition and self-regulation processes of the transformational leadership indicators. In other words, it is intended that the directive is able to mould during his/her professional

practice, the transformational leadership, but the essence of this proposal is that the formation of the directive team is based on competencies meta-cognition and self-regulation processes as directive leader, which will empower its response capability, its adaptability, and context transformation within the education center where he/she is located.

Keywords: executive competencies, communicational management, transformational leadership, self-evaluation of leadership, self-management skills.

INTRODUCCIÓN

Actualmente la llamada sociedad del conocimiento en un mundo globalizado, exige a la educación retos sumamente complejos: equidad, justicia y calidad para coadyuvar a disminuir la pobreza. [1] Lo que antes se entendía por educación se ha resignificado, el modelo tradicional de reproducción es obsoleto para la transformación que la sociedad enfrenta; el rol del docente como mero transmisor del conocimiento ha quedado rebasado ante la incertidumbre que plantea el nuevo contexto social en el que se desenvuelven las instituciones educativas. El esfuerzo por intentar nuevos roles por parte de los docentes sobre viejas estructuras, o el deseo por el cambio y la innovación bajo una visión administrativa del siglo pasado, es probablemente uno de los mayores desafíos que nos depara esta época y a la que tendremos que enfrentar con soluciones viables.

Las políticas educativas apuntan a *la descentralización*, por tanto, el papel de la escuela, y la figura directiva han dado un giro de 360°, ya no consisten más en cumplir indicaciones, sino al contrario, se habla de saber tomar decisiones, de auto-gestionarse. Lo anterior exige a cada institución educativa, poseer tres visiones: la primera son las necesidades de formación de sus estudiantes, la segunda es el contexto de su institución y –a partir de éstas–, definir las competencias profesionales del personal docente y directivo, ya que un desempeño puede o no ser competente dependiendo de la situación o contexto.

Numerosas investigaciones versan sobre la clave para el cambio educativo y varias señalan al directivo, disertan sobre su gestión y liderazgo, pero ¿qué tipo o estilo de liderazgo es el que puede coadyuvar a esta transformación en el campo educativo?

El objetivo del presente trabajo es elaborar una propuesta práctica para autoevaluación del liderazgo transformacional considerando las competencias del equipo directivo, acorde al contexto institucional. Para ello en un primer apartado se revisa el contexto educativo a nivel internacional y nacional. En el siguiente apartado, se describe brevemente el contexto institucional del Colegio Gerardo Monier, donde se aplicará la propuesta.

Más adelante se proporciona el Modelo de gestión acorde al Liderazgo transformacional y el último capítulo se centra en liderazgo directivo, privilegiando en el que sustenta la propuesta y finalmente se establece la autoevaluación del liderazgo en el equipo directivo.

1. Contexto educativo

1.1. Contexto educativo latinoamericano

En los discursos internacionales, se sostiene que los países en desarrollo, deben de dar una mayor atención a la educación, considerarla como prioridad en la agenda política, pero no como un fin sino como un medio para lograr los retos que la sociedad del conocimiento demanda en un mundo globalizado.

En América Latina se acentúa más esta necesidad, pues se considera a la educación como el instrumento fundamental para el crecimiento económico, la equidad y justicia. Para ello, la educación debe ser la parte central del proyecto nacional, con políticas educativas consensuadas y asumidas por todos los sectores sociales, en especial por los maestros.

La tendencia del sistema educativo se dirige a la descentralización, pero al inicio de ésta, se vio la pobre viabilidad debido a la falta de capacitación de los directivos en los diferentes niveles, para llevar a cabo esta política. Es así que debemos precisar las competencias profesionales que cada uno de los actores en una institución educativa tendrá que poseer para dar respuesta pertinente a la nueva forma de gestión educativa.

Pues mejorar la educación, no significa únicamente cambio en el currículo, ni en más cursos de capacitación sobre metodologías didácticas, sino más bien a una profunda transformación de cómo, desde dónde y para qué se educa. Las respuestas a estas preguntas no son para nada sencillas, pues la educación es un fenómeno multicausal y complejo, por tanto, requiere la participación de todos los involucrados. Hay que realizar las reformas, pero en algunos casos, al interior de las instituciones, pocos son los que tienen la preparación, las competencias para contribuir a éstas:

La evidencia por otra parte de quienes investigan la implementación de cambios sobre la forma como los docentes acogen las reformas y sobre su inadecuada preparación para esos cambios muestra que sigue pendiente una mayor capacidad de planificar para el mediano y largo plazo con la mirada puesta en todos los elementos que contribuyen al mejoramiento de la calidad de la enseñanza. [2:48]

El cambio tan difícil es, en la cualidad de esa participación, que no puede ser receptiva y pasiva, sino crítica, reflexiva, flexible, corresponsable... ética. No es cambiar de objetivos o de personal, sino de cómo gestionar y cómo liderar el desarrollo de las competencias de alumnos, docentes y directivos.

1.2. Contexto de los Centros Escolares

Si la sociedad ha cambiado la manera de vivir, de laborar, aprender, comunicarse, hacer negocios, es lógico pensar que las instituciones de cualquier índole, cultural, política, religiosa y en este caso, educativa, modifiquen su forma, organización y visión de sí mismas para poder sobrevivir en este mundo cambiante que exige una permanente flexibilidad y adaptación a las circunstancias.

Para cualquier organización o sistema organizacional, esto plantea un doble requisito: ser capaces de generar la suficiente variedad interna para hacer frente a la infinita variedad del medio ambiente y por otra, ser capaces de diseñar mecanismo que reduzcan ésta. Por tanto, tienen que aprender a aumentar la capacidad y rapidez de respuesta a las demandas del entorno. [3]

Los Centros escolares, han sido impactados por la globalización, algunas consecuencias que plantea Gimeno Sacristán [4:98-101] en su libro *Educación y convivir en la cultura global*, son las siguientes:

- a) El predominio de las políticas de corte neoliberal, han restringido las inversiones en educación, consecuentemente los sistemas públicos de educación han experimentado un notable deterioro.
- b) Las políticas educativas de los diferentes países se semejan entre sí, caracterizadas por la búsqueda de la calidad, la privatización, los modelos de innovación y de reformas educativas.
- c) Al agudizarse las desigualdades se reclama la urgencia de replantear nuevos criterios de igualdad de oportunidades educativas desde marcos más amplios y políticas educativas también globalizadas.

- d) La globalización cultural es la más evidente, por lo que es necesario plantear una nueva pedagogía crítica que sea capaz de superar las contradicciones que la nueva situación plantea.
- e) La transmisión-recreación del conocimiento y de la cultura queda afectado tanto en los contenidos a transmitir como en la legitimidad para defender estos contenidos.

Por tanto, se requieren una serie de cambios en los Centros Escolares, un ejemplo es el que plantea Gimeno, [4] en lo referente al currículum,¹ [5] donde se debe revisar la forma de elaborarlo, implantarlo, desarrollarlo y evaluarlo. Sin embargo, algunos directivos y docentes pueden pensar que no les afecta la globalización, pero tal como se afirma:

... los tiempos cambian, las sociedades evolucionan y cada vez se pide más a los centros docentes. De esta forma el papel de directivo escolar se hace más y más complejo. Ya no se trata sólo de administrar correctamente los recursos y ejercer con equidad la jefatura del personal. Ahora hay que ser un líder pedagógico y también fomentar la participación de la comunidad educativa. Pero ahí no queda todo, a la dirección se le exige un equilibrio entre estabilidad y cambio, se le pide que mantenga los aspectos positivos del centro y lo movilice a su vez hacia un futuro mejor. [6:1021]

Como puede observarse, los cambios deben darse en todos los niveles de la organización, del sistema educativo, en todas las dimensiones: política, pedagógica, administrativa, etc. Para ello han surgido diversos movimientos: Escuelas eficaces (1975-1985), Mejora de la escuela (1980-1990), Reestructuración escolar (1987-1997), por mencionar algunos. [7:6] Es y será una búsqueda permanente dado que la realidad de los centros escolares está determinada por la incertidumbre.

2. Contexto institucional: Colegio Gerardo Monier

2.1. Breve Historia

El gobierno Federal, da en comodato a "Fraternidad A. C." el terreno donde se ubica el Colegio, a su vez se otorga a los Hermanos Lasallistas, el uso con el fin de ofrecer servicio educativo sin pretensión de lucro, por tanto, ofrece un servicio educativo particular, atendiendo al tipo básico y nivel primaria. Depende administrativamente del Colegio Simón Bolívar de Pedregal, por tanto, pertenece al sistema educativo lasaliano. Considero importante destacar que las instituciones De La Salle, a nivel nacional tienen más de cien años de vida y particularmente en el Colegio Gerardo Monier cuenta con una trayectoria de más de 45 años.

Se ubica al sur de la Ciudad de México, Distrito Federal, en la Delegación Álvaro Obregón, en una zona sumamente transitada al estar limitada por tres avenidas principales: Revolución, Eje 10 e Insurgentes. Su construcción es principalmente de un solo nivel, cuenta con 6 aulas, biblioteca, sala de cómputo, salón de usos múltiples, sala de maestros, área administrativa, baños, 2 cubículos de entrevistas, patio (del cual se destina una zona para fines de estacionamiento) y tienda de alimentos.

Ofrece su servicio en educación básica, es una primaria particular para varones, donde atiende a una población de aproximadamente 230 estudiantes provenientes de familias con un nivel socioeconómico medio y medio bajo primordialmente. Sólo algunos viven en las inmediaciones del Colegio pues la mayoría reside en otras colonias y

¹ Gimeno [5] define currículum como:

...el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada. [5:40]

Y enfatiza que:

El currículum hace referencia a la interacción e intercambios entre profesores y alumnos, expresándose en prácticas de enseñanza-aprendizaje bajo enfoques metodológicos muy diversos, a través de tareas académicas configurando de una forma concreta el puesto de trabajo del profesor y el de aprendiz de los alumnos. [5:29]

delegaciones como Magdalena Contreras. Ésta es una característica peculiar, en lo relativo a la diversidad de la población que matricula, pues la zona en que se ubica sirve como punto medio para muchas familias entre la casa y el trabajo de los padres de familia.

2.2. Misión y visión

Colegio Gerardo Monier es una institución lasallista, la cual surge del particular carisma de San Juan Bautista De La Salle. En todo el mundo y en México, de manera particular, las escuelas lasalianas se han caracterizado por un extraordinario apego a su tradición y al carisma para dar cumplimiento a sus compromisos educativos. Se distinguen por su celo y su preocupación por la calidad educativa para llevar a cabo la formación integral humana y cristiana de las personas.

Como institución lasallista, está cimentada en la pedagogía del Sr. De La Salle, considera educar como un Ministerio, un encargo que Dios y la Iglesia les confían. Una vocación cuya finalidad radica en contribuir al desarrollo de la persona humana y a la construcción de la comunidad según el plan de Dios: lograr una formación académica y científica donde la persona se construya, desarrolle y vitalice en el seno de una comunidad educativa; se comprometa a la promoción de la justicia y en el servicio al necesitado; y busque la realización personal y la de los demás a la luz de valores evangélicos.

Misión

El Colegio Gerardo Monier, comunidad educativa lasallista, tiene como razón de ser:

- ❖ *La formación cristiana:* acercar a los niños a los sacramentos y a la adquisición de valores morales y espirituales; así como involucrarlos en la parroquia de su localidad como miembros activos, a imagen de Jesús.
- ❖ *La formación humana y académica:* mantener un alto nivel de calidad educativa, que permita a sus miembros insertarse activa y responsablemente en la sociedad.
- ❖ *La formación social:* colaborar en la adquisición y cultivo de los valores éticos y cívicos, promover el bienestar de la comunidad y su desarrollo económico, cultural y espiritual, buscando la equidad y justicia social, suscita el compromiso de ser solidario con los más necesitados.

Para lograr dicha misión, prosigue en su empeño por renovar, diseñar y adaptar su metodología conforme a los nuevos principios pedagógicos.

Visión

El Colegio tiene como centro la persona y se propone promoverla en su totalidad según los recursos propios de la Institución:

Por la instrucción enseña a utilizar los sentidos para la observación de la realidad, el descubrimiento de su sentido profundo y de su destino:

- ❖ Presta atención al desarrollo de la reflexión, el juicio crítico, la admiración, el respeto al dato real, la búsqueda y la síntesis.
- ❖ Desarrollar en el educando su capacidad de amor y su dimensión social.

El educando lasallista convive con sus semejantes y descubre que estar con otros es una promoción de la persona, que se abre al don y a la acogida a los demás. Al trabajar los educandos, juntos entre sí y con sus maestros, hacen la experiencia de proyectar y construir en común, aprender lo que significa construir una historia. Si el progreso del

conocimiento supone la liberación de la ignorancia, el crecimiento en el amor supera las barreras del egoísmo y del orgullo

2.3. Estructura organizacional

Dado que la propuesta se realizará en el Colegio Gerardo Monier, es indispensable dar un bosquejo de su contexto para una mayor comprensión del trabajo. Siendo así, se describe brevemente el personal docente y directivo y por último la gestión escolar y evaluaciones institucionales.

Su planta docente se integra por seis titulares, uno para cada grado escolar. Para las materias de Educación Física y Educación Artística cuenta con un solo profesor para cada materia. Además se imparten las materias de Inglés con dos profesores, uno para los grados de primero a cuarto y otro para los grados de quinto y sexto. Al ser una escuela de inspiración cristiana se imparte la clase de Ética con dos maestras, una para segundo, cuarto y sexto grado y se asigna otra para los grados de primero, tercero y quinto grados.

El personal directivo se compone de Director General, que es el mismo del Colegio Simón Bolívar Pedregal, por un Director de sección y Coordinación Académica. Como personal de apoyo se cuenta con la Secretaria Administrativa.

La gestión escolar durante los últimos diez años, básicamente se ha llevado a cabo por el Director y la Coordinadora académica, pues apenas tres años atrás se abrió el Departamento Psicopedagógico (DPP) con dos profesionales: pedagoga y psicóloga educativa; sin embargo, en el segundo año por cuestiones financieras, se hace recorte de personal y bajo la indicación del Simón Bolívar Pedregal, queda únicamente la psicóloga. A fines del ciclo escolar 2007-2008, se cierra el DPP.

En lo relativo a evaluaciones institucionales se han realizado tres: la primera en 1997 como autoevaluación, la segunda una evaluación externa en 2000 por el Secretariado para la Misión Educativa Distrito México Sur y la tercera fue un autoestudio para acreditarse como escuela de calidad ante la Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP) cuya vigencia termina en febrero del 2010. Con respecto a la evaluación de aprendizajes de alumnos, se realiza cada ciclo escolar por el Secretariado para la Misión Educativa Lasallista del Distrito Antillas-México Sur (SMEL) y apenas un ciclo escolar, evaluaciones de 3o. a 6o. de primaria por la Secretaria de Educación Pública a través de las pruebas Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

3. Modelo de gestión acorde con el liderazgo transformacional

Antes de introducirnos en el tipo de liderazgo que se propone, es necesario que se considere el modelo de gestión, debido a que ambos están íntimamente relacionados.

3.1. Diversos modelos de gestión

Para ello, deben conocerse los diversos modelos de gestión que coexisten: normativo, prospectivo, estratégico, estratégico-situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional, analizar si obstruyen o coadyuvan a lo anterior mencionado, Casassus [8] los clasifica en dos paradigmas (tabla 1):

Tabla 1. Clasificación de los Paradigmas, según Casassus

Paradigma Tipo A	Paradigma Tipo B
Abstracto	Concreto
Determinado	Indeterminado
Seguro	Incierto
Rígido	Flexible
Arriba	Abajo
Homogéneo	Diverso
Unidimensional	Multidimensional
(Objetivo)	(Subjetivo)

El mismo autor menciona que lamentablemente en América Latina ha predominado la gestión con el paradigma A, siendo que las instituciones que han implementado modelos de gestión del tipo B son las que han conseguido innovación y responder a la transformación de su cultura institucional.

3.2. Modelo de gestión Comunicacional

En esta propuesta, se ha optado por el Modelo de Gestión Comunicacional, ya que si consideramos que en una institución educativa, la comunicación es clave, definitivamente con una buena comunicación se abre espacio para el éxito en una sociedad globalizada en los ámbitos social, político y económico. Como afirma el *Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)*, las comunicaciones son cruciales en cualquiera de los nuevos modelos de gestión de la organización educativa, pues a través de la red de comunicaciones consensuadas e incluyentes, el gestor educativo está en condiciones de construir colectivamente un sistema orientado al mejoramiento continuo de la calidad y la valoración de la innovación. [9:10]

El concepto de comunicación que aquí se asume, va más allá de un intercambio de información, es un reconocimiento de la subjetividad y el valor de cada individuo, lo cual en una comunidad potencia el vínculo entre sus miembros, tal como afirma Cisneros la comunicación es:

...una acción generada por los seres humanos que tienen la voluntad de entenderse, por lo que establecen un acuerdo de principio en cual se reconocen recíprocamente como seres humanos valiosos, se respetan en cuanto tales y valoran sus diferencias y autonomía ética, desarrollan un intercambio recíproco de mensajes que los lleva a crear un nuevo conocimiento y una verdad conjunta, así como un vínculo que los compromete recíprocamente, teniendo mutua conciencia de todo ello. [10:73]

Con base a esta definición, se desprende que una de las principales características de la acción comunicativa en este modelo de gestión, será permitir el “hiperintercambio” transversal entre varios miembros de la institución, dejando atrás el poder en algunos, para favorecer flujos de comunicación, las relaciones, las sinergias, la complementariedad y con ello, la institución educativa pueda alcanzar su trascendencia en la sociedad, pues como se afirma:

...al producir toda organización se produce a sí misma, la empresa debe cuidar que esta autoproducción la fortalezca permanentemente, y en consecuencia que sus mecanismos de funcionamiento, es decir de producción y de autoproducción, desarrollen en cada persona, en cada equipo la capacidad de afrontar situaciones y desafíos cada vez más complejos... La sociedad de producción se satisfacía con personas aisladas: cada uno en su lugar de trabajo en la cadena, la sociedad de consumo sacaba también ventajas del “cada uno para sí”, pero la sociedad de la información, la de la “revolución de la inteligencia” postula el intercambio. No hay revolución de la inteligencia sin redes, no hay redes sin confianza, no hay confianza sin apertura. [11:17]

El modelo de Gestión comunicacional que se plantea no responde a un pensamiento simple, unidireccional y tampoco a un sistema cerrado, sino que tiene una visión compleja, holística y sistémica. El modelo de gestión desde esta perspectiva compleja, tendría una comunicación como plantea Goldhaber, [12] ascendente y descendente, vertical y horizontal dentro de la organización pues así se facilitan funciones, tareas y toma de decisiones, promoviendo el clima institucional para desarrollar nuevas ideas, proyectos y mejoras de forma cooperativa.

Las características de este Modelo de Gestión Comunicacional, permite la transición de un pensamiento simple de la organización educativa a uno complejo, idóneo a la nueva realidad, pertinente a las características inestables de nuestra sociedad, Pozner comenta al respecto:

El pensamiento simple establece “programas” para controlar lo que es seguro, calculable, medible; el pensamiento complejo permite construir “estrategias” para abordar lo imprevisible, lo aleatorio y lo cualitativo. El pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional y globalizante. Lo estable, lo circular, lo determinado es sustituido por la visión de un universo en transformación permanente donde se conjugan el orden y el desorden, el equilibrio y el desequilibrio, lo previsible y lo imprevisible, lo programable y las bifurcaciones aleatorias. [11:18]

El Modelo de Gestión Comunicacional está interrelacionado con la Gestión del Conocimiento², entendiéndose como “la función que planifica, coordina y controla los flujos de conocimientos que se producen en la empresa en relación con sus actividades y con su entorno con el fin de crear unas competencias esenciales.” [13:48] Cabe aclarar que el conocimiento es más que datos e información: “es una mezcla fluida de experiencias, valores, información contextual y apreciaciones expertas que proporcionan un marco para su evaluación e incorporación de nuevas experiencias e información.” [14:50] Es así como en el Modelo de Gestión Comunicacional debe coadyuvar a la Gestión del Conocimiento en la gestión de los activos intangibles que generan valor para la organización, como son los procesos relacionados de alguna manera con la captación, estructuración y transmisión de conocimiento.

3.3. Ventajas de la Gestión comunicacional para el liderazgo transformacional

El Modelo de Gestión de Comunicación, permite su inserción en diversos contextos, en este caso, estará inmerso en la cultura institucional, respetando su misión y visión, plasmados en documentos que reflejan el conjunto de valores, hábitos, costumbres que le confieren identidad a la escuela. Sólo así conseguirá no perder de vista el sentido de su existencia, no tener una visión instrumentalista, es decir se quieren mejorar los resultados académicos de los alumnos pero no como un punto de llegada sino como el reflejo de todo un cambio de paradigma educativo, donde todos son corresponsables en la toma de decisiones, en las alternativas de solución... esto a su vez logrará el compromiso de cada participante.

La Gestión³ Comunicacional, es congruente con la dinámica que se propone de liderazgo transformacional, ya que permite:

- ❖ Promover la comunicación entre los miembros: alumnos, docentes, directivos y padres de familia.
- ❖ Facilitar la integración entre las realizaciones personales y las institucionales: es buscar un equilibrio entre las necesidades de cada uno de los actores en la

² Algunos teóricos son Michael Polanyi, Peter Drucker, Paul Strassmann, Peter Senge, quienes han realizado aportes en torno a las “organizaciones que aprenden”, y con una visión práctica Thomas Davenport y Seivy. En Japón están Ikujiro Nonaka y Hirotaka Takeuchi con la “espiral del conocimiento”.

³ González Solán, O. (s/a). *Los sistemas de control de gestión estratégica para las organizaciones*. Cuba. [En línea] Disponible en: <<http://www.monografias.com/trabajos15/sistemas-control/sistemas-control.shtml>>, consultada: febrero de 2009.

escuela, con el fin de que todos coadyuven y ninguno se sienta como único responsable.

- ❖ Reducir los focos de conflicto a partir del fortalecimiento de la cohesión de los miembros: en cualquier proyecto de participación se darán diferencias por intereses o la forma de negociación, es así necesario permanentes vías de comunicación para no obstaculizar la construcción del proyecto.
- ❖ Contribuir a la creación de espacios de información, participación y opinión.

Además, este modelo de gestión comunicacional está en sintonía con las áreas de competencias del Director⁴ de un centro educativo:

- a) Funcionamiento organizacional: gestionar procesos organizacionales con el objetivo de proveer efectividad a ésta
- b) Facilitación de los procesos de enseñanza-aprendizaje: es abordar las características de una educación que prioriza o se centra en el aprendizaje
- c) Labor política interna y externa: ser el interlocutor y mediador con grupos de interés tanto internos como externos.

Señalamos que se retoma el concepto de competencia de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2003) como la: “Capacidad para responder exitosamente a una demanda, tarea o problema complejos movilizándolo y combinando recursos Personales (cognitivos y no cognitivos) y del entorno.” [16:5]

En síntesis, se propone una gestión, donde más allá de una visión funcionalista, se integre una visión holística de la acción humana, que conjugue emociones, pensamiento y lenguaje. Un enfoque que acepte la indeterminación y que no aspire a reducir la realidad a un modelo. [17]

4. Importancia del Liderazgo transformacional en el equipo directivo

4.1. Definición de liderazgo

Es primordial definir en este momento, el término liderazgo, que ha sido motivo de grandes discursos y considerado como la panacea a problemas políticos, sociales, culturales y educativos. Hace tiempo se vivía la discusión sobre si el líder “se hace o se nace”, esto ha quedado ya resuelto, podemos entonces puntualizar que el liderazgo requiere efectivamente de ciertas cualidades en la persona, pero que de no cumplir éstas en los niveles requeridos, es posible el incrementarlas a través de un proceso de formación. Esta idea es la que tiene como base la propuesta, ya que si no creyéramos en la modificabilidad de las competencias directivas, sería inútil hablar sobre una autorregulación de tipo de liderazgo y su intencionalidad.

Aquí entenderemos que para una institución cuyo fin sea el proporcionar un servicio educativo:

...todo liderazgo que se precie de tal buscará como norte, propiciar estrategias y procesos que influyen de manera significativa en la calidad de los aprendizajes. (...) Esto exige que el liderazgo impulse por un lado la facilitación de elementos esenciales para la tarea didáctica y, por otro, la organización inteligente de la información para conocer e innovar en el quehacer educativo. En otras palabras, se busca que el liderazgo abrace un modo de trabajo pedagógico de vanguardia y manifestación esencial en la dirección de los centros hacia la eficacia. [18:3]

⁴ Santos Baranda define la competencia profesional para el director como: “Interrelación e integración dialéctica del saber, saber hacer, saber ser y saber transformarse en el desempeño con las funciones del directivo que se dinamizan en las competencias Ideopolítica, Pedagógica, científico investigativa, Preventiva y para la Organización Escolar que se refleja en los diferentes contextos de actuación”. [15:40]

Es decir, el ser gestor, líder y administrador implica una fusión que debe emerger de un directivo atento a las necesidades del entorno del centro escolar donde labore, así como a las demandas internas, en las dimensiones pedagógica y administrativa.

4.2. Ámbitos de ejercicio del liderazgo

Al ampliarse las funciones del líder, su perspectiva debe de ser más amplia, tiene la obligación de considerar varios ámbitos en el ejercicio de su liderazgo, para poder dar una respuesta pertinente a las solicitudes de su centro escolar.

