



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

REFLEXIONES Y PROPUESTA CONCEPTUAL SOBRE EL
DESEMPEÑO DEL DOCENTE DE LA MAESTRÍA EN
PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN: UN ENFOQUE BASADO EN
COMPETENCIAS EN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE
DOCENCIA UNIVERSITARIA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

P R E S E N T A:

LIC. MARÍA CONCEPCIÓN ESTRADA GARCÍA



DIRIGE: DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR

MAYO 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Muchas personas, de alguna manera u otra, saben la importancia que tiene para mí haber concluido la presente tesis. Profesores, amigos, compañeros de trabajo, familiares, de alguna manera u otra, han manifestado un interés sobresaliente, tales muestras de atención me impulsaron siempre para ver culminado uno de mis objetivos profesionales y personales como lo es la obtención del grado de maestría. A todos ellos dedico mi esfuerzo, pero sobre todo a quienes he dado el ejemplo de perseverancia y compromiso: mis hijos, Yazmín, Carlos y Laura.

Agradezco a mis padres, Laura y Eduardo, que han estado siempre al pendiente de mis logros y también de mis desatinos. Alfonso, mi esposo, siempre incondicional, el apoyo que me ha brindado es una de sus mayores virtudes. Por supuesto, no podían faltar mis hermanos: Antonio, Juan, Eduardo, Julieta y Rocío, quienes también forman parte de esta meta.

Muy especialmente deseo hacer patente un enorme y sincero agradecimiento al Dr. Antonio Carrillo Avelar, que dirigió esta tesis, por su confianza, apoyo y valiosos conocimientos.

Asimismo, de manera muy especial, externo mi gratitud al comité revisor por colocar en todo momento su profesionalismo y calor humano, en el proceso de revisión, el cual está integrado, por orden alfabético, como sigue: Dra. Andrea Olmos Roa, Mtro. Gelacio Peralta Silverio, Mtra. Guadalupe Salinas y Mtra. Ma. de la Paz Santa María Martínez.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I. ASPECTOS HISTÓRICOS DE LAS MAESTRÍAS EN EL ÁMBITO PEDAGÓGICO EN LA UNAM	15
1.1 Política educativa y educación superior en la UNAM	15
1.2 La maestría en Pedagogía en la UNAM	31
1.3 Descripción del currículo, objetivos, funciones, clasificación y perfil de egreso de la maestría en el ámbito pedagógico de la UNAM	39
CAPÍTULO II. LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN	50
2.1 Las competencias desde el punto de vista laboral	52
2.2 Las competencias desde la perspectiva lingüística	54
2.3 La educación basada en competencias en el marco de las políticas educativas del Estado Mexicano	55
2.4 El impacto de los organismos internacionales en la visión de la educación superior en México	56
2.5 Hacia una conceptualización de las competencias en educación	61
2.5.1 Tipos de competencias en educación	69
2.6 El constructivismo como enfoque pedagógico de las competencias	73
2.7 El aprendizaje significativo	79
2.8 Ventajas y desventajas de la educación centrada en competencias	85
CAPÍTULO III. PROPUESTA CONCEPTUAL SOBRE EL DESEMPEÑO DEL DOCENTE BASADO EN COMPETENCIAS DE LA MAESTRÍA EN	89

PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN

3.1 La docencia universitaria y la profesionalización del docente	89
3.2 Programas para la profesionalización docente en la UNAM a través de los centros de formación en la UNAM	106
3.3 Competencias del docente de la maestría en Pedagogía de la FES Aragón UNAM	119
3.3.1 Competencias del desempeño del docente	129
3.3.1.1 Competencias para la planeación didáctica	131
3.3.1.2 Competencias en el proceso enseñanza aprendizaje	136
3.3.1.3 Competencias para la evaluación del aprendizaje	142
3.4 Formación permanente y continua del docente	156
CONCLUSIONES	161
FUENTES CONSULTADAS	169

INTRODUCCIÓN

El impacto que conlleva el marco globalizado del mundo actual, los cambios generados por las relaciones de los fenómenos económicos y sociopolíticos, aunados a las omnipresentes, imprescindibles y poderosas herramientas TIC, están induciendo a una profunda revolución en todos los ámbitos sociales, muy especialmente tienen repercusiones en el ámbito educativo mundial. Estamos siendo partícipes de una nueva cultura que supone nuevas formas de ver y entender al mundo que nos rodea, que ofrece nuevos sistemas de comunicación interpersonal de alcance universal e informa de todo, que proporciona medios para viajar con rapidez a cualquier lugar e instrumentos tecnificados para realizar nuestros trabajos, y que presenta nuevos valores y normas de comportamiento que podemos enmarcarlos en las competencias, término muy socorrido en las dos últimas décadas.

La enorme cantidad de documentos, libros, páginas Web que tocan la problemática de la educación superior, específicamente en la maestría así como de las competencias nos dan cuenta de la relevancia que está tomando el tema en la actualidad. La sociedad industrial, que se sustentaba en los recursos clásicos de la economía, se ha venido transformando radicalmente en la sociedad del conocimiento, que se fundamenta en el capital humano reforzado por las nuevas tecnologías y se caracteriza por una economía dirigida por conocimientos globales, la comunicación como directiva, el aprendizaje como fuente de un atributo sostenido y competitivo, el conocimiento compartido en oposición al atesoramiento del conocimiento.

En este sentido las instituciones de educación superior deberán anticiparse a las nuevas demandas del aprendizaje, preparando a los alumnos para ir más allá del ámbito académico, para que construyan nuevas competencias y respondan desde diferentes escenarios a las nuevas necesidades de la sociedad. Los diferentes escenarios de competencia en todos los ámbitos, ante los que nos encontramos en el mundo, están poniendo a la educación en general frente a grandes encrucijadas y dependiendo de su movilidad las personas serán capaces de mantener su función social de servicio y promoción de transformaciones sociales. La revisión de los procesos educativos a la luz de estos criterios demanda a las instituciones de educación superior, entre otras cosas, una nueva forma de abordar el proceso de enseñanza aprendizaje, en el cual se centre la atención en el aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza deje de ser, como ha sido hasta ahora, el eje del proceso educativo; es decir, el

papel tradicional del docente no será únicamente el de transmisor del vasto conocimiento que posee, sino que deberá enseñar al alumno a aprender a apropiarse de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes de manera permanente. Este cambio implica un salto cualitativo tanto en el currículo como en los métodos y estrategias de enseñanza, así como en la evaluación de los aprendizajes. El docente deberá estar fomentando acciones que contribuyan a generar en los estudiantes procesos que les permitan responder a los retos que les está demandando el mundo en el que viven y que enfrentarán de un modo o de otro en su desempeño profesional.

Ante estas nuevas exigencias a la escuela, el docente se enfrenta ante problemas nuevos y diferentes. Ahora el rol docente tiene una nueva función: enseñar al alumno cómo debe aprender y esto puede lograrse mediante un cambio en las competencias ejercidas por el mismo docente en el proceso educativo; ya que en el mundo de la globalización se busca que los alumnos aprendan a desarrollar procesos cognitivos para ser aplicados a situaciones inéditas. Se busca más que enseñar conocimientos y hechos establecidos a desarrollar habilidades y actitudes que permitan al alumno resolver problemas e innovar su vida diaria. Se busca desarrollar competencias integrales. Esto mediante, como se determinó en este trabajo, una recapitulación de una formación permanente de los docentes, en donde se ponga especial énfasis en su desempeño didáctico.

Los gobiernos centrados en el neoliberalismo sobre todo los de Ernesto Zedillo Ponce de León hasta el actual a cargo de Felipe Calderón Hinojosa han respondido de alguna manera a la educación centrada en competencias. Las competencias en el campo educativo han destacado con mucha más fuerza en los últimos 10 años como una alternativa de innovación y de necesidad de preparar a quienes acceden a diferentes niveles educativos a partir de un enfoque integral, holístico no atomista ni mucho menos reduccionista, en donde el estudiante aprende a aprender en un contexto dado (Gonzci, 2007).

Así, las políticas que orientan el desarrollo de la educación superior, particularmente las de los años recientes, persiguen como propósito central el mejoramiento de la calidad de los procesos. La UNAM como máximo exponente de la educación en nuestro ha enfrentado problemas, ha tenido limitaciones y se han conformado patrones educativos que determinan una lenta adaptación a las condiciones cambiantes del entorno social. Asimismo, en su sistema educativo han coexistido, y en algunos casos se han contrapuesto, las tendencias

conservadoras y las innovadoras, dificultando la ruptura de paradigmas tradicionales en el desempeño de los docentes. Las prácticas docentes requieren cambios positivos acordes con los objetivos planteados por nuestra Máxima Casa de Estudios en cuanto a formar cuadros profesionales, altamente capacitados y comprometidos con su función social. Mientras que en la educación tradicional el estudiante funge como receptor de la información, con este enfoque innovador él es a quien le toca aprender a aprender y al docente de orientarlo a cumplir esa meta.

Para llevar a la práctica un cambio en la UNAM y de forma particular en la maestría, en cuanto a la educación basada en competencias se refiere, se requerirían cambios integrales en su organización académica y administrativa, ya que se demandan recursos humanos, académicos y administrativos, capacitados y actualizados, además de contar con una planeación estratégica a corto, mediano y largo plazo, implica también el compromiso de modificar aspectos sustanciales de la docencia; los servicios educativos, sistemas de evaluación académica, coordinación y supervisión académica, programas de formación y actualización docente, entre otros. Sabemos que por el mismo origen laboral del término competencias puede darse un fenómeno de resistencia por parte de los docentes, sin embargo, este propósito puede ser alcanzado paulatinamente puesto que el carácter social de la UNAM no se contrapone al desarrollo actual que ha logrado este enfoque.

Es cierto que el tema de las competencias no es nuevo y que no surgió con los matices con los que ahora las concebimos, su integración al ámbito educativo, sin duda, ha marcado la pauta para reconceptualizar los modelos educativos tradicionales centrados más en el docente, ahora, es él quien no deja de destacar en el enfoque por competencias pero como guía, tutor o facilitador para proporcionar las competencias necesarias, vía el aprendizaje integral para que sus estudiantes tengan el desempeño requerido para poder actuar en diversas circunstancias en su campo de acción; pero no de manera mecánica ya que formar profesionalmente en competencias implica educar integralmente. A través del constructivismo, ya con algunos años de historia en nuestro país, en la actualidad algunas aplicaciones del enfoque basado en competencias echan mano de las virtudes del constructivismo y lo utilizan como soporte pedagógico para conformar el enfoque que nos ocupa en la presente investigación. El papel del docente y más el de la maestría en Pedagogía de la FES Aragón puede adoptar a manera de sugerencia la propuesta conceptual que se presenta en este trabajo en donde se da cuenta de tres puntos muy importantes en su

desempeño en el campo de conocimiento de docencia universitaria contemplado en el plan de estudios como son: la planeación didáctica, el proceso enseñanza aprendizaje y la evaluación del aprendizaje.

La concepción del docente para este enfoque implica que planee, coordine, oriente y evalúe las actividades de aprendizaje del estudiante, por tanto deberá hacer uso de competencias para poder actuar en su ámbito profesional. Tal vez el desafío más grande sea que el docente de la maestría en Pedagogía de la FES Aragón se sensibilice y reconozca que puede tener una alternativa de desempeño basado en competencias, en donde busque formar maestros con conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes fincadas en la ética, que los lleve a reconocerse como entes autónomos en cuanto a su desarrollo. Se requiere que el docente sistematice las actividades realizadas en su desempeño, es decir, que las oriente a partir del enfoque centrado en competencias, lo cual también le permitirá tomar en consideración qué y cómo lo está haciendo.

Sin duda, aparte de las razones expuestas párrafos antes sobre la importancia de llevar a cabo una reflexión sobre el desempeño de las competencias docentes, el primer contacto que tuve con el tema de competencias fue cuando acudí a un curso sobre el nuevo modelo educativo, implantado desde hace ya ocho años aproximadamente en el Instituto Politécnico Nacional, el cual está basado en las competencias laborales. Este primer acercamiento me permitió conocer los pormenores, alcances, limitaciones y expectativas de un enfoque que si bien no es nuevo sí lo es la manera integral como lo ha asumido el Politécnico. Posteriormente la incursión que tuve en el Diplomado Nacional en Formación y Actualización Docente para un Nuevo Modelo Educativo, organizado por la ANUIES. También cuenta el hecho de haber sido partícipe aunque sea de una mínima parte de la implantación de este modelo (así denominado por el IPN) en una escuela con reconocimiento de validez oficial de este instituto. Estas actividades intervinieron de manera sustantiva para considerar que los aspectos más relevantes y significativos de estos cursos y las fuentes de consulta ocupadas en el presente trabajo los trasladara al ámbito de la maestría, concretamente a mostrar diversos aspectos relacionados con el desempeño centrado en competencias de los docentes que imparten clase en la maestría en Pedagogía.

Además de los motivos de índole profesional y personal que conforman la elección del tema que culmina en el presente trabajo, tenemos que las competencias en el campo educativo

han destacado en las dos últimas décadas como una alternativa de innovación y de necesidad de preparar a quienes acceden a los distintos niveles educativos a partir de un enfoque integral y complejo, expuesto por Gonzci (2007), Tobón (2007) y Malpica (2005), principalmente.

El objetivo central de este trabajo es determinar que en el campo de conocimiento de docencia universitaria el desempeño del docente basado en competencias en la maestría en Pedagogía de la FES Aragón puede representar una alternativa a su labor dentro del aula. Desde el punto de vista metodológico, la temática abordada se centra en un marco histórico-conceptual y analítico (Morales, 2008; Rojas, 2005) de diversas fuentes documentales de autores representativos y relacionadas con cada uno de los capítulos, temas y subtemas que lo conforman. Las fuentes documentales, sin duda, constituyen un bagaje de conocimiento e información inmenso. El manejo de la información conceptual, como externa Rojas (2007:97) significa generar ideas o conceptos a partir la revisión sistemática de las fuentes consultadas. Esta investigación es un proceso de construcción de conocimientos, un proceso de descubrimiento, de explicación de una realidad poco conocida como la educación basada en competencias, como alternativa al desempeño del docente de la maestría en Pedagogía. Se realizó un trabajo sistemático en donde se revisaron varias fuentes documentales de diversos autores en diferentes etapas históricas, el trabajo fue producto de la lectura, el análisis y la síntesis de la información producida por otros, para dar origen a una nueva información producida por la autora de la presente tesis (Morales, 2008:2). Se muestra cómo surgen, se desarrollan y cambian las conceptualizaciones sobre ese conjunto de procesos, formulaciones y abordajes, propios de cada autor consultado.