Ainscow y Southworth, a través de un proyecto de mejora escolar, han delimitado cinco ámbitos que se retoman para el desarrollo de la propuesta del presente trabajo:

1. "Tratar con la gente: con el fin de generar y mantener relaciones positivas de trabajo con los colegas. Esto es básico desde el modelo de la gestión comunicacional.
2. Contribuir a generar una visión global del centro: dada la complejidad del centro como sistema, donde los factores endógenos y exógenos determinan o lo modifican, es prudente no tener una visión reduccionista, contemplar el aula o alumnos-docente-programas.
3. Dar el impulso, como presión y a la vez apoyo, necesario para la puesta en marcha de los proyectos: es motivar y si se requiere presionar positivamente para la fase de inicio o arranque de los proyectos de innovación o mejora.
4. Ejercer de monitor de desarrollo: significa acompañar en el proceso, no es iniciar y reaparecer al final para ver los resultados, sino trabajar cooperativamente. Para transformar las situaciones, una presencia constante y prudente es fundamental.
5. Establecer un clima propicio para el desarrollo profesional: compartir ideas y experiencias y confrontar. Un líder es el que sabe dialogar, ver la riqueza de su personal y darle la oportunidad de crecimiento." [7:14]

Estos ámbitos están interrelacionados, no son excluyentes entre sí y dada la complejidad, el liderazgo ya no se considera en singular, es planteado como un equipo de liderazgo, donde directivos, administrativos y docentes son corresponsables de velar por la misión y visión institucionales hacia el logro de objetivos comunes construidos de manera participativa.

4.3. Liderazgo directivo

A pesar de la importancia que se da al compartir el liderazgo y no verlo sólo desde el puesto del director, a través de varias investigaciones [19] se ha confirmado que el director es una pieza fundamental para la mejora de la eficacia escolar y que éste a su vez es decisivo:

...en la creación, naturaleza y grado de participación del profesorado en la toma de decisiones. Un clima de confianza y participación hace aumentar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, porque promueve la colaboración entre el personal docente y esos beneficia sin duda el currículo. [20:113]

Algunos de los factores clave que menciona Murillo, para que el director del centro docente muestre su habilidad como líder e innovador son: "saber cómo se pueden aplicar los cambios a la práctica, determinar el alcance del cambio, la capacidad de apoyo y estímulo, desarrollar las destrezas necesarias para fomentar una organización que asuma el aprendizaje." [20:89]

4.3.1. Liderazgo transformacional

Con base en las necesidades y a los tipos de gestión se han desarrollado varios tipos de liderazgo, existen tipologías o clasificaciones, cuando se define conceptual o empíricamente un tipo es porque se justifican para responder al paradigma de gestión que lo acoge así como por las demandas del contexto sociocultural.

El directivo para poder responder a las características de la sociedad actual, a las necesidades de los centros escolares y concretamente a la formación de los alumnos, necesita de un estilo que potencie el logro de lo anterior mencionado. Es por ello que se considera pertinente el liderazgo transformacional, ya que:

... ofrece una visión articulada de los fines de la organización generando motivaciones para participar en los fines y misiones de la organización. El liderazgo ejercido de modo transformacional puede contribuir a transformar la cultura escolar aumentando la capacidad individual y colectiva para resolver los problemas, como ayudar a identificar los fines a conseguir por la organización y las prácticas adecuadas para alcanzarlos. [7:13]

Para precisar más este liderazgo, se mencionarán las dimensiones básicas que lo describen: [6]

1. La identificación de metas: desarrollar una visión compartida para la escuela, establecer consenso en los objetivos, prioridades y expectativas de una excelente actuación.
2. La implicación de otras personas, proporcionando un apoyo individual y estímulo intelectual, ofrece un modelo de buen ejercicio profesional.,
3. El desarrollo de estructuras "de abajo hacia arriba", con el fin de compartir la responsabilidad e ir ampliando la zona de toma de decisiones de los docentes.
4. El desarrollo de una cultura de colaboración que propicie y fortalezca el trabajo colaborativo.

Si se requieren cambios cuanti-cualitativos, la participación activa de los miembros del centro escolar y lograr una comunidad de aprendizaje, el liderazgo transformacional es un camino confiable.

4.4. Propuesta de autoevaluación del liderazgo transformacional en el equipo directivo

4.4.1. Justificación general de la propuesta

Cuando se habla de mejorar la calidad educativa, en muchas ocasiones se señala a los directivos o gestores escolares como el punto de arranque de los cambios en las organizaciones educativas, no porque ellos sean los depositarios exclusivos de la gestión, sino porque les está reservado un papel protagónico diferencial: ser animadores y coordinadores de las nuevas maneras de abordar el trabajo. [21:3]

Ante este papel protagónico, no es suficiente que los directivos sean buenos maestros, necesitan una formación que les provea de las herramientas para optimizar el uso de los recursos humanos, materiales, tecnológicos y financieros, articulándose con la comunidad escolar, generando un clima de trabajo colectivo. [23:259] Es por ello que se diseñan un sin fin de cursos, diplomados, especialidades, etc., que les proporcionen las competencias profesionales necesarias para las exigencias del puesto, sin embargo, no se han obtenido los resultados esperados, por lo que se han realizado varias investigaciones sobre la formación de los directivos como refiere Murillo, [20] Murphy y Hallinger –1987– en Estados Unidos, Gimeno –1995– y Joaquín Gairin Sallán –1995– en España.

Esta propuesta atiende a esa necesidad de formación para incentivar la participación de la comunidad y además a una de las causas por las cuales algunos posibles candidatos rechazan el puesto directivo: la escasez de formación específica, como lo refieren varios autores en sus investigaciones sobre el perfil directivo y su función (Almohalla, *et al.* 1991; Álvarez, 1990; Antúnez, 1994; Villa y Gainin, 1996) [citado en 20:155]. Con la presente autoevaluación de liderazgo se pretende proporcionar un modelo de formación directiva acorde con el modelo de gestión del centro escolar.

4.4.2. Justificación institucional de la propuesta

La situación del Colegio presenta puntos a favor, en cuanto a la innovación que realiza la institución en lo concerniente a planeación de clases, evaluaciones formales, trabajo en las experiencias de aprendizaje-enseñanza, trabajo en Academias y el desarrollo del perfil docente investigador.

Además se ha notado estadísticamente, mejora en los resultados obtenidos en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros educativos (ENLACE) del ciclo escolar 2007-2008, obteniendo el primer lugar de las primarias lasallistas en el Distrito Federal.

Si reconocemos que el papel del docente es protagónico en los resultados de aprendizaje de los alumnos, debemos de establecer cuáles son las competencias que requieren para que se alcancen los aprendizajes de calidad. Pero sería injusto el querer que ellos asuman la totalidad de esta responsabilidad, los docentes necesitan un sistema de gestión que los apoye en esos sentidos, directivos que no tengan la idea de cumplir funciones administrativas sino de transformarse en organizadores y facilitadores de proyectos educativos escolares donde se promueva el desarrollo de comunidades de aprendizaje.

Por tal motivo, se propone sistematizar la autoevaluación del liderazgo transformacional en el equipo directivo, como a continuación se explica.

4.4.3. Instrumento de Autoevaluación de liderazgo

El liderazgo transformacional se mide actualmente con el *Cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ Forma 5X Corta)* de B. Bass y B. Avolio el cual evalúa tres estilos de liderazgo: el *laissez-fair*, el *transaccional* y el *transformacional*.

Al buscar la adaptación del *Cuestionario multifactorial de liderazgo* para el contexto social y geográfico donde se aplicará, se localizó una adaptación al contexto chileno, por lo que se acogerá este instrumento por considerarlo válido por compartir la realidad latinoamericana.

Cabe mencionar que el cuestionario que se retoma es estructurado por Vega C. y Zavala G. [23] en la tesis "Adaptación del cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ Forma 5X Corta) de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno". Es una investigación de tipo metodológica que se planteó como Objetivo General el adaptar al contexto cultural Chileno, el instrumento *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ), forma 5X Corta, en sus dos versiones –Líder y Clasificador–, desarrollado por los autores Bernard Bass y Bruce Avolio.

Como el propósito del presente trabajo se enfoca en el liderazgo transformacional, sólo se retomarán de la matriz de Vega y Zavala, los ítems que corresponden a este estilo de liderazgo. Cabe mencionar que se respeta la redacción y diseño del cuestionario de los autores. (ver Anexo 1).

Instrumento

La propuesta del instrumento cuenta con la siguiente estructura:

- la primera parte es un cuestionario sobre liderazgo transformacional,
- la segunda parte es un análisis de los resultados obtenidos por indicador y de manera comparativa por bimestre.

- la tercera, es una retroalimentación entre pares, para enriquecer la visión personal y por coherencia con el tipo de liderazgo transformacional.
- la cuarta, consiste en una autorregulación, al establecen compromisos de acción concretos para lograr un mayor desempeño con este liderazgo
- la quinta, debe realizarse un análisis del desempeño en estos compromisos y encontrar sus causas.

Una vez realizado el cuestionario, se realiza el análisis de cada indicador en relación con el puntaje más alto.

Tabla 2. Instrumento sobre autoevaluación del liderazgo.

	Puntaje total	Peso relativo	I bimestre		II bimestre		III bimestre		IV bimestre		V bimestre	
			Puntaje obtenido	Peso relativo	Puntaje obtenido	Peso relativo	Puntaje obtenido	Peso relativo	Puntaje obtenido	Peso relativo	Puntaje obtenido	Peso relativo
Carisma/ Inspiracional	19 ítems x 4 puntos = 76	57.6%										
Estimulación intelectual	7 ítems x 4 puntos = 28	21.2%										
Consideración individual	7 ítems x 4 puntos = 28	21.2%										
Total	132	100%										

Con base al peso relativo se irá construyendo una tabla comparativa (tabla 2) por cada bimestre que se realice la autoevaluación, con el fin de conocer los indicadores de liderazgo que son una fortaleza y aquellos que están rezagándose.

Para favorecer este liderazgo como **equipo directivo**, se recibe la retroalimentación del otro directivo, para comparar y enriquecer la visión propia. Esta tabla (tabla 3) se llenará previamente por el compañero directivo y en una entrevista se dialogará.

Tabla 3. Características del liderazgo del equipo directivo.

INDICADOR del liderazgo transformacional	COEVALUACIÓN	
	Fortalezas	Oportunidades
Carisma/ Inspiracional		
Estimulación intelectual		
Consideración individual		

Con base en ello el directivo evaluado identificará por escrito las acciones que se compromete realizar durante el bimestre correspondiente, mediante una ficha elaborada para tal fin y realizará su autoevaluación de logro, mediante otra ficha de evaluación analizando además las causas de su desempeño.

Se pretende realizar nuevamente el proceso para el bimestre correspondiente.

La evaluación del liderazgo transformacional es de naturaleza cualitativa y cuantitativa, por lo que se usarán dos métodos diferentes para el análisis de los resultados. Para los datos cuantitativos, al establecerse una escala tipo Likert de 0 a 4, se llevarán a cabo estadísticos descriptivos. Para los datos cualitativos, donde las preguntas abiertas proporcionan abundantes datos textuales, se analizarán a partir del establecimiento de categorías temáticas y la asociación de las respuestas a cada una de ellas. Esta categorización será con base en la metacognición, en las variables de persona, tarea y estrategia.

Como puede observarse, el instrumento se realiza en diversos momentos, ya que adoptar o asimilar un estilo de liderazgo, es un proceso. Se realiza no en solitario, sino junto con una persona que también *está viviendo el mismo proceso* y comprende las competencias directivas que ahora se requieren adquirir, bajo el liderazgo transformacional.

Esta propuesta resalta, que una evaluación sólo es un medio para la superación profesional y personal, su fin nunca será asignar una calificación al equipo directivo con respecto a su liderazgo transformacional, los directivos están en constante estrés debido a la asignación de calificaciones tanto internas como externas, como para continuar con presiones que lejos de apoyarlo en su transformación, lo encierran en actitudes de autodefensa o frustración.

Es aprender a ser un directivo con liderazgo transformacional, a través de la comunicación con los compañeros de trabajo, directivos, que abandonando esquemas individualistas y competitivos por limitar el aprendizaje, están convencidos de aprender cooperativamente a ser líderes educativos en la construcción de comunidades de aprendizaje.

CONCLUSIONES

Es importante definir un modelo de gestión en el centro escolar acorde con su contexto institucional, para que a partir de ello se diseñe un programa específico de formación directiva que tenga coherencia con la práctica diaria.

Si la gestión trata de la acción humana como afirma Cassasus, [17] con el Modelo de Gestión Comunicacional que se focaliza en las interacciones de las personas, se logra centrar los esfuerzos en la persona, regresándole su papel protagónico, antes ocupado por las estrategias, los resultados y tecnología.

Con el liderazgo transformacional los directivos, pueden abrir espacios para construir colaborativamente con sus colegas, alumnos y padres de familia, el proyecto educativo institucional, lo cual promueve una participación democrática que motive y comprometa a un desarrollo profesional y personal. De un liderazgo individual, se busca un liderazgo compartido con los docentes y la comunidad educativa.

La propuesta de autoevaluación del liderazgo transformacional de los directivos, atiende tres aspectos importantes de un programa de formación de gestores educativos: contenido, proceso y conexión con la práctica [20:133] de la siguiente forma. El *contenido* se deriva de la investigación sobre los factores que contribuyen a conseguir resultados importantes en la organización (centrado en las interacciones personales, la comunicación, compartir el liderazgo). Respecto al *proceso* se considera tanto el ambiente de trabajo como el aprendizaje con nuevas técnicas (autoevaluación y coevaluación cualitativa y cuantitativa, así como un ambiente de trabajo cooperativo en vez de competitivo), y la *relación con la práctica* dado que no es una formación teórica y se contrasta sistemáticamente el deber ser con el actuar (pretende más que la adquisición de conocimientos y habilidades, busca el desarrollo de competencias profesionales).

La gestión no tiene recetas a implementar que funcionen con éxito en cualquier contexto, por tanto es importante aprender a ser gestor y aprender a hacer gestión desde una visión enriquecida por los miembros de la comunidad escolar.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece de manera muy especial el acompañamiento brindado en la elaboración de este trabajo a la Mtra. Alma Rosa Hernández Mondragón, su asesoría durante el tiempo que impartió la materia de Dirección y Liderazgo en Instituciones Educativas en la Universidad La Salle, enriqueció el proceso de construcción desde su nacimiento hasta su culminación.

REFERENCIAS

- [1] Cordera, R. (2005). "Presentación programas y políticas sociales en México: La política social moderna: evolución y perspectivas", en: *Taller: Gasto Público Rural, Programas de Desarrollo Rural y Políticas Sociales*, febrero 21-22, Santiago de Chile, Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, ONU/FAO, [En línea] <<http://www.rlc.fao.org/prior/desrural/gasto/2005/cordera.pdf>>, consultada: agosto 5 de 2008.
- [2] UNESCO/Santiago. (2000). *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe: Seminario sobre Prospectivas de la educación en la Región de América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, agosto 23-25 [En línea] Disponible en: <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/analisis_prospectivas_lac_esp.pdf>, consultada: agosto 5 de 2008.
- [3] Ahumada Figueroa, L. (2001). *Teoría y cambio en las organizaciones. Un acercamiento desde los modelos de aprendizaje organizacional* Ediciones Universitarias de Valparaíso. [En línea] Disponible en: <http://aracne6060.googlepages.com/Ahumada_teoría_cambios.pdf>, consultada: mayo 16 de 2008.
- [4] Gimeno Sacristán, L. (2001). *Educación y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata, 288pp.
- [5] Gimeno Sacristán, L. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 424pp.
- [6] Leithwood, K. A. (1994), citado por: Pérez Albo, M. J. y Hernán Rincón, M. L. (2008) *Una dirección para la mejora de la eficacia escolar*. En Centro de Investigación y Documentación Educativa (MEC). [En línea] Disponible en: <http://aracne6060.googlepages.com/perez_Albo.pdf>, consultada: junio 27 de 2008.
- [7] Ainscow, M. y Southworth, G.; citado por: Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En: Medina, A. (coord.): *El liderazgo en educación*. Madrid: UNED, pp. 25-46. [En línea] Disponible en: <<http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CLiderazgo%20y%20mejora.pdf>>, consultada: julio 31 de 2008.
- [8] Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*, Santiago, UNESCO, [En línea] Disponible en: <<http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>>, consultada: julio 27 de 2008
- [9] IPE. (2000). *Módulo 4. Comunicación*, [En línea] Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-139785_archivo_4unknown>, consultada: abril 22 de 2009.
- [10] Cisneros, J. (2002). "El concepto de comunicación: el cristal con que se mira" en *Revista Internacional de Comunicación*. Universidad de Sevilla No. 7-8 [En línea] Disponible en: <<http://grupo.us.es/grehcco/ambitos07-08/cisneros.pdf>>, consultada: abril 22 de 2009.
- [11] Pozner, P. (2000). "Módulo 1: Desafíos de la educación"; en: *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa, Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación del Ministerio de Educación de la Nación Argentina*, Buenos Aires, UNESCO/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE), [En línea] Disponible en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/difusion/publicaciones/publicaciones_detalle.asp?LibroID=6.pdf>, consultada: julio 27 de 2008.
- [12] Goldhaber, G. (1984). *La comunicación organizacional*. México: Diana.

- [13] Bueno, F. (2000): citado por Alegre Vidal, J. (2005). *La gestión del conocimiento como motor de la innovación*. España: Universidad de Jaume I, 158pp.
- [14] Davenport, T. y Prusak, L.; citado por: Valhondo, D. (2002) *Gestión del conocimiento: del mito a la realidad*. Argentina: Díaz de Santos, 408pp.
- [15] Cardoso, L. (2008). *Modelo del desempeño por competencias profesionales para el director de escuela primaria en San Miguel del Padrón*. Cuba: Editorial universitaria. [En línea] disponible en: <<http://revistas.mes.edu.cu/elibro/tesis/educacion-superior/9789591607737.pdf/view>>, consultada: abril 23 de 2009.
- [16] Fundación Chile. (2006) *Perfiles de Competencias Directivas, Docentes y Profesionales de apoyo. Programa Educación-Gestión Escolar Fundación Chile*, [En línea] disponible en: <<http://www.gestionescolar.cl/UserFiles/P0001/File/MANUAL%20COMPETENCIAS%20GESTION%20ESCOLAR%20FUNDACION%20CHILE-7%20agosto%202007.pdf>>, consultada: abril 22 de 2009.
- [17] Casassus, J. (1999) *Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos*, en Oficina Regional de educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Chile [En línea] disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001176/117612so.pdf>>, consultada: julio 27 de 2008.
- [18] Maureira, O. (2000). *Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental*. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. vol. 4, no. 4e. [En línea] Disponible en: <<http://aracne6060.googlepages.com/maureiraOscar.pdf>>, consultada: julio 27 de 2008.
- [19] Coronel, J. (1994). *El profesorado, el liderazgo y la mejora de la escuela* [En línea] Disponible en: <<http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca>>, consultada: agosto 5 de 2008.
- [20] Murillo, F. J. (2006) *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Ministerio de Educación y cultura, Madrid, [En línea] Disponible en: <<http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/col136/col136pc.pdf>>, consultada: julio 27 de 2008.
- [21] Ezpeleta, J. y Furlán, A. (2000) *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC, 339pp.
- [22] Machado, A. (2001). *El rol de los gestores educativos en el contexto de la descentralización de la escuela*. En Análisis de las perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe. UNESCO. [En línea] Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134963s.pdf>>, consultada: abril 23 de 2009.
- [23] Vega, C. y Zavala, G. (2004) *Adaptación del cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ Forma 5X Corta) de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno*. Tesis de licenciatura. Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile [En línea] <http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2004/vega_c/sources/vega_c.pdf>, consultada: julio 24 de 2008.

BIBLIOGRAFÍA

Bernal Agudo, J. L. (2001). *Liderar el cambio: liderazgo transformacional*. Anuario de Educación. Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza [En línea] Disponible en: <<http://didac.unizar.es/jlbernal/Lid.trnasf.html>>, consultada: julio 14 de 2008.

Vázquez, A. (2007). *Gestión y calidad basadas en competencias directivas*. Vicaría para la educación, Santiago de Chile, [En línea] Disponible en: <http://www.vicariaeducacion.cl/equipos_direct/gestion-calidad.html>, consultada: marzo 3 de 2009.

Anexo 1.

AUTOEVALUACIÓN DE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN COLEGIO GERARDO MONIER

Nombre: _____ Cargo: _____ Fecha: _____

El **objetivo** del presente cuestionario es describir su desarrollo hacia el estilo de liderazgo transformacional. Por tanto debe responder con total honestidad para que cumpla la función de auto-regular su proceso directivo.

Se presentan 33 afirmaciones descriptivas, las cuales juzgará la frecuencia con las que las realiza, para ello use la siguiente escala de clasificación, marcando la categoría correspondiente con una cruz o un círculo.

Nunca	Rara Vez	A Veces	A Menudo	Frecuentemente
0	1	2	3	4

1. Acostumbro a evaluar críticamente creencias y supuestos para ver si son apropiados	0	1	2	3	4
2. Expreso mis valores y creencias más importantes	0	1	2	3	4
3. Cuando resuelvo problemas, trato de verlos de distintas formas	0	1	2	3	4
4. Trato de mostrar el futuro de modo optimista	0	1	2	3	4
5. Hago que los demás se sientan orgullosos de trabajar conmigo	0	1	2	3	4
6. Le dedico tiempo a enseñar y orientar.	0	1	2	3	4
7. Tiendo a hablar con entusiasmo sobre las metas	0	1	2	3	4
8. Considero importante tener un objetivo claro en lo que se hace	0	1	2	3	4
9. Ayudo a los demás a desarrollar sus fortalezas	0	1	2	3	4
10. Por el bienestar del grupo soy capaz de ir más allá de mis intereses	0	1	2	3	4
11. Actúo de modo que me gano el respeto de los demás	0	1	2	3	4
12. Tomo en consideración las consecuencias morales y éticas en las decisiones adoptadas	0	1	2	3	4
13. Construyo una visión motivante del futuro	0	1	2	3	4
14. Ayudo a los demás a mirar los problemas desde distintos puntos de vista	0	1	2	3	4
15. Sugiero a los demás nuevas formas de hacer su trabajo.	0	1	2	3	4
16. Enfatizo la importancia de tener una misión compartida	0	1	2	3	4
17. Expreso confianza en que se alcanzaran las metas.	0	1	2	3	4
18. Trato a los demás como individuos y no sólo como miembros de un grupo	0	1	2	3	4
19. Comparto los riesgos en las decisiones tomadas en el grupo de trabajo	0	1	2	3	4
20. Informo permanentemente a los demás sobre las fortalezas que poseen	0	1	2	3	4
21. Quienes trabajan conmigo tienen confianza en mis juicios y mis decisiones	0	1	2	3	4
22. Motivo a los demás a tener confianza en sí mismos.	0	1	2	3	4
23. Evalúo las consecuencias de las decisiones adoptadas	0	1	2	3	4
24. Intento mostrar coherencia entre lo que digo y hago	0	1	2	3	4
25. Intento ser un modelo a seguir para los demás	0	1	2	3	4
26. Considero que cada persona tiene necesidades, habilidades y aspiraciones únicas.	0	1	2	3	4
27. Estimulo la tolerancia a las diferencias de opinión	0	1	2	3	4
28. Me relaciono personalmente con cada uno de mis colaboradores	0	1	2	3	4
29. Expreso mi interés a los demás por lo valioso de sus aportes para resolver problemas	0	1	2	3	4
30. Busco la manera de desarrollar las capacidades de los demás	0	1	2	3	4
31. Soy capaz de exponer a los demás los beneficios que para cada uno acarrea el alcanzar las metas organizacionales	0	1	2	3	4
32. Tiendo a estimular a los demás a expresar sus ideas y opiniones sobre el método de trabajo	0	1	2	3	4
33. Siento que quienes trabajan conmigo me escuchan con atención	0	1	2	3	4

Para muestra un botón: la evaluación en las aulas de secundaria

Margarita Zamora Hernández
Estudiante del Doctorado en Educación
Universidad La Salle
E-mail: margaritazamora_8@hotmail.com
Tiburcio Moreno Olivos
Profesor Titular del Área Académica de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
E-mail: morenoo@aeuh.edu.com

[Recibido: Mayo 7, 2008. Aceptado: Enero 26, 2009](#)

Resumen

El punto de partida de la investigación fue un diagnóstico llevado a cabo, en el Estado de Hidalgo, sobre educación secundaria en sus tres modalidades: generales, técnicas y telesecundarias. [1]

El propósito de la investigación consistió en analizar las concepciones y prácticas de evaluación del profesorado de secundaria y contrastarlas con el modelo de evaluación que propone la RES para este nivel educativo. Entre los hallazgos principales se podría destacar que las prácticas observadas mostraron que la reforma parece no estar tocando a la evaluación en el aula, que ésta continúa siendo convencional y que el profesorado de secundaria sigue teniendo una mentalidad selectiva.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, educación secundaria, reforma educativa, cultura escolar.

Abstract

A diagnose carried out in Hidalgo State was the research starting point related to secondary education in its three modalities: general, technical, and TV-secondary. [1]

The purpose of the research was analyzing evaluation conceptions and practices of secondary teachers proposed by RES for this education level. Among the main findings could be highlighted that observed practices showed the reform does not seem to be touching evaluation within the classroom, that this continues to be conventional and that secondary teachers continue to have a selective mentality.

Keywords: learning evaluation, secondary education, education reform, school culture.