Como en el proceso de indagación documental se dispone esencialmente de documentos, que son el resultado de otras investigaciones, de reflexiones de teóricos, lo cual representa la base teórica del área objeto de investigación, en este trabajo, lo constituye el desempeño del docente centrado en competencias. El conocimiento se construye a partir de la lectura, análisis, reflexión e interpretación de dichos documentos, como externa Rojas (2005:41) desde esta posición es factible desarrollar un análisis sobre cómo van adquiriendo forma y consistencia los conceptos y problemáticas en torno del objeto de estudio de esta tesis, como lo es el desempeño del docente, a fin de dar cuenta de los procesos y cambios que se han manifestado en las diversas conceptualizaciones abordadas en los discursos de los autores consultados.

Para llevar a cabo este trabajo de investigación se utilizó el método histórico (CREFAL, 2008), ya que la investigación con su estrategia histórica ocupa un lugar importante en el campo de la investigación educacional, la investigación histórica es una de las metodologías generales de investigación en el campo educacional, la cual puede llevarse a cabo con la finalidad de vislumbrar la importancia que tiene comprender el pasado para el progreso en la educación del futuro. Es decir, este método está vinculado al conocimiento de las distintas etapas de los objetos en su sucesión cronológica, para conocer su evolución y desarrollo, se destacan las principales etapas de su desenvolvimiento y las conexiones históricas fundamentales. Mediante el método histórico se analiza la trayectoria concreta de la teoría, su condicionamiento a los diferentes periodos de la historia. Aunado a este método, se echó mano del analítico que consiste en la abstracción de las partes, que implica separar los diferentes elementos que componen diversas conceptualizaciones y en general, los discursos de los autores revisados, para conocer e identificar las causas y consecuencias de todas aquellas partes que se han tejido alrededor del fenómeno educativo. Es decir, cómo influyen las políticas educativas por parte del Estado en un momento histórico, sobre las líneas con las que se entreteje la vida académica de la UNAM y en específico de la maestría en Pedagogía, así como un recuento de las etapas por las que ha transitado esta maestría y cómo el surgimiento y avance del enfoque educativo centrado en competencias profesionales está teniendo una incidencia representativa desde la educación básica hasta la media superior, en nuestro país.

Como ya se mencionó, el presente trabajo se desarrolló con una metodología histórica analítica. Se llevó a cabo un análisis de las características que enmarcan a cada uno de los temas y subtemas abordados y se estructuró de lo general a lo particular. Se analizó la información, se reflexionó sobre su razón de ser, se evaluó y al final con todos estos datos y apoyados en autores como Gonzzi (2008), Malpica (2005), Tobón (2007) Catalano y colaboradores (2004), Marqués (2005), Martínez y colaboradores (2005), se muestra una aproximación a las competencias que debe reunir el docente encargado de proporcionar formación a estudiantes en la maestría que nos ocupa. Dichas competencias, se entienden como unidades o puntos de convergencia que integran los procesos de organización y análisis, las habilidades, actitudes, conocimientos y destrezas que la persona utiliza de acuerdo con las distintas ocasiones que se presentan (Malpica 2005).

Las etapas de investigación de la tesis fueron (Rojas, 2005; CREFAL, 2008):

1. Búsqueda de las fuentes o recolección de información:

Consistió en allegarme la información disponible, se recopilaron documentos como libros, revistas, textos de Internet, artículos periodísticos, tesis, planes de estudio. Las consultas del material bibliográfico se realizaron en las siguientes bibliotecas: Biblioteca Central de la UNAM, biblioteca del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (ISSUE) de la UNAM, así como de la biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional; para este mismo fin se contó con material proporcionado por profesores de la FES Aragón. Se realizó una revisión de catálogos electrónicos y de páginas de Internet, mediante este ejercicio se ubicaron los documentos disponibles que fueron leídos en las salas de consulta y cuando se consideraban sumamente relevantes para la investigación se fotocopiaban.

2. Depuración de la información:

De los documentos revisados se evaluó la validez o no de las versiones contradictorias o que no reunían la información suficiente, eran ambiguas o carecían de los elementos suficientes, o bien eran copia de textos originales. En esta etapa afloraron las primeras dificultades en forma de contradicción de algunas fuentes como por ejemplo, la no coincidencia sobre todo en las fechas de origen en general de los estudios de posgrado en la UNAM, así como del surgimiento del término competencias. En lo referente a las páginas Web se hizo una revisión inicial, empleando la discriminación, esto es: en primera instancia se localizaron fuentes que desarrollaran, por ejemplo, a las competencias de forma general y posteriormente a las competencias docentes.

3. Sistematización y análisis de la información reunida:

En esta etapa se engarzaron los datos y la información para que cuadraran en el marco general en que se sitúa lo investigado, conectando las informaciones verificadas con las causas y las consecuencias de las mismas. La cantidad de documentos obtenidos fue considerable, lo que permitió elaborar listados por temas y subtemas, además de tablas que permitieron resumir y comparar la información de diferentes autores. La Información obtenida y sistematizada cumplió el objetivo de identificar elementos como por ejemplo: autores y obras de consulta en momentos específicos. Durante el proceso de investigación se realizó la lectura y escritura como procesos de construcción de significados, vistos en su función en la educación. En cuanto a la lectura, se tiene la posibilidad de elegir textos que se consideraron

relevantes y pertinentes. A partir de la revisión de los contenidos de los materiales se perfiló una panorámica conceptual.

Diversos estudiosos de México en el ámbito educativo de la UNAM como Díaz Barriga (1987), Aguirre (1991a, 1991b), Barrón (1990, 1996, 2004), Chehaybar y Eusse (1991), Ruiz (2004), entre otros, han observado que la profesionalización docente es la base fundamental de cualquier cambio en la educación superior. Como el espectro de la educación basada en competencias también es muy amplio, decidí enmarcarlo en las competencias que el docente debe mostrar en cuanto a su trabajo didáctico al planear, impartir y evaluar sus asignaturas, es decir el punto de vista adoptado para el desempeño docente.

En cuanto a la estructura de la tesis, se encuentra dividida de la siguiente manera: en el Capítulo I denominado *Aspectos históricos de las maestrías en el ámbito pedagógico en la UNAM* se retoma el ámbito de políticas públicas y sus repercusiones en la educación universitaria. Se analiza cómo el Estado Mexicano ha tratado en muchos casos sin éxito entrar en la dinámica de responder a las necesidades en todos los ámbitos a los que se supone debe dar alternativas, en la preparación de los futuros profesionales. Máxime si estamos hablando de la formación que deben ostentar los docentes, ya que en ellos recae la valiosa labor de formar, a su vez, profesionistas que tengan un lugar preponderante en la sociedad.

Es decir, el desarrollo de la educación superior se encuentra condicionada a ciertos lineamientos, ya que no constituye una estructura autónoma sino que está influida por la propia estructura socioeconómica y política de cada gobierno presente. Asimismo, se expone de manera particular el desarrollo y evolución logrado hasta el momento en materia de los estudios de maestría, los cuales se encuentran inmersos en todo el gran engranaje que conforma el sistema educativo en el nivel superior. También en este capítulo se retoman aspectos relacionados con los principales componentes de los estudios de maestría como: currículo, objetivos, funciones y perfil de egreso con la finalidad de enmarcar tanto históricamente como políticamente sus alcances y limitaciones.

En el Capítulo II *Las competencias en educación* se aborda a partir de qué hechos surgieron los antecedentes de lo que hoy conocemos como educación basada en competencias, que se circunscriben al ámbito laboral, que responden a una economía globalizada. Cómo los organismos internacionales: ANUIES, UNESCO, OCDE, BID han dictado las pautas a través

de acuerdos y documentos cómo debe ser ahora la educación para que pueda responder a los requerimientos del mercado laboral. Esta apreciación es muy cruda, pero realista de lo que se está gestando a nuestro alrededor, sin embargo no todo lo que conlleva la educación basada en competencias es negativo, existen algunos puntos rescatables que espero verterlos en este trabajo de tesis.

Se manejan diversos conceptos del término competencias, así como las clasificaciones que establecen los especialistas y se determinó que el concepto más completo e integral expuesto por Gonzci (2007), Tobón (2005) y (Malpica, 2006) es el que puede dar mejor respuesta a los requerimientos de este trabajo de investigación, que no pretendo, de ninguna manera, cerrar el concepto a manejar competencias de manera mecánica, descontextualizada, apegadas a un saber hacer, dejando de lado, las actitudes y compromiso social que siempre ha observado la UNAM.

Hago mención de que el constructivismo es la base primordial de la educación centrada en competencias, ya que provee al alumno de las bases esenciales para aprender a construir sus propias competencias, a trabajar de manera colaborativa y a lograr un aprendizaje significativo.

En el Capítulo III *Propuesta conceptual sobre el desempeño del docente basado en competencias de la maestría en pedagogía de la FES Aragón*, se exponen los lineamientos que han enmarcado a la profesionalización docente desde el punto de vista de los diversos programas de formación docente operados en la UNAM a través de los organismos encargados de esta labor, que van desde el Centro de Didáctica, el CISE y ahora el ISSUE. Estos programas han tenido gran relevancia por ser el corolario del afianzamiento de un sólido conocimiento, conceptual y aplicado sobre determinado conjunto temático, los cuales han definido las actividades académicas en función de programas de formación, privilegiando así la reproducción de algunos conocimientos sobre la función de generación y recontextualización del saber educativo.

Es pertinente considerar la necesidad de mejorar la formación de los docentes en la maestría en Pedagogía. La formación y la educación se tornan indispensables además de útiles ya que integran al conjunto de conocimientos y experiencias de una persona, incluidas sus habilidades, es decir, el conjunto de sus capacidades necesarias para efectuar una actividad

determinada y que se aprovechan de manera más completa cuando ésta se realiza plenamente. También se muestran las características y competencias que deben ostentar los docentes que tienen a su cargo los currículos de la maestría. El docente debe mostrar y comprobar una formación integral que lo lleve a reflexionar entorno de su importante papel, que sea crítico de su propio trabajo con la finalidad de ser un docente profesional. Es decir, la situación actual demanda una serie de lineamientos para entrar en la dinámica de la formación en competencias; parte esencial de esto, sin duda, es la formación docente centrada en el concepto de aprendizaje permanente, es decir, como función de los saberes y competencias docentes, los cuales son resultado no sólo de su formación profesional sino de aprendizajes autónomos realizados a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de la escuela, y en el ejercicio mismo de la docencia.

Entonces, el docente competente es caracterizado como un sujeto polivalente, profesional, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador. El desarrollo de tales expectativas en cuanto a la formación profesional del docente se han visto permeadas por diversos modelos que van desde la tecnología educativa, los nuevos enfoques de la didáctica hasta la formación en competencias. Sin embargo cada sistema de formación docente ha tenido ventajas y desventajas que sin duda han marcado hasta este momento el proceder en políticas y métodos de enseñanza y aprendizaje en el complejo mundo del proceso educativo.

El enfoque pedagógico centrado en competencias profesionales integradas para el desempeño del docente del posgrado, es una opción que busca generar procesos de formación de mayor calidad de los estudiantes de maestría, pero sin perder de vista las necesidades de la sociedad, del desarrollo de la disciplina y del trabajo académico. Asumir esta responsabilidad implica que la maestría en Pedagogía de la FES Aragón promueva de manera congruente acciones en los ámbitos pedagógico y didáctico que se traduzcan en reales modificaciones del desempeño docente; de ahí la importancia de que el profesor también participe de manera continua en sus propias acciones de formación y capacitación que le permitan desarrollar competencias similares a aquellas que desea integrar en sus estudiantes.

CAPÍTULO I

ASPECTOS HISTÓRICOS DE LAS MAESTRÍAS EN EL ÁMBITO PEDAGÓGICO EN LA UNAM

En este capítulo se desarrolla el contexto histórico en el que surgió la educación superior en nuestro país, cómo el aparato económico y político, primordialmente, dictan las directrices que orientan la razón de ser y características de los estudios universitarios. También se hace hincapié en cómo el Estado, en muchos casos, no establece políticas claras ni acordes con las necesidades en todos sentidos que requiere cubrir México; es decir, el rezago, el desfase que ha mantenido la educación superior a lo largo de la historia está latente aún. La UNAM con base en estas políticas educativas conforma su propio Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional 2002-2008 (2002: 18), dentro del cual contempla estos estudios de maestría como una opción para hacer frente a los nuevos escenarios mundiales. Estos complejos escenarios exigen el fortalecimiento de los estudios de posgrado a partir de los retos actuales para sentar las bases y colocarlos en la vanguardia del desarrollo de la educación superior en el país; además se lleva a cabo una breve explicación de algunos aspectos relacionados con el currículo, los objetivos, funciones, clasificación y perfil de egreso de las maestrías en el ámbito pedagógico para conformar el contexto en el cual se han desarrollado todos estos elementos y cómo han articulado al proceso educativo.

1.1 Política educativa y educación superior en la UNAM.

Hablar de educación superior en México, indudablemente nos remite a hacer un recorrido histórico de diferentes ámbitos que tienen que ver con la economía, la sociedad y las políticas adoptadas por los diferentes gobiernos que más adelante explicaré.

Para efectos del presente trabajo retomaré la conceptualización de De la Torre (2006:1), quien entiende a la educación superior como los procesos educativos consistentes en la formación profesional, especializada y sistemática en los diversos campos del conocimiento, que tiene como finalidad la incorporación de los sujetos a los procesos sociales, económicos, políticos y culturales. Es decir, el papel que juega la educación en la sociedad es de vital importancia ya que constituye un elemento superestructural determinado por la evolución de las fuerzas productivas, el modo de producción predominante y las relaciones sociales de producción que se derivan de él. La educación asegura no sólo la preparación de la fuerza de trabajo, sino su reproducción para la continuidad del proceso productivo y el Estado, por su parte, regula este desarrollo educativo, los valores, actitudes y conductas para que sean congruentes con las relaciones sociales de producción y tiendan a fortalecer y legitimar la estructura social existente. Así, en el nacimiento y progreso de la educación superior confluye

toda una serie de instituciones, estructura, organización, política y gobierno; así como calidad educativa, profesionalización y formación docente, entre otras.

El Estado es quien determina la política educativa que involucra aspectos relacionados con las directrices, posiciones y orientaciones que éste asume respecto a la educación en México. Las políticas educativas están en función de las metas y propósitos que a cada organismo del sistema educativo se han encomendado y se traducen en la forma particular en la que cada uno actúa. Según el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1993:1136) las políticas en materia de educación son directrices que aplican los gobiernos de manera particular y, que desde luego, están enmarcadas en su política general. A través de ellas se precisan los criterios y la orientación, los contenidos, la formación docente de cada nivel y del sistema educativo en general. Se trata de orientaciones políticas, en materia de educación que ofrecen los gobiernos para desarrollar e instrumentar estrategias, proyectos, acciones tendientes al logro de objetivos y metas de determinado proyecto de desarrollo (Galván, 2006:5).

Entonces, para este trabajo de tesis entiendo a las políticas educativas como planes de acción que el gobierno aplica de acuerdo con su enfoque y perspectiva de la educación en México. En ellas pueden apreciarse tendencias teórico-metodológicas de las acciones pedagógicas que se han instrumentado o que se están instrumentando en nuestro país y que permiten pensar en escenarios futuros de la educación. Además, acoto que las políticas educativas tienen una breve duración ya que su aplicación corresponde al tiempo político del gobierno en turno. Asimismo, por su escasa duración, pueden quedar inconclusas, sin continuidad o sin haberse explotado lo suficiente para llevar a cabo una evaluación completa de su eficacia.

En el contexto histórico de la educación superior, los cambios obedecen al desarrollo de dos tipos de políticas públicas (Kent, 1997:55):

- a) Las políticas que el Estado impulsó hacia el desarrollo social y cultural de la población en el periodo posrevolucionario. Tal desarrollo se entendió como la difusión de la visión científico-técnica del mundo y de los valores de la modernidad democrática.
- b) Las otras políticas son las que pretenden encaminarse al desarrollo y fortalecimiento del aparato productivo, concibiendo a la educación superior como una estrategia imprescindible de modernización de la economía.

También, citando a Kent puedo hablar de tres grandes planes distintos en el México de los siglos XX y XXI en materia de educación superior, en los que se hacen patentes las políticas muy delimitadas que han aplicado los diferentes gobiernos dependiendo del momento histórico en que se han desarrollado. Los que explico a continuación:

a) **Liberal-revolucionario-popular** de 1920 a 1944. Estuvo más ligado a las políticas de desarrollo social y cultural que a las de índole económica, emanadas como parte de la Revolución Mexicana. Los gobiernos en turno eran los de Álvaro Obregón hasta Manuel Ávila Camacho. Los esfuerzos del Estado se combinaron para crear una universidad nacional con el propósito de que la nación mexicana superara su deuda histórica de justicia social con los sectores campesino y popular. Sin embargo, esta etapa también estuvo caracterizada por la inestabilidad y el conflicto.

En este periodo es evidente que la preocupación de los gobiernos en turno se circunscribía en gran medida a formar profesionales en las áreas social y cultural dejando de lado el rubro económico que debería haber sido uno de los aspectos más importantes, ya que como parte de la crisis derivada de la Revolución Mexicana y del periodo que le siguió era muy importante prever el tipo de formación que debería fomentarse en las instituciones de educación superior.

En el siglo pasado, menciona Kent (1997:166), la educación superior ha sido consecuencia, en parte, de que en México ha existido una transición paulatina de un monopartidismo institucional, heredado de la Revolución de principios de siglo, a un pragmatismo político más plural y de clara orientación tecnocrática. Es decir, se observa en la universidad mexicana modernizada un modelo de universidad napoleónica o liberal en el que van a ejercer su influencia universidades anglosajonas, yuxtaponiendo a su organización tradicional una serie de innovaciones tecnocráticas; ésta es, sin duda, la base ideológica en la que se fincó por un largo tiempo la educación superior. Guevara (1994:35) mantiene que las decisiones en materia de educación se relacionan ampliamente con los esfuerzos que desde los años cuarenta desplegó el Estado para articular a los sectores ilustrados (gremios profesionales, humanistas, etcétera) dentro del bloque de poder identificado por el Partido Revolucionario Institucional. Es aquí donde se supone que nace el llamado desarrollo estabilizador que trae como consecuencia la posibilidad y la necesidad de crear instituciones educativas cuyo

objetivo principal fue conformar cuadros de profesionales que este modelo de crecimiento demandaba.

En esta época se dio un conflicto entre el Estado y el sector de intelectuales, para salvar tal circunstancia el gobierno fue tejiendo una gradual integración de los universitarios al proyecto modernizador económico y social del gobierno, que se concretaría en la etapa que sigue a este trabajo, como externa De la Torre (2006:3). Como consecuencia de esta tarea de conciliación llevada adelante por el gobierno de Manuel Ávila Camacho, en 1944 se restituye a la universidad su carácter nacional y se fortalece su régimen de organismo público. Esta nueva política educativa daba al Estado un cambio de visión de antaño ya que concibió a la educación superior como factor de progreso, es decir, como mecanismo civilizador y un camino para conseguir la igualdad social, pero también como el medio para la realización del individuo, lo cual marcó un parteaguas que tenía que dar paso a la etapa que se menciona enseguida.

b) **Modernizador** de 1945 a 1979. En este periodo se pretende formar cuadros profesionales para el desarrollo de una economía moderna, con una política producida todavía en el marco del pensamiento liberal, pero matizando sus aspectos de integración social y desentendiéndose en parte de los compromisos sociales con los sectores obrero y popular a diferencia del periodo anterior. El Estado, indudablemente, tenía una fuerte intervención reguladora sobre la actividad económica y el control de los efectos sociales negativos de la libre competencia, además de observar que la educación puede convertirse en el principal instrumento del desarrollo económico y como factor de movilidad social.

En esta etapa la Universidad Nacional desempeñó un papel crucial en el sistema social que se configuró durante el cardenismo y los años de la Segunda Guerra Mundial. Este cambio vertiginoso producto de la industrialización del país, constituyó un terreno fértil para una vinculación más cercana entre las instituciones de educación superior y la industria. En los años cincuenta ocurrió el llamado proceso de masificación de la educación superior, ya que la matrícula en ese nivel pasó de 25,000 a 40,000 estudiantes; éste hecho, sin duda, innovó a la Universidad Nacional, ya que se vio en la necesidad de responder con una gran cantidad de docentes para atender las nacientes demandas de educación superior. Las transformaciones que se produjeron en el crecimiento-modernización de la institución, según Guevara (1994:36) fueron:

- a) Un desarrollo en el perfil sociológico de los actores del trabajo académico;
- b) Un cambio en las relaciones académicas (currículo; investigación-docencia-extensión);
- c) Una transformación de la articulación social de la universidad incluyendo en ella las relaciones universidad-gremios profesionales, las relaciones Universidad-Estado y las relaciones oferta-demanda de los productos universitarios.

En estos años la educación mexicana se desarrolló conforme al modelo liberal profesionalizante que institucionalmente representaba la UNAM. Según Barrón (1996:20) en estas circunstancias la expansión de la matrícula universitaria vendría a ser resultado de una política estatal destinada a sellar la alianza social del Estado con la intelectualidad liberal y con los sectores urbanos emergentes. Un efecto irrefutable al proceso de masificación es el desarrollo de la profesionalización del trabajo docente, a través de las maestrías en el ámbito pedagógico y de los centros de formación docente, temas que se abordarán en los siguientes capítulos. Dicha transformación advierte en la universidad moderna la constitución de un mercado académico, encaminado a dar respuesta a las nacientes necesidades de avances científicos y tecnológicos. La universidad moderna de masas, es una universidad en donde el trabajo docente se lleva a cabo bajo la premisa de una vinculación económica y salarial, con un nuevo tipo de objetivo que es el de profesionalizarse para destacar en su labor docente.

Sin embargo, como era de esperarse, gran parte de los profesionistas egresados ya no tuvieron la misma oportunidad de integrarse a la labor docente y/o al sector económico, ya que ocurrió lo que tal vez el Estado sabía que podía acontecer, como explica Lorey (1994:25) se presentó una disminución considerable en la capacidad de la economía de generar empleos para los profesionistas recién egresados en la misma medida en la que los estudiantes se inscribían en la universidad. Esta importante tarea de la UNAM al producir diversos tipos de graduados, pronto llegaría a su fin, ya que al final de los años cincuenta hasta los primeros años del gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, se fue dando entre los universitarios y la intelectualidad mexicana un desconcierto en torno de acontecimientos como los que retoma Olac Fuentes Molinar citado por De la Torre (2006: 5):

- La insuficiencia de oportunidades de educación superior para sectores cada vez más amplios de la población urbana, ante el crecimiento de la demanda como resultado de la

expansión del sistema de educación básica y media en el país y de la migración constante a las ciudades.

- La frustración de las aspiraciones de ascenso social con base en la educación por la falta de oportunidades de empleo y los bajos salarios, toda vez que el ciclo de expansión de la economía comenzaba a cerrarse.
- El atraso en los contenidos educativos y el autoritarismo de profesores y autoridades, combinado con el evidente desgaste del discurso oficial respecto del lugar de la educación en el proyecto revolucionario y, aun del proyecto mismo de sociedad.

En este periodo se contempla el crecimiento de las universidades como desfase y no como factor de contribución al desarrollo económico, se empieza a hablar de que tal masificación en la educación superior no se había llevado a cabo con base en las necesidades del desarrollo económico, sino más bien por presiones sociales y con miras a un objetivo mecánico de expansión y transformación que respondía básicamente a las demandas de una economía cerrada. Como externa Bravo (1991:14) los principales esfuerzos para detener el proceso de masificación de la universidad se dieron entre 1960 y 1966. En 1962 se introdujo en la Universidad Nacional el examen de admisión y un poco antes se habían creado mecanismos reglamentarios para expulsar de la universidad a los “malos estudiantes”. Se establecieron algunas trabas para detener la creciente incursión de miles de futuros profesionistas. Por tanto, debido a la demanda modernizante en la educación superior, el Estado decidió instaurar planes, como los mencionados anteriormente, para establecer un puente entre la ascendente demanda de educación superior y la imperiosa necesidad y responsabilidad de aquellos que están a cargo de dirigir al país y de llevar a este mercado laboral en pleno desarrollo a profesionales capacitados para afrontar ese gran cambio en todos los ámbitos que estaba gestándose en nuestro país. En este sentido, como menciona Guevara (1994:20) el nuevo profesorado universitario desempeñó un papel decisivo en sus orientaciones ideológicas y académicas. Distanciados de la dimensión aplicada o instrumental del saber, estos docentes tendieron a favorecer las áreas básicas del conocimiento una vez que intervinieron en decisiones alrededor del currículo y de la investigación.

El ser profesor universitario, el catedrático que simbolizaba a la educación liberal y al cultivo desinteresado, dejó de ser un ejercicio que sólo redituaba prestigio para convertirse en un trabajo profesional. La nueva realidad universitaria se hallaba dominada por un actor social, antes inexistente: el docente profesional. Sin embargo, este hecho provocó que el nuevo maestro se encontrara separado radicalmente del universo del trabajo profesional, condición

que comenzó a inhibir el diálogo que antes se daba entre la Universidad y la producción. Por otra parte, se permitió la existencia de un personal académico con capacidad de preocuparse primordialmente por el desarrollo académico de la Universidad que representa un potencial formidable para elevar la calidad de la labor académica.

Otro acontecimiento que, sin duda, cambiaría el concepto que la sociedad tenía del Estado como promotor de la educación superior en México, es el que retoma Díaz Barriga (1987:30) en donde menciona que es importante resaltar que el Estado tenía el compromiso de recuperar la legitimidad social perdida a raíz de los sucesos del 68. La modernización y expansión de la educación se configuraban en una política de reconciliación del Estado. Así que, en consecuencia, el colapso de este modelo imperante implicaba también que llegaran a su culminación los procesos de reforma universitaria de los años sesenta y setenta que lo justificaban. Considero que en esos momentos en México se observaba como en otros países de América Latina, que entre los actores involucrados y las dependencias gubernamentales, permeaban nuevas propuestas de reforma encaminadas a realizar cambios sustantivos en la educación superior que, o bien revistieron el carácter de una reforma global del conjunto del sistema, o se ubicaron dentro de procesos más amplios de modernización de todo el sector educativo.

En los años setenta, según Díaz Barriga (1987:15) los gobiernos de Luis Echeverría Álvarez y José López Portillo intentaron volver a articular a la universidad con sus respectivas políticas estatales, ya no se centraban en recuperar el control absoluto y sin oposiciones de la vida universitaria y se dirigieron más hacia el sentido de una despolitización de la educación superior que reforzara la desprofesionalización de los alumnos y asegurara una incorporación menos conflictiva y más productiva en los procesos económicos, aun a costa de alejarla de los fines de integración nacional y justicia social. También, se intentaba hacer frente a la cuestión económica a través del incremento al gasto público, con el objetivo de que la economía rescatara su ritmo de crecimiento, pero no con base en el modelo seguido de los cuarenta, sino reactivando el mercado interno por medio de una política expansionista. Se pasó del modelo de desarrollo estabilizador al modelo de desarrollo compartido.

La década de los setenta, es de acelerada actividad reformadora de los distintos aspectos del funcionamiento de las instituciones de educación superior: financiamiento, currículo y estructuras de autoridad. En este sentido, la Asociación Nacional de Universidades e

Institutos de Educación Superior (ANUIES) comenzaba a articular propuestas de reestructuración de la organización académica y administrativa de la educación superior. En este periodo el Estado se abocó a desarrollar una política de impulso al crecimiento del sistema buscando la ampliación de las oportunidades de ingreso y suscitar una racionalización del gasto educativo, a través de políticas de planeación y supervisión de la función universitaria mediante la creación de organismos intermedios, tales como la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) y la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT), ambas dependientes de la Secretaría de Educación Pública. Para Díaz Barriga (1987:30) una de las causas nacionales de mejoramiento de la educación superior, lo constituía el proyecto de la política educativa de reformar y modernizar la educación. Entre algunos de los elementos fundamentales que el Estado concebía para tal modernización educativa, se encontraba el manejo de nuevas metodologías y concepciones de la enseñanza por parte de los profesores. En ese entonces nuestro país recibió fuertemente la influencia de Estados Unidos y de la llamada tecnología educativa, como teoría pedagógica que permeó a la educación superior promovida por la Universidad Nacional. Asimismo para los organismos internacionales, como la ANUIES, la formación de profesores se circunscribía en la conformación de cuadros docentes capacitados en todos los pormenores de la tecnología educativa. Tal corriente sólo concebía a la educación desde el punto de vista instrumental y técnico, basada principalmente en el conductismo, en una razón de ser del docente donde tenía que ceñirse solamente a la adquisición de determinadas técnicas de enseñanza y soslayaba la formación integral de estudiante.