1. Introducción

El punto de partida de la investigación fue un diagnóstico llevado a cabo en el Estado de Hidalgo en educación secundaria en sus tres modalidades: generales, técnicas y telesecundarias. [1] Este diagnóstico reveló que uno de los principales focos de interés de los participantes era conocer las formas de evaluación internas, así como una preocupación por los resultados de las evaluaciones externas.

El trabajo que a continuación se presenta tiene como marco referencial la Reforma de la Educación Secundaria [2-3] en México. El propósito de la investigación consistió en analizar las concepciones y prácticas de evaluación del profesorado de secundaria y contrastarlas con el modelo de evaluación que propone la Reforma de la Educación Secundaria (RES). Entre los hallazgos principales se podría destacar que las prácticas observadas mostraron que la reforma parece no estar tocando a la evaluación en el aula, que ésta continúa siendo convencional y que el profesorado de secundaria sigue teniendo una mentalidad selectiva. Lo anterior confirma que la reforma en educación secundaria no se puede implementar por decreto, lo que hace necesario una profunda revisión y análisis en cuanto a las estructuras institucionales en que es desplegada. Entre la realidad del aula y las propuestas de evaluación del aprendizaje emanadas de la RES existen espacios discrecionales, de ahí que coincidamos con Moreno Olivos [4] en que es necesario reglamentar la evaluación del currículum de secundaria, que brinde nuevas pautas hacia el mejoramiento de la evaluación del aprendizaje desde los cimientos del Sistema Educativo Nacional. El artículo se encuentra estructurado en los siguientes apartados: *Introducción, marco teórico, diseño metodológico, análisis e interpretación de los datos, y conclusiones.*

2. Marco teórico

La evaluación es un elemento esencial del currículum porque trastoca todos los demás componentes, de suerte que cambiar el enfoque de los planes y programas de estudio hacia una orientación constructivista, pasar de un modelo educativo basado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje, obliga a repensar y cambiar profundamente las formas de valorar los logros de aprendizaje de los alumnos. Esta relación sería «natural» y deseable que ocurriera, sin embargo, la realidad parece ser muy distinta, cuando uno se adentra en la cotidianidad de la vida en las aulas de secundaria lo que encuentra es un modelo educativo convencional, en el que el profesor sigue siendo el protagonista y sus prácticas de evaluación continúan centradas en la medición; el examen es, muchas veces, la técnica privilegiada, prima la función sumativa (productos) y la evaluación, más que valorar el dominio del contenido de las materias, cumple sus funciones menos pedagógicas como son las de control y fiscalización del comportamiento de los alumnos.

2.1. La educación secundaria en México

La escuela secundaria actual presenta un sinfín de problemáticas en la mayor parte de los sistemas educativos del mundo, en muchos países ésta se ha convertido en el eslabón más débil de la cadena educativa. [5] Su modelo educativo parece –hoy más que nunca– muy distante de las necesidades e intereses de amplios sectores de jóvenes que acuden a ella, «el desencanto y desmotivación que la escuela secundaria ha producido es, entre otros tópicos, producto de la confrontación de una cultura escolar arraigada en principios y valores ‘universales’ acuñados hace más de un siglo, con una cultura juvenil que ha irrumpido en la educación media». [6:17]

Siendo un tramo educativo tan importante para el país, el panorama de la actual enseñanza secundaria es bastante preocupante, pues enfrenta una seria crisis provocada por múltiples problemas relativos al funcionamiento del sistema y de las escuelas. Entre estos pesados lastres destacan: **a)** sobrecarga de temas en programas de estudio y de asignaturas por grado. Pocas posibilidades de profundización en los contenidos, lo que dificulta el desarrollo de competencias intelectuales, **b)** excesivas actividades extracurriculares (celebraciones, concursos, campañas, torneos...) que restan tiempo para el desarrollo de actividades curriculares prioritarias e impiden que el acento se ponga en el aprendizaje de los alumnos; **c)** limitadas posibilidades de interacción del maestro con sus alumnos por el gran número de grupos que cubre. Los alumnos a menudo son anónimos, se pierden en las aulas masificadas, sobre todo en las escuelas

secundarias generales y técnicas; **d)** los maestros disponen de poco tiempo para profundizar en la tarea docente y para realizar trabajo colegiado, entre otros. [7]

Es indudable que para lograr los propósitos establecidos para la educación secundaria se requiere de reformas pedagógicas, de cambios en los estilos de gestión, así como de la modificación sustancial del perfil y del papel de los profesores. Ante la rigidez del modelo actual se tienen que pensar otras propuestas de formación que permitan atender la demanda actual y la diversidad del alumnado. Esto, sin olvidar «que existe aún un importante déficit de oferta educativa de nivel medio en la región». [8:10]

2.2 El profesor y la evaluación

Es evidente que en nuestras instituciones educativas continúan imperando prácticas y actitudes que poco favorecen la construcción de una nueva cultura de la evaluación. Así, encontramos que muchos profesores de secundaria siguen empleando métodos de evaluación tradicionales que conceden un fuerte peso al examen, centrados en productos más que en procesos y referidos a la adquisición de conocimientos factuales antes que al desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior. Además, el examen generalmente se basa en contenidos de corte cognoscitivo (hechos y conceptos), dejando fuera contenidos de tipo afectivo (actitudes y valores) tan importantes en la educación básica que es formativa antes que informativa. [9]

Para cambiar la evaluación hacen falta dos condiciones previas fundamentales: **a)** Una comunicación fluida y sin conflictos entre profesores y estudiantes para que sea posible el conocimiento entre unos y otros; para que el alumno pueda manifestarse en un ambiente descargado de la tensión del control sobre lo que aprende. Esta condición está muy limitada por la masificación de la educación y por el clima de control, **b)** Un esfuerzo por evitar separar «el tiempo de enseñar y de aprender» de los momentos de evaluar lo aprendido.

El profesor se ha de preguntar por los métodos que utiliza para comprobar el rendimiento. Por qué elige unos y no otros, qué características tienen éstos, que nivel de coherencia encierran con el método de aprendizaje (insistencia en la comprensión frente a exámenes de carácter repetitivo, aprendizaje compartido frente a evaluación individualista, exposiciones orales frente a evaluaciones exclusivamente escritas, etc.).

Se ha de preguntar también qué métodos debe utilizar para evaluar el aprendizaje del alumno, no sólo su rendimiento. Evaluar el aprendizaje significa entender cómo aprende el alumno y si eso que aprende tiene alguna relevancia y alguna significación para él.

3. Diseño metodológico

Se trató de una investigación cualitativa con enfoque etnográfico mediante la modalidad de estudio de casos. La elección del enfoque etnográfico radica en que nos interesaba lograr una descripción del modo de vida de los grupos. Este enfoque se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Propone descubrir creencias, valores, perspectivas, motivaciones y formas en que todo eso se desarrolla o cambia». [10:18] En tanto que Stake [11] menciona que en el estudio de caso el investigador elige un caso particular para conocerlo a profundidad.

Para la recogida de los datos se emplearon los siguientes dispositivos metodológicos: observaciones de aula, entrevista semiestructurada y grupo de discusión, los cuales se aplicaron durante un curso escolar. La muestra fue intencional y estuvo conformada por dos escuelas secundarias (general y técnica), se eligieron cuatro grupos de primer grado con sus respectivos docentes: uno de español, dos de matemáticas y uno de inglés. El grupo de discusión estuvo integrado por cinco alumnos y se hizo uno en cada escuela. Así, se obtuvieron 24 observaciones directas, 8 entrevistas (a docentes) y 2 grupos de discusión.

El interés fue siempre conocer de cerca las concepciones y prácticas de evaluación del profesorado de secundaria, porque: «Para conocer cómo son las escuelas, sus fuerzas y sus debilidades y ser capaces de ver lo que ocurre en ellas, y contar a otros lo que hemos visto de manera gráfica y perspicaz, necesitamos crear una forma de crítica educativa para explicar lo que vemos a los que tienen interés en nuestras escuelas». [12:41]

4. Análisis e interpretación de los datos

A partir de los datos empíricos recogidos se construyeron tres categorías de investigación que a continuación se mencionan: 1) El docente como evaluador, 2) Prácticas de evaluación en el marco de la RES y, 3) La evaluación en el contexto de la cultura escolar de secundaria

Categoría 1. El docente como evaluador

Es indudable la importancia que tiene el papel del docente como evaluador del aprendizaje de los alumnos. La evaluación llega a ser tan importante que condiciona fuertemente todo lo que ocurre en la escuela y al interior de las aulas, especialmente las relaciones entre profesores y alumnos. Éstos, generalmente suelen estar expuestos a experiencias de evaluación regidas por circunstancias tales como la autoridad, pasividad, monotonía y limitaciones de tiempo e incluso de espacio físico, pues los salones de clases, «están repletos de mesas y sillas que preservan un metro cuadrado por persona; minúsculo territorio del que no siempre se puede uno mover sin ser reconvenido». [13:170]

Los docentes en su discurso no hicieron alusión al poder que ejercen sobre los alumnos, aunque de manera explícita lo manifiestan en las prácticas de evaluación. Respecto a este tema Hargreaves [14:185] se pregunta: ¿Por qué conceden calificaciones los profesores? Y este autor responde que hay una serie de razones que explican este fenómeno: recompensan logros, son incentivos para aprender, brindan retroalimentación al estudiante y al docente, sirven como medidas del progreso y para establecer comparaciones entre los alumnos. Según este autor, también se aplican «notas de conducta», relacionadas con el comportamiento del estudiante. Por su parte, Jackson [15] refiere que la fuente principal en evaluación, sin duda, es el profesor. Al cuestionar a algunos docentes sobre el significado de la evaluación, respondieron lo siguiente:

«¿Qué es para usted la evaluación? ».
«Consiste en tener parámetros de diferentes tipos para otorgar una calificación final, ver si el chico promueve o tiene que presentar un examen extra para que apruebe la materia».
¿Qué es para usted la calificación?
«Es el número que se otorga después de la evaluación, éste determina que grado de conocimiento tiene el chico».
«Las pruebas mensuales son decisivas porque si no se les pregunta luego se les olvida» (Entrevista, p.24).

El profesorado de secundaria otorga mucha importancia a las calificaciones y a los exámenes. Incluso algunos están convencidos de que las pruebas o exámenes que aplican periódicamente revelan el grado de conocimiento que los alumnos poseen del contenido de que son examinados, pero hay autores que argumentan que «el examen viene a ser un instrumento de evaluación vulnerable y difícilmente sostenible». [16:95] Al preguntar a los docentes respecto a la participación de los alumnos en las prácticas de evaluación del aprendizaje, ellos opinaron:

«¿Los alumnos están de acuerdo en cómo se califican tareas y trabajos en su asignatura?»

«Sí, se pregunta cada semestre, a veces cambiamos algunas cosas» (Entrevista, p.24)

No obstante, los alumnos difieren de estas apreciaciones y reiteran que es el maestro el único que establece todo lo relacionado con la evaluación.

«¿Tuviste posibilidades de sugerir o proponer cómo evaluar en algunas asignaturas?»
«Pues no, porque los maestros ya saben cómo han de evaluar, si nos parece o no, pues les da igual, ya se acostumbraron a eso» (Grupo de discusión, p.20).

Es frecuente que el alumno asuma una actitud pasiva en el aula, su participación es escasa y cuando se produce generalmente es forzada por el profesor. Esta inercia se pudo apreciar en casi todos los momentos de observación. Los alumnos se quejan del autoritarismo de algunos docentes, lo que impide que se expresen libremente, tienen miedo de ser sancionados porque esto afectaría negativamente su calificación.

«A ver ¿están de acuerdo jóvenes?, a ver ¿quién no?»
Nadie habla (Observación, p.2).
«Que el profesor de matemáticas que no fuera tan exigente en el sentido de sus regaños, porque luego si intimida un poco» (Grupo de discusión, p.21)
«A ver vamos a sellar, si hablan de sellar» (Observación, p.4)
«Es por miedo, si me muevo, por el miedo o preocupación de nuestra calificación» (Grupo de discusión, p.18)

Las advertencias y los regaños forman parte de los castigos verbales que los profesores suministran a los alumnos, también es habitual el ejercicio de cierta «violencia simbólica» por no trabajar, no traer el material, no entregar a tiempo la tarea requerida, no estar bien sentado, no poner atención, no contestar de inmediato, hacer ruido, platicar o jugar con un compañero.

Desde el inicio del ciclo escolar el alumno tiene interés en saber qué maestros impartirán cada una de las asignaturas, cuáles son sus formas de evaluación, esto con la finalidad de adaptarse y complacer al profesor y así lograr «pasar el curso» sin tener problemas.

«¿Cómo te sientes al ser evaluado por tus maestros?»
«Yo me siento de acuerdo a como es el profesor, si ya sé cómo es pues así me pongo, nervioso, tranquilo, normal» (Grupo de discusión, p.19)

Los alumnos manejan ciertas estrategias, pero una de las más importantes para ellos es descubrir lo que quiere el profesor y dárselo, asumiendo que pueden tener una recompensa en términos de calificaciones.

«Bueno, para mí significa como a los maestros les gusta el trabajo, así será la forma como te lo califiquen» (Grupo de discusión, p.16)

En la evaluación existen amplios márgenes de discrecionalidad en cada docente, lo cual se manifiesta cuando los alumnos presentan trabajos con distintos grados de dificultad para una misma materia, parece que cada maestro establece sus estándares de calidad de manera libre sin unificar ni especificar al grupo los criterios que van a regir el proceso de evaluación. Incluso en ocasiones los criterios subjetivos y arbitrarios tienen tanto o más peso que los criterios objetivos.

«¿Qué otras características de los alumnos influyen para otorgarles una calificación?»
«Aspectos muy secundarios como son el interés, la disciplina y la puntualidad» (Entrevista, p.20).
«10 cuando digan diálogos de memoria, 9 leído y traducido, 8 traducido, 7 leído todo, 6 un poco, 5 nada» (Observación, p.7).

«Si mi compañero al profe de Inglés le borra el pizarrón, le mejora su calificación» (Grupo de discusión, p.12).

El Acuerdo 200 es el que rige la evaluación del aprendizaje en secundaria, es recurrente que los profesores critiquen lo establecido en dicho documento porque consideran que favorece a los alumnos que ni siquiera alcanzan los mínimos curriculares.

«Mire, varios profes califican con el Acuerdo 200, los alumnos se saca tres y les ponen cinco, he notado en los últimos años que aunque no estudien, al último ya pasaron. El Acuerdo 200 permite ponerles diez a los alumnos en el primer bimestre y después aunque saque puros cincos ya pasaron» (Entrevista, p.15).

Lo expresado permite comprender por qué la evaluación del aprendizaje interna no permite detectar aciertos o deficiencias de maestros y alumnos. Por lo tanto, cuando ambos son enfrentados a evaluaciones externas los resultados obtenidos son preocupantes.

Las prácticas de la evaluación también suelen estar determinadas por la asignatura, las prescripciones del currículum y el tiempo:

«A ver, rápido, fórmense para que les califique» (Observación, p.2).

Rockwell [17] describe dos tipos de tiempo: «tiempo potencialmente productivo» dedicado a la enseñanza directa o actividades relacionadas y «tiempo inerte» que son las ocasiones en que ese potencial de aprendizaje está ausente o es bajo porque la actividad del maestro no es de enseñanza. Sólo el primero es benéfico tanto para el profesor como para el alumno.

«Aquí pongo más tiempo, de aquí será el examen» (Observación, p.12).

Por su parte, Medina [18:290] expone que «la secundaria requiere de cambios profundos, de cuestionamiento razonado de sus concepciones, hace falta volver la mirada a los alumnos, quitarles la etiqueta de adolescentes homogéneos y considerar las particularidades que esta etapa de la vida tiene ahora». Nosotros quisimos dar voz a los olvidados del sistema, veamos que opinaron los alumnos de aquello que les gustaría cambiar o que fuese diferente en la escuela secundaria.

«Si pudieras cambiar algo de la escuela ¿qué cambiarías?»

«(...) que no fuera tan aburrido. Que nos expliquen, nos digan por qué, digan más cosas, que cambiaran por favor, que aunque sepan su materia tenga paciencia para enseñar» (Grupo de discusión, p.18).

Categoría 2. Prácticas de evaluación en el marco de la RES

El propósito de la asignatura de español, según la RES [19] consiste en que:

Los estudiantes se apropien de diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera eficaz en la vida escolar y extraescolar en uno de los tres ámbitos (estudio, literatura y participación ciudadana). En el ámbito de la literatura: Participar en experiencias teatrales. Para el primer grado, leer obras dramáticas contemporáneas breves y escribir una obra corta para ser representada.

En la asignatura de español se pudo observar a dos profesores que mostraron comportamientos diferentes. En el primer caso, el docente admite que no se siente capacitado para poder cumplir con lo dispuesto en el nuevo programa y parece que centra la atención en un aprendizaje de tipo superficial.

«¿Conoce las propuestas de evaluación de la Reforma educativa y las aplica en su asignatura cotidianamente?»

«Sí, lo conozco pero...a mí se me hace un poco complejo porque nos dieron así una hoja y sí lo leí, pero se me hace muy complejo» (Entrevista, p.29).

«¿Qué actividades de evaluación propuestas en la RES considera que más les gustan a los alumnos y por qué?»

«Para español son las graficas de aprovechamiento, a ellos les agrada graficar sus evaluaciones en base a las actividades. A los alumnos les gusta ilustrar, crear, imaginar» (Entrevista, p.29).

«Si quieren más calificación deben participar para que completen su puntuación, traten de ilustrar los trabajos con dibujitos» (Observación, p.12).

Mientras tanto, en el segundo caso, el docente refiere a procesos de enseñanza y aprendizaje mucho más enriquecedores y se anima a explorar con propuestas de evaluación innovadoras, como la coevaluación.

«Mañana termino telenovela y además caricatura, olvidaba decirles que ustedes hicieran los otros programas, necesito que se organicen para elaborar teatro» (Observación, p.5).

«¿Considera que los alumnos están de acuerdo en cómo se califican tareas y trabajos en su asignatura?»

«Considero que sí, ya no se les hace pesado, ni los presiono»

«¿Qué otras características de los alumnos considera que influyen al otorgarles una calificación?»

«El esfuerzo que realizan en algunas actividades, como son: danza, guitarra, banda de música, o guerra, etc.»

«¿Qué actividades de evaluación propuestas en la RES considera que más les gustan a los alumnos y por qué?»

«La coevaluación, pues sienten menos presión si es un compañero el que revisa sus trabajos» (Entrevista, p.25).

En matemáticas el propósito de la asignatura según la RES [19] consiste en:

«Desarrollar en los alumnos un pensamiento que permita expresarse matemáticamente en diversos entornos socioculturales, utilicen técnicas en planteamiento y resolución de problemas, y que asuman una actitud positiva hacia matemáticas».

Este propósito es valioso y tiene un gran alcance, desafortunadamente, se enfrenta a prácticas de enseñanza que continúan promoviendo un aprendizaje rutinario y memorístico, lo que impide su realización.

«Si, al alumno se le pide que piense, que analice, pero el alumno no lo hace, generalmente lo quiere hacer en forma mecánica» (Observación, p.15).

En la cotidianidad del aula se observó que la técnica del dictado se sigue empleando. El alumno repetía lo que el maestro exponía o se limitaba simplemente a completar términos o palabras. El aprendizaje superficial y memorístico se potencia en el aula en detrimento de un aprendizaje significativo de corte constructivista, propuesto por la RES.

«Ahora sí ya no tengo término alge». Los alumnos completan: «braico».

«A ver, repitan nuevamente en coro las reglas de los signos»

«Hay que aprenderse las reglas y decirlas como perico» (Observación, p.9).

Por su parte, la asignatura de inglés tiene como propósito «que los estudiantes participen en prácticas sociales de lenguaje, orales y escritas en su país o en el extranjero». La posibilidad de hacer realidad este propósito parece lejana:

«Quiero que se aprendan cinco oraciones de memoria, los voy a pasar y calificar, conforme los vaya nombrando»

«Ah!, entonces ¿ya podemos decir un diálogo?»

«No, todavía no». (Observación, p.8).

En cuanto a los materiales didácticos la RES señala que «juegan un papel altamente significativo en este programa (...) y tendrán gran influencia sobre sus producciones». De los ocho docentes investigados sólo uno de inglés presentaba en sus clases material didáctico, en forma de carteles, sin embargo, tales materiales no lograban motivar a los alumnos por su baja calidad y descontextualización. Los alumnos comentaron al respecto:

«El maestro llega al salón y tapiza el pizarrón de papeles con letras, para que lo copies y se lo vayas a decir de memoria» (Grupo de discusión, p.17).

En cuanto a los distintos tipos de evaluaciones que se recomiendan, la RES señala: «Los exámenes tradicionalmente han sido los únicos medios de recoger información (...), además de los exámenes se pueden utilizar al menos cuatro fuentes para recopilar información sobre el aprendizaje: 1) Evaluación del docente, 2) Evaluación continua, 3) Autoevaluación-coevaluación y, 4) Los portafolios». Pero ya sabemos que ninguna Reforma se implementa por decreto, sin considerar la mentalidad del profesorado y su cultura profesional.

«Nos recomiendan llevar los trabajos en portafolios, yo no lo hago porque son muchos alumnos» (Entrevista, p.26).

Gran parte del discurso teórico de la evaluación manifiesta el «*deber ser*», por ejemplo: «La evaluación *debe* optimizar la expresión del estudiante sobre su aprendizaje», «la evaluación *debe* fomentar la acción», «la evaluación *debe* optimizar la expresión del estudiante sobre su aprendizaje», «ni los exámenes ni la evaluación observativa ni ninguna otra forma de evaluación *debe ser* impuesta en un acto de absoluta autoridad». Al respecto, se afirma que «la imaginaria de la reforma educativa habla más de esperanza y buenas intenciones que de cualquier cosa». [20:132]

Categoría 3. La evaluación en el contexto de la cultura escolar de secundaria

La evaluación del aprendizaje está presente en toda la vida institucional y juega un rol determinante y diversificado de acuerdo a la cultura y subculturas que constituyen el colectivo escolar, «la expresión cultura escolar ha sido introducida en el ámbito histórico-educativo en la segunda mitad de los noventa por historiadores de la educación, en general europeos, que trabajan en el campo de la historia cultural y del currículum o desde sus enfoques y perspectivas». [21:71-72]

Las microculturas se advierten como una «sedimentación» de prácticas, caracterizadas por una mezcla de antiguas y nuevas costumbres, resultado de la historia personal y profesional de cada docente. Al respecto, Gimeno [22] declara:

Las prescripciones del nuevo currículum de secundaria no van a desarrollarse o a aplicarse automáticamente, como si se tratara de una orden que debe ser atendida de inmediato. La cultura escolar es toda una realidad compleja, que se caracteriza por una interrelación de conocimientos, creencias, costumbres, políticas internas y externas, formas de organización ya establecidas desde años, formas de intercomunicación e intersubjetividades que se mezclan, para crear un espacio de trabajo y convivencia, que no permitirá tan fácilmente la incorporación de nuevas disposiciones que alterarán las costumbres.

En la investigación que realizamos se pudo identificar tres tipos de cultura muy arraigadas:

a) La cultura del tiempo perdido y «los puentes»

Las sesiones de clase se caracterizan por el apresuramiento en la impartición de los contenidos. En contraste, en la secundaria se observaron frecuentes pérdidas del tiempo de clases. Los meses de diciembre y mayo marcan el fin de cada semestre del curso escolar, así que en esos meses las interrupciones y suspensiones son constantes y prolongadas.

Una persona entra al salón a dar información al grupo, lee un escrito dirigido a padres de familia acerca del puente que habrá del 10 al 15 de mayo. Las clases se reanudarán hasta el día 17 (Observación, p.9).

«Algo similar ocurrió en diciembre con el puente Guadalupe-Reyes, salimos a partir del 11 de diciembre y volvimos hasta un día después del 6 de enero» (Entrevista, p.20).

Las actividades extracurriculares por lo general no redundan en beneficio de la mayor parte del alumnado, pese a que estas actividades consumen gran cantidad de tiempo, por ejemplo, preparar a un grupo de cinco alumnos durante tres semanas consecutivas y abandonar a cinco grupos de 40 alumnos, esto con el propósito de presentar una clase modelo, participar en un concurso estatal, entre otros.

b) La cultura del «Chequeado»

Calificar productos finales es una práctica muy difundida en la secundaria, lo que transmite a los alumnos el mensaje de que los procesos no importan sino sólo los resultados.

«Palomita a quién esté con la respuesta correcta, a ver, seguimos con otros» (Observación, p.9).

Gran parte de una sesión de clase se empleaba en calificar ejercicios, los alumnos eran colocados frente al pizarrón y el maestro daba las respuestas, en silencio los alumnos calificaban.

«Voy a revisar libretas... nada más voy a checar resultados, shh! ya guarden silencio»
«Saquen libreta para ver la tarea, vamos checando $3(2)=6(5)=30 - \frac{1}{2}$, se habla de signos y fracciones» (Observación, p.9).

Las formas alternativas de evaluación que se encuentran en la literatura parecen no haber calado aún las prácticas de evaluación en el aula. [23] La autoevaluación no puede realizarse en el contexto de una cultura escolar cerrada y resistente al cambio, donde el autoritarismo del docente sigue reinando. Veamos el siguiente diálogo entre un docente y un alumno:

«¿Tú cuánto te pondrías?»

«Y uno le responde ocho. Y él dice, no, y tú le dices ¿por qué?, y te responde: porque tuviste mal tal y tal cosa... pues entonces póngame la calificación que quiera y no tiene por qué preguntarme» (Grupo de discusión, p.17).