No sólo las discrepancias internas y la confrontación con los universitarios, condujeron al Estado mexicano a una revisión profunda de su política en materia de educación superior, sino que los grandes procesos de cambios en los últimos años en el mundo jugaron un papel muy relevante, el cual ha afectado las políticas públicas en México y entre ellas las referentes al desarrollo de la educación superior para dar paso a la siguiente etapa que nos ocupa en este trabajo.

c) **Neoliberal** de 1980 a la fecha. En este periodo el Estado mantiene que la educación social es una palanca del desarrollo económico, además introduce un cambio significativo cuya interpretación sostiene que la educación cumple una función importante en la vida social del país; se da una no intervención del Estado en los asuntos económicos y

privados; la educación se proyecta como un asunto más privado que público. La educación superior deja de ser un instrumento de política cultural del Estado y de desarrollo nacional y modernización para pasar a ser un comercio de capital cultural concretado en la educación centrada en competencias, como nuevo enfoque pedagógico.

La política educativa en esta etapa, vista por Herrera (2005:66) ha estado orientada a procurar explícitamente la calidad y excelencia, a acentuar los resultados educativos y estimular los esfuerzos institucionales para adecuarse al modelo de desarrollo económico. Esta aseveración, sin embargo, se contrapone a la visión tradicional que concebía a la educación superior como parte de la política social del Estado.

En esta etapa se enmarcan los sexenios de Miguel de la Madrid Hurtado, Carlos Salinas de Gortari, Ernesto Zedillo Ponce de León, Vicente Fox Quesada y Felipe Calderón Hinojosa, cuyas políticas educativas puedo, en este primer acercamiento, mencionar que se han encontrado inmersas en el neoliberalismo, en donde se operan cambios en la orientación de los procesos de educación surgidos a lo largo de las décadas de los ochenta, noventa y dos mil. En el nuevo discurso educativo existen innumerables exigencias con el cambiante mundo como: la revolución en las comunicaciones, la constante innovación tecnológica, el sistema de producción basado en la reconversión constante de los conocimientos reutilizables, la sociedad del conocimiento y las competencias laborales entre otros cambios drásticos, los cuales produjeron transformaciones abismales en los mercados de trabajo y en las condiciones del desempeño profesional. De ahí la importancia de reformar los procesos de formación de profesionales centrados en competencias intentando reflejar esta nueva realidad.

En este sentido, las instituciones educativas deben transformarse respondiendo al requerimiento de adecuar su proceso de formación de profesionales, su funcionamiento y su normatividad institucional a las cambiantes condiciones del desempeño profesional, a las nuevas condiciones de la competencia entre profesionales y a la mundialización de los procesos económicos y de la cultura para no quedar al margen del campo laboral. Como menciona De la Torre (2006:8) al asumir este nuevo discurso, el Estado mexicano, ha ido progresivamente renunciando a la orientación ético-filosófica liberal que caracterizó a sus políticas educativas hasta los años ochenta. Así las instituciones de educación superior y en particular la universidad pública, no volverán a ser los actores sociales de otros tiempos, dada

la situación en la que las han colocado los cambios mundiales y las políticas oficiales derivadas de ello, sino que ahora más que nunca se debe responder a lineamientos internacionales de calidad en la educación.

Asimismo, como externa Kent (1997:170) Miguel de la Madrid Hurtado comenzó a adoptar el modelo económico neoliberal, en cuyo contexto se promovía la modernización educativa, la cual resaltó los lineamientos de excelencia académica, de competitividad y excelencia. Sin embargo, podemos percibir que los múltiples problemas a los que se enfrentó de la Madrid, sobre todo en materia económica, donde buscó controlar la inflación, reducir el déficit público y reorientar la estructura productiva hacia la exportación, contribuyeron a reducir de manera significativa los recursos asignados a la educación superior, en donde no ocurrió crecimiento alguno de relevancia.

Posteriormente, surgió el Programa Nacional de Modernización Educativa, durante el período de Carlos Salinas de Gortari, a través del cual se buscó elevar la calidad educativa en todos los niveles, casi al unísono del sexenio pasado, con base en los lineamientos de eficiencia, competitividad, pertinencia y excelencia. Se tuvo, también, como marco de este neoliberalismo, el libre comercio como estrategia, ya que se firmó el Tratado de Libre Comercio (TLC), entre México, Estados Unidos y Canadá. La principal consecuencia fue la reforma del artículo 3° Constitucional y la aprobación de la nueva Ley General de Educación. En relación con el financiamiento de la educación superior se contrajo, lo cual manifestó que no fue una prioridad para el Estado. Para Villaseñor (2002:38) la tendencia observada a partir de 1982 fue reducir el gasto público por medio de la venta de buena parte de las empresas estatales, aspectos que compartieron tanto el gobierno de Miguel de la Madrid como el de Carlos Salinas de Gortari.

Según externa Villaseñor (2002:58) la globalización, sobre todo la económica, sirvió como marco a la modernización Salinista: así el propósito general era el de adaptar las estructuras de la sociedad a las modalidades de la integración económica internacional regida por la competitividad y el incremento en la productividad, dentro de un conjunto de relaciones de toda índole regidas por las demandas del mercado. Se trataba, a mi modo de ver, de la vinculación de la educación con el sector productivo de bienes y servicios y de promover de manera significativa la educación técnica en el nivel superior. Como podemos percibir, la educación fue concebida como uno de los bienes y servicios cuyos rendimientos deberían

convertirse en componentes de la productividad nacional, consecuentemente, el principal papel social, o la función social que se le asignó a la educación fue la de producir recursos humanos capacitados. Como rescata Villaseñor (2002:58) con respecto al *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994* que dice: la estrategia global se apoya en el aumento de la productividad para impulsar los avances en el mejoramiento. Se trata de aprovechar cabalmente el potencial productivo de los mexicanos. El rendimiento productivo es, pues, la óptica básica desde la cual se contempla a la educación; los programas sectoriales, en este caso, de la educación deberán ajustarse y operacionalizar lo marcado en el plan. Así pues, a este insumo productivo que es la educación superior y al conocimiento que es su materia prima, había que darles el tratamiento que les correspondía: verificar la calidad de sus productos, incrementar su productividad, abatir los costos, racionalizar el uso de sus recursos financieros y humanos, aumentar su eficiencia, asegurar su eficacia y obtener, como resultado, la competitividad; aun a pesar de que el financiamiento otorgado se contrajo considerablemente.

Sin embargo, Ernesto Zedillo Ponce de León, entonces Secretario de Educación Pública, ya vislumbraba los lineamientos en materia de política educativa a los que les dio forma, en cuanto que concebía a la modernización de la educación tecnológica para llevar a cabo una reforma integral de la educación en México, cuya propuesta se sustenta, para el tema que nos ocupa referente a la educación superior en las siguientes bases, como menciona Ibarra (2005:27):

1. La reforma de la educación superior y de maestría, cuyo propósito es alcanzar el nivel de excelencia en la formación de recursos humanos a nivel profesional.
2. La reforma de los servicios de capacitación, que tenía como propósito elevar su eficiencia, calidad y pertinencia con respecto a las necesidades de la población y la planta productiva.
3. Con la reforma del sistema de formación y capacitación se pretende que el país cuente con recursos humanos calificados que demanda la transformación productiva, la innovación tecnológica y la competencia en los mercados globales.

Como uno de los resultados principales durante este sexenio fue la creación de más universidades tecnológicas, se reglamentó el pase automático para la UNAM, todo esto con la finalidad de reducir y controlar la matrícula en el nivel de licenciatura para dar prioridad a la

educación tecnológica. Así, de 1990 a 1994 debido al aumento de la población en México, aunada a la situación económica del país y a las también políticas austeras sobre el aumento de la matrícula en educación superior, sólo sufrió un incremento del 15%. Aquí se diversificó la oferta educativa, a las profesiones tradicionales se sumaron las carreras más de corte técnico instrumental, con las de las Universidades Tecnológicas y un completo apoyo al Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP.)

El régimen político de Ponce de León (1994-2000), encauzado también por la política neoliberal, planteó como marcos orientadores de su política educativa la pertinencia y la calidad, términos que permean el *Programa de Desarrollo Educativo del periodo 1995-2000*, citados por Chehaybar y Eusse (1991:134):

Algunos de los puntos básicos fueron:

- Formación y actualización de los maestros, considerados como parte central del programa de educación media y superior.
- Apertura al mayor número posible de oportunidades educativas.
- Reforma de planes y programas de estudio.
- Estímulo a la autoevaluación y a la evaluación externa de las instituciones.
- La vinculación de las instituciones educativas con el sector productivo y la consecución de la modernidad administrativa y el mejoramiento de la infraestructura.

En el gobierno de Salinas no se dio ningún cambio sustancial con respecto al modelo económico y social, sino más bien se orientó a la profundización del mismo, mediante una aplicación más rígida y descarnada del neoliberalismo, para que México se ajustara puntualmente a las exigencias que le corresponde cumplir como país subordinado en el concierto globalizador en el que estamos inmersos. En consecuencia la función social de la UNAM tampoco logró variaciones importantes, ya que ha buscado su avance, su adaptación y su profundización no sólo para mantener la modernización competitiva, sino para instaurar políticas de estado que trascienden los periodos sexenales, los que se utilizan como una justificación para implantar visiones particulares acerca de la educación superior, ya que no se trata de políticas fundamentadas en grandes consensos, como debe corresponder a las auténticas políticas de Estado. Así pues, en el amplio marco de la globalización y ocupando un lugar subordinado en ella, y en la búsqueda de una competitividad que nos promete un lugar ilusorio entre los grandes, se ha desplegado una política neoliberal que nos lleva cada

día más a exclusiones y pobreza y que sólo nos promete una polarización creciente del ingreso y del acceso a las oportunidades entre los mexicanos.

Vicente Fox Quesada (2000-2006) basa primordialmente su Plan Nacional de Desarrollo en el enfoque de competencias, el cual tuvo como objetivo estratégico: promover la educación superior de buena calidad (IPN, 2006:3). El objetivo particular de tal plan era: fomentar que las instituciones de educación superior aplicaran enfoques educativos flexibles centrados en el aprendizaje.

Algunas de las líneas de acción más importantes vertidas en este plan fueron:

1. Promover en las Instituciones de Educación Superior (IES) el desarrollo y la operación de proyectos que tengan por objeto incorporar enfoques educativos que desarrollen la capacidad de los estudiantes de aprender a lo largo de la vida y consideren:
2. La tutoría individual y de grupo, el aprendizaje colaborativo, la atención a las trayectorias personales de formación de los estudiantes, el desarrollo de hábitos y habilidades de estudio, y el uso eficiente de las nuevas tecnologías de información y comunicación.
3. Una mayor presencia activa del estudiante, así como mayor tiempo de aprendizaje guiado, independiente y en equipo.
4. La vinculación de la formación del estudiante con el campo respectivo de aplicación y generación del conocimiento.
5. El desarrollo de nuevos ambientes de aprendizaje apoyados en las tecnologías de la información y las comunicaciones.
6. Apoyar los procesos de reforma académica en curso y alentar nuevas acciones en esta dirección.
7. Impulsar programas de capacitación permanente para profesores, en la operación de enfoques educativos centrados en el aprendizaje de los estudiantes.
8. Recurrir a la experiencia de la comunidad académica nacional e internacional para la sistematización y el análisis de modelos educativos flexibles centrados en el aprendizaje de los estudiantes.

Según Villaseñor (2003:182) esta política educativa es la base fundamental del tipo de educación superior que hoy en día puede cubrir algunas demandas de formación profesional en la UNAM, ya que a nivel internacional continúa la tendencia hacia la globalización de la

economía, la búsqueda de mayor competitividad en los mercados de bienes y servicios, incluyendo los financieros, y el acelerado cambio tecnológico que no sólo comprende la tecnología dura (hardware), o sea, la base técnica de la producción, sino también a lo que se conoce como tecnología blanda (software), es decir, las formas en que se organiza y administra la producción y el trabajo. Asimismo en esta nueva fase de la educación superior considero que se da paso a elementos fuertemente importantes para su desarrollo como la capacitación permanente de la planta docente, la educación centrada en competencias y en el aprendizaje del estudiante, ya no en la enseñanza; entre otros que se explicarán en los siguientes capítulos.

Entonces, se trata de una formación de profesionales en la actividad que ellos desarrollan, la cual está marcada más por el mercado del empleo, que por el servicio que ella pudiera ofrecer ante las necesidades más extendidas de su sociedad. Es decir, durante el gobierno de Fox se enfoca el desarrollo de la educación superior como adaptación a los procesos económicos dominantes de la globalización.

En este orden de ideas, la globalización no sólo implica, como menciona Ibarra (2005:27) la necesidad de mantener la estabilidad de las principales variables macroeconómicas, como las finanzas públicas, tipo de cambio, inflación y política comercial, sino que también es necesario enfrentar el reto que significa la globalización de la fuerza de trabajo. Es decir, la movilidad del trabajo ha exigido mayor velocidad de cambio y adaptación de los sistemas de educación y capacitación a las tendencias tecnológicas y a las transformaciones organizativas de la producción. De esta manera, la creciente globalización y el desarrollo tecnológico están provocando cambios fundamentales en los sistemas de formación y capacitación tanto en las formas de organización y financiamiento, como en el contenido de los programas y en los métodos de enseñanza. El reto consiste en lograr mayor adaptación y velocidad de respuesta a las necesidades del cambio, en elevar la calidad y pertinencia de los programas de estudio y mejorar la vinculación de la capacitación con las transformaciones de la estructura productiva.

Sin embargo, como menciona Tünnermann (2003:149) el proceso de globalización no ha generado un incremento uniforme de progreso y desarrollo en todas las regiones del mundo, incluyendo México. Este autor considera que más bien se está dando una globalización fragmentada que concentra las ventajas del desarrollo en un sector relativamente reducido de

la población mundial y, por ende, crea profundas brechas de desigualdad en términos de acceso a los bienes económicos y culturales.

De este modo surge un egresado, con ciertas competencias; es decir, con un fuerte perfil de compromiso laboral, tanto en lo que se refiere a sus valores y actitudes, como en los objetos de conocimiento que no serán ya una meta institucional. El docente como formador de estos cuadros profesionales tiene un papel fundamental, ya que a él le toca construir las competencias de sus estudiantes. Sobre todo si hablamos de un docente que se desempeña en el nivel de posgrado, en donde encontramos a la maestría en Pedagogía, a la que nos referiremos más adelante. La maestría, junto con los estudios de doctorado conforman el nivel de posgrado, en cuyo caso, a través de éstos, México enfrenta los nuevos retos que se derivan de su inserción en un mundo globalizado, donde el conocimiento se ha transformado en el elemento clave para el desarrollo, según se menciona en el Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional de la UNAM 2002-2007 (2002:11), el cual coincide, como menciona este mismo documento con el Programa Nacional de Educación 2001-2006 y con el Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006, en cuanto a incrementar el gasto público en educación, ciencia y tecnología, así como aumentar el número de egresados de posgrado y lograr una elevación sustancial de la calidad y cantidad de investigadores. Es decir, si lo esencial en la política es dar respuesta a los problemas de la sociedad, hoy más que nunca la política debe centrar su mirada en la educación para encontrar soluciones a dichos problemas y hacer el propósito de sacar el mayor provecho posible, tanto de la globalización como de la revolución tecnológica. De esta manera, las maestrías tienen una función formadora de nuevos especialistas y creadores en las ciencias y las humanidades, las artes y la tecnología, así este nivel de estudios viene a ser la piedra angular del sistema educativo, cultural y científico-tecnológico del país.

Ahora, también los trabajos de investigación, de creación y de aplicación de los nuevos conocimientos se ajustan a las reglas del mercado y ya no regirá más la idea de servicio social conforme a la cual, esas actividades respondieron a los compromisos sociales que el Estado moderno sostuvo ¿no estaremos perdiendo ante un papel de la universidad pública como formadora de la conciencia y la identidad nacional? Entonces a la UNAM le toca establecer un equilibrio entre las demandas laborales de un mundo globalizado y el objetivo social que persigue. El docente como guía para acercar al estudiante a las nuevas formas de conocimiento tiene un rol crucial, ya que de él depende buena parte del cumplimiento de los

objetivos plasmados en los diferentes programas de las maestrías, en este caso nos referimos a la de Pedagogía.

Ahora, en lo referente al sexenio de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) cabe mencionar que según Morales (2007:1), este gobierno es considerado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) como el sexenio de oportunidad educativa y este potencial sería el promotor de la competitividad mexicana. Los retos para incrementar la competitividad en México, enfatiza el BID, no se limitan a reorientar la política educativa en el nivel superior; al mismo tiempo es necesario lograr que un mayor número de estudiantes desarrollen habilidades necesarias para seguir aprendiendo. En educación superior, continúa la recomendación del BID, que consiste en que debe darse la ampliación del acceso a través de créditos educativos y el otorgamiento del presupuesto que se haría en función de la matrícula. Como se ve, existen muchas posibilidades de que durante el sexenio de Calderón se tomen algunas medidas como la asignación de presupuesto según la matrícula estudiantil como en el sexenio de Miguel de la Madrid. Además de que en educación superior se continúa con la tendencia a seguir desarrollándola con base en las competencias. Aunado a lo anterior, Comboni (2002:34) externa que la intención del actual gobierno es muy clara al atender las exigencias económicas del mercado global. Considero que sobre todo las políticas derivadas del Estado se centran más en dar respuesta al entorno del mercado de trabajo y se coloca más énfasis en la educación como base única y fundamental del desarrollo económico de México, dejando a un lado el fin social que también debe prevalecer en la educación superior, principalmente en los estudios de maestría. Sin embargo, y a pesar de este panorama de cambios, considero que la educación centrada en competencias puede tener más puntos positivos que negativos.

A continuación se abordarán aspectos relacionados con los antecedentes y desarrollo que han experimentado los estudios de maestría en el ámbito pedagógico en la UNAM.

1.2 La maestría en Pedagogía en la UNAM

La maestría y el doctorado (Ruiz, 2000:137; Piña, 1997:34) representan el más alto nivel del sistema educativo, de creación y difusión, constituyen la estrategia principal para la formación de profesionales altamente especializados, para incidir en los procesos sociales. Este nivel educativo constituye, además, la base para el desarrollo de la investigación científica. Dichos estudios surgieron con la formación de profesores universitarios a partir de la modernización

de la educación. El nivel de maestría nació y se desarrolló como un subproducto, bastante espontáneo, de la expansión y diferenciación de la educación superior, mientras que las políticas más explícitas en torno a su fortalecimiento o readecuación son más o menos recientes.

Con la expansión de la matrícula, reclutamiento de profesores y modernización de la enseñanza se explica, de cierta manera, la apertura de centros y programas de formación docente y el incremento de las maestrías en educación. El principal antecedente de los estudios de maestría en México lo constituye la Escuela Nacional de Altos Estudios, cuya fundación se dio en 1909 y se conformó como antecedente inmediato de la Universidad Nacional, creada en 1910, de la cual pasó a formar parte. A pesar de que esta Escuela funcionó incluso en la época revolucionaria, no existe ningún precedente que indique que hubiera otorgado algún título de maestría o doctorado, aunque formó en su interior al grupo más preparado y selecto de la sociedad mexicana de la élite cultural de la época. Como menciona Wuest (1986:125) esta Escuela, en 1925 se transformó en la Escuela de Graduados (Escuela de Estudios Superiores o Escuela de Filosofía y Letras). En las actas del Consejo Universitario de la UNAM se reporta en 1930, la aprobación para el otorgamiento de dos grados, maestría y doctorado en Ciencias de la Educación, por parte de la Escuela Normal Superior.

Posteriormente hacia 1924, cuando la Escuela Nacional de Altos Estudios se transforma tanto en Facultad de Filosofía y Letras, en Facultad de Graduados como en Escuela Normal Superior (ENS), el grado de profesor universitario se adquiere a través de la utilización de un determinado ámbito disciplinario (a cargo de la Facultad de Filosofía y Letras) y de la respectiva formación docente (responsabilidad de la Escuela Normal Superior, dependiente de la Universidad Nacional Autónoma de México). De esta manera se delegó el saber educativo en la Normal Superior y el saber sobre la disciplina humanística en la Facultad de Filosofía y Letras. Considero que uno de los principales obstáculos es que con este hecho se perfila la generalizada disociación entre el “qué enseñar” y el “cómo enseñar. La Escuela Normal Superior, por su parte, ofrece el grado de Maestro en Ciencias de la Educación hasta que desaparece del ámbito universitario, para reaparecer en 1942 sólo que dependiente de la SEP, (Aguirre, 1991a: 69).

Más adelante, en 1929 se propusieron cuatro grados de maestría y doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras desde dos modalidades: el requisito para ingresar a realizar estudios de

posgrado era haber cursado el bachillerato solamente, y el título de licenciatura se hacía equivalente al grado de maestría para los profesores universitarios que habían ejercido la docencia cinco años ininterrumpidos, optando entonces por el grado de doctor. En 1934 se impartía la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras (Aguirre, 1991a: 69). Un año después la Escuela Normal Superior dejó de formar parte de la UNAM y pasó al amparo de la Secretaría de Educación Pública. En 1937 la sección de Ciencias se separó de la Facultad de Filosofía y Letras y se transformó en la Facultad de Ciencias. Dicho doctorado desapareció en 1939 y su corta vida puede explicarse, en gran medida, porque su antecedente académico –la Maestría en Ciencias de la Educación– funcionaba como un doctorado, ya que para inscribirse en ella era menester poseer el grado de maestro en otra especialidad. De la condición anterior es difícil inferir que tal maestría centraba sus esfuerzos fundamentalmente en la formación de docentes, específicamente de profesores en la enseñanza secundaria, preparatoria y normal en las diversas áreas del conocimiento que en aquella época se impartían en esta Facultad. Esta maestría tuvo un impacto muy pobre que se evidencia en la baja inscripción registrada y en la aún más baja graduación alcanzada durante casi dos décadas que estuvo vigente.

En ésta se otorgaron la maestría y el doctorado, en el sentido de postlicenciatura, en 1940 y 1947 respectivamente. Asimismo, según Wuest (1986:126) la inquietud por este tipo de estudios en otras escuelas llevó a la UNAM a la creación en 1946 de la Escuela de Graduados con el fin de coordinar la enseñanza de los estudios realizados después de haber obtenido el título profesional en las diferentes facultades y escuelas de la propia Universidad.

Los estudios de posgrado tenían dos connotaciones, por un lado, la de preparar especialistas y docentes, técnicos para la investigación y, por otro, la realización de investigación original. Después, en 1951, en el reglamento de la Facultad de Ciencias, y en 1956 en el de la Facultad de Filosofía y Letras, se identificaron elementos comunes y a la vez definitorios de los estudios de posgrado: la necesidad de cursar asignaturas, presentar examen de grado o general de conocimientos para optar por el grado de doctor. Hacia 1955, como expresa Aguirre (1991a:69) en sustitución de la Maestría en Ciencias de la Educación se establece la Maestría en Pedagogía, en la que la ambigüedad formativa y disciplinaria se hará evidente; a falta de otras perspectivas, la orientación continuará siendo hacia el ejercicio docente. En 1956 el Consejo Universitario delegó la importante labor a cada uno de los planteles universitarios la capacidad de ofrecer cursos y otorgar títulos de posgrado. Estos acontecimientos vinieron a reforzarse, según Ruiz (2000:150) con el *Reglamento General de*

Estudios Superiores en 1967, instrumento normativo por medio del cual se sentaron las bases para el desarrollo de las maestrías a una nueva fase orientada claramente hacia la formación de profesores, investigadores y profesionales especializados, se crea, además, el Consejo de Estudios Superiores.

Para la maestría, los propósitos de los estudios entonces reconstituidos se centraron en la formación de docentes, investigadores y profesionistas en el ámbito pedagógico. En la década de los setenta puede hablarse de un desarrollo sin precedentes en este nivel. Dicho crecimiento ha sido atribuido a distintos factores: en primer lugar, a la expansión misma del sistema de educación superior en esa década; asimismo a la llamada “devaluación” de los títulos académicos, que obliga al egresado de las universidades a buscar mejores condiciones de competitividad a través de niveles más altos de escolaridad, (Wuest 1986:21).

Específicamente en el ámbito educativo, como respuesta a la crisis de valores, de ideologías y de formas de vida que se había manifestado en 1968, precisamente en la etapa de modernización a la que alude Kent (1997:55), mencionada en párrafos anteriores. En la década de los setenta comienza con una avasalladora política de modernización de la educación superior, en relación con este último ámbito es importante recalcar que se incide en un doble juego en el que por un lado se exalta la imagen del docente como realizador de la propuesta modernizadora, operativizada a partir de la tecnología educativa, y por otro lado el docente, que no sabe dar clases y para aprender ha de participar en los respectivos programas de formación, al incorporar los principios de la tecnología educativa se nulifica a sí mismo, ya que, ajeno a su propia creatividad, en muchas ocasiones sólo se convierte en un instrumento ejecutor. Según Kent (1997:21) las maestrías se inician en forma sistemática en la década de los setenta. A falta de tradición académica propia, la expansión universitaria estuvo más ligada al fenómeno de la diversificación externa, que obedecía a las demandas del mercado, que a la diferenciación interna, producida por la maduración de las comunidades científicas nacionales, las primeras maestrías se iniciaron con académicos formados en el exterior y que regresaban a su país de origen en búsqueda de un espacio para continuar desarrollando su trabajo académico.

En la medida en que los docentes nacionales lograron establecer institutos de investigación y reclutar jóvenes asistentes (que serían los primeros alumnos), pudieron crearse programas nacionales de maestría más autónomos que paralelamente garantizan la consolidación de un

espacio académico y la formación de nuevos investigadores. El surgimiento de los programas de maestría coincide, por ende, con la consolidación progresiva de la profesión de docente universitario, como dedicación de tiempo completo al mundo académico. El paso del profesional que, con sus tiempos libres y por cuestión de prestigio personal, dedicaba unas cuantas horas al ejercicio de la docencia, al maestro de profesión. Durante este periodo se produce un incremento significativo en la maestría en educación. Una investigación de Justa Ezpeleta y Cayetano Sánchez de Lella, citados por García (1981:32-33), revela que a excepción de la Maestría en Pedagogía de la UNAM (1955), la creación de este tipo de programas se inicia en los años setenta, donde ocurre una expansión plena de la creación de los programas de maestría, ya como programas de formación de docentes los cuales en forma genérica llevan el nombre de maestrías en educación y vienen a cubrir la certificación de conocimientos y formar para la investigación de la práctica docente.

De 1974 a 1975 se crearon los *Programas estructurados de formación docente* que consistían en promover cursos, talleres y seminarios conformados con diversos propósitos como: especializarse en docencia, producir materiales de autoformación, formar en torno del currículo y con diversas tendencias también basadas sobre todo en la tecnología educativa, enfoque que privilegia aspectos psicológicos y omite aspectos sociales del trabajo docente (Aguirre, 1989:7). En el periodo que va de la mitad de la década de los setenta a mediados de los ochenta, las especializaciones, maestrías y doctorados se elevaron de manera considerable, en parte favorecidos por las políticas de educación superior, en parte por la misma masificación de la universidad que corre paralela a la devaluación de los títulos de estudio y por el mismo *boom* de los estudios en educación. Considero que uno de los aspectos más relevantes de algunos de estos programas era la búsqueda de una estructura curricular que posibilitara una formación teórica en ciertas disciplinas educativas; obviamente colocando mayor énfasis en aspectos didácticos, producto de la tecnología educativa. Sin embargo, muchos de éstos se creaban al vapor ya que se supeditaban a la creciente necesidad de profesionalizar la docencia (Chehaybar, 1991:100). En este sentido, surgió la Maestría en Enseñanza Superior que comenzó a impartirse en la Facultad de Filosofía y Letras en 1974, cuyos objetivos fueron formar profesionistas aptos para el estudio y solución de los problemas de la educación superior en las diferentes profesiones universitarias, capacitándolos para la elaboración de los planes interdisciplinarios de investigación pedagógica y para las actividades de divulgación. Posteriormente en 1981 esta maestría empezó a impartirse en la actual Facultad de Estudios Superiores Aragón, la cual se convirtió

en una alternativa viable para que los profesores de las distintas áreas académicas del plantel se superaran pedagógicamente, con una repercusión natural en la superación constante del nivel académico de los estudiantes.

A mediados de la década de los ochenta, esta maestría, paulatinamente, se fue convirtiendo, en la práctica, en una réplica de la de Pedagogía, tanto que en un momento dado fue difícil distinguirlas, por lo menos en lo que se refiere a contenidos programáticos que en ellas se ofrecían y a la planta académica que los respaldaba. Es decir, cada una de las maestrías, tanto la de Pedagogía como la de Enseñanza Superior, han contado con una importante tradición académica y han introducido cambios parciales para enfrentar los grandes cambios del debate pedagógico y educativo.