En cambio, la coevaluación parece ser bien valorada por algunos alumnos, ellos afirmaron que dicha actividad les reducía la angustia y el nerviosismo que les provocaba la evaluación del maestro.

«¿Cómo te sientes al ser evaluada por tus compañeros?»

«Pues yo me siento bien porque creo que hay más confianza entre nosotros y que te dicen la verdad y te dan consejos para mejorar, yo prefiero ser evaluada por mis compañeros» (Grupo de discusión, p.19).

«Hay que comprender a algunos compañeros porque a veces evalúan mal... a veces uno siente feo, hay cosas que de verdad hieren, pero también es bueno porque ellos saben de

lo que eres capaz, saben mejor que los maestros, qué calificación merecemos» (Grupo de discusión, p.16).

c) La cultura de enseñanza del «sentido común»

El imaginario del maestro en torno a su desempeño casi siempre está esbozado desde el «*deber ser*», sin embargo, su quehacer cotidiano revela que muchas de sus prácticas están asentadas en el sentido común, lo que denota la ausencia de un lenguaje conceptual y técnico propio de su campo profesional, al respecto Jackson [15] declara que «uno de los rasgos más característicos de los profesores es la ausencia de un vocabulario técnico».

«Se hace la operación del taco profe»

«Bien, la operación del taco, te va a dar...déjame ver» (Observación, p.2).

Los alumnos se muestran críticos respecto a la enseñanza que reciben de sus profesores, ponen en tela de juicio el modelo memorístico y rutinario que continúa imperando en la secundaria, donde el sentido común y el enciclopedismo no han cedido su lugar a los planteamientos de un currículum escolar constructivista como el que propone la RES.

«La educación en México es aprender, te doy esto, apréndelo así... sin embargo, la educación no consiste en aprender, analizar y razonar y después explicarlo y aplicarlo, es así como debería ser» (Grupo de discusión, p.19).

En las exposiciones de clase observadas, la mayoría de los maestros no utiliza materiales didácticos. La computadora está presente en las escuelas aunque de manera muy restringida por el número de alumnos en cada grupo, aunado a esto, los docentes no saben el manejo de los programas básicos. En las tres asignaturas fue sorprendente lo imprescindible que resulta el libro y el cuaderno de apuntes para docentes y alumnos, como herramienta de trabajo casi única.

«Usamos más el libro, por lo regular no usamos otro material que no sea el libro o la libreta, lo clásico para trabajar» (Entrevista, p.20).

Para finalizar este apartado cabe recuperar las siguientes palabras: «antes de intentar reforma en la evaluación debemos conocer las características de la cultura escolar en la que va a tener lugar, no vaya a ser que le afecte de un modo contrario al previsto; que la pretendida reforma no vaya más allá de la introducción de conceptos novedosos en la expresión, pero que dejan todo igual». [16:40] Lo anterior cobra sentido en el contexto de la reforma de la escuela secundaria mexicana, si no queremos que nuestros alumnos sigan padeciendo la decepción de la educación que reciben y que se expresa en valoraciones como ésta:

«Yo creo que está mal que México esté así, pero más que nada es culpa de como enseñan los maestros, porque si no entiendes, es obvio que no vas a saber y vas a salir bajo» (Grupo de discusión, p.21).

5. Conclusiones

Se aprecia una distancia entre la propuesta de evaluación de la RES y las prácticas de evaluación del profesorado de secundaria que siguen siendo predominantemente tradicionales. Aunque hay algunos docentes que intentan innovar en este ámbito, no dejan de ser experiencias anecdóticas. La evaluación es un recurso muy empleado por el profesorado para controlar la conducta del alumno, lo que propicia un actitud pasiva y de temor de éstos ante la figura del evaluador. Algunos profesores expresaron su desconocimiento de los planteamientos centrales de la RES en materia de evaluación, lo

que les imposibilita para poder cumplir con las disposiciones establecidas por la Administración. Así, todo parece indicar que el profesorado sigue evaluando casi de la misma forma que lo hacía antes de la Reforma, basados en su experiencia y el sentido común, su preocupación central son los productos, que después se traducen en calificaciones (de ahí su obsesión por el chequeo o control). Estamos lejos de concebir a la evaluación como una herramienta para la mejora de la enseñanza y del aprendizaje.

Referencias

- [1] Zamora, M. (2006). "La educación secundaria, en el marco de la política del Estado de Hidalgo", en *Cuadernos de investigación*. Pachuca, Hidalgo: Universidad La Salle. [En línea] Disponible en: <<http://www.lasallep.edu.mx/XHMAI/htm/9.htm>>, consultada: abril de 2008.
- [2] SEP (2006). *Primer taller de actualización sobre los Programas de estudio 2006*. Reforma de la educación secundaria. Matemáticas.
- [3] Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2002). *Reforma Integral de la Educación Secundaria*. México, D. F.
- [4] Moreno Olivos, T. (2005). "La reforma de la educación Secundaria en México", en: *Política Educativa. Miradas diversas*. España: Universidad de Valencia, pp. 17-54.
- [5] Maclean, R. (2001). "Una visión general: la educación secundaria en la encrucijada", en *Perspectivas*, vol. 31, no. 1, marzo, pp. 41-48.
- [6] Ducoing, P. (2007). "La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente", en *Revista Mexicana de Investigación educativa*, México: COMIE, año/vol. 12, no. 32, pp.7-36, enero-marzo.
- [7] Sandoval, E. (2001). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. (2a. ed.), México: Plaza y Valdés, 386pp.
- [8] Tedesco, J. C y López, N. (2004). "Algunos Dilemas en la Educación Secundaria en América Latina", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*. vol. 2, no. 1, pp. 1-20. [En línea] Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Tedesco.pdf>>, consultada: enero de 2008.
- [9] Moreno Olivos, T. (2000). *Evaluación de alumnos en el contexto del desarrollo de la ESO: un estudio etnográfico*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, España: Universidad de Murcia.
- [10] Woods, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. (3a. reimpresión.). Barcelona: Paidós, 220pp.
- [11] Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. España: Graó.
- [12] Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. España: Morata, 306pp.
- [13] Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. España: Morata, 256pp.
- [14] Hargreaves D. (1986). *Interacción profesor-alumno. Las relaciones interpersonales en educación*. Madrid: Narcea.
- [15] Jackson, Ph. W. (1998). *La vida en las aulas*. España: Morata, 215pp.
- [16] Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. España: Miño y Dávila, 216pp.
- [17] Rockwell, E. (1985). *Las condiciones del trabajo en el aula. En: Ser maestro, estudio sobre el trabajo docente*. México: El caballito, SEP.

- [18] Medina Carrasco, G. (2000). *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. Colección Centro de Estudios Sociológicos, México: COLMEX/SERNA, 355pp.
- [19] SEP. (2006). *Plan de estudios 2006, Hacia una nueva escuela Secundaria*. México.
- [20] Sarason, S. B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*, Barcelona, España: Octaedro, 176pp.
- [21] Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. España: Morata, 135pp.
- [22] Gimeno Sacristán, J. (2006). *La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar*. España: Morata, 192pp.
- [23] Moreno Olivos, T. (2004). "Evaluación cualitativa del aprendizaje: enfoques y tendencias", en *Revista de la Educación Superior*, México: ANUIES, vol. 33(3), no. 131, pp. 93-110, julio-septiembre. [En línea] Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_znuies/publicaciones/revsup/131/02.html#, consultada: septiembre de 2008.

Educación Superior y Competencias: monitoreo de un Programa Co-curricular basado en Competencias

Dr. Sergio Madero Gómez
Departamento Académico de Administración
E-mail: smadero@itesm.mx
Dra. Olivia Hernández Pozas
Escuela de Graduados y Dirección de Empresas
E-mail: olivia_hdz_p@itesm.mx
Dr. Ricardo Flores Zambada
Dirección de Recursos Humanos
E-mail: riflores@itesm.mx
ITESM, Campus Monterrey

[Recibido: Febrero 27, 2009. Aceptado: Mayo 8, 2009](#)

Resumen

El presente ensayo describe el programa conocido como Modalidad de Experiencia Profesional, diseñado curricularmente por competencias y presenta el impacto del nuevo diseño curricular en los indicadores de gestión educativa. Además, provee una discusión y reflexión acerca de las causas e implicaciones potenciales de dichos resultados y concluye con recomendaciones.

Palabras clave: gestión educativa, diseño curricular, competencias, monitoreo, educación superior.

Abstract

This essay describes the academic program known as "Professional Experience Modality", a competency-based curriculum design, presenting the impact of this new curricular design on educational management indicators. In addition, a discussion and reflection on potential causes and implications of these results is provided as well as recommendations.

Keywords: education management, curriculum design, competences, monitoring, higher education.

Introducción

El panorama laboral actual asigna nuevos y difíciles retos para todos. La complejidad y dinamismo de la vida contemporánea nos invitan a la búsqueda de soluciones más creativas donde las universidades, las organizaciones y los individuos puedan encontrar alternativas que a la vez de ser eficaces, sean pertinentes.

Con el propósito de asegurar la calidad académica, así como de alinear las propuestas universitarias con las demandas actuales de la sociedad, algunas instituciones educativas han buscado nuevas alternativas de reforma curricular.

También, en respuesta al llamado de la OCDE, [1] la UNESCO [2] y el proyecto *Tuning* América Latina, [3] a que las universidades preparen a todos sus estudiantes con competencias que los capaciten para superar los retos del mundo laboral y para impactar positivamente el desarrollo de sus comunidades.

Específicamente, algunas universidades han comenzado a manejar como alternativa de reforma curricular el modelo conocido como “Formación por Competencias”. El modelo de Formación por Competencias busca preparar a los estudiantes con conocimientos, habilidades, aptitudes y valores útiles para su desempeño profesional.

El presente ensayo describe el programa conocido como Modalidad de Experiencia Profesional, diseñado curricularmente por competencias y presenta el impacto del nuevo diseño curricular en los indicadores de gestión educativa. Además, provee una discusión y reflexión acerca de las causas e implicaciones potenciales de dichos resultados y concluye con recomendaciones.

Antecedentes del Programa Co-curricular Monitoreado

Este ensayo describe una respuesta, por parte de una universidad privada mexicana, a estas necesidades de una sociedad y de un entorno laboral que se encuentra en constante cambio, al proveer a sus estudiantes con oportunidades de experiencia profesional antes de graduarse, además de proveerles de un programa académico y co-curricular robusto. Es así como nace la Modalidad de Experiencia Profesional (MEP), que permite a sus estudiantes aplicar lo visto en el aula, al mismo tiempo que experimentan la práctica en el lugar de trabajo.

La MEP es un programa educativo que tiene como objetivo fortalecer las competencias laborales del alumno a través de un modelo de aprendizaje centrado en la experiencia profesional. [4]

Al incorporar el concepto de competencias laborales, como un elemento fundamental del diseño de la MEP, fue relevante considerar una serie de premisas sugeridas por la literatura correspondiente. Por ejemplo: Alles, [5] Alles, [6] Simona & Hersh, [7] Sullivan, [8] entre muchos otros. Primero, para que la presencia y el nivel de desarrollo de una competencia en un estudiante pueda ser reconocida, el estudiante debe evidenciarla a través de sus comportamientos. Después, es importante reconocer que las competencias deben tener un impacto en el desempeño, estar vinculadas con un contexto, ser observables y medibles y estar conformadas por dimensiones cognoscitivas y no cognoscitivas (*i.e.* Conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores).

El enfoque de aprendizaje basado en experiencias prácticas de la MEP, busca que el estudiante desarrolle competencias laborales relevantes para su práctica profesional, identifique los conocimientos y destrezas clave para el desempeño en un puesto relacionado a su disciplina, conozca diferentes organizaciones en donde pueda desempeñarse profesionalmente, tome decisiones “informadas” sobre su futuro laboral y estructure y refuerce su aprendizaje en el lugar de trabajo.

Este diseño está centrado en competencias para la experiencia profesional que sean pertinentes y altamente valoradas por los diferentes usuarios (*e.g.* los estudiantes y las organizaciones empleadoras). Además, permite a sus estudiantes vivir una experiencia intensa. La MEP está sólidamente sustentada en teoría, y busca generar un aprendizaje de “doble lazo” (*i.e.* se pregunta ¿Cómo hacemos lo que hacemos? Investigándose a sí misma) y genera evidencia de valor agregado a cada uno de sus usuarios (*e.g.* los estudiantes, las organizaciones, la institución educativa, la sociedad).

El estudiante, además de la carga académica relacionada con su profesión particular, desarrolla ciertas competencias laborales genéricas a través de talleres. En estos talleres el estudiante identifica el concepto de competencias laborales, así como su nivel de desarrollo en dichas competencias. También realiza ejercicios y simulaciones con aplicación para la vida profesional y aplica herramientas que le servirán en su desarrollo profesional futuro. Al terminar de cursar los primeros talleres, el estudiante de la MEP experimenta una estancia de 6 meses en alguna empresa nacional o en el extranjero donde tenga oportunidad de vivir una experiencia de trabajo real. Finalmente, el estudiante regresa a cerrar su proceso de aprendizaje vivencial en un último taller. De esta manera, el objetivo de los talleres de la MEP es fortalecer las competencias laborales de los alumnos para optimizar el aprovechamiento de su estancia y reafirmar las bases para su desarrollo profesional futuro.

A continuación se describen los aspectos principales que se desarrollaron para el diseño y elaboración del esquema de la MEP: establecer la visión, identificar las competencias a desarrollar y diseñar el sistema de aprendizaje.

1. Establecer la visión del cambio.

El punto de partida para el diseño de la MEP consistió en crear una visión de cambio. Así, la nueva visión incluyó una modalidad con oportunidades para el estudiante donde éste, primero entendiera por qué le era necesario desarrollar ciertas competencias para el trabajo, y donde pudiera descubrir sus actuales niveles de competencias. Además, se visualizó una modalidad con oportunidades y espacios de experiencia vivencial para el desarrollo de las competencias que eran prioritarias para la vida laboral.

2. Identificar las competencias a desarrollar.

A continuación se describe cada una de las etapas del proceso que se siguió para identificar las competencias a desarrollar:

2.1. *Benchmarking de modelos de competencias.*

Para llevar a cabo esta primera etapa se recopiló y documentó información existente acerca del tema de competencias laborales y de aprendizajes a través de experiencias vivenciales en el ámbito educativo. Las principales fuentes de información incluyeron modelos reales de competencias de 17 empresas nacionales e internacionales importantes, dos instancias gubernamentales de México y 11 modelos presentes en estudios publicados. En dicho proceso fue necesario enfocarse en las competencias que eran más altamente valoradas.

2.2.- *Alineación de competencias con la misión de la universidad.*

Se revisaron las competencias potenciales, que se mencionaron anteriormente, para tener la seguridad de que se encontraran alineadas a la misión de la universidad. [9] También se revisó que las competencias seleccionadas fueran *ad hoc* al perfil del egresado de la MEP. El resultado de este proceso consistió en una lista de competencias sugeridas.

2.3.- *Desarrollo y validación del modelo de competencias para la MEP.*

Posteriormente, utilizando la lista de competencias resultante, se realizó una consulta con diferentes poblaciones relevantes de la universidad. Esto es, directivos, académicos, profesores y asesores, entre otros. El resultado fue un modelo de competencias para los talleres de la MEP que incluye 15 competencias agrupadas de la siguiente manera: Competencias Personales, Competencias Hacia el Logro de Metas, Competencias

Sociales, Competencias de Apoyo al Crecimiento y Competencias con Visión a Futuro. Una vez que el modelo había sido ajustado y validado se procedió a diseñar el diccionario de cada una de las competencias. El diccionario completo incluye la definición operacional y la descripción de todos los comportamientos esperados para cada uno de los 5 niveles de cada una de las 15 competencias.

3. Diseñar el sistema de aprendizaje de la MEP.

El último aspecto consistió en diseñar el sistema de aprendizaje. Con este fin se diseñaron los programas analíticos de cada taller. Cada programa analítico incluye los objetivos, importancia del curso, estructura, horarios, temario, evaluación y una programación detallada de actividades dentro y fuera del aula. Las actividades dentro del aula incluyen una variedad de dinámicas y diálogos en las cuales se repasan los contenidos y se practica cada competencia dentro del salón. Las actividades fuera del aula incluyen actividades de "Campo de Retos", el cual es una aplicación de la educación de aventura.

El Campo de Retos es una infraestructura que permite desarrollar talleres de aprendizaje vivencial. Los programas típicamente incluyen ejercicios de calentamiento y rompe hielo, iniciativas (ejercicios de piso que plantean una situación a resolver), elementos bajos (a no más de 1 m. del suelo), elementos medios y elementos altos (pueden ser hasta 10 m. o más).

El diseño del sistema de aprendizaje de la MEP incluye un programa de capacitación para profesores, asesores, coordinadores, facilitadores y administradores de la modalidad. Dicho programa de capacitación incluye los siguientes temas: gestión del recurso humano por competencias, aprendizaje vivencial, diseño MEP, modelo de competencias MEP, diccionario de competencias, manejo de grupos – *coaching*, talleres MEP, pruebas psicométricas, campo de retos y administración de campo de retos, además del modelo educativo de la universidad.

Impacto en los indicadores de Gestión

A continuación se muestra una serie de indicadores de gestión educativa que corresponden a la Modalidad de Experiencia Profesional (MEP). Dichos indicadores fueron obtenidos en los primeros dos años de operación del nuevo diseño curricular por competencias, específicamente se muestran los períodos académicos de 2007 y 2008. Los indicadores de gestión analizados son los siguientes: el crecimiento de los alumnos inscritos en la Modalidad, el crecimiento de oportunidades (plazas) para realizar estancias profesionales nacionales y en el extranjero, el crecimiento de empresas con alumnos MEP haciendo estancias profesionales en sus instalaciones, el crecimiento en el número de alumnos por empresa, la relación del número de veces que participan las empresas con estancias MEP, la mejora en la Opinión General del Profesor (OGP) evaluada por el alumno y el porcentaje de alumnos que reciben al menos una oferta de trabajo antes de graduarse.

1. Crecimiento de alumnos inscritos en la Modalidad.

Se puede observar, en la tabla 1, que la tendencia en la inscripción de los estudiantes en la MEP, después del rediseño en base a competencias ha mostrado una tendencia ascendente y un crecimiento de aproximadamente 321%. Esto nos lleva a pensar que los estudiantes están interesados en la propuesta de valor ofrecida por el programa y en el desarrollo de las competencias propuestas en el modelo MEP. En los resultados se observa que en el último año la velocidad de crecimiento ha disminuido, logrando mantenerse entre 1,300 y 1,340 alumnos. Este resultado es producto de la estrategia utilizada por el programa para la captación de alumnos a la modalidad y toma en consideración el uso adecuado de los diversos apoyos y recursos asignados para su gestión.

**Tabla 1. Resultados de la inscripción de alumnos en la MEP¹.
Campus Monterrey**

	2007		2008		2009
	Ene.-Jul.	Ago.-Dic.	Ene.-Jul.	Ago.-Dic.	Ene.-Jul.
Alumnos inscritos	417	624	1,172	1,334	1,340
Crecimiento (%)		49.6%	88%	14%	0.05%

2. Crecimiento de oportunidades (plazas) para realizar estancias profesionales nacionales y en el extranjero

Para el siguiente análisis, se toma en cuenta únicamente aquellos alumnos que participan en la MEP y se encuentran en etapa de realizar su estancia profesional en una empresa. Esto quiere decir, aquellos alumnos que ya terminaron de cursar los primeros cuatro talleres basados en competencias y cumplen con el perfil requerido para realizar sus prácticas profesionales. Dependiendo del interés del alumno y la disponibilidad de oportunidades, las estancias profesionales pueden ser en empresas en México o en el extranjero. La selección de la estancia se realiza en función de la convergencia de intereses tanto del alumno como de la empresa. Una de las funciones de la Modalidad es precisamente vincular ambos intereses profesionales.

Se puede observar en la tabla 2 que el número de estudiantes en el mercado de empresas nacionales muestra un comportamiento ascendente en los últimos cuatro semestres, mientras que los alumnos que hacen sus prácticas en el extranjero empezaron a aumentar a partir de 2008. Se observa que a pesar de la difícil situación económica mundial que comienza a aparecer durante ese año, para finales de 2008, que es la última fecha de corte de estos resultados, las afectaciones aún no se manifiestan en este indicador. De manera que, de acuerdo con los datos, los estudiantes todavía salen regularmente a realizar su estancia, regresando con un cúmulo de experiencias, tal como se menciona en Madero y Flores. [10]

También es importante mencionar que la disminución de alumnos en estancias en el extranjero durante el período enero-julio 2008 se debe principalmente a un cambio en los requisitos solicitados a los alumnos interesados en hacer estancias en el extranjero. Dado que para hacer estancias en el extranjero, las empresas requieren que el estudiante se comuniquen en inglés con fluidez y se adapte fácilmente a los cambios, la MEP decidió incrementar el puntaje mínimo obtenido del examen TOEFL de 550 a 580 y en los requisitos académicos se modificó el promedio general mínimo de 83 a 85.

Al comparar las oportunidades totales para hacer estancias profesionales se observa un incremento de enero de 2007 a enero de 2009 de 11%. Si se analiza sólo el crecimiento de las oportunidades nacionales, el incremento también resulta ser de un 11%; mientras que si se analiza sólo el crecimiento de las oportunidades en el extranjero se puede observar que este indicador prácticamente se mantiene constante alrededor de las 50 estancias, pero ahora con requisitos de entrada más altos, motivando así a que los alumnos mejoren sus habilidades académicas y de un segundo idioma.

3. Crecimiento de empresas con alumnos MEP haciendo estancias profesionales en sus instalaciones.

En lo que respecta al número de empresas participantes e interesadas en reclutar estudiantes de la MEP, para realizar sus prácticas profesionales, se observa un período

¹ La matrícula del programa MEP en Ene-Jul 2009 evidencia diversidad y se encuentra distribuida de la siguiente manera:

- *Por lugar de origen:* 47% NL, 52% otros estados de la República Mexicana, 1% extranjeros.
- *Por escuelas:* 48% Ingeniería y Arquitectura, 33% Negocios, 10% Tecnologías de Información y Electrónica, 6% Humanidades y Ciencias Sociales, 3% Ciencias de la Salud.
- *Por género:* 60% hombres y, 40% mujeres.

de ajuste durante 2007. Después se observa que a partir del 2008, este indicador se recupera notablemente, mostrando una tendencia positiva. Este resultado evidencia el interés por parte de las empresas en la contratación de personal para estancias profesionales mínimas de 6 meses, en este caso estudiantes con una formación en competencias.

**Tabla 2. Relación de estudiantes que realizan estancia profesional
Campus Monterrey**

	2007		2008		2009
	Ene.-Jul.	Ago.-Dic.	Ene.-Jul.	Ago.-Dic.	Ene.-Jul.
Alumnos nacionales	61	39	56	65	72
Crecimiento		-36%	44%	16%	11%
Alumnos extranjeros	50	66	44	44	51
Crecimiento		32%	-33%	0%	16%
Total de alumnos	111	105	90	109	123
Crecimiento					11%

En la tabla 3, se puede observar que el número de empresas participantes se ha incrementado de un total de 61 en enero de 2007 a 69 en enero de 2009, representando un incremento de 13%. Este resultado se debe principalmente al esfuerzo realizado por el equipo encargado de la promoción del programa con las empresas. Dicha promoción incluye la sensibilización acerca del modelo de competencias y de los beneficios que éste tiene en los estudiantes que participan en la estancia profesional.

Es importante remarcar que en cada semestre las empresas participantes no siempre son las mismas. Esto depende de las necesidades particulares de cada empresa en un período determinado. Las variaciones semestre a semestre de qué empresas participan puede incluso ir en el orden del 60% de variación. Lo anterior implica que constantemente se debe mantener una estrecha relación con el mundo empresarial para poder satisfacer el crecimiento del programa.

Por otra parte, el número máximo de estudiantes que participan en una empresa en la realización de un proyecto ha tenido un comportamiento muy variado, aunque se puede observar en la tabla 3 que, a partir de enero de 2008, ha mantenido una tendencia ascendente.

Cabe mencionar que el número máximo de estudiantes en una sola empresa se alcanzó en agosto de 2007 con 16 alumnos asignados para realizar un proyecto multidisciplinario. A partir de enero de 2008, ha estado aumentando cada semestre, demostrando resultados favorables.

**Tabla 3. Relación de empresas que participan en proyectos de la MEP
Campus Monterrey**

	2007		2008		2009
	Ene.-Jul.	Ago.-Dic.	Ene.-Jul.	Ago.-Dic.	Ene.-Jul.
Empresas participantes	61	55	50	55	69
Crecimiento		-11%	-10%	+10%	+25%
Núm. máx. de estudiantes en una empresa	7	16	7	9	10
Crecimiento				29%	11%

En la tabla 4 se presenta la distribución de las empresas que han solicitado los servicios de los estudiantes de la MEP para participar en la estancia, observando que de un total de 186 empresas, 27 de ellas, es decir, el 15% ha repetido la experiencia dos veces y 25 empresas más, equivalente al 13%, ha repetido la experiencia 3 veces. Es decir, a tan solo dos años de operación del rediseño, casi el 30% de las empresas que ha participado una vez, regresa a la Modalidad para continuar participando en el programa ofreciendo plazas de estancias de 6 meses. Esto nos lleva a pensar que los estudiantes asignados a sus proyectos están cumpliendo con sus expectativas y cumplen el perfil requerido.