A partir de 1982, se inició una reestructuración de los estudios de maestría, antecedida del Proyecto de Formación y Superación del Personal Académico para la Docencia e Investigación y Posgrado. Con estas medidas adoptadas tal vez sea posible hablar más de un proceso de institucionalización, ya que se plasmó por escrito las necesidades y objetivos de estructurar programas de maestría acordes con las demandas de la creciente educación superior, que de un crecimiento “caótico” que algunos autores consultados estimaron para el presente trabajo. Las maestrías en educación por lo general se han impartido en universidades, normales, tecnológicos y en institutos de ciencias de la educación; estos institutos, las más de las veces, tuvieron su desarrollo en los centros de didáctica o también llamados centros de formación de profesores, que paulatinamente iban transformando sus funciones y *status* paralelamente al proceso de complejización y profesionalización de la docencia. Muchos de los centros de formación de profesores como el Centro de Didáctica, después CISE, más adelante el CESU, ahora como Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (ISSUE) se transformaron en institutos de ciencias de la educación, con el objetivo de reorientar las maestrías en educación hacia la investigación educativa, más por el impacto de otros centros que por rigurosa reflexión sobre sus propias demandas y posibilidades, (de los cuales se hablará más detalladamente en el capítulo III). De esta manera, se intenta abrir un espacio para una reflexión profunda de la labor docente y sus implicaciones educativas. El objetivo, como percibimos cambió para darle prioridad a la cuestión de investigación, soslayándose uno de los principales motivos de creación de las maestrías en educación, como lo fue la orientación didáctico-pedagógica.

Por su parte, Ruiz (2000:136) menciona que a mediados de los noventa la maestría en la UNAM se transformó para constituir una oferta de estudios con mayor capacidad de respuesta ante los retos que el nuevo orden mundial deparaba a nuestro país. Aun con los cambios que la UNAM logró realizar en las maestrías en pedagogía, llámese adecuación a las necesidades exigidas en los reglamentos respectivos y recapitulación de objetivos como se mencionó líneas arriba, la experiencia durante estos años indicó que era más adecuado hacer una reestructuración completa y a largo plazo que cumplir la formalidad de los tiempos. Sin embargo, como menciona Díaz Barriga (1987:3) si bien se logró reducir el ritmo de crecimiento de los programas de maestría, no se pudo avanzar en la articulación de los mismos. Ante estas vicisitudes ha mermado la calidad de formación de las futuras generaciones, al grado de tener la necesidad de replantear varios aspectos relacionados con el desempeño de los docentes, tema sumamente importante que se abordará más adelante. El desarrollo de la educación superior y la necesidad de una mayor profesionalización de las tareas de docencia e investigación explica también el interés de la UNAM por ofrecer mayores y mejores oportunidades educativas para aquellos que aspiran a ingresar a las instituciones de educación superior como docentes o como investigadores que labora en ellas. Los estudios de maestría surgen como un instrumento central para el ingreso o para el desarrollo de una carrera académica. La profesionalización de los académicos en las universidades, entendida ésta como una inserción significativa en las instituciones, es un factor importante en la expansión de los estudios de maestría. Esta profesionalización docente debe darse acorde con el papel que corresponde a los profesores como formadores de futuros profesionales, quienes también de manera particular, realizan una demanda primordial por alcanzar niveles académicos avanzados, con la perspectiva de hacer carrera académica en las instituciones, ya que las normas de ascenso otorgan, en general, más importancia a la posesión de títulos que a la experiencia profesional.

Es evidente que a lo largo de la historia de la educación superior, quienes detentan los mecanismos necesarios para dar cabida a ofrecer una mejor calidad educativa, se circunscriben en una dinámica que cada vez exige más, como menciona Díez (2006:1) la respuesta educativa no sólo puede seguir siendo la simple expansión ni la mejora de los sistemas educativos existentes por medio de reformas y planes de actuación. Una revolución educativa en el siglo XXI tiene que lograr superar, sobre todo el desajuste y la frustración que existen en el mundo actual ante el desajuste entre la oferta de los sistemas educativos frente a la necesidad de personas con una amplia formación integral, con un alto nivel cultural,

proclives a una convivencia democrática y coherentes con los valores que proclaman. Desde esta perspectiva de futuro es preciso formular un nuevo enfoque de la educación para el mañana, además de fijar distintos objetivos, contenidos, métodos y medios para la enseñanza y el aprendizaje que relacionen eficazmente el conocimiento avanzado humanista y científico en torno de distintas actividades laborales.

La política educativa de los últimos 25 años en el nivel superior se ha centrado primordialmente en la evaluación de las prácticas académicas, de las condiciones para el estudio que tienen las instituciones, de las características de los programas, del tipo de productos que se generan en las instituciones y de la productividad de los académicos. Todo ello se dice con la finalidad de alcanzar la excelencia académica. Las políticas educativas como externa Piña (1997:120) han tratado de incidir en las prácticas de formación, en los productos y en la productividad de los actores, con el propósito de tener una mayor calidad de la educación y alcanzar así la excelencia académica. El nivel de maestría ha cobrado mucha importancia, porque en él se forman recursos humanos altamente especializados en la tarea de profesionalización y constituyen la base de la formación para la investigación.

De 1996 a 2002 se da un periodo al que se denomina de unificación y creación del actual Sistema Universitario de Posgrado. En el *Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional de la UNAM 2002-2007* (2002:16-20) se plasma una Evaluación conjunta de la AIC (Academia de la Investigación Científica de México) con la NAS (National Academy of Sciences) de los Estados Unidos de Norteamérica, entre julio de 1995 y julio de 1996 y se detectó, claramente, la débil relación de la maestría con la sociedad y en particular, con la esfera económica. Una gran parte de los programas de maestría no corresponden ni a las necesidades ni a las oportunidades del país y muchos de los que sí lo hacían, no estaban vinculados de manera directa con los sectores productivos o gubernamental. Esta apreciación es muy importante porque aquí es donde la presente tesis puede incidir, ya que en la actualidad, la educación centrada en competencias se proyecta como alternativa de innovación y acercamiento a las necesidades que demanda el país, en cuanto a contar con docentes que reúnan competencias en el campo de docencia de la maestría en Pedagogía de la UNAM para que contribuyan en el largo camino de proporcionar educación integral a sus estudiantes, quienes, a su vez logren poseer competencias acordes con su campo de desarrollo profesional .

Los estudios de maestría deben estar siempre presentes por su función formadora de los nuevos especialistas y creadores del conocimiento en sus diversas ramas. El nivel de maestría es considerado de importancia estratégica en la formación de profesionales de alto nivel e investigadores, quienes deben contar con competencias acordes a su importante papel para estar preparados para afrontar los cada vez más complicados problemas sociales y de desarrollo en el contexto de la sociedad del conocimiento (Sánchez, 2004:1). Con los actuales vertiginosos cambios no podemos dejar de pensar que los estudios de maestría requieren cada vez más de diseños curriculares flexibles, que permitan incorporar de manera ágil y oportuna contenidos cambiantes a gran velocidad y desarrollar competencias de aprendizaje permanente, solución de problemas, toma de decisiones, planeación y gestión del propio desarrollo profesional. El trabajo colaborativo también es parte fundamental de este tipo de estudios así como el sistema tutorial que surgió a partir de 1986 para quedar institucionalizado.

El programa de estudios de la maestría en Pedagogía con el que cuenta actualmente la UNAM, en un inicio fue creado para responder a las expectativas técnico-didácticas para la resolución de problemas operativos dentro del aula; posteriormente sus objetivos se abrieron para que el alumno conjugara aspectos relacionados con la investigación del mismo fenómeno educativo, es decir, se ampliaron en el sentido de otorgar mayor alcance y trascendencia a la formación obtenida en la maestría. Los estudios de maestría en el campo pedagógico en la UNAM han sufrido muchos cambios, tanto en los aspectos relacionados con su objetivo de surgimiento como los diversos momentos históricos en los que han sido creados. Su nacimiento se debe a múltiples factores que devienen de políticas educativas específicas acordes, por su puesto, con las necesidades tanto económicas como sociales.

El desarrollo de la maestría en materia pedagógica se fija a partir de dos coordenadas: el proceso de masificación de la educación y la función social en su significado ideológico, y el mismo proceso de formación de profesores universitarios en el marco de la modernización de la educación superior. Sin embargo, lo que prevalece de fondo son los modelos didácticos tradicionales, sobre los cuales, precisamente, el docente como guía o facilitador del proceso educativo de los maestrantes, puede basar su desempeño docente en la educación centrada en competencias, como una posible alternativa de formación de sus estudiantes, en donde el alumno ocupa un lugar preponderante por ser el aprendizaje

la actividad que viene a proporcionarle una formación integral. Es decir, este enfoque puede proporcionar de manera integral los elementos necesarios como capacidades, habilidades y destrezas que van a permitirle un desempeño adecuado a las necesidades que su campo de estudio le demanda. Enseguida damos cuenta de una descripción de algunos elementos que constituyen el currículo de los estudios de maestría en el ámbito pedagógico, lo cual nos ayudará a determinar las bases sobre las cuales se han fincado históricamente los estudios en este nivel, para en temas siguientes, dar cuenta cómo el docente puede desempeñarse en su espacio áulico a partir de un enfoque centrado en competencias y otorgar beneficios formativos a los estudiantes en cuanto a su preparación académica.

1.3 Descripción del currículo, objetivos, funciones, clasificación y perfil de egreso de la maestría en el ámbito pedagógico en la UNAM

A continuación se presentan datos del desarrollo histórico de algunos elementos importantes para la conformación del programa de la maestría en Pedagogía, en cuanto a currículo, objetivos, funciones, clasificación y perfil de egreso, con la finalidad de mostrar aspectos relevantes relacionados con el proceso educativo tradicional, para retomarlos en el Capítulo III, pero relacionados con la educación centrada en competencias.

Los estudios de maestría han sido una manera de transmitir y crear conocimientos de una forma organizada después de los estudios de licenciatura, Domínguez (1982:77). Las maestrías a la vez que constituyen un escenario privilegiado de las transformaciones que enfrentan los sistemas de educación superior, son también reflejo de los logros y, en muchas ocasiones, de las deficiencias en materia de investigación y desarrollo científico y tecnológico.

Características del currículo de maestría

Como describe Hirsch (1996:61) un primer problema consiste en que lo que se da como contenido pedagógico didáctico tanto como complemento a maestrías disciplinarias como a la maestría en Pedagogía, no constituye una visión totalizadora de la práctica docente. En la mayoría de los casos esta formación se reduce a elementos de la tecnología educativa. En otros términos, es dominante la marginación de la práctica docente que se busca transformar. Díaz Barriga (1987:29) menciona que se podría afirmar que las maestrías en el ámbito pedagógico en México no crecieron como una evolución natural del propio campo de la

educación, esto es, académicamente en relación con la educación. A lo largo de su historia, otro de los problemas más frecuentes que se ha suscitado, es la poca continuidad que tienen los programas de estudio, o algunos están aislados de la estructura global de las maestrías en las instituciones universitarias. Se crean maestrías al vapor, se cambia el plan de estudios de ellas, se cierra una mientras se abre otra, o se hacen funcionar de forma simultánea varios programas con planes de estudio diversos. Otro acercamiento a la maestría puede mostrar que algunos han desarrollado tal flexibilidad curricular que en la actualidad es difícil valorar a qué orientación responden. De esta información se deriva los siguientes lineamientos (Díaz Barriga, 1987:29):

- a) Programas de maestría que no surgen como una evolución natural del campo;
- b) Orientaciones muy diferentes en cada uno de las maestrías en educación (en realidad no existe una tipología adecuada para este caso);
- c) Acceso a estos programas de profesionistas que muestran una formación previa muy diversa, si bien se encuentran vinculados en su práctica profesional a la educación. (Esto es, los aspirantes pueden proceder de las ciencias sociales como cercanas a la educación o de ámbitos de conocimiento bastante alejados), y
- d) Falta de tradición académica en el campo de la educación (y por tanto en las propias maestrías en este rubro).

Uno de los principales retos de los estudios de maestría debe ser la profesionalización de los docentes en su tarea de proporcionar una formación pedagógica y una opción intelectual de calidad. La idea de conformar el currículo desde el análisis de la práctica profesional proviene de una preocupación bastante precisa, ya que se intenta adecuar la formación académica a los requerimientos y desafíos de la práctica concreta de los egresados. Esta exigencia es mucho más inaplazable cuando se trata de formar a agentes en servicio como es el caso de la maestría. A partir de esto, se sugiere la posibilidad de construir currículos innovadores, guiados por un proyecto de transformación profesional, más apegados a las circunstancias que nos envuelven en la actualidad, tanto como los programas que ven en la formación por competencias una nueva puerta de integración a los cambios operados hoy en día y así poder dar respuesta a las múltiples problemáticas que requiere el aparato productivo, de bienes y servicios así como la investigación científica y tecnológica tan apreciada en nuestro país, sin dejar de lado la labor social a la que está obligada la UNAM.

Aguirre (1991b:82) menciona la persistencia en los modelos didácticos “tradicionales” que manejan información fragmentaria, mecánica, acumulativa. Un rasgo bastante generalizado en la maestría ha sido la ausencia de un proceso de evaluación integral y permanente centrado en la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa o final, las cuales se destacan en el capítulo III, que cubra sus diversas facetas y a partir del cual se replanteen sus programas y sus prácticas. La maestría no ha cubierto muchas expectativas que se han depositado en ella, las más de las veces, el impacto de los programas de formación docente ha sido escaso en las prácticas educativas de los profesores. A pesar de que se han realizado diversos intentos de producir materias u orientaciones pedagogicodidácticas en la maestría sólo se incluyen algunos como requisitos de acreditación de una práctica docente y haber cursado materias relacionadas con la didáctica.

Asimismo, otro problema de la maestría es la forma cómo ha descuidado una cultura general educativa. De hecho, hay maestros en Pedagogía que no conocen a los clásicos del pensamiento educacional. Como externan Arredondo y Díaz Barriga (1989:156) el riesgo que se corre en las maestrías en Pedagogía, es que el egresado no posea una cultura mínima en el ámbito de las ciencias sociales. Situación que a nuestro modo de ver hace perder calidad a los estudios en este nivel. En este mismo sentido, si se trata de maestrías que trabajan sobre un campo específico, a su vez el contenido propio del área educativa puede dissociarse de los contenidos propios del campo profesional para el cual se forman profesores. Como externa Aguirre (1991a:44) las más de las veces, los planes de estudio son elaborados e instrumentados por comisiones de especialistas-expertos que desde su particular enfoque y experiencia, se reúnen –encierran- para determinar, estudiar e interpretar la forma en que la educación escolar ha de dar respuesta a las demandas socio-económicas, -considerando la viabilidad de la institución de que se trate.-, para, por último, “hacer entrega” a los docentes de un currículo nuevo, ya procesado. Éste, si bien puede reunir un cierto grado de coherencia a nivel teórico, habría necesidad de evaluarlo en función de la interpretación –distorsión- que de él haga el docente, el cual siendo ajeno al proceso a partir del cual se elaboró, lo desarrolla en grupo.

El cambio curricular, -entendido en términos de proceso, no de producto- también debe desarrollarse de manera paralela y permanente a los procesos de formación docente que fundamenten la participación de los profesores, y por ende, de los alumnos, en los procesos de reforma académica. Ruiz (2004:143) en este sentido, menciona que los principales

problemas de los estudios superiores se ubican en tres áreas: la poca flexibilidad de los contenidos de los programas de estudio, la muy baja diferenciación de niveles y tipo de formación, y la carencia de una verdadera vinculación con el sector productivo. Tema que en la actualidad ha tomado relevancia por fincarse en los cánones establecidos por el orden económico y laboral que a continuación se explica a través de una nueva modalidad en el sector educativo como lo es el enfoque basado en competencias.

Para dar respuesta a esta problemática y con los cambios operados en la actualidad en el Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional de la UNAM 2002-2007 (2002:16), los programas de posgrado son flexibles, sobre todo en el diseño del plan de estudios que es individualizado de acuerdo a los intereses de cada estudiante y bajo la dirección de su tutor. El programa posgrado en Pedagogía que se estudia en la FES Aragón se implantó en 1999, en el cual participan otras dos entidades universitarias: la Facultad de Filosofía y Letras y el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (ISSUE), (FES Aragón, 2007).

El plan de estudios de la maestría en Pedagogía está estructurado en cuatro campos del conocimiento:

- Docencia universitaria.
- Gestión académica y políticas públicas.
- Educación y diversidad cultural.
- Construcción de saberes pedagógicos.

Cada campo está conformado por dos tipos de seminarios: básicos y especializados. Así como diferentes líneas de investigación de todo el programa. El estudiante debe cubrir un total de 80 créditos, 72 de seminario y 8 de tutoría y se cursa en cuatro semestres.

Objetivos de los programas de maestría

Como se mencionó en un subtema anterior la maestría surge de manera sistemática como subproducto de la expansión universitaria de los sesenta y setenta y de las necesidades de fortalecimiento y reproducción de las incipientes comunidades de académicos y de profesionales especializados, en su inmensa mayoría formados en el exterior. Por lo general, como expresan Arredondo y Díaz Barriga (1989:133) las maestrías en el ámbito pedagógico de la UNAM, en sus referentes teóricos, sólo han incidido en la esfera de la docencia escolarizada y confluyen en el ámbito de las prácticas escolares

Este tema también ha sido explorado por varios autores (Ezcurra, 1994:115; Wuest y Jiménez, 1990:129) en cuanto a los objetivos que ha venido promoviendo la UNAM para la maestría, a saber: la actualización de profesionales y profesores, formación y especialización de profesionales y profesores de alto nivel, formación de profesores e investigadores, formación en los métodos de investigación, desarrollar en el profesional una alta capacidad de innovación técnica o metodológica, proporcionar una cultura óptima científica o humanística, ofrecer una formación metodológica que lo capacite para la resolución de problemas, capacitarlo para las actividades de investigación y docencia, contribuir a la profesionalización del ejercicio docente en la educación superior, impulsar una renovación gradual de la práctica profesional de los docentes, superadora de las modalidades tradicionales dominantes, abierta e indagadora.

Un primer problema que se presenta en los estudios de maestría es su relativa indefinición, pues simultáneamente se plantean objetivos académicos y objetivos profesionales. Lo que sí queda claramente entendido es que son estudios postlicenciatura. Por tanto, *el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM* (2006:1), que es referente para la mayoría de las instituciones del país, señala que los estudios de maestría tienen como finalidad la formación de profesionales y académicos del más alto nivel. Se proporciona al alumno, como se observa en el mismo documento, una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento y con algunos de los siguientes objetivos:

- a) Iniciarlo en la investigación
- b) Formarlo para la docencia o
- c) Desarrollar alta capacidad para el ejercicio profesional.

Haciendo eco de las observaciones planteadas por Alanís (1993:74) que bien pueden seguir aplicándose a estos objetivos de reciente exposición, los estudios de maestría implican el dominio de la totalidad de la teoría (abstracción) acerca de su campo de formación y la adquisición de la capacidad (maestría) para transferir a niveles de realidad (concreción) un conocimiento que permita resolver problemas sociales prioritarios. Sin embargo, a pesar de que se hace explícito, en uno de sus objetivos, de formar a sus egresados para ejercer la docencia, tal parece que como menciona Chehaybar y Kury (1996:100) al analizarse los

planes de estudio de las maestrías, se comprueba que la mayoría no contempla acciones para el logro de este propósito.

La ambigüedad del sentido de la maestría la plantea Domínguez (1982:129) quien menciona que muchos de los programas de este nivel proponen formalmente alcanzar los tres propósitos propios de ese nivel, enunciados en el reglamento, lo que provoca desconcierto tanto en los profesores como en los estudiantes, así como confusión en los métodos de enseñanza y en la organización curricular. Para efectos del presente trabajo, tenemos que tomar en cuenta que la maestría debe formar personal capacitado para participar en el desarrollo innovativo, el análisis, la adaptación e incorporación a la práctica de los avances del área en cuestión o de aspectos específicos del ejercicio profesional. Así, el egresado podrá adquirir un amplio conocimiento, incluidos el origen, desarrollo, paradigmas, aspectos metodológicos de la investigación, técnicas en vigor y grado de validez en su área de especialidad, lo que le permitirá estar preparado para el desarrollo de actividades académicas de alto nivel o, de acuerdo con la orientación de la maestría, para la alta especialización.

En el caso de los estudios de la maestría y doctorado en Pedagogía de acuerdo con el *Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional de la UNAM 2002-2007* (2002:100) sus objetivos son:

- Propiciar la realización de investigaciones originales que fortalezcan el desarrollo del campo disciplinario y atiendan los problemas educativos, en particular los de México.
- Formar investigadores de alto nivel, capaces de desarrollar investigaciones originales en alguna de las áreas del conocimiento o línea de investigación que el programa ofrece.
- Fortalecer la formación disciplinaria para consolidar el ejercicio académico, docente y profesional del más alto nivel.

En una apreciación que realiza Moreno (2000:66), estima que la formación que se busca es más bien panorámica y de extensión, que de profundidad o actualización, y como consecuencia, implica el dominio del área en su sentido más amplio y no particularizado. En consonancia con lo anterior Wuest y Jiménez (1990:130), expresan que algunos tropiezos para las nuevas alternativas de formación en la maestría han sido: una extensa tradición en docencia; estudiantes poco creativos, con expectativas reales de consumo de información disciplinaria; desarrollo de programas sin vinculación a problemas concretos de factible abordaje, y principalmente un excesivo control administrativo de la escolarización, como

garantía de asistencia y cumplimiento de los programas académicos; baste para ello recorrer los nombres de las especialidades de maestría: docencia universitaria, educación especial, tecnología educativa, administración educativa, evaluación educativa, desarrollo curricular, educación media, pedagogía, ciencias de la educación, etcétera. Su dispersión, su falta de consolidación y su búsqueda de cientificidad expresan los problemas propios del campo educativo, en el estado actual del debate sobre el saber educativo.

Los objetivos que actualmente rigen la maestría en Pedagogía son los siguientes (FES Aragón, 2007):

- Una formación amplia y sólida en los campos de estudio que comprende el programa.
- Una alta capacidad para el ejercicio profesional y académico.
- Los elementos necesarios para inducir el aprendizaje y al ejercicio de la investigación científica del área.

Aunado a lo anterior, es pertinente hacer mención de las funciones que ha cubierto a lo largo de su desarrollo, la maestría en el ámbito pedagógico.

Funciones de los estudios de maestría

Los programas de maestría han cumplido históricamente una función de fortalecimiento de los sistemas nacionales de educación superior. En este sentido, las funciones que cumplen las maestrías son de tres clases, como indica Aguirre (1991b:175):

- a) Orientada al sistema mismo de educación superior. Se trata, en primera instancia, de una función general que se expresa en mecanismos de formación de maestros y de desarrollo de las comunidades académicas, en la medida que la investigación básica y la formación de especialistas fortalecen la función docente.
- b) Orientada a cubrir ciertas demandas y necesidades provenientes del sector productivo ajeno al sistema de educación superior. Estas demandas se circunscriben generalmente a especialistas muy calificados, investigadores o innovadores tecnológicos, así como productos concretos de investigación y evolución en los campos de la tecnología o de la ciencia aplicada.
- c) Demanda meramente formal por un título, ante la desvalorización creciente que la expansión universitaria ha implicado para los certificados de pregrado.

Por su parte, Wuest (1986:20) recalca que la maestría tiene como funciones formar recursos humanos para tres aparatos especializados distintos:

- a) El aparato productivo y de bienes y servicios.
- b) El aparato de investigación científica y tecnológica.
- c) El aparato escolar. Si bien esto está formalmente expresado en los objetivos de la maestría, parece insuficiente la enunciación de los mismos incluso la definición conceptual de los diferentes tipos de estudios de maestría (actualización, especialización, maestría y doctorado).

La maestría puede ser una instancia formal que reconoce y legitima el saber y las habilidades obtenidas en la experiencia del desempeño laboral (ya sea en el ejercicio profesional, docente o de investigación) mediante sistemas pertinentes de evaluación y acreditación, que se determinan en las instituciones educativas. Las maestrías se encuentran en función del sistema global de educación superior, las cuales tienen el objetivo fundamental de consolidar las comunidades académicas intrauniversitarias, ya que constituyen instrumentos de capacitación de los docentes y fuente de prestigio institucional. También tienen una función con respecto a los sistemas de ciencia y tecnología nacionales y, en última instancia, con respecto a las demandas generadas por el aparato productivo y la sociedad en general. La aportación externa de las maestrías apunta hacia la formación de recursos humanos muy calificados y a la producción de resultados concretos de los procesos de investigación.

En este mismo sentido, considero que la maestría se justifica si apunta a fomentar en los profesores la indagación de la propia práctica y de problemas universitarios, así como la búsqueda de soluciones e innovaciones. Sin embargo, un rasgo importante de este nivel de estudios es su generalizada desvinculación con la realidad educativa nacional, y en dicho sentido es explicable su poco impacto: es predominantemente especulativa, por más que se aborden planos operativos, o bien se desvinculan de la propia práctica educativa y de la investigación educativa, o si realizan ésta, es a manera exclusivamente de “ejercitación placentera”. Sin embargo, la UNAM no deja de llevar a cabo esfuerzos para consolidar las funciones como institución consciente de su responsabilidad con México, ya que orienta sus esfuerzos a la formación de egresados de alto nivel para la investigación, la docencia y la práctica profesional, capaces de generar conocimientos, con claro sentido ético y compromiso

social, a fin de contribuir a la solución de problemas nacionales y coadyuvar a incrementar los niveles de competitividad en el nuevo orden internacional (UNAM, 2002:28).

Clasificación de las maestrías

Coincido con Kent (1997: 172) en cuanto a la categorización que hace de los estudios de maestría por considerarla una de las más completas en cuanto a una clasificación en torno del nivel de maestría.

- a) Maestrías de “buena calidad”, que producen conocimientos científicos y tecnológicos relevantes, están apoyadas por comunidades académicas sólidas y cuentan con procesos eficientes de formación de investigadores, pertenecen a este grupo algunas maestrías y buena parte de los doctorados.
- b) Programas de especialización que forman en aspectos novedosos y muy tecnificados del ejercicio profesional. Aunque no se plantea como objetivo inmediato la formación de investigadores, su concepción del ejercicio profesional muy competitivo ya que implica la capacidad de asimilar e incorporar en él la producción científica y tecnológica. Pertenecen a este grupo las mejores especializaciones (de salud e ingenierías), cierto tipo de maestrías e inclusive algunos doctorados.
- c) Maestrías de consumo que, aunque se plantean en el papel la formación de investigadores o especialistas, son en realidad programas montados sobre la base de comunidades académicas endebles e inestables; su labor se centra en la transmisión de unos conocimientos apenas algo más especializados que los del pregrado, y atraen a una clientela que busca fundamentalmente un título. Pertenecen a este grupo muchas de las especializaciones y maestrías surgidas a raíz de los procesos expansionistas de la educación superior como las maestrías en el ámbito pedagógico.

Concuero con Kent en esta última apreciación que involucra específicamente a las maestrías en el área pedagógica que deben cumplir con la importante labor de formar profesionales altamente capacitados y docentes actualizados y con el rigor científico que los objetivos de estos programas hacen explícitos en el Reglamento General de Estudios de Posgrado, expuestos párrafos arriba, ya que en un estudio realizado en 1995 por la AIC (Academia de la Investigación Científica de México) con la NAS (National Academy of Sciences) de los Estados Unidos de Norteamérica, entre julio de 1995 y julio de 1996.

Sin embargo, la UNAM hace una diferenciación en cuanto a los programas de posgrado como sigue (UNAM, 2002:29):

- Programas de alta calidad. Los cuales han pasado por un proceso de “alto nivel” o “competentes a nivel internacional”, y están incluidos en el Padrón Nacional de Posgrado de Excelencia (PNPE) de CONACYT.
- Programas en proceso de fortalecimiento. Son los que ya se encontraban, pero de manera condicionada en el PNPE.

Cabe mencionar que según los datos que aporta el documento del Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional de la UNAM 2002-2007, no aparecen la maestría ni el doctorado en Pedagogía como “posgrados de excelencia”. Sin embargo, en la actualidad ya están reconocidos en el PNPE.

Perfil de egreso de la maestría

Es fácil pensar que los egresados de la maestría en Pedagogía que presentan el problema de una formación sumamente general o planteada para lograr objetivos difícilmente alcanzables en un solo programa, además de contar con un perfil de egreso difuso, se sientan inseguros para ejercer una categoría de especialistas o expertos en algunas de las funciones para las que se les pretendió formar. Sin embargo, como explica Moreno (2000:185) un análisis de esta maestría nos permite concluir que su crecimiento no fue resultado de la consolidación del campo de la educación, sino por el contrario su crecimiento desordenado y altamente heterogéneo es un reflejo de la débil constitución de la disciplina pedagógica en el país y de la falta de regulación en las políticas educativas.