Tabla 4. Relación de empresas que participan en proyectos de la MEP. Campus Monterrey (2007-2009) con estancias de 6 meses

No. de empresas		Servicio de la MEP requerido
134	72%	Una vez
27	15%	Dos veces
25	13%	Tres o más veces
186	100%	

4. Opinión General del Profesor (OGP).

Uno de los instrumentos de medición que la institución utiliza para evaluar la calidad académica de los profesores al impartir cualquier tipo de cursos, tiene un indicador que se titula Opinión General del Profesor. El estudiante hace la evaluación de su profesor en una escala de 1 a 5, donde 1 es excelente y 5 es pésimo.

De acuerdo con los resultados obtenidos en los años 2007 y 2008, se observa en la tabla 5 una mejoría en el OGP, lo que significa que a la fecha de corte de esta investigación los estudiantes están evaluando mejor a sus profesores, interpretando con ello que están más satisfechos con el desempeño de los mismos. Además, se precisa que en la interpretación de la mejora del 10% en el indicador del profesor, se debe considerar que la población que respondió la encuesta creció en poco más de un 25%. Es decir, no solo mejoró la satisfacción del alumno sino que más alumnos dicen estar satisfechos con el programa. De manera que no únicamente los estudiantes reciben los beneficios del programa al tener oportunidad de desarrollar sus competencias y adquirir experiencia profesional, sino que los profesores que participan en la impartición de los diversos talleres/cursos de la MEP también se han visto beneficiados. Esto se debe a que la reforma curricular por competencias les ha implicado mejorar sus actividades de enseñanza-aprendizaje, recibiendo mejores evaluaciones que en el pasado.

Tabla 5. Resultados de la evaluación al profesor MEP². Campus Monterrey

	Ago-Dic. 07	Ago-Dic. 08
Núm. de alumnos participantes	919	1,150
Núm. de opiniones registradas	731	827
Opinión general del alumno sobre el profesor	1.57	1.48
Mejoría	0.10	

5. Porcentaje de alumnos que reciben al menos una oferta de trabajo antes de graduarse.

El seguimiento periódico que se hace a los alumnos de la Modalidad reporta que aproximadamente entre un 62-68% de los alumnos recibe al menos una oferta de trabajo

² Última evaluación registrada al momento del estudio.

antes de graduarse. Considerando que los muchachos que estudian diferentes carreras, además del programa MEP, aún no reciben su título profesional ni el diploma MEP, este indicador de gestión también resulta ser favorable. Típicamente, el indicador mejora aún más después de tres meses de graduados. Además, las estadísticas de estudios de egresados muestran que los alumnos con experiencia profesional, previa a la graduación, reciben en promedio aproximadamente un 25% más de salario que los que carecen de esta experiencia.

Discusión y Conclusiones

Al revisar los resultados de los primeros dos años de operación del nuevo diseño curricular por competencias de la Modalidad de Experiencia Profesional se concluye, que en términos de indicadores de gestión, la nueva propuesta curricular por competencias ha tenido resultados favorables por las siguientes razones:

Primero, el indicador de crecimiento de alumnos inscritos en la Modalidad aumentó en 321%, permitiendo llegar al programa a los niveles deseados de estabilización. Segundo, las oportunidades (plazas) para realizar estancias profesionales nacionales y en el extranjero también crecieron, esta vez en 11%, permitiendo crecer las oportunidades de estancias nacionales en un porcentaje igual y permitiendo, sin afectar el número de las plazas internacionales, incrementar los requisitos de entrada. Tercero, los indicadores totales del número de empresas participantes, con alumnos haciendo estancias profesionales, aumentó en 13%. Además, nuevas empresas se vieron atraídas por la propuesta y, a dos años de operación del nuevo modelo, casi un 30% de las empresas participantes repite la experiencia abriendo más de una plaza. Cuarto, la Opinión General del Profesor mejoró en un 10%, mientras que los alumnos que voluntariamente participan en este sondeo de opinión, acerca del desempeño del profesor, aumentaron en un 25%. Finalmente, se reportó que entre un 62-68% de los estudiantes recibe al menos una oferta de trabajo antes de graduarse y las estadísticas de egresados en general muestran que aquellos alumnos que tienen algún tipo de experiencia profesional previa a su graduación de carrera reciben en promedio un 25% más de salario que los que carecen de esta experiencia.

Para lograr estos resultados favorables de gestión educativa ha sido necesario el esfuerzo de mucha gente. Entre ellos directivos, empleadores, profesores, asesoras y alumnos. Todos ellos han contribuido a una misma causa. En el proceso se han requerido también muchos ajustes, los procesos administrativos y académicos han sido modificados. La nueva propuesta curricular por competencias ha modificado el quehacer diario. Aunque este trabajo se ha enfocado principalmente en presentar y discutir el impacto en los indicadores de gestión, es recomendable que futuras investigaciones documenten y discutan los ajustes en los procesos administrativos y académicos que un cambio curricular por competencias como éste implica, tanto para directivos, como para empleadores, profesores, asesoras y alumnos.

En el programa aquí descrito, los directivos han tenido que tomar decisiones de inversión en recursos diferentes para apoyar el nuevo enfoque del programa y su adecuada supervisión. Los empleadores han colaborado en las agendas académicas de los alumnos y los profesores, contribuyendo como mentores y guiando los aprendizajes de los alumnos también. Los profesores han modificado sus metodologías de enseñanza-aprendizaje, así como de evaluación y han aprendido a desarrollar sus propias competencias de la mano de sus alumnos. Las asesoras han tenido que aprender también de este proceso y modificar la forma de asesorar y monitorear el avance de los alumnos. Finalmente, los alumnos han adquirido conciencia y responsabilidad de sus propios aprendizajes.

Revisando los resultados de los indicadores de gestión educativa, a través de la experiencia de los primeros dos años del cambio, también se concluye que una reforma

curricular por competencias, como la aquí descrita, además de requerir esfuerzo y cambios de procesos administrativos y académicos, también requiere de monitoreo constante y tiempo para que los ajustes al cambio fructifiquen en resultados favorables. Si bien es cierto que ciertos indicadores inmediatamente mejoraron, por ejemplo el incremento en la matrícula de alumnos del programa rediseñado, otros requirieron más tiempo, por ejemplo, la difusión de la nueva propuesta ante las empresas nacionales y en el extranjero. Además, también requirió tiempo para que los profesores se sensibilizaran de las modificaciones y los nuevos compromisos que este cambio les implicaba. Incluso se requirió de capacitación a los profesores y un nuevo perfil de profesor.

Este programa académico responde al llamado, a las instituciones de educación superior, que han hecho diversos organismos internacionales. Además, atiende a las solicitudes de empleadores, que piden que las instituciones de educación superior provean, a sus estudiantes, de experiencias laborales que les permitan practicar sus aprendizajes fuera del aula antes de graduarse. La experiencia de estancia profesional de la MEP se logra cuando convergen los intereses profesionales del alumno y de la empresa, que abre una plaza para la estancia profesional de 6 meses de los alumnos. No se trata de una asignación arbitraria, sino de un encuentro de intereses en común entre empresa y alumno, donde la MEP propicia la vinculación entre ambos. Por lo tanto, los alumnos reciben los beneficios de metodologías innovadoras de aprendizaje que además de permitirles desarrollar competencias de una forma divertida, [11] también les acercan al mundo laboral. Finalmente, se puede mencionar que esta experiencia ha detonado reformas curriculares similares en los programas MEP de otros cinco campus, ubicados en diferentes estados de la República Mexicana y que el proceso continúa.

En el ambiente académico se discute mucho si los nuevos diseños curriculares por competencias pueden o no traer resultados favorables. Se cuestiona dónde es que están documentados los resultados favorables de experiencias reales con este tipo de modificaciones curriculares. Aunque los resultados habrán de evaluarse a partir de distintas métricas, en distintos momentos y en respuesta a distintas solicitudes, este trabajo pretende contribuir en respuesta a esta genuina inquietud. Por ejemplo, algunas métricas de gestión, como las mostradas en este trabajo, han permitido monitorear la sustentabilidad del programa a través del tiempo. También han permitido revisar si las intenciones institucionales se están llevando a cabo en tiempo y forma. Asimismo, han permitido hacer correcciones en el camino. El balance a dos años de operación de las reformas resulta favorable.

Inclusive, las métricas de gestión aquí descritas, no han sido los únicos parámetros a monitorear por el programa MEP. En este artículo ha quedado sin comentarse el impacto del cambio curricular sobre indicadores de aprendizaje, dado que este tema se trabaja en paralelo por el grupo de investigadores y sus resultados se discutirán en artículos posteriores. Este trabajo –enfocado en indicadores de gestión educativa– complementa otros trabajos previos y en proceso, dentro de la misma línea de investigación. Los trabajos previos abordan temas relacionados, tales como: la descripción de la propuesta de valor del diseño curricular por competencias de la MEP, [12] la capitalización de las estancias profesionales en la formación de los estudiantes [10] y las diferencias en el desarrollo de las competencias laborales de los estudiantes de profesional. [11] De manera que, la agenda de investigación es amplia y continúa.

En resumen, se espera que la descripción de esta experiencia real y de sus resultados preliminares, a dos años de operación, ayuden a otros esfuerzos similares encaminados a diseñar programas curriculares por competencias. También se espera que las reflexiones aquí planteadas contribuyan a informar para la mejor toma de decisiones por aquellos responsables de dirigir y operar este tipo de programas académicos.

Referencias

- [1] OCDE. (1996). *L'économie fondée sur le savoir*. Documento de trabajo. vol. 4, no. 50. Paris: Autor. [En línea]. Disponible en: <http://www.ocde.org/dataoecd/51/48/1913029.pdf>, consultada: enero de 2009.
- [2] UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. [En línea]. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm, consultada: noviembre de 2008.
- [3] Tuning América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. [En línea]. Disponible en: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&docclick&itemid=191&bid=54&limitstart=0&limit=5, consultada: noviembre de 2008.
- [4] ITESM. (2007). *Información de la Modalidad de Experiencia Profesional*. [En línea]. Disponible en: http://experienciaprofesional.mty.itesm.mx/html/Empresas/MEP_empresas_07.html, consultada: enero de 2009.
- [5] Alles, M. A. (2005). *Desarrollo del talento humano basado en competencias*. México: Granica, 257pp.
- [6] Alles, M. A. (2005). *Gestión por competencias: El diccionario*. México: Granica, 301pp.
- [7] Simone Rychen, D. y Hersh Salganik, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: FCE, 420pp.
- [8] Sullivan, . (1998). "Careers in the next millenium: Directions for future research." *Human Resource Management*. vol. 8, no. 2, pp. 165-185.
- [9] ITESM. (2007). *La misión ITESM 2015*. [En línea]. Disponible en: <http://www.itesm.mx/2015/>, consultado: enero de 2009.
- [10] Madero, S. y Flores, R. (2008). "Capitalizando la experiencia después de la estancia profesional". En Narváez, C. y Yépiz, N. (editores), *II Congreso de Investigación y Gestión Educativa. Memorias*. México: Tecnológico de Monterrey, 21-22 de mayo.
- [11] Hernández, O. y Velásquez, J. (2009). "Diferencias en el desarrollo de las competencias de los estudiantes de profesional". *Congreso Internacional para la Investigación y Desarrollo Educativo. Memorias*. México: Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México, ene. 31-feb. 2. [En línea]. Disponible en: http://www.colposgrado.edu.mx/congresointernacional/index.php?opcion_memorias.php&nomagi, consultada: febrero de 2009
- [12] Flores, R.; Hernández, O. y Madero, S. (2007). "Adquiriendo experiencia profesional con el desarrollo de competencias laborales y aprendizaje vivencial: una propuesta de valor del ITESM". En Narváez, C. y Yépiz, N. (editores), *I Congreso de Investigación y Gestión Educativa. Memorias*. México: Tecnológico de Monterrey.

Puntos críticos sobre la reforma en Educación básica y media superior en México

Karina Rodríguez Cortés
Investigadora,
Dirección de Posgrado e Investigación,
Universidad La Salle
E-mail: krc@ulsa.mx
Luis Ignacio Salgado Fernández
Asesor
Secretariado para la Misión Educativa Lasallista (SMEL)
E-mail: salgadoluis@yahoo.com

Recibido: Marzo 18, 2009. Aceptado: Abril 15, 2009

RESUMEN

Uno de los varios problemas que enfrenta la reforma en el diseño curricular de los niveles de educación básica y media superior en México, es el relacionado con la mediación de los docentes para el trabajo educativo y la evaluación del desarrollo de competencias de los educandos. A lo anterior se suma, la gran cantidad de materiales generados al respecto, en los que la Secretaría de Educación Pública intenta exponer desde un discurso oficial: qué son las competencias y lo que éstas implican para el trabajo en el aula (dado que la institución no presenta con claridad a los docentes a qué tendencias mundiales en educación responde la modificación curricular).

Palabras clave: reforma educativa, competencias, competencias docentes, metodologías para el desarrollo de competencias.

ABSTRACT

Teachers education mediation in classroom work and students assessment of competences development are some of the various problems faced by the curriculum design reform on basic and higher education levels in Mexico. Added to the above mentioned is the major amount of materials generated for the matter, where the Mexican Ministry of Education (SEP, by its Spanish acronym) tries to present under official terms that it is the competencies and their implications for classroom work (as the institution does not present teachers with clarity to which world tendencies on education such curriculum modification responds.)

Keywords: educational reform, competences, teaching competences, methodologies for developing competencies.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como objetivo mostrar algunos de los puntos críticos que plantea la reforma curricular basada en competencias para la mediación docente. Con fines de presentación del contenido, exponemos en un primer apartado, los consensos regionales que están impactando en las reformas curriculares de educación en todos los niveles educativos, y en varios países de Europa y América; en un segundo apartado, el vínculo que la reforma en educación básica y educación media guarda con las tendencias

en educación superior; en un tercer apartado, el consenso y el referente teórico relacionado con las competencias que los profesores deben desarrollar para profesionalizar la labor docente (independientemente del nivel educativo que se trate); en un cuarto apartado, las principales problemas que se presentan en la planeación, mediación y evaluación a partir de la reforma basada en competencias. Para concluir, presentamos algunos retos que plantean las reformas educativas que se han venido instrumentando desde el siglo pasado en México.

Consensos regionales y nacionales en torno al tema de competencias

La formación en competencias, tanto en Europa como en América del Norte, responde a la tendencia mundial de integración de mercados regionales. En el caso de México, dos acontecimientos indicaban su entrada al nuevo "orden económico mundial": el primero, la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (mediante el cual el gobierno mexicano negoció los servicios profesionales en dos capítulos: el 12, comercio transfronterizo de servicios; y el 16, entrada temporal de personas de negocios, en donde a los servicios profesionales se les reconoce trato nacional); y el segundo, la incorporación de México a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Después de ambos acontecimientos, la OCDE realizó el estudio denominado: *Exámenes de las políticas nacionales de la educación. México Educación Superior*, en donde el organismo recomendaba flexibilizar los niveles educativos mediante la definición de diseños curriculares basados en competencias, y celebraba el trabajo de evaluación del Centro Nacional de Evaluación Educativa.

Para mediados de los años noventa del siglo pasado, la OCDE y la Comunidad Europea reconocían cuatro ejes de actuación en el tema de competencias que tienen como propósitos lograr: el acercamiento entre el mundo laboral, la educación-formación, la adecuación de los trabajadores a los cambios en la tecnología; y en la organización social de la producción y el trabajo. Interesa destacar que el tema de competencias surge desde la década de los años setenta del siglo XX, aunque es hasta la década de los años noventa cuando comienza a ganar terreno de forma generalizada, y progresivamente se gesta un consenso (no exento de polémicas) en torno a su pertinencia y aportes. En la Unión Europea el Proyecto Tuning¹ se articula en torno a una serie de objetivos de la "Declaración de Bolonia de 1999" para el sector de educación superior, donde se reconoce que los nuevos procesos formativos, basados en competencias, constituye en la actualidad un factor determinante para la empleabilidad u ocupabilidad.

El Proyecto Tuning-Europa aglutina, a la fecha, a 25 países y aproximadamente 135 universidades. Muestra avance en los siguientes aspectos: en la construcción de un sistema basado en competencias (genéricas y específicas); sistema general de reconocimiento y validación de títulos y diplomas; la generación de perfiles ocupacionales y la Cartilla o pasaporte de competencias. En lo que respecta a México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior inició, en 2005, su participación en el Proyecto Tuning-América Latina, el cual surgió como una iniciativa de varias universidades en el marco de la *IV Reunión de Seguimiento del Espacios Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC)* que tuvo lugar en octubre de 2004. Quedó conformado por 18 países de Latinoamérica: Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

En cada país participante se ha establecido un Centro Nacional Tuning, en nuestro país la representación y responsabilidad quedó bajo la Dirección General de Educación

¹ Se recomienda entrar a la siguiente dirección, ya que incluye información detallada del proyecto referido: <<http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php>>.

Superior de la Secretaría de Educación Pública. En la etapa inicial el Proyecto arrancó con 4 profesiones: Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas; hacia principios de 2006 se incluyeron 8 profesiones más, en cumplimiento de los acuerdos tomados.² Entre los compromisos asumidos por los participantes de dicho proyecto acordaron las siguientes acciones: elaborar un documento que explique cómo pueden trasladarse tales competencias a los programas de estudio, un diagnóstico general de la educación superior en América Latina y un reporte de las redes temáticas que operan entre las universidades latinoamericanas y europeas. [1:13]

Las *competencias genéricas* que fueron seleccionadas de las 30 de la Unión Europea para el caso de América Latina son las siguientes (tabla 1):

Tabla 1. Competencias genéricas de Tuning América Latina

Sistémicas	Instrumentales	Interpersonales
V02. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	V01. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	V10. Capacidad de aprender y actualizarse.
V05. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	V03. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	V12. Capacidad crítica y autocrítica.
V09. Capacidad de investigación.	V04. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.	V17. Capacidad de trabajo en equipo.
V13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.	V06. Capacidad de comunicación oral y escrita.	V18. Habilidades interpersonales.
V14. Capacidad creativa.	V07. Capacidad de comunicación en un 2do. idioma.	V19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
V16. Capacidad para toma de decisiones.	V08. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.	V20. Compromiso con la preservación de medio ambiente.
V22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.	V11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.	V21. Compromiso con su medio sociocultural.
V23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	V15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	V26. Compromiso ético.
V24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.		
V25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.		
V27. Compromiso con la calidad.		

Con el Proyecto Tuning América Latina, funcionarios de la SEP y de la ANUIES, así como los participantes de diversa índole; pretenden considerar la experiencia adquirida por Europa en la conformación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos y la convergencia de titulaciones o carreras. Inicialmente quedó conformado por 62 universidades de América Latina, sumándose 120, con lo que a la fecha son 182 las instituciones que están participando en el Proyecto. La pregunta que seguramente surge es: ¿cómo se articulan los consensos en educación superior con la ecuación básica y media superior en México?... Precisamente en la definición de las *competencias genéricas* para cada una de las 18 profesiones, es donde puede observarse con claridad

² Arquitectura, Derecho, Enfermería, Física, Geología, Ingeniería Civil, Medicina y Química.

el vínculo de competencias desde el preescolar hasta la universidad, así como en el caso de algunas *competencias específicas*, que en el caso de la educación media y superior han denominado *competencias profesionales* (ver tabla 2).

Tabla 2. Comparativo de competencias en educación media superior en México y las competencias genéricas definidas en Alfa Tuning América Latina

Se autodetermina y cuida de sí: 1. Se conoce y valora a sí mismo. 2. Es sensible al arte y participa. 3. Elige y practica estilos de vida saludable.	V16. Capacidad para toma de decisiones (S). V24. Habilidad para trabajar en forma autónoma (S). V21. Compromiso con su medio sociocultural (In).
Se expresa y se comunica: 4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes.	V06. Capacidad de comunicación oral y escrita (It). V07. Capacidad de comunicación en un segundo idioma (It). V08. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (It).
Piensa y crítica reflexivamente: 5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a partir de métodos establecidos. 6. Sustenta postura personal.	V02. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica (S). V09. Capacidad de investigación(S). V12. Capacidad crítica y autocrítica (In). V14. Capacidad creativa (S).
Aprende de forma autónoma: 7. Aprende por iniciativa e interés.	V10. Capacidad de aprender y actualizarse (In).
Trabaja en forma colaborativa: 8. Participa y colabora.	V17. Capacidad de trabajo en equipo (In). V19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes (In).
Participa con responsabilidad social: 9. Participa con conciencia cívica y ética en su comunidad, región, México y el mundo. 10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad. 11. Contribuye al desarrollo sustentable entre de manera crítica.	V20. Compromiso con la preservación de medio ambiente. V22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad (S). V23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales (S). V26. Compromiso ético (In).

Incluso podemos observar coincidencia entre las definiciones de competencias genéricas de Tuning América Latina y las que han sido integradas para la educación media superior en México:

Clave

Interpersonales (Tuning América Latina)

Aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios. Relevantes a lo largo de la vida.

Transversales

Instrumentales (Tuning América Latina)

Relevantes a todas las disciplinas académicas, así como actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes.

Transferibles

Sistémicas (Tuning América Latina)

Refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias, ya sea genéricas o disciplinares.

La reforma educativa en México: coincidencias y fragmentos

Los consensos en competencias en el ámbito universitario en Europa y América Latina guardan una relación con las definidas en educación básica y media superior en México. La medición y evaluación de los aprendizajes de los educandos con base en competencias en educación básica a nivel mundial que ha venido realizando la OCDE, con base en el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (conocido como PISA [2]), es un ejemplo. Su planteamiento es sencillo: ¿están los estudiantes preparados para enfrentar los retos del futuro? Los resultados de los estudiantes mexicanos de 15 años en las pruebas PISA han sido notablemente desalentadores: en el 2000, México obtuvo el lugar 30 de 31 países examinados; (Cfr. [3]) en 2003, el lugar 37 de 40; (Cfr. [4]) y en 2006 alcanzó el lugar 49 de 57 naciones evaluadas. (Cfr. [5]) ¿Qué evalúa PISA? Competencias para la vida.

El contexto mundial y nacional de las últimas dos décadas se ha reformulado notablemente: vivimos ahora en la era de la información, en la sociedad del conocimiento y de la globalización. El país también ha cambiado dramáticamente: convivimos con la desigualdad, la violencia y el desempleo. ¿México requiere adecuar su sistema educativo? Todo parece indicar que sí. La última reforma educativa mexicana para la educación básica y media superior, prevista en el año 2000, aborda los nuevos contextos y los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales, con un enfoque educativo basado en competencias.

Concebida inicialmente como una reforma integral que articulara a toda la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) del país, (Cfr. [6]) pronto se transformó en una serie de reformas para cada nivel educativo:

- I. La Reforma de Preescolar, (Cfr. [7]) puesta en marcha en agosto de 2004 con el Programa de Educación Preescolar (PEP).
- II. La reforma de Educación Primaria que contempla la renovación del Plan de Estudios 2009 (Cfr. [8]) para 1o., 2o., 5o. y 6o. grados de Primaria; aunque al parecer se pondrá en marcha en todas las primarias del país para agosto del 2010.
- III. La Reforma de Educación Secundaria (Cfr. [9]) con sus diversas etapas (RIES, RES, RS) lanzada en su última versión en 2006, y finalmente,
- IV. La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), (Cfr. [10]) que entrará en vigor este próximo verano de 2009.

Y, aunque la *reforma integral* se fragmentó en pequeñas reformas, una para cada nivel educativo, todas ellas comparten una visión común, están basadas en competencias, y consideran un espacio formal en el diseño curricular a las competencias genéricas. Por primera vez estamos ante una propuesta de diseño curricular que cobija a todas las etapas y niveles educativos; desde preescolar hasta universidad.

Si todos los niveles tienen como propósito responder a un diseño por competencias, es fundado preguntarse si utilizan los mismos marcos conceptuales. Si analizamos los rasgos en al menos dos rubros, definiciones y perfiles de egreso, nos daremos cuenta de las coincidencias y de las divergencias que se han dado en el Sistema Educativo Nacional.

Tabla 3. Definiciones de competencias en educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

Definiciones de Competencias				
Preescolar	Primaria	Secundaria	Media Superior	Superior
Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos. [11]	Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas. [12]	Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado. [13]	Una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. [14]	Competencias genéricas: base común de la profesión o las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren respuestas complejas. Competencias específicas: base particular de ejercicio profesional, vinculada a condiciones específicas de ejecución. [15]

La reforma educativa mexicana utiliza una definición semejante del término competencia, desde el nivel preescolar hasta la universidad. Palabras más palabras menos, todas integran habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. Las diferencias las encontramos en los niveles de educación media y superior, donde se agrega la idea de “respuestas complejas” que tienen una base particular del ejercicio profesional. Cabe señalar que se apega a los consensos internacionales y regionales de la caracterización del término.

Por ejemplo, el Grupo Québec, en Canadá agrega que “describen comportamientos integrados por habilidades cognoscitivas, disposiciones socioafectivas, destrezas motoras e informaciones que permiten llevar a cabo adecuadamente una función, actividad o tarea”. O también puede observarse la influencia de Cecilia Braslavsky, antigua directora de la UNESCO, quien se refiere a la competencia como “la capacidad de hacer con saber y con conciencia sobre las consecuencias de ese hacer. El término involucra, al mismo tiempo, conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidad por los resultados de lo hecho”. [16]

En cuanto a los perfiles de egreso, a continuación se presenta un cuadro (tabla 4) de lo que se plantea en las reformas educativas en México:

Tabla 4. Perfiles de egreso en educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

Perfiles de egreso				
Preescolar	Primaria	Secundaria	Media Superior	Superior
<p>12. Propósitos fundamentales y 50 competencias agrupadas en 6 campos formativos:</p> <p>Campos formativos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo personal y social. 2. Lenguaje y comunicación. 3. Pensamiento matemático. 4. Exploración y conocimiento del mundo. 5. Expresión y apreciación artísticas. 6. Desarrollo físico y salud. 	<p>10. Rasgos deseables del egresado, 55 propósitos disciplinares resumidos en 5 competencias para la vida: [8]</p> <p>Competencias para la vida:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizaje permanente. 2. Manejo de la información. 3. Manejo de situaciones. 4. Para la convivencia. 5. Vida en sociedad. 	<p>9. Rasgos deseables del egresado y 90 propósitos disciplinares resumidos en 5 competencias para la vida: [9:11]</p> <p>Competencias para la vida:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizaje permanente. 2. Manejo de la información. 3. Manejo de situaciones. 4. Para la convivencia. 5. Vida en sociedad. 	<p>11. Competencias genéricas denotadas con atributos y articuladas en 6 categorías. [17:14-17]</p> <p>Categorías:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se autodetermina y cuida de sí. 2. Se expresa y comunica. 3. Piensa crítica y reflexivamente. 4. Aprende de forma autónoma. 5. Trabaja en forma colaborativa. 6. Participa con responsabilidad en la sociedad. 	<p>27. Competencias genéricas y específicas para 12 carreras. [18]</p>

Aunque es un error plantear que los perfiles de egreso sean los mismos para todos los niveles, en prospectiva es importante emplear un lenguaje en común al referirse a los perfiles deseados. Dado que en el nivel superior se han definido competencias genéricas y, en primaria y secundaria, se han caracterizado competencias para la vida, ejes y categorías. Lo anterior genera confusión, razón por la cual es importante consultar el texto de la OCDE referido a la selección y definición de competencias fundamentales para la vida (Deseco), que es la base de las competencias genéricas definidas en Tuning Europa y Tuning América Latina.

Competencias para la profesionalización del trabajo docente

Uno de los puntos clave para el trabajo educativo basado en competencias lo constituye la profesionalización del trabajo docente. Tanto en los consensos regionales (Tuning Europa y Tuning América Latina) como en la literatura generada sobre competencias docentes en México, existe coincidencia en clasificar cuáles tendrían que ser las mínimas independientemente del campo de conocimiento, como podemos observar en la tabla 5:

Tabla 5. Análisis comparativo de las competencias docentes.

Unión Europea [18]	Philippe Perrenoud [19]	Miguel Zabalza [20]
Compromiso con el progreso y logros de los educandos	Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje
Capacidad en estrategias de enseñanza-aprendizaje	Gestionar la progresión de los aprendizajes	Seleccionar y preparar contenidos profesionales
Capacidad para el asesoramiento de educandos y padres de familia	Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación	Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).
Conocimiento de los temas a ser enseñados	Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo	Manejo de nuevas tecnologías
Capacidad para comunicarse con eficacia con los grupos y los individuos	Trabajar en equipo	Diseñar la metodología y organizar las actividades
Capacidad para crear un clima conducente al aprendizaje	Participar en la gestión de la escuela	Comunicarse-relacionarse con los alumnos
Capacidad de hacer uso del e-learning (aprendizaje electrónico) y de integrarlo en los ambientes de aprendizaje	Informar e implicar a los padres	Tutorizar
Capacidad para manejar el tiempo con efectividad	Utilizar nuevas tecnologías	Evaluar
<i>Capacidad de evaluar su propio desempeño</i>	Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	<i>Reflexionar e investigar sobre la enseñanza</i>
<i>Conciencia de la necesidad del desarrollo profesional continuo</i>	<i>Gestionar la propia formación</i>	Identificarse con la institución y trabajar en equipo
Capacidad para evaluar o determinar los resultados de aprendizaje y logros de los educandos		
Capacidad para colaborar en la resolución de problemas		
Capacidad para responder a las diversas necesidades de los educandos		
Capacidad para mejorar el ambiente de enseñanza-aprendizaje		
Capacidad para ajustar o adecuar el plan de estudios (currículum) a contextos educativos específicos		

Para la profesionalización de la práctica docente y el desarrollo de competencias en los educandos, Philippe Perrenoud propone acompañar la mediación educativa de una postura reflexiva por parte de los docentes, la cual “pertenece al ámbito de las disposiciones interiorizadas”: “Desarrollar una postura reflexiva significa formar *habitus*, fomentar la instauración de los *esquemas reflexivos*. [21:79] Para Bourdieu, el *habitus* es un sistema de estructuras de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción, la de nuestras prácticas. Nuestras acciones tienen “memoria”, que no existe en forma de representación y de saberes, sino de estructuras relativamente estables que nos permiten tratar un conjunto de objetos, de situaciones o de problemas”. [22] De aquí que sea importante formar el *habitus*, como un punto básico entre los saberes y las situaciones que exigen una acción.

Esto es, el autor subraya que no todas las conductas de los docentes son “automáticas”, algunas recurren a los saberes que impulsan un desarrollo, el aprendizaje, la relación, el grupo, etc; es lo que permite activarlas en la situación. Para formar el

habitus, es importante preguntarse para qué sirven los saberes en la acción, cuáles son mediaciones entre ellos y las situaciones, aceptar la idea de que dicha mediación no está asegurada por otros saberes, sino por esquemas que forman conjuntamente un *habitus*; y, además, admitir que dicho *habitus* permite a menudo actuar “sin saberes”, lo que significa “sin formación”.

En coincidencia con Bourdieu, lo que destaca el autor es que el *habitus* es único y la conciencia de uno u otro esquema o conjunto de esquemas supone una labor mental que se distingue con base en la naturaleza de la acción. En otras palabras:

- Por un lado, la concienciación responde a la opacidad “funcional” de la práctica y a la dificultad de la explicitación o de la expresión con palabras.
- Por otro lado, los esquemas –de agresión, seducción, culpabilidad y angustia–, cuya concienciación se topa con los mecanismos activos de rechazo, con el presentimiento de que podrían desencadenar cambios irreversibles y sorprendentes.

Para Perrenoud, el análisis de la práctica docente es posible cuando se mantiene la condición de ficción, “hablando de la práctica, no se habla del practicante y de su *habitus*”. [22:160] Un problema adicional, es que no se dispone de las palabras y los conceptos que permiten hablar del *habitus* (como es de dominio público, el vocabulario psicoanalítico es más popular). La propuesta la orienta a buscar métodos precisos que desarrollen una teoría del trabajo en general y del trabajo enseñante en particular, en sus dimensiones conscientes e inconscientes; y su enfoque en particular, lo plantea en términos de *habitus* y de competencias. Anota, como importante en la profesionalización del desempeño docente, la especialización en el análisis de la práctica en estudios de caso, en supervisión de periodos de prácticas y, también, en seguimientos de equipos y de proyectos para llevar a cabo el trabajo de formador a partir de la práctica.

Interesa destacar que la acción educativa puede no utilizar saberes ni razonamientos, sino que funciona con una especie de *inconsciente práctico*, cuyos mecanismos exactos no resultan difíciles de reconstruir. Trabajar sobre la práctica es trabajar sobre un conjunto de acciones comparables y sobre lo que las sustenta y les asegura cierta invariabilidad, determina lo siguiente:

- Saberes procedimentales (técnicas, métodos)
- Actitudes y rasgos de la personalidad (deseo de superarse, autocontrol, motivación, desapego o implicación).
- Diferentes componentes de la condición física y mental (fuerza y tono muscular, respiración, agudeza perceptiva, relajación, concentración,)
- *Esquemas de acción incorporados*, que fundamentan las dimensiones estructurales de la acción, ya sea “concreta” (perceptiva, motriz), simbólica (actos de palabra) o puramente cognitiva (operaciones mentales).

Algunas de las condiciones mínimas, que Perrenoud ubica para el trabajo reflexivo y la profesionalización de la práctica docente (*habitus*) y *esquemas* incorporados en los profesores son:

- Una cultura mínima en ciencias cognitivas, en psicoanálisis y en antropología de las prácticas.
- Una intención común y deliberada de trabajar en este nivel, y por tanto, de atribuir la prioridad a las estructuras invariables de la acción, sin detenerse en lo anecdótico (incluso se trata de un punto de partida obligatorio).
- Una aplicación para describir la acción más que buscar inmediatamente los móviles, una gran prudencia en las interpretaciones que la cargan de intencionalidad y sentido excesivos.

- Una *ética* coherente y una gran claridad *conceptual*, que permitan saber dónde está el límite entre un análisis de *habitus* invertido en la acción profesional y otros métodos como un psicoanálisis colectivo o una dinámica de grupos.

Desde la perspectiva de Perrenoud, “la formación del *habitus* debería constituir el proyecto de la institución completa, la cuestión principal de todos los docentes. Los docentes nos tendríamos que ocupar de la articulación de saberes y por el *habitus*; si los profesores utilizan poco los saberes didácticos, psicopedagógicos y psicológicos que han adquirido, es porque no logran conectarlos con la situaciones y, por lo tanto, emplearlos con un buen criterio para actuar. [22:83] De acuerdo con el autor, *el habitus* procede de un inconsciente que Jean Piaget calificó de práctico: los conocimientos que el individuo posee de forma conceptualizada (no simbolizada), esto es, anterior a la transformación que caracteriza la concienciación; y el cómo llegar a la conciencia, mediante una conducta que constituye un verdadero trabajo cognitivo (no de terapia).

Operación de los diseños curriculares basados en competencias

Al igual que la profesionalización de la labor docente, otra dificultad que plantea la serie de reformas educativas en México se refiere a las metodologías que deben utilizarse para su implementación en las Instituciones Educativas. Una Institución puede trabajar con diferentes visiones sobre competencias, lo que no es posible es trabajar con ópticas contradictorias. ¿Por qué? Mientras en Preescolar (figura 1), el PEP mantiene una postura *pura* sobre competencias, en Primaria y Secundaria (figura 2) prevalece la postura ecléctica entre competencias y contenidos de asignatura, de la siguiente manera:

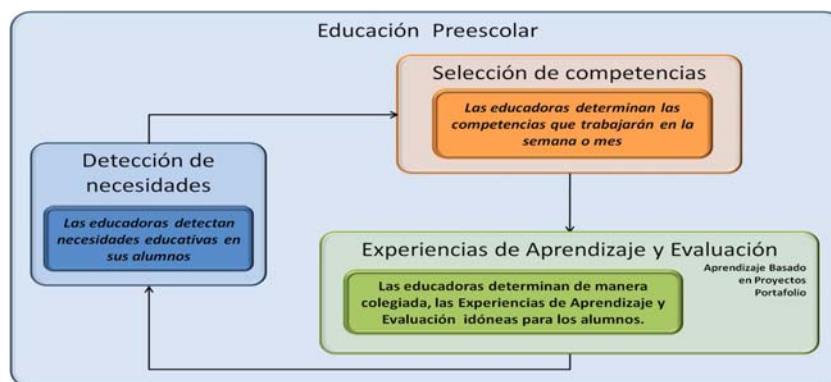


Fig. 1. Competencias en el Programa de Educación Preescolar.



Fig. 2. Competencias en los Programas de Educación Primaria y Secundaria.

La Educación Media Superior (figura 3) hace énfasis en el la situación contextual y, sobre todo, en la selección adecuada de las Experiencias de Aprendizaje y Evaluación de acuerdo con la modalidad en la que se encuentre y por ello con las competencias ya sean genéricas, disciplinares o profesionales a desarrollar. Los contenidos, las habilidades y las actitudes se integran en las mismas competencias.

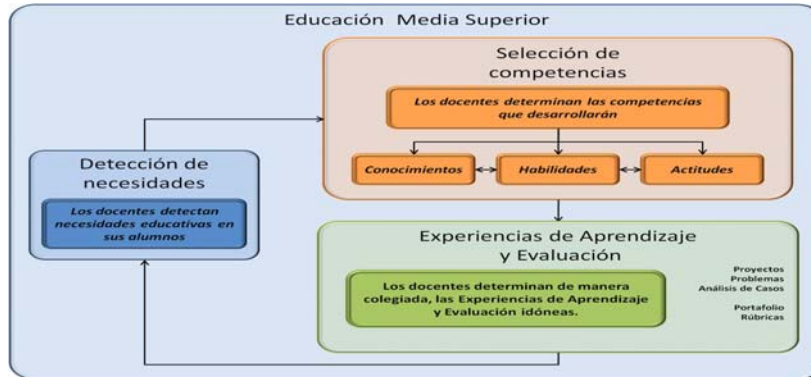


Fig. 3. Competencias en Educación Media Superior.

La carencia de un proceder metodológico en todos los niveles, dificulta su entendimiento y sobre todo, su aplicación en las Instituciones Educativas. A continuación se muestra un diagrama (figura 4) que busca conciliar las ideas de las diferentes reformas.

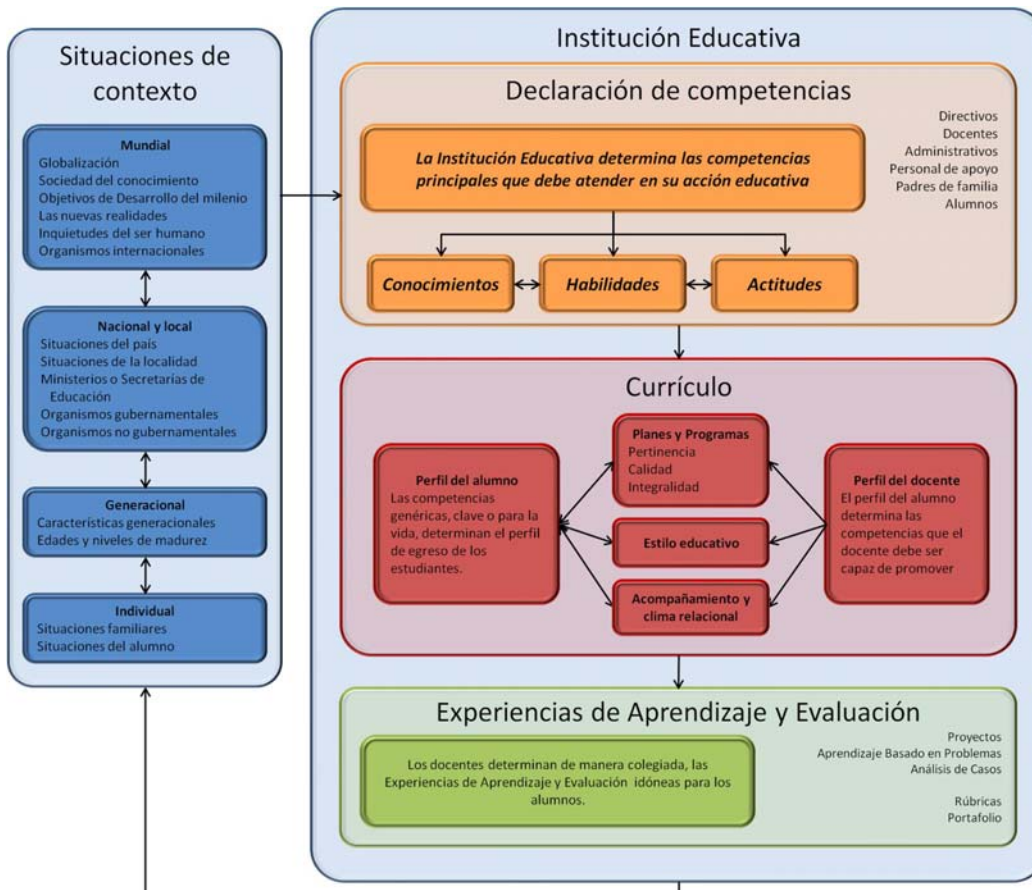


Fig. 4. Propuesta para integrar las competencias desde el Preescolar hasta la Educación Media Superior.

Al respecto, la bibliografía se ha desbordado. Desde la investigación-acción, la recomendación es que desde cada escuela en particular, se proceda bajo la lógica expuesta en el esquema. En propuestas más pragmáticas, la sugerencia es considerar los consensos mundiales y regionales para ser integrados en el trabajo que se desarrolle en cualquier espacio educativo y partir del propósito internacional que subyace al tema de competencias: pensar en prospectiva en un ciudadano del mundo autónomo moral e intelectualmente, que pueda responder de manera propositiva a los múltiples problemas que están afectando por igual tanto a las comunidades más apartadas como a las ciudades de mayor importancia cultural.

Otros puntos críticos

Además de los tres puntos críticos que hemos analizado: reconocimiento de una inflación conceptual del término competencia, la profesionalización del trabajo docente y la implementación del diseño curricular en las Instituciones Educativas. Pensamos que tanto la filosofía que encierra el Sistema de Transferencia de Créditos que se ha venido definiendo para América Latina como el tema de competencias en general; también plantean los siguientes retos:

1. Cambio de visiones en el diseño curricular: las tendencias mundiales y regionales recomiendan diseños curriculares basados en competencias que, para el caso de México, planteen en educación superior salidas laterales durante los dos primeros años de la Licenciatura, hasta llegar al propósito de 3 años de Licenciatura, 2 de Maestría, 3 de Doctorado.
2. Adaptación a las necesidades sociales: las reflexiones derivadas de los consensos mundiales y regionales, nos han permitido llegar a la urgente conclusión de que tenemos necesidades sociales de carácter mundial y regional (educación ciudadana, desigualdad de géneros, maltrato a la infancia, etc.), que deben ser atendidas lo más pronto posible.
3. Definición precisa del planeamiento didáctico: la bibliografía generada en torno al punto se ha enriquecido con la posibilidad conceptual y teórica de pensarlo y operacionalizarlo. Por ejemplo, podemos pensar en las interacciones que educan, y mediante éstas, definir la planeación de cada sesión.
4. Actualización de metodologías de aprendizaje: Si bien en cuanto a metodologías de aprendizaje, en el tema de competencias, no plantea ninguna nueva (ABP, Proyectos, Estudio de Casos, Aprendizaje basado en el Servicio, etc.), sí nos permite observar la necesidad de dominar por lo menos una para instrumentarla en el aula.
5. Mediaciones educativas dirigidas hacia la metacognición: existe un consenso relacionado con el hecho de que la mediación de los docentes tendría que estar orientada al desarrollo de la metacognición en los estudiantes, razón por la cual se recomienda el empleo de metodologías de aprendizaje que contengan los mínimos reconocidos en el “proceder de construcción de conocimiento”.
6. Construcción de la evaluación del logro de las competencias en educación en tres niveles, los *indicadores* y los *descriptores*; los documentos generados en Europa y América Latina definen cada competencia, sus niveles de logro, sus indicadores y descriptores con los que se tendría que observar en la mediación educativa el desarrollo de las competencias.

Para concluir podemos replantear nuevamente algunos de los cuestionamientos que fueron la base del Proyecto “Definición y selección de competencias: Fundamentos Teóricos y Conceptuales” (Deseco, por su nombre en inglés: *Definition and Selection Competences: Theoretical and Conceptual Foundations*): ¿Qué tipo de ciudadano del mundo pretendemos formar?; ¿se puede identificar un conjunto de competencias de importancia primordial para tener una vida exitosa y una participación efectiva en distintos campos de la vida —incluyendo los campos económicos, político, social y familiar, las relaciones públicas e interpersonales privadas, y el desarrollo personal individual—?; o ¿hasta qué punto se pueden identificar las competencias clave independientemente de edad, género, estatus, actividad profesional, etc.?

REFERENCIAS

- [1] ANUIES, (2005). *Consolidación y avance de la Educación Superior en México: elementos de diagnóstico y propuestas*, México: autor, septiembre, 290pp.
- [2] OCDE. (2007). El Programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve, [En línea] Disponible en: <<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/58/51/39730818.pdf>>, consultada: febrero 20 de 2009.
- [3] OCDE. (2000). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados de PISA 2000 de la OCDE* [En línea] Disponible en: <<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/48/24/39817007.pdf>>, consultada: febrero 20 de 2009.
- [4] OCDE. (2003). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*, [En línea] Disponible en: <<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf>>, consultada: febrero 20 de 2009.
- [5] OCDE. (2007). *The Programme for International Student Assessment, PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World Executive Summary*, [En línea] Disponible en: <<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/15/13/39725224.pdf>>, consultada: febrero 20 de 2009.
- [6] SEP. (2008). *Reforma Integral de la Educación Básica*, México, [En línea] Disponible: <<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/RIEB.pdf>>, consultada: febrero 20 de 2009.
- [7] SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar*, México [En línea] Disponible: <<http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Programa2004PDF.PDF>>, consultada: febrero 20 de 2009.
- [8] SEP. (2008). *Plan de estudios 2009. Educación Básica Primaria. Etapa de Prueba*, pp. 36-39, 65, 81-83, 103, 129, 154, 176, 215. México. [En línea] Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/PLAN_2009.pdf>, consultada: febrero 20 de 2009.
- [9] SEP. (2006). *Plan de estudios 2006. Hacia una nueva escuela Secundaria*, México [En línea] Disponible en: <<http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/programas/2006/planestudios2006.pdf>>, consultada: febrero 20 de 2009.
- [10] SEP. (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, México [En línea] Disponible en: <http://www.sems.gob.mx/asprn/video/reforma_integral_de_la_educacion_media_superior.pdf>, consultada: febrero 20 de 2009.
- [11] SEP. (2009). *Plan de Estudios 2009, Educación Básica Primaria. Etapa de Prueba*. México: autor.
- [12] SEP. (2009). *Plan de Estudios 2009, Educación Básica Primaria. Etapa de Prueba*. México: autor.
- [13] SEP. (2006). *Plan de estudios 2006, Hacia una nueva escuela Secundaria*. México: autor.
- [14] SEP. (2008). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior*, Resumen Ejecutivo, 24 de Enero, México: autor, p. 1.
- [15] ANUIES. (2006). *Consolidación y avance de la Educación Superior en México: Elementos de diagnóstico y propuestas*, México: autor.

- [16] Braslavsky, C. (2004). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Documento básico de la XIX Semana Monográfica de la Educación - Educación de calidad para todos: Iniciativas Iberoamericanas*, Madrid: Fundación Santillana.
- [17] SEP. (2008). *Competencias Genéricas y el Perfil del Egresado de la Educación Media Superior*, Enero.
- [18] Comisión Europea. (2006). *ALFA-Tuning América Latina*, Bélgica. [En línea] Disponible en: <<http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php>>, consultada: febrero 23 de 2009.
- [19] Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la Escuela*, Santiago de Chile: Dolmen.
- [20] Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y Desarrollo Profesional*, España: Narcea.
- [21] Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*, España: Graó.
- [22] Bourdieu, P. (2002). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Anagrama.

BIBLIOGRAFÍA

- Aboites, H. (1999). *Vientos del Norte, TLC y privatización de la educación superior en México*, México: Plaza y Valdes-UAM.
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Las competencias argumentativas. La visión desde la Educación*, Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Delors, J. (1997), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, España: Santillana/UNESCO.
- Dirección General de Operaciones de Servicios Educativos del Distrito Federal. (2003). *Cuaderno de Autoevaluación de las competencias docentes*, México: SEP.
- Hernández Mondragón, A. R. y Rodríguez Cortés, K. (2008). La OCDE y la definición de competencias en Educación Superior. El caso de México. *Educere*, Revista Venezolana de Educación, Venezuela: Universidad de Los Andes, año 12, no. 43, pp. 751-758, octubre-noviembre-diciembre. [En línea]. Disponible en: <<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/26698/1/articulo10.pdf>>, consultada: febrero de 2009.
- OCDE. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza, Informe Internacional*, México: Paidós.
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México: autor.
- SEP. (2004). Programa de Educación Preescolar, México: autor, p. 22.
- Simone Rychen, D. y Hersh Salganik, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, México: FCE (versión en español).
- Subsecretaría de Educación Básica (2008). *Reforma Integral de la Educación Básica. Acciones para la articulación curricular*, México: autor.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2008). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior*. Resumen Ejecutivo, México: autor.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias*, Bogotá, Colombia: Ecoe.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, Bilbao: Universidad de Deusto.

Educación: una conversación bien informada. Entrevista con John Elliot¹

Sandra Patricia Ordóñez Castro
Revista Internacional Magisterio
Colombia
E-mail: revista@magisterio.com.co

[Recibido: Diciembre 2, 2008. Aceptado: Enero 31, 2009](#)

Presidente de la *Asociación Británica de Investigación Educativa* (BERA) entre 1989 y 1990, John Elliott es profesor emérito en el *Centro para la Investigación Aplicada en Educación* (CARE) de la *Universidad de East Anglia* en el Reino Unido. Recientemente recibió el Doctorado *Honoris Causa* del *Instituto de Educación de Hong Kong* y de la *Universidad Autónoma de Barcelona*. Su interés principal es la generación de cambios significativos en el currículo y las experiencias pedagógicas a través de la Investigación-Acción.

Revista Internacional Magisterio: ¿Qué es educar?

John Elliott: Hay un economista y filósofo indio, Amatra Sen, que define pobreza no como la deficiencia en los ingresos, sino como deficiencia de habilidades. Así, se puede ayudar económicamente a una comunidad y ésta aún seguirá siendo pobre si no ha desarrollado sus habilidades. Pero Amatra Sen va más allá de la teoría del capital humano, que habla de las habilidades que necesitas adquirir para ser de valor ante la sociedad y en el mercado laboral y que aumentan tus ingresos. Amatra Sen no dice que eso no sea importante, pero dice que no es suficiente: tenemos que ampliar nuestra visión de la educación como el desarrollo de habilidades que hacen a la gente capaz de escoger un modo de vida que tenga razón de valorar, con la que pueda apasionarse con razón.

R.I.M. ¿Qué aporta la investigación acción a los procesos educativos en este sentido?

J.E. Los métodos de enseñanza tradicionales alrededor del mundo, no sólo en América del Sur, en todas partes, tienden a ser muy buenos para ayudar a la gente a pasar exámenes, a entrar en la universidad, etc., pero tienden a excluir a un gran número de estudiantes que se sienten desmotivados frente a la educación. La investigación-acción es muy importante en este sentido porque hace que los profesores reflexionen acerca de y la manera de hacer que sus pedagogías sean más incluyentes desde el punto de vista social. Empiezan entonces a prestar más atención a la calidad de los procesos de aprendizaje: ya no están enfocados de manera exclusiva en los contenidos, sino en cómo comprometer a los estudiantes con esos contenidos. Este cambio de perspectiva necesariamente hace que cambien de manera significativa sus pedagogías: probablemente significa que van a tener que crear espacio para que los estudiantes se vuelvan más activos en su aprendizaje, que se vuelvan más autónomos. Eso no es fácil para los profesores que vienen trabajando dentro de un modelo de enseñanza tradicional y pienso que sólo pueden hacer ese cambio a través de la investigación-acción participativa.

¹ Artículo publicado en: *Revista Internacional Magisterio*. Bogotá, D.C. Colombia: Magisterio, no. 30, diciembre 2007-enero 2008. [En línea] Disponible en: <<http://www.magisterio.com.co>>, con permiso del editor en: <http://www.magisterio.com.co/webportal/index.php?option=com_content&task=view&id=106&Itemid=190>.

R.I.M. ¿Cómo superar algunos preceptos fundamentalmente diferentes acerca de la educación en estos casos?

J.E. No pienso que los profesores puedan cambiar sólo decidiendo que quieren hacerlo. He visto profesores que dicen “quiero abrir más espacio en mi salón para que los estudiantes discutan los contenidos” y cuando uno mira lo que hacen, en realidad no se trata de discusión: el profesor hace una pregunta, un estudiante responde, el profesor hace otra pregunta, un estudiante responde... y el profesor cree que están teniendo una discusión, pero no es así, está más cerca del modelo pedagógico tradicional. Por otra parte, muchas veces los profesores creen que si deciden cambiar su concepción de la enseñanza, pueden hacerlo, y no se dan cuenta de que no pueden cambiar sin involucrar a los estudiantes. Los cambios tienen que ser discutidos con los estudiantes, con los padres y con toda la comunidad. El éxito de los profesores en el propósito de cambiar su pedagogía depende con frecuencia de su habilidad para abrirse e incluir en la investigación-acción a los estudiantes, a los padres y a los miembros de la comunidad. Por supuesto, esto implica tener mucha valentía por parte de los profesores, quienes necesitarán mucho apoyo del director... y ese es otro aspecto, porque el director es muy sensible a los padres y a la comunidad y puede no querer molestarlos, puede querer ser coherente con sus expectativas, así que el director puede ofrecer resistencia a la idea de crear espacios de diálogo abierto entre los profesores y los padres... Entonces, no es fácil... se necesita mucho apoyo.

R.I.M. ¿Cómo manejar las diferencias en cuanto a normas y actitudes entre el colectivismo y el individualismo cuando se introduce a los profesores y a la comunidad educativa en procesos de investigación-acción?

J.E. Hay algunas técnicas y métodos que pueden ayudar. Decirle a un profesor: *ud. puede discutir los cambios que quiere hacer con sus alumnos*, no basta, porque el profesor estará temeroso de que los estudiantes critiquen su manera de enseñar y a los estudiantes les va a dar mucho miedo ser honestos frente al profesor, porque no quieren que el profesor desaprobe su actitud, o porque les gusta el profesor y no quieren molestarlo. He tenido casos de estudiantes que me han dado puntos de vista muy honestos acerca de la enseñanza de un maestro, pero se han negado a permitirme que le dé esa información al profesor, no porque le teman, sino porque es su amigo y no quieren hacerle daño. Entonces hay algunas técnicas muy simples para romper las barreras, por ejemplo, usar a alguien que es un extraño, puede ser de la universidad, puede ser otro profesor del colegio, alguien, en todo caso un extraño, a quien los estudiantes le pueden hablar honestamente acerca del profesor que ellos conocen. Luego el extraño tendrá que negociar la manera en la que el profesor podrá tener acceso a esa información. Esto es importante porque si, por ejemplo yo soy el extraño, y los estudiantes me permiten grabar lo que ellos dicen para que luego el profesor escuche la grabación, pero al otro día el profesor llega y no dice nada... eso no les va a gustar. Para evitar eso a la hora de negociar, ellos deberán decirme: *dígale al profesor que escuche la grabación esta noche y que mañana cuando venga lo discuta con nosotros*. Otra cosa es que ellos van a estar temerosos de que el profesor venga a clase y simplemente se dedique a defenderse de las críticas, así que deberían decirme: *nos gustaría que el profesor escuche y que discuta lo que nosotros hemos dicho*. Entonces yo iré a donde el profesor y le diré: *Estas son las preocupaciones de los estudiantes, ellos quieren que escuches esta grabación y que vayas a hablar con ellos mañana y que cuando lo hagas, les des espacio para hablar y que no simplemente vayas a hacer un monólogo defendiendo tu manera de enseñar*. Si esto funciona, ya no necesitarán de un extraño nunca más. Profesor y estudiantes podrán entablar un diálogo abierto acerca de los cambios que quieren hacer.

Lo que parecía muy complicado, de repente es muy simple. Estas son técnicas muy sencillas para promover el diálogo genuino.

R.I.M. ¿Ese proceso de diálogo puede hacerse extensivo a los padres y la comunidad en general?

J.E. Sí, y es muy útil. En cierto colegio, los profesores decidieron hacerlo, decidieron proyectar su investigación-acción a los padres y llegaron 200 padres para una tarde de investigación-acción en la que los profesores iban a presentar la información que habían estado recolectando acerca de su enseñanza. Uno de los profesores del grupo presentó un video de una de sus clases y le dijo a los padres que estaría muy complacido en recibir sus puntos de vista. Entonces uno de los padres dijo, *Bueno, ha sido muy interesante observar su clase, pero pude notar que ud. hablaba todo el tiempo. ¿En qué momento de sus clases los estudiantes tienen la oportunidad de aprender?* El profesor pensó muy rápido y le respondió *–No la tienen.* Los padres se miraron sorprendidos y el profesor continuó: *No la tienen porque yo tengo que darles muchos contenidos... así que en la clase yo enseño...* y entonces miró a los padres y les dijo: *y ustedes les ayudan a aprender.* Los padres dijeron *–¿Nosotros? ¿Cómo?* Y el profesor respondió *–Tareas... las tareas son el trabajo que les dejamos para hacer en casa y es haciendo ese trabajo en la casa, con su ayuda, como ellos aprenden lo que nosotros les enseñamos.* Los padres estaban muy sorprendidos porque ellos no comprendían que desde el punto de vista de los maestros el lugar para aprender fuera la casa y no el colegio. El *feedback* de los padres a ese video condujo a una gran investigación respecto a qué tanto aprendían los estudiantes en el colegio y qué tanto en la casa y en qué momento dentro de las clases se daba la oportunidad para el aprendizaje. Ese es un ejemplo de cómo involucrar a los padres. Se trata de un procedimiento muy simple (tanto como mostrarles un video).

R.I.M. ¿Qué tan aguda es la investigación-acción como herramienta para identificar los intereses de la comunidad frente a la escuela?

J.E. Con mucha frecuencia el pensamiento de las comunidades no adquiere expresión por sí mismo en la escuela. Conozco el caso de un colegio en el que se hacían “escuelas de padres” y como resultado de las mismas, los profesores habían llegado a la conclusión de que la comunidad difería de los valores que el colegio representaba, y que estaba en desacuerdo con la innovación pedagógica que ellos querían implementar. Para ahondar en la investigación, entrevistaron una amplia muestra de padres en sus casas, desde los más pobres, hasta los más ricos y entonces encontraron que los padres pobres nunca iban a las reuniones en el colegio porque se sentían atemorizados: para ellos ir al colegio era ir al lugar en el que los maestros tenían poder y ellos no. También descubrieron que en el caso de los padres ricos, su asistencia a las reuniones dependía de sus opiniones políticas, pues con mucha frecuencia aquellos que estaban contentos con el colegio no iban a las reuniones... confiaban en los maestros. Así que los profesores habían desarrollado la idea de que todos los padres tenían valores diferentes a los suyos, que no les gustaban los métodos progresistas de enseñanza, etc., cuando la realidad era otra y las entrevistas la sacaron a la luz: había una mayoría silenciosa que no estaba de acuerdo con los padres que siempre iban a las reuniones a quejarse de los profesores, del currículo, de la enseñanza. Los profesores entonces cambiaron su imagen de los padres, pues quedó evidenciado que los padres conflictivos de las reuniones eran una pequeña minoría. El parecer de la comunidad sólo se hace manifiesto en la investigación-acción.

R.I.M. ¿Qué aporte conceptual imprescindible haría la perspectiva de la investigación-acción a la formación de educadores?

J.E. A los profesores hay que empoderarlos para afectar la vida de la gente. Enseñarles que la educación es una ciencia social y que en tanto tal debe ante todo ser una buena conversación, bien informada. Ellos tienen que aprender a estudiar los contextos para poder hacer una diferencia desde adentro, y tener conciencia de que todo debe ser construido sobre la base de las capacidades y los valores de la gente. En el ámbito de la educación es necesario crear espacios para que las voces individuales sean escuchadas (lo cual supone superar las estructuras de

dominación), y luego articular las voces de la gente. Los profesores tienen que estar preparados para hacerlo.

R.I.M. ¿Cómo pasar de la investigación a la acción?

J.E. En este tipo de proceso no puede pensarse que primero se investiga y luego se actúa. La acción es parte de la investigación. Los profesores dicen *Yo no tengo tiempo para hacer investigación*, y yo les digo: *es que no debes ver la investigación como algo diferente a la enseñanza misma*. Lo que trato de sugerir es que la investigación-acción es lo que yo llamo enseñanza experimental: tu acción es un experimento investigativo. Actúas de una manera determinada para solucionar un problema, y luego recolectas información, datos, reflexionas sobre ello, ves qué efectos has conseguido, dónde deberías hacer algunos ajustes en la acción, actúas de nuevo, vuelves a coleccionar información, etc., y en este proceso la acción es como la hipótesis en un experimento de ciencias naturales. La acción es la hipótesis acerca de la mejor manera de afrontar el problema. Luego esa acción se somete a prueba, se obtienen datos y el proceso avanza. La acción y la investigación no son dos cosas separadas, sino parte de un proceso unificado.

R.I.M. ¿Ha decaído en Inglaterra el uso de la investigación-acción debido a la implementación de un currículo nacional estandarizado?

J.E. Hubo un declive de la investigación acción entre 1989 y 2000, pero cuando el gobierno se dio cuenta de que su modelo educativo no funcionaba muy bien, empezó a desmontarlo de una manera muy particular, pues Tony Blair conoce muy bien la gran injerencia de los medios masivos en la opinión pública. Por eso se ha venido “des-posicionando” un currículo nacional muy prescriptivo, cuidándose de no dar la impresión de que el gobierno se está dando por vencido en su determinación de imponer estándares educativos a los colegios. En consecuencia, hoy aún tenemos un currículo oficial, una estructura dentro de la cual hay más espacio para que los profesores desarrollen sus propios programas curriculares. ¿Qué cabe esperar? Es interesante: el gobierno de Hong Kong (Hong Kong es parte de la República de China, pero es una región autónoma... algo así como Cataluña en España) creó una estructura curricular con este mismo tipo de flexibilidad y allí la investigación-acción se ha vuelto la principal herramienta de los profesores para cambiar el currículo tradicional (conservan componentes estructurales como habilidades básicas, requisitos para ser promovido, etc.) y ajustarlo a las necesidades y expectativas del colegio y de la comunidad. Eso sucederá lentamente en el Reino Unido. La investigación-acción gradualmente está retomando su lugar.

R.I.M. ¿Por qué el gobierno dio este paso hacia una mayor flexibilidad curricular?

J.E. Porque hay mucho desencanto frente a la educación en el Reino Unido y el gobierno lo ha comprendido: en 2002 un estudio oficial determinó que un tercio de los niños matriculados en colegios ingleses estaba desmotivado frente a la educación, sin contar con los que habían sido expulsados por problemas de comportamiento y aquellos niños que permanecen en el salón de clase, pero cuyas mentes están en otra parte... Todos juntos constituyen aproximadamente dos tercios de los estudiantes.

Esta problemática no sale a la luz midiendo los resultados de las pruebas tradicionales: yo era de los que leía cómics debajo de la mesa y tenía un montón de artilugios sofisticados para no aprender lo que los profesores pretendían enseñarme, pero me iba bien en las pruebas porque había aprendido la clave... sabía cómo responder exámenes... Probablemente he olvidado todo lo que aprendí en el colegio, pero pasaba los exámenes. Claramente estaba desmotivado. Finalmente el gobierno ha comprendido que el currículo debe ser organizado de manera que sea significativo y relevante para los estudiantes y que estos deben ser animados a asumir la responsabilidad de su aprendizaje, y esto sólo lo pueden hacer los profesores.

Índice acumulativo Volumen 6

Artículos de Investigación	Autores	pp.	no.	año	fecha
PAINANI: A Six Legs Robot	Armando Chávez Plascencia Jorge Romero Sánchez Paola Sepúlveda Sánchez de la Barquera Carlos Nava Jiménez José Francisco Gómez Santoyo Humberto González Bravo Alejandro Zavala Maldonado Fernando Tellez de Urquijo Irma Hernández Ballesteros Fernando Tadeo Hernández Altamirano Eduardo Gómez Ramírez	5-10	21	2003	Jul.-Dic.
Mejoras a un algoritmo genético simple, aplicando conceptos de computación evolutiva.	Claudia Hurtado González Beatriz Izquierdo Rivera Marcela López Aguado Hernández Armando Nicolás Cruz & Eduardo Gómez Ramírez	11-24	21	2003	Jul.-Dic.
Cellular Neural Networks Learning using Genetic Algorithm	Eduardo Gómez Ramírez Ferran Mazzanti & Xavier Vilasis Cardona.	25-31	21	2003	Jul.-Dic.
Modelo óptico de estereo visión usando visión por computadora.	Marco Antonio Moreno Armendáriz Julián Aguilar Luna, Eduardo Gómez Ramírez Xavier Vilasis Cardona.	33-41	21	2003	Jul.-Dic.
Simulación del regenerador de una Unidad Desintegración Catalítica Fluidizada (FCD)	Roberto Hernández Enriquez Daniel Salazar Sotelo.	43-49	21	2003	Jul.-Dic.
Life and earth enviroment from an entropic point of view.	Masaki Hayashi & Honorio Vera Mendoza	51-55	21	2003	Jul.-Dic.
El Sentido de Vida en Estudiantes de Primer Semestre de la Universidad de la Salle del Bajío	Laura Magaña Valladares María Alicia Zavala Berbena Isaac Ibarra Tarango María Teresa Gómez Medina María Mercedes Gómez Medina	5-13	22	2004	Jul.-Dic.
Lasallistas-recuerdos, vestigios, memoria.	Cleusa Maria Gomes Graebin Rejane Penna	15-26	22	2004	Jul.-Dic.
Metodología de diagnóstico para el desarrollo sustentable.	Omar Lares Molina Miguel Ángel López Flores	27-38	22	2004	Jul.-Dic.
El Diseño Pedagógico para la Implementación de un Seminario de Titulación en materia de Derecho Municipal en la Facultad de Derecho apoyados en nuevas Tecnologías.	Arturo Rafael Pérez García Javier Ramírez Escamilla	39-63	22	2004	Jul.-Dic.
Modelo de Diseño Curricular sobre la base del concepto Atención Farmacéutica (II) y (III). Presupuestos para el diseño de una nueva disciplina en el currículum	Alina de las Mercedes Martínez Sánchez	65-72	22	2004	Jul.-Dic.
Concepciones Matemáticas de los Docentes de Primaria en relación con la Fracción como Razón y como Operador Multiplicativo	Marcela Luelmo Livas	83-101	22	2004	Jul.-Dic.
Análisis conformacional de sulfuros orgánicos que contienen el grupo difenilfosfínico mediante sus propiedades atómicas integradas.	Julio C. Cárdenas Gabriel Cuevas	103-117	22	2004	Jul.-Dic.
Optimización del Hidrotrotamiento para la Carga a Desintegración Catalítica Fluidizada mediante Simulación.	Daniel Salazar Sotelo Richard Vázquez Román	5-10	23	2005	Ene.-Jun.
Regulación del voltaje en inversores UPS (Uninterruptible Power Supply) mediante un controlador basado en redes neuronales.	Israel Espinosa Martínez	11-19	23	2005	Ene.-Jun.
Obtención de (Nanocilindros) de TiO2 dirigido por ADN mediante sol-gel.	Humberto A. Monreal, Martínez Villafañe José G. Chacón Nava Daniel Glossman Mitnik Carlos A. Martínez & Perla G. Casillas	21-26	23	2005	Ene.-Jun.
Fundamentos del saber administrativo	Paola Podestá Correa Juan Carlos Jurado Jurado	27-42	23	2005	Ene.-Jun.
Estudio sobre las Aportaciones al Derecho Internacional Privado por la Convención de Roma sobre la ley aplicable a las Obligaciones Contractuales (1980) y sus limitantes por el Derecho Interno de los Países Contratantes.	Adriana Nelida Álvarez Vázquez, Miriam Guadalupe Arias Segura Claudia Cecile de Mauleon Medina Iván González Enriquez Luis Esteban Hernández Rivera	43-51	23	2005	Ene.-Jun.
Fundamentos Antropológicos de los Derechos Humanos.	Luciano Barp Fontana	53-79	23	2005	Ene.-Jun.
La cibernetica: gestión de una hiperencia	Alejandro Flores Méndez	5-37	24	2005	Jul.-Dic.
Animatronic Controlado con lógica difusa.	Yurián Zerón Gutiérrez	39-53.	24	2005	Jul.-Dic.
Maestría en Ciencias en el área de cibernetica. Un logro del trabajo en colaboración.	Eduardo Gómez-Ramírez	55-60	24	2005	Jul.-Dic.
La construcción de la transitividad de la desigualdad con números enteros negativos en la Escuela Secundaria.	María Concepción Terriquez Paz	73-91	24	2005	Jul.-Dic.
Competividad de la Agroindustria del Edo. De Michoacán, México	Javier Chávez Ferreiro Luis Arturo Rivas Tovar	93-107	24	2005	Jul.-Dic.

Ensayos

El desarrollo sustentable: interpretación y análisis.	Alfredo Ramírez Treviño Juan Manuel Sánchez Núñez Alejandro García Camacho	56-59	21	2003	Jul.-Dic.
Ecoturismo en México: arrecifes coralinos	María del Consuelo Carranza y Simón	61-74	21	2003	Jul.-Dic.
Planeación y Desarrollo de Web Site	Bibiana Solórzano Palomares	75-88	21	2003	Jul.-Dic.
Una Mirada a la Educación Inicial y Preescolar en cuatro países centroamericanos.	Karina Rodríguez Cortés	119-136	22	2004	Jul.-Dic.
Decantación de un Proyecto Gráfico	Juan Moreno Rodríguez	137-143	22	2004	Jul.-Dic.
Liderazgo empático: "un modelo de liderazgo para las organizaciones mexicanas".	Guillermo Velázquez Valadez	81-100	23	2005	Jul.-Dic.
Cómo debe verse el tema de la Lealtad de las personas a sus organizaciones dentro de la era que ahora conocemos como la era de la Globalización	Federico Ríos García	101-119	23	2005	Ene.-Jun.

Reportes de investigación

Incidencia del uso de servicios integrados en el consumo de productos turísticos extrahoteleros	Marisol Vanegas Pérez, Omar Salvador Álvarez Rubén López Barajas, Juan Boggio Vázquez Doraly Vázquez Ramírez	89-97	21	2003	Jul.-Dic.
Trabajos ganadores: X Jornadas de investigación. Premio Hno. Salvador González 2003	Autores varios	99-102	21	2003	Jul.-Dic.

Índice acumulativo Volumen 7

Artículos de Investigación	Autores	pp.	no.	año	fecha
Efecto in vitro de las fibroblastas en el tratamiento del carcinoma cervicouterino	Ana Lidia Vargas-Rodríguez Ma. Luisa Vega-Barriga, Alfredo Cruz Orea Eva Ramón Gallegos & Roxana Olvera Ramírez	5-12	25	2006	Ene.-Jun.
Daño a los hepatocitos por lecitina inhibida por D-Galactosa/N-Acetil D-Galactosamina de <i>Entamoeba Histolytica</i>	Judith Pacheco-Yépez, Víctor Tsutsumi Mineko Shibayama, Adrián Rondán-Zárate Rafael Campos-Rodríguez	13-32	25	2006	Ene.-Jun.
Validación de la medición de retinol y tocoferol por HPLC en muestras tomadas en gotas de sangre sobre papel filtro (GSS) y su comparación con sangre venosa y sangre capilar.	Irene Montalvo Velarde, Mardya López Alarcón René Casique Salvatierra	33-43	25	2006	Ene.-Jun.
Diferencias en la resistencia a los antimicrobianos de cepas de <i>Staphylococcus aureus</i> obtenidas de diversas fuentes de aislamiento.	María Guadalupe Morales Meza Claudia Gabriela Ruiz de Chávez Ramos	45-64	25	2006	Ene.-Jun.
Gnatostomiasis humana. Abordaje, diagnóstico y tratamiento.	Oscar Vázquez Tsuji; Teresita Campos Rivera Adrián Rondán Zárate	65-76	25	2006	Ene.-Jun.
Una nueva visión de la degradación del almidón	Lilia Bernal & Eleazar Martínez-Barajas	77-90	25	2006	Ene.-Jun.
Asbesto: un peligro latente para la salud.	Ma. Concepción Fortes Rivas Brenda Elizabeth Garza Sandoval	91-108	25	2006	Ene.-Jun.
Las finalidades de la educación primaria según los estudiantes del último año de la Licenciatura en Educación Primaria en México.	Ma. Bertha Fortoul Ollivier	5-10	26	2006	Jul.-Dic.
La Globalización de las bellas artes en el siglo XXI: "The Royal Academy of Dance" de México.	Sandra González Salinas	11-29	26	2006	Jul.-Dic.
El Potencial de Aprendizaje y sus determinantes distales de 7 jóvenes farmacodependientes: estudio de casos en la Fundación Ama la Vida, I.A.P., desde la teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado.	María Elisa de Lourdes Gutiérrez Díaz Jose Antonio Vargas Aguilar	31-50	26	2006	Jul.-Dic.
La acreditación y certificación en las instituciones de Educación Superior: Hacia la conformación de circuitos académicos de calidad ¿exclusión o integración?	Alma Rosa Hernández Mondragón	51-61	26	2006	Jul.-Dic.
Organizational climate as antecedent of commitment, effort and entrepreneurial orientation in Mexican family and non-family firms	Imanol Belausteguigoitia, Juana Patlán María Mercedes Navarrete J.	5-24	27	2007	Ene.-Jun.
Traducción de: Dos décadas de Investigación y Desarrollo en Liderazgo Transformacional. Bernard M. Bass. Center for Leadership Studies, State University of New York, Binghamton, USA.	Ignacio Alejandro Mendoza Martínez María Fernanda Ortiz Arévalo Héctor Carlos Parker Rosell	25-41	27	2007	Ene.-Jun.
Aportes para el Diseño de un Modelo Conceptual de los Recursos Humanos en la Administración Pública	José Aguilar Roncal	43-55	27	2007	Ene.-Jun.
La globalización financiera ante el contexto del desarrollo posmodernista.	Jorge Isauro Rionda Ramírez	57-65	27	2007	Ene.-Jun.
Turismo, sustentabilidad y certificación: un reto global.	Fidel San Martín Reboloso & Ma. Patricia Salcedo	77-91	27	2007	Ene.-Jun.
Estudio riguroso de la superficie de energía potencial de la ciclohexanona y sus derivados monometilados	Martha Buschbeck & Gabriel Cuevas	5-22	28	2007	Jul.-Dic.
Diseño de una red de intercambio de calor utilizando la metodología supertargetting del punto de pliegue.	Xavier Bacha Álvarez María Concepción Fortes-Rivas Rodolfo A. Aguilar-Escalante	23-40	28	2007	Jul.-Dic.
La aminación reductiva sobre eritromicina como ruta alternativa para la obtención de eritromicina, intermediario en la síntesis de diritromicina	J. Rubén Gómez Castellanos Gustavo A. Madrid Sánchez	41-48	28	2007	Jul.-Dic.
Obtención de derivados 1-N- sustituidos de melatonina	Carlos Armando Zepeda Velázquez Alfonso Sebastián Lira Rocha	49-68	28	2007	Jul.-Dic.
Métricas de complejidad para la transformación del problema de la detección de cáncer basado en mamografías	Núria Macià Antolínez & Ester Bernadó Mansillas	69-92	28	2007	Jul.-Dic.
The Born Global phenomenon in Mexico: A Bright start for technology intensive start-ups	Silvia Lozano, Robert E. Morgan Mathew Robson	111-122	28	2007	Jul.-Dic.

Ensayos

Información financiera en las PYMES	Rafael Lima Fosado	67-75	27	2007	Ene.-Jun.
Construcción de redes de conocimiento y aprendizaje académico	Héctor Carlos Parker Rossell	93-119	27	2007	Ene.-Jun.
La organización de las instituciones de educación superior: la relación entre las instituciones educativas y los sistemas administrativos de América Latina.	Jaime Uribe Cortéz	123-131	28	2007	Jul.-Dic.

Ensayos y Revisiones Temáticas

Guía para la elaboración de ensayos de Investigación (ensayo de un ensayo)	Víctor Manuel Mendoza Martínez Salud Socorro Jaramillo Ríos	63-79	26	2006	Jul.-Dic.
Educación en matemática y procesos metacognitivos en el aprendizaje.	Carlos Silva Córdova José Carlos Núñez Pérez	81-91	26	2006	Jul.-Dic.
El valor educativo de las humanidades	Luciano Barp Fontana	93-99	26	2006	Jul.-Dic.

Nota metodológica

Calidad de vida y política habitacional. "La Realidad de los con techo propio": familias beneficiarias de viviendas sociales sin deuda en la provincia de Concepción - Chile	Aracelly Godoy Bustos Isis Chamblás García	133-149	28	2007	Jul.-Dic.
--	---	---------	----	------	-----------

Reseña de libros

Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. Frida Díaz-Barriga Arceo.	Gerardo Hernández Rojas	109-114	25	2006	Ene.-Jun.
Retos y paradigmas. El futuro de la educación superior en México.	Karina Rodríguez Cortés	101-103	26	2006	Jul.-Dic.

Revisión temática

Sobre el origen del código genético	Fumiyoshi Watanabe Michelle Robles & José A. García	93-110	28	2007	Jul.-Dic.
-------------------------------------	--	--------	----	------	-----------

Índice acumulativo Volumen 8

Artículos de Investigación	Autores	pp.	no.	año	fecha
Quince minutos de fama o toda una vida de infamia: medios y poder en el cine contemporáneo.	Vicente Castellanos Cerda	5-16	29	2008	Ene.-Jun.
Los inicios del cine sonoro y la creación de nuevas empresas fílmicas en México (1928-1931).	Rosario Vidal Bonifaz	17-28	29	2008	Ene.-Jun.
Imagen y construcción del sujeto: el sentido y el discurso visual como consecuencia del desarrollo tecnológico	Blanca Estela López Pérez	29-38	29	2008	Ene.-Jun.
Los sistemas complejos: una perspectiva contemporánea.	J. Figueroa Nazuno	5-13	30	2008	Jul.-Dic.
Autómatas Celulares Aditivos: la regla 150 vs. la regla 90.	Alvaro Alvarez-Parrilla & Aurora Espinoza-Valdez	15-28	30	2008	Jul.-Dic.
Nuevas técnicas para el sistema de control de un receptor multiresolutivo de DS-SS CDMA	Cláudia Mateo Segura & Rosa María Alsina I Pagés	29-49	30	2008	Jul.-Dic.
Simulación de los procesos de votación política mediante los modelos IPS.	E. Vargas-Medina, Walterio W. Mayol-Cuevas J. Figueroa Nazuno	51-67	30	2008	Jul.-Dic.
La experiencia y perspectivas de la Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle a 15 años de difundir el quehacer científico.	E. Vargas-Medina Alma Rosa Hernández Mondragón	75-85	30	2008	Jul.-Dic.
Managers' Leadership Practices in Hidalgo-Mexico SMEs	Víctor Hugo Robles Francia	87-95	30	2008	Jul.-Dic.
Capacidad de adhesión y fermentación a gránulos de almidón de papa por bacterias ácido lácticas silvestres para evaluar su actividad como prebiótico	Alejandra Lamadrid Avendaño, Lilia Angélica Bernal Gracida María Guadalupe Morales Meza	5-21	31	2009	Ene.-Jun.
Pescados procesados: ¿son todos recomendables para pacientes renales?.	María Isabel Castro-González Daniela Miranda-Becerra & Sara Montaña Benavides	23-33	31	2009	Ene.-Jun.
Evaluación del estado nutricional de los alumnos de la Escuela Preparatoria de ULSA (D. F.).	María de Lourdes Jiménez Guerrero Herlinda Madrigal Frisch	35-60	31	2009	Ene.-Jun.
Visiones competentes sobre... Competencias (aproximaciones pedagógicas).	Tomás Miklos	5-25	32	2009	Jul.-Dic.
Humanismo y lasallismo: un modelo pedagógico para la Universidad La Salle.	José Antonio Vargas Aguilar	27-37	32	2009	Jul.-Dic.
Concepciones y creencias acerca de las competencias en Colombia: una investigación-acción desde la teoría crítica de la educación	Marieta Quintero Mejía & Milton Molano Camargo	39-55	32	2009	Jul.-Dic.
Una mirada analítica a las competencias y sus aplicaciones en la educación	Marisol Silva Laya	57-66	32	2009	Jul.-Dic.
Competencias que desarrolla el estudiante universitario que participa en programas en modalidades alternativas. (El caso del Centro de Educación a Distancia, Universidad La Salle México).	Ma. del Carmen de Urquijo Carmona	67-80	32	2009	Jul.-Dic.
Autoevaluación del liderazgo transformacional basado en las competencias del equipo directivo de la primaria lasallista Colegio Gerardo Monier para el ciclo escolar 2009-2010.	Dea Gabriela Dueñas Sansón	81-97	32	2009	Jul.-Dic.
Para muestra un botón: la evaluación en las aulas de secundaria.	Margarita Zamora Hernández & Tiburcio Moreno Olivios	99-110	32	2009	Jul.-Dic.

Ensayos

El desorden en el diseño gráfico contemporáneo: ¿culpa de la tecnología?	Martha Aideé García Melgarejo	39-46	29	2008	Ene.-Jun.
Historia y conceptos en el Diseño Gráfico. El caso del Diseño Gráfico en la Argentina.	Verónica DeValle	47-54	29	2008	Ene.-Jun.
La ley natural moral según el pensamiento clásico	Luciano Barp Fontana	97-104	30	2008	Jul.-Dic.
Globalización económica y organización del espacio urbano: el caso de Santiago de Chile, la gran megalópolis de América Latina.	Jaime Uribe Cortés	91-96	31	2009	Ene.-Jun.
El giro del diseño: transdisciplina y complejidad	Olivia Fragozo Susunaga	97-107	31	2009	Ene.-Jun.
Bioética, Nutrición y Enfermo Hospitalario	Enrique Mendoza Carrera	51-67	31	2009	Ene.-Jun.
Educación Superior y competencias: monitoreo de un programa co-curricular basado en competencias.	Sergio Madero Gómez, Olivia Hernández Pozas Ricardo Florez Zambada	111-120	32	2009	Jul.-Dic.

Reseña de libros

Comentarios sobre "Prospectiva, gobernabilidad y riesgo político" de los autores: Tomas Miklos, Edgar Jiménez y Margarita Arroyo.	Sonia Comboni Salinas	69-74	30	2008	Jul.-Dic.
---	-----------------------	-------	----	------	-----------

Revisión temática y Nota crítica

El diseño como actividad multidisciplinaria.	Olivia Fragozo Susunaga	55-68	29	2008	Ene.-Jun.
La brecha digital y su influencia en la educación para la sustentabilidad	Luciano Segurajáuregui Alvarez Francisco Roberto Rojas Caldelas	69-79	29	2008	Ene.-Jun.
El contexto natural y de producción del espacio dentro de las organizaciones de educación superior: el caso de la metodología de la investigación y las técnicas didácticas en la práctica académica.	Jaime Uribe Cortés	81-93	29	2008	Ene.-Jun.
El estudio de la vida cotidiana como expresión de la cultura.	María Elena Camarena Adame & Gerardo Tunal Santiago	99-107	29	2008	Ene.-Jun.
Volver a la idea de educación de Durkheim con motivo del ciento cincuenta aniversario de su nacimiento.	Débora Mendiola Escobedo Arturo Rafael Pérez García	109-120	29	2008	Ene.-Jun.
Los límites funcionales sistémicos entre dos ciencias: periodismo y política	H. Miluska Sánchez Gonzales	121-128	29	2008	Ene.-Jun.
Aspectos a considerar en la redacción de un ensayo con base en una obra literaria en una clase de los niveles intermedio-superior y avanzado en lengua extranjera.	Francisco Roberto Rojas Caldelas Vida Valero Borrás	105-117	30	2008	Jul.-Dic.
La historia: una experiencia de conocimiento sensible	Ana María Salgado	110-125	30	2008	Jul.-Dic.
Análisis de la estrategia de enfoques y especialización de Porter para la creación de una MPYME.	Roberto Lara Díaz	127-132	30	2008	Jul.-Dic.
Impacto de la disfunción temporomandibular sobre la dieta del paciente.	María Martha Heinen Cortés	69-74	31	2009	Ene.-Jun.
Giardiasis. La parasitosis más frecuente a nivel mundial.	Oscar Vázquez Tsuji & Teresita Campos Rivera	75-90	31	2009	Ene.-Jun.
Patrimonio digital. La tecnología en la difusión y reproducción de las obras de arte.	Bibiana Solórzano Palomares	109-115	31	2009	Ene.-Jun.
Puntos críticos sobre la reforma en educación básica y media superior en México.	Karina Rodríguez Cortés Luis Ignacio Salgado Fernández	121-134	32	2009	Jul.-Dic.
Educación: una conversación bien informada. Entrevista con John Elliot.	Sandra Patricia Ordóñez Castro	135-138	32	2009	Jul.-Dic.

Dossier No. 1: "La Comunicación en la Sociedad Visual

Computer graphics and preservation of brazilian cultural and architectural heritage	Regina A. Tirello	5-11	29	2008	Ene.-Jun.
Construcciones digitales	Carlos Erebitis Gallardo & Rodrigo Garcia Alvarado	13-18	29	2008	Ene.-Jun.
Firmitas, utilitas, venustas... virtualitas, vitruvius in second life	Luis Hernández Ibáñez & Viviana Barneche Naya	19-24	29	2008	Ene.-Jun.
Ideation and design flow through the hybrid ideation space	Tomás Dorta	25-30	29	2008	Ene.-Jun.
(In)formações espaciais: que interface entre o espaço urbano e o espaço virtual?	Julieta Leite	31-35	29	2008	Ene.-Jun.
Interfaces naturales para contenidos digitales interactivos en museos. La experiencia de Galicia Dixital	Luis Hernández Ibáñez, Javier Taibo Pena, Antonio Seoane Nolasco Alberto Jaspé Villanueva & Rocío López Mihura	37-42	29	2008	Ene.-Jun.
LEDS URBAN CARPET, una instalación interactiva para sociabilizar en el espacio público	Carolina Briones, Ava Fatah gen. Schieck & Chiron Mottram	43-48	29	2008	Ene.-Jun.
Representing bim-based design process	Paola Sanguinetti	49-53	29	2008	Ene.-Jun.
Solución de problemas relacionados al diseño de superficies complejas: experiencia de programación en la educación del arquitecto	Pablo C. Herrera Polo	55-60	29	2008	Ene.-Jun.

DIRECTORIO ULSA

RECTOR

Dr. Ambrosio Luna Salas

VICERRECTOR ACADÉMICO

Ing. Edmundo Barrera Monsiváis

VICERRECTOR DE FORMACIÓN

Mtro. José Antonio Vargas Aguilar

DIRECTORA DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

Mtra. Ma. Teresa Estrada Alvarado

COORDINADOR DE INVESTIGACIÓN

Dr. Felipe Gaytán Alcalá

CONSEJO EDITORIAL INTERNACIONAL

Mtro. José Octavio Alonso Gamboa (DGB-UNAM)
Dr. Gabriel Eduardo Cuevas González Bravo (UNAM)
Dr. Raffaele De Giorgi (UNIVERSIDAD DE LECCE-ITALIA)
Dr. Ángel Rogelio Díaz Barriga Casales (UNAM)
Dr. José Antonio García Macías (UNIVERSITY OF OTAGO-NEW ZEALAND)
Mtro. Manuel González Navarro (UAM-I)
Dr. Daniel Gutiérrez Martínez (EL COLEGIO MEXIQUENSE)
Dr. Antonio Hermosa Andújar (UNIVERSIDAD DE SEVILLA-ESPAÑA)
Dr. Michel Mafessolli (UNIVERSIDAD DE SORBONA, FRANCIA)
Dr. Armando Martín Ibarra López (UNIVA)
Dr. Alejandro Montaña Durán (UNIVERSIDAD ANÁHUAC)
Dra. Rosario Rogel Salazar (REDALYC)
Dr. Rafael Sevilla (TÜBINGEN, ALEMANIA)
Dr. Victor Tsutsumi Fujiyoshi (CINVESTAV)
Dr. Xavier Vilasís Cardona (UNIVERSITAT RAMON LLUL-ESPAÑA)

COMITE DE ÁRBITROS

Mtra. Gladys Añorve Añorve (UPN)
Dra. Concepción Barrón Tirado (UNAM)
Mtra. María Teresa Calvo Hernández (U.A. Morelos)
Dr. Carlos César Contreras (UAM-I)
Mtra. Ma. Elena Escalera Jiménez (SMEL)
Dra. María Bertha Fortoul Ollivier (ULSA)
Mtro. Antonio Everardo García Cancino (ESCUELA MONTESSORI, CIUDAD DE MÉXICO)
Mtro. Manuel González Navarro (UAM-I)
Dr. Eduardo Gómez Ramírez (ULSA)
Mtra. Mariana Heredia Paredes (IPN)
Mtro. Jesús Omar Manjarréz Ibarra (UAM-I)
Dr. Alejandro Márquez Jiménez (UNAM)
Mtro. Rogelio Martínez Flores (UAM-X)
Mtro. Fernando Martínez Luna (ULSA)
Dr. Sergio Martínez Romo (UAM-X)
Dr. Enrique Mendoza Carrera (UNAM)
Mtra. Laura Montalvo Díaz (FLACSO)
Dr. Javier Ortiz Cárdenas (UAM-X)
Mtro. Héctor Parker Rosell (ULSA)
Mtra. Graciela Pérez Rivero (UNAM)
Mtro. Carlos Ramírez Sámano (UPN)
Dra. Karina Rodríguez Cortes (ULSA)
Dra. Ma. Luisa Saavedra García (ULSA/UNAM)
Mtra. Laura Sánchez Marlasca (ULSA)
Mtra. Marcia Sandoval Esparza (UPN/CONAFE)
Dr. Josué Tinoco Amador (UAM-I)
Mtra. María de los Ángeles Valle Flores (UNAM)
Mtra. Esther Vargas Medina (UAM-I)
Dra. Alina de las Mercedes Martínez Sánchez (FARMACIA MINGO GARROTE, ESPAÑA)
Doctor Oscar Vázquez Tsuji (IPN)

CRITERIOS PARA AUTORES

La *RCI: Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, es una publicación académica de la Coordinación de Investigación con arbitraje interno de periodicidad semestral y que se difunde a través de la WEB. En ella, se publican artículos de investigación y aportes de discusión de diversos contenidos organizados temáticamente, siendo un foro plural que posibilita la divulgación amplia de temas, disciplinas, perspectivas teóricas, enfoques y metodologías cultivados en el campo de la investigación científica, humanística y tecnológica. Cada número incluye artículos diversos sobre temas específicos —cuyas contribuciones se solicitan por convocatoria—, y otros espacios abiertos a investigaciones recientes de cualquier tema dentro de las áreas del conocimiento cultivadas en la Universidad La Salle: “*Ciencias Sociales y Administrativas*”, “*Ingeniería y Tecnología*”, “*Ciencias Naturales y Exactas*”, “*Ciencias de la Salud*”, “*Educación y Humanidades*” y “*Ciencias y Artes para el Diseño*”.

TIPOS DE CONTRIBUCIÓN

- Los artículos deben ser originales e inéditos y no someterse (o estar en proceso de respuesta) a consideración simultánea de otra Revista.
- Los idiomas de la Revista son el español y el inglés, en caso de enviar un artículo en otro idioma deberán incluir un resumen o abstract en los idiomas mencionados.
- Las colaboraciones que se envíen podrán ser:
 - Artículos de investigación:** investigaciones empíricas, intervenciones, estudios, desarrollos, estudios evaluativos o diagnósticos. La extensión deberá ser entre **6 y 15 cuartillas**.
 - Ensayos:** reflexiones sobre diversos fenómenos de interés que contribuyan a la reformulación o conceptualización de un problema, tema, o metodología de investigación. Su extensión deberá ser de **2 a 15 cuartillas**.
 - Revisiones Temáticas y Notas críticas:** revisión crítica de los aportes teóricos o prácticos que otros autores han hecho en un campo disciplinar determinado, fundamentada con la bibliografía que la apoye y debe de tener un aparato crítico sólido y sustentable. Su extensión deberá ser de **3 a 12 cuartillas**.
 - Reseñas de libros:** es recomendable citar al autor con sus datos biográficos básicos; ocuparse no sólo del libro sino también del asunto que trata —circunscripto—; identificar el propósito del autor, lo que pretende demostrar, sus contribuciones; determinar las fuentes, su manejo, metodología, organización de resultados, estructura del libro. Ficha técnica, véase referencias. Su extensión deberá ser máximo **2 cuartillas**.
 - Notas metodológicas:** deberán explicar/criticar los marcos metodológicos recurrentes en el proceso de investigación, sugerir algunas posibles soluciones a problemas de investigación o innovar el marco

metodológico existente. Su extensión deberá ser de máximo **5 cuartillas**.

REQUISITOS EDITORIALES

- Todos los trabajos se someten a dos etapas de dictaminación:
 - Una primera lectura por parte del Comité Editorial con el objeto de verificar si cubre los requisitos del perfil de la revista.
 - En caso de ser aceptado, se enviará a 2 dictaminadores especialistas en el tema.
- En todo el proceso se conservará el anonimato de árbitros y autores y la adscripción de los primeros será distinta a la del autor.
- El lapso máximo para dar un dictamen será de 3 meses a partir de la fecha en que se emita el comprobante de recepción.
- La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la revista para su publicación.
- Los autores ceden, al aceptarse su artículo, el derecho de su publicación a la *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*.
- Previo petición por escrito al Comité Editorial, se autoriza la reproducción de los trabajos en otros medios, siempre y cuando se garantice que se indicará que fue publicado por primera vez en la *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*.
- Los editores se reservan el derecho de hacer las modificaciones de estilo que juzguen pertinentes.
- Mediante el envío de sus artículos, los autores garantizan la originalidad de sus contenidos y aceptan ceder a la Universidad La Salle los derechos autorales que conforme a la ley les correspondan, autorizando su publicación impresa o electrónica. Los autores podrán reproducir o difundir el o los artículos aceptados con fines académicos y nunca comerciales. Cabe resaltar que no deben ser publicado(s) en ningún otro medio impreso o electrónico sin el consentimiento expreso del(la) Director(a) de la *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*.
- Los autores son responsables de asegurar el respeto a los derechos de autor o a cualquier tipo de propiedad industrial en el contenido de sus artículos (citas, imágenes, fotografías, etc.); así como obtener, cuando se requiera, los permisos o autorizaciones necesarias para la inclusión de hipervínculos (acceso a “sitios vinculados”).
- La inclusión de anuncios o información comercial sobre productos o servicios está prohibida a menos que sea indispensable para la comprensión del texto o de suma importancia en virtud de criterios estrictamente científicos.
- Los autores no recibirán remuneración alguna. El envío, aceptación y/o publicación de sus artículos o colaboraciones no producirá relación alguna de ningún tipo con la Universidad La Salle.

PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

TEXTOS

- Los textos se entregarán con un margen de 2.5 cm., en cada lado, en letra Arial de 10 puntos en formato de Word, WordPerfect, (plataforma PC o Macintosh) y podrán ser enviados a través

de correo electrónico a: revista@ci.ulsal.mx.

- Los trabajos deberán enviarse con atención al Coordinador Editorial o Coordinador Temático de cada número. (ver Convocatoria).
- Una página estándar en tamaño carta debe incluir en promedio **350 palabras**.
- Deberá incluirse un resumen tanto en castellano como en inglés, no mayor de 130 palabras, así como cinco palabras clave.
- Deberán enviarse, por separado, los originales de cuadros y gráficas, anotando dentro del texto su ubicación.
- De preferencia, las notas deberán incluirse como notas al pie de páginas y debidamente numeradas.
- Dentro del texto, las referencias bibliográficas se incluirán en el formato de: apellido, año y la información bibliográfica completa aparecerá al final del artículo.
- Después del título, incluir el nombre del autor, adscripción y cargo que desempeña, dirección institucional, teléfono y fax de su oficina así como correo electrónico.
- En el caso de Figuras se señalarán mediante una anotación en la parte inferior de la misma en itálicas.
- Respecto a las imágenes que se necesiten, deberán utilizar algún formato que sea editable dentro de Windows o Macintosh. Archivos creados en WinWord, Photoshop, Illustrator, Excel, Free Hand, convertidos o salvados en formato gif o jpeg.
- Los autores deberán incluir al final del artículo un resumen curricular, que contenga los estudios realizados e institución donde los hicieron, actividades relevantes, logros sobresalientes y cargos desempeñados.
- Para la inserción de ecuaciones y sus referencias se debe poner entre corchetes cuadrados el número de ecuación agregando la abreviatura Ec. Ejemplos:

...considere un sistema descrito por

$$c = f(x, t, m), [Ec. 1]$$

donde x e t es el estado...utilizando la Ec. 1.

...sin embargo, existen algunas técnicas desarrolladas en [Ec. 1] para la reconstrucción de atractores...

REFERENCIAS

Se utilizará el sistema numérico, según vayan apareciendo en el texto. Para su anotación se usará el siguiente formato:

Revistas y publicaciones periódicas:

Formato: Número de referencia entre corchetes cuadrados. Apellidos, iniciales del nombre(s) de cada autor, no más de 3. En caso de que pase este número de autores se pondrá el apellido e iniciales del primer autor y se agregará *et al.* ó y otros. Año (completo, entre paréntesis). Título del artículo entre comillas, título de la revista en itálicas, lugar: editorial, volumen (vol.), número (no.), meses de la publicación, página(s) (p. o pp.). Separar con comas cada elemento a partir del título del artículo, excepto el lugar y la editorial.

- Ejemplo:
- [1] Pérez, J. L. (1997). “La cibernetica moderna”, *Física*, México: FCE, vol. 24, pp. 3-37.
 - [2] López, J. P. (1997). Sánchez, A., Ibarquengolía, E., “El microchip”, *Cibernetica actual*, México: Trillas, vol. 4, no. 25, p. 67.

Libros

Formato:

Número de referencia entre corchetes cuadrados. Apellidos, iniciales del nombre(s) de cada autor, no más de 3. En caso de que pase este número de autores se pondrá el apellido e iniciales del primer autor y se agregará *et al.* ó y otros. Año (completo, entre paréntesis). Título del libro en itálicas, volumen (vol.) -en caso de haberlo-, edición o reimpresión, lugar: editorial, página(s) (p. o pp.). Separar con comas cada categoría después del título del libro, excepto lugar y editorial.

Ejemplo:

- [1] Alcocer, A. (1996). *De química y otras ciencias*, 4a.ed., Barcelona: Tecnos, pp. 57-78.

En caso de citar al mismo autor inmediatamente se empleará: *Ibidem* o *Ibid.*

Ejemplo:

- Ibidem*, *Ibid.*, p. 59.

En caso de citar subsecuentemente la misma obra pero no inmediatamente sino después de otras, se escribirá así: el primer apellido del autor, *op. cit.*, página(s).

Ejemplo:

- Alcocer, *op.cit.*, p.60.

Fuentes electrónicas

En el caso de utilizar fuentes electrónicas se debe cuidar en forma estricta la veracidad y confiabilidad de la misma, así como el respaldo auditado de instituciones o autores de prestigio. Se aconseja evitar abusar de este recurso.

Al citar un documento que se encuentre en Internet se debe incluir:

Formato:

Apellido, iniciales del nombre(s) de cada autor, no más de 3. En caso de que pase este número de autores se pondrá el apellido e iniciales del primer autor y se agregará *et al.* año (completo), título del documento en cursivas, fecha de creación, o de última revisión, lugar, dirección electrónica subrayada entre flechas, fecha de consulta. Se debe especificar que se obtuvo en línea (se pone entre corchetes [En Línea]) y la dirección electrónica así como la fecha en que se obtuvo el documento.

Ejemplo:

- [1] Rodríguez, D. (1997). *Cómo se originan algunas enfermedades*. Octubre. México. [En línea] Disponible en: <http://www.main.conacyt.mx/doc/como.html> consultada: febrero 22 de 1998.

[1] Dávila, Alma. *Una clase de Física Elemental* [En línea] Disponible en: <http://www.nalejandria.com/00/estudio/clase1/index.htm> consultada: mayo 2 de 1998.

En el caso de las direcciones para enviar correo electrónico, éstas se anotarán entre corchetes, de la siguiente manera: revista@ci.ulsal.mx

Bibliografía

Al final del artículo se agregará, la bibliografía alfabeticada que sirva de soporte al texto. En ella, se deberá incluir como aparece en las referencias.

Las Notas y las Referencias irán ordenadas numéricamente, según su aparición en el texto. En el caso de la bibliografía, se indicará en orden alfabético por el primer apellido del autor al final del artículo.

Para mayor precisión, se recomienda seguir el estándar de [ISO 690:1987](http://www.iso.org) e [ISO 690:2:1997](http://www.iso.org).