Existe cierta confusión en torno de ser “buen docente”, en las universidades existen excelentes profesores que no teniendo una buena preparación específica para la docencia manejan bien, tanto la forma (didáctica) como el fondo (contenido). En la actualidad es inconcebible un profesor de maestría que no realice investigación relacionada con la disciplina que enseña. También es cierto que no se es docente o investigador por arte de magia o por decreto, ambos perfiles profesionales se constituyen mediante un proceso más o menos largo de formación teórica, reflexión, abstracción y práctica concreta, es decir, culminan en la praxis.

Ahora, con los cambios producto de la globalización que se están llevando a cabo, la maestría en Pedagogía de la UNAM se ha fortalecido en su plan de estudios y en su estructura académica, producto de diversas evaluaciones que ha realizado de sí misma, así como de diversos organismos como la ANUIES, el CONACYT, la AIC y la NAS. Se torna necesario que la UNAM esté a la vanguardia en su importante función de generadora de profesionales de alto nivel a través de la maestría en Pedagogía, por tanto debe procurar que sus docentes lleven a buen término los objetivos planteados en su programa, éstos como poseedores de competencias perfectamente definidas que coadyuven a la formación de los futuros maestros, que a su vez aporten soluciones a los problemas nacionales. Esto puede lograrse mediante el abordaje que realiza el docente en el aula al fomentar un trabajo crítico, reflexivo y autónomo de sus estudiantes ante situaciones o hechos que requieran un abordaje con diferentes competencias. Es decir, el papel que en la actualidad desempeña el docente de la maestría, puede retomar aspectos relacionados con la educación centrada en competencias que no necesariamente está reñida con la labor social de la UNAM, aunque su origen se remonte a las competencias laborales, como se plasma en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO II

LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN

El discurso de las competencias ha ido ganando terreno de forma progresiva en prácticamente todos los ámbitos y todos los niveles educativos formales, desde la educación básica educación hasta la superior. El enfoque basado en competencias supone un progreso respecto a enfoques y planteamientos precedentes, pero debido a su reciente implementación en el sistema educativo en México, presenta, sin duda, limitaciones importantes, así como ventajas y desventajas que se irán observando en el transcurso de este capítulo.

En México, en materia política y económica el Estado ha orientado sus tendencias de comercio exterior mediante la apertura a la competencia internacional, además de integrarse al bloque de América del Norte por medio de la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC), con Estados Unidos y Canadá (Barrón, 2000:17). Este nuevo orden económico mundial deposita, como consecuencia, en las instituciones educativas, en nuestro caso, en las de educación superior un nuevo papel que cumplir: el de la construcción y difusión del nuevo proyecto cultural. Es decir, tal situación supone lograr que las instituciones de capacitación para el trabajo se orienten hacia la información polivalente y la adquisición de competencias laborales. Durante la década de los ochenta, las fuertes críticas del mundo empresarial a las instituciones escolares especialmente en el ámbito de la educación superior, se convierten en algo cotidiano, ya que, de acuerdo con la empresa, dichas instituciones no estaban respondiendo a sus intereses.

Bajo estos principios se busca instituir, como externa Barrón (2000:25), un nuevo modelo de formación de profesionales, y para ello se recurre a la educación basada en competencias laborales, ya que este enfoque se adapta a la necesidad de cambio, omnipresente en la sociedad internacional. La competencia laboral, es, entonces, un concepto dinámico o que imprime énfasis y valor a la capacidad humana para innovar, para enfrentar el cambio y gestionarlo, acorde a los requerimientos de la economía globalizada.

Sin embargo, ¿dónde queda el papel de la UNAM como formadora de profesionales en diversos ámbitos del conocimiento humano, los cuales tienen el compromiso de resolver diversos problemas de corte nacional? En donde los procesos de trabajo del sector productivo son distintos a la lógica de los procesos escolares, aunque como ya se vio en el

capítulo anterior, en el documento del Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional de la UNAM 2002-2007 (2002:20), los estudios de maestría se han encontrado desvinculados o han mantenido una débil relación con la sociedad y con la economía, y de lo que se trata es de lograr una alternancia entre los requerimientos del mundo actual y el compromiso social de la Máxima Casa de Estudios.

La necesidad de relacionar de una manera más efectiva la educación con el mundo del trabajo propició la implantación de propuestas de opciones educativas basadas en el denominado enfoque por competencias. En general, se considera que el término competencias ingresa al campo educativo desde dos vertientes diferentes. Por un lado, la conceptualización es retomada desde el campo laboral y por otro basado en las teorías de la comunicación a partir de los estudios de lingüística y uso de la lengua realizados en 1965 por Noam Chomsky.

El origen del término se apoyó en la competencia laboral y cuando pasó al ámbito educativo, uno de los enfoques pedagógicos que lo ha sustentado es el constructivismo. Además, en este apartado se muestra cómo los organismos internacionales que se ocupan de los temas educativos dictan las pautas del tipo de educación que debería impartirse en el nivel superior, ahora más que nunca con los cambios vertiginosos inherentes a la globalización, obviamente apegados a las necesidades del campo laboral y del sector productivo. Al docente de la maestría en Pedagogía es a quien, desde este punto de vista, le correspondería realizar innovaciones en su desempeño en el aula para conocer y mostrar que un aprendizaje que ocupe como recurso a las competencias puede ser viable en los estudios de este nivel. Como expresan Díaz Barriga y Rigo (2006:77) la educación basada en competencias como enfoque pedagógico puede ser visto con repercusiones tanto en la ideología como en el método (principalmente en la acción didáctica y en las diferentes modalidades de la evaluación escolar).

En el presente capítulo se destaca cómo en la actualidad el término competencias está teniendo una incidencia importante en el ámbito educativo, en donde uno de los beneficios es la preparación continua del estudiante, que le permitirá seguir retomando aspectos propios de su ámbito profesional para solucionar los problemas científicos, tecnológicos y sociales de su entorno, ya que aprenderá a aprender y su formación será a lo largo de toda la vida. A

continuación se da cuenta de los contextos en los que nació el término competencias para pasar a formar parte del ámbito educativo.

2.1 Las competencias desde el punto de vista laboral

En nuestro país, el tema de las competencias es reciente. En otras latitudes, el término tiene antecedentes de hace varias décadas, principalmente en países como Inglaterra, Estados Unidos, Alemania y Australia. El origen del término se adoptó en el mundo laboral en donde los trabajadores poseían ciertas características que los definía como “buenos trabajadores” como: conocimientos, habilidades y destrezas que se plasmaban en actividades propias que se desprendían de sus creencias, valores, percepciones y que todo esto en su conjunto constituía a la “gente competente” (Frade, 2006: 48). De esta manera se construyeron las competencias, ya que cada puesto de trabajo definía una serie de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes propias para llevar a cabo actividades específicas. Entonces, las competencias aparecen primeramente relacionadas con los procesos productivos en las empresas, particularmente en el campo tecnológico, en donde el desarrollo del conocimiento ha sido muy acelerado; por lo mismo se presentó la necesidad de capacitar de manera continua al personal, independientemente del título, diploma o experiencia laboral previos. En este contexto nacen las llamadas competencias laborales que después se trasladan al ámbito educativo.

Aunque la demanda inicial era dar respuesta a las competencias formuladas desde el contexto laboral, en estrecha relación con los procesos de capacitación en las empresas y con la formación tecnológica en las instituciones educativas, con el tiempo, gran parte de los rasgos de las competencias se han incorporado a las instituciones que forman profesionistas desde una visión más integral, no reducida al ámbito técnico, como por ejemplo la educación durante toda la vida. Los siguientes autores consultados no coinciden en el año de surgimiento del término a saber: desde el punto de vista empresarial (Posada, 2000:8; Tinoco, 2000:30) se remonta a los años treinta del siglo XX en Estados Unidos, cuando se propone la Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC). Sin embargo, Orozco y Garcés (2005:2) citan que surge en los años sesenta en Norteamérica y posteriormente en Inglaterra en cuyas propuestas educativas se utilizó el concepto de competencias laborales. Asimismo, presentan como elementos comunes al término de estas propuestas los siguientes: ideología conservadora, una base en la psicología conductista y la necesidad de servir a las necesidades específicas de la industria.

La utilización de este concepto en el mundo empresarial a finales de la década de los ochenta, se llevó a cabo con la intención de revisar y adecuar los sistemas de formación y capacitación ante el fenómeno de la globalización y a partir de las propuestas de reingeniería ligando las destrezas del saber-hacer con la capacidad empresarial de competir, esto es, ganarle a los otros competidores en la capacidad de producir rentabilidad, (Barbero 2004:1; Domínguez 2001:2). Para Tobón (2007: 29), en Inglaterra, las empresas le dieron un gran impulso a este enfoque para mejorar la eficacia u calidad el sistema productivo, dentro del contexto de tener empresas competitivas en el ámbito mundial. Lo mismo sucedió en Estados Unidos y Alemania, países que tradicionalmente se han preocupado por tener organizaciones productivas altamente competitivas, donde el desempeño idóneo de los trabajadores y de los equipos directivos es esencial.

Así, el término competencias es retomado por las agencias multilaterales en 1994, cuando el Banco Mundial, según Orozco y Garcés (2005:2) en el documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, relaciona específicamente la educación con las políticas económicas y empresariales, al señalar que las instituciones tienen la responsabilidad principal de proporcionar a las personas los conocimientos que se requieren para desempeñar cargos en los sectores público y privado. En este mismo documento, el Banco Mundial expresa que el sector universitario sufre una crisis de proporciones mundiales, entre otros aspectos, derivada de las crisis fiscales, por lo cual recomienda mejorar la calidad de la educación, disminuir los gastos por estudiante y promover la privatización de la educación.

En 1996 la UNESCO (Orozco y Garcés (2005:3) publicó un informe sobre la educación para el siglo XXI, en donde expresa que la humanidad está inmersa y expuesta a innumerables desafíos y que la educación es el instrumento indispensable para enfrentarlos, además presenta algunas orientaciones que propone válidas a nivel nacional y a escala global, en donde se dedica un apartado específico al tema de competencias. Para su puesta en marcha propone replantear a profundidad los sistemas de titulación, teniendo en cuenta las competencias adquiridas más allá de la educación inicial, lo que entre otras cosas, permitirá que las competencias adquiridas en la vida profesional sean reconocidas por las empresas y por el sistema educativo. Es decir, propone pasar de la calificación a la competencia, con el fin de ampliar las posibilidades y relaciones entre educación y mundo laboral. Como se mencionó en temas anteriores las políticas educativas planteadas por el Estado de alguna

manera u otra responden a los lineamientos afinados por los organismos internacionales y definen de manera general los alcances y limitaciones en el ámbito educativo.

En particular, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) hizo lo propio con un documento titulado *La educación superior en América Latina y el Caribe* en el cual argumenta que cuando los planes de estudio son obsoletos o no responden a las necesidades del mercado, la reformulación de los planes puede ser una tarea digna de apoyo. Sin embargo, se han dado diversas críticas en torno de que los organismos multilaterales de crédito en América Latina, de acuerdo con los planteamientos expuestos suelen privilegiar una formación individual que sólo abarca el conocimiento técnico y funcional del saber (Orozco y Garcés, 2005:3); sin embargo tampoco podemos circunscribir el enfoque por competencias a una visión reduccionista o atomista, al que se le veía como una respuesta a las demandas del mundo laboral, clima que ha creado desconfianza entre los actores dedicados a la cuestión pedagógica, ya que los primeros 10 años de su utilización y después de grandes debates, este enfoque atomista está siendo sustituido por uno más holístico y complejo (Gonzci:2007:161), se trata de concebirlo desde un panorama integral que acoja conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y capacidades para que el estudiante se desempeñe en un contexto dado, con procesos y productos para enfrentar situaciones concretas y resolver con autonomía y organización problemas claves que contribuyan a su perfeccionamiento, tomando en consideración la cultura de su lugar de trabajo. Tal conceptualización se refiere a la complejidad que encierra el término en el cual están integrados e interrelacionados saberes teóricos y prácticos sobre una base actitudinal, situación que evidencia la dificultad de aislar los aspectos que conforman toda competencia, sobre todo si no los atomizamos para constituir únicamente un producto de las exigencias del mercado laboral. Así, tenemos que el énfasis de este enfoque apunta hacia una formación integral de los sujetos para la ciudadanía y la productividad. Otro punto de partida que también dio origen al surgimiento de las competencias es el expuesto por Chomsky, quien partió de la competencia comunicativa que mencionamos a continuación.

2.2 Las competencias desde la perspectiva lingüística

Un campo diferente al ámbito laboral en el que se retoman las competencias es el del lenguaje, en cuyo caso, Noam Chomsky, quien según Barbero (2004:2) y Tobón (2007: 5) propone una lingüística del habla, distinguiendo en ella la competencia, que es la capacidad que desde pequeños tienen los humanos de entender frases nuevas y de producir mensajes

nuevos, inéditos; y la actuación, que es la realización de esa capacidad, donde el sujeto entiende y produce mensajes nuevos con una vieja lengua. Es así como desde el área de la lingüística el concepto de competencia ingresa al campo de la comunicación a partir del concepto de competencia comunicativa. También según Frade (2006: 48), Chomsky al estudiar al lenguaje lo definió como una capacidad innata en los seres humanos, mismo que cuenta con competencias específicas que se expresan en la capacidad de crear, usar y transformar el lenguaje de manera permanente.

Mientras que en la lingüística, el concepto de competencia estuvo asociado a la idea de destreza intelectual, y ésta a la de innovación, y por tanto a la creatividad, en el mundo de la reingeniería empresarial, el término competencia habla de otra cosa: de las destrezas que generan rentabilidad y competitividad.

2.3 La educación basada en competencias en el marco de las políticas educativas del Estado Mexicano

En Latinoamérica la formación laboral por competencias se inicia en México cuando se implanta en 1995 el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral, a partir de un diagnóstico en este sector, donde se encuentra el requerimiento por parte de las empresas de tener personal capacitado para responder a las demandas del mercado, con alto grado de flexibilidad, movilidad, resolución de problemas y capacidad para trabajar en equipo (Tobón, 2007:31).

Explícitamente en el Plan de Desarrollo Nacional 1995-2000 (Barrón, 2000-35), se establece como uno de los objetivos sentar las bases para superar los desequilibrios entre las regiones geográficas, los grupos sociales y los sectores productivos, así como superar los contrastes entre las oportunidades individuales de capacitación, empleo e ingreso. Para tal fin se crearon, en un inicio, los programas: Desarrollo Educativo 1995-2000 y el de Empleo, Capacitación y Defensa de los Derechos Laborales 1995-2000. En el primero, destacan los servicios de capacitación para el trabajo y de educación tecnológica que deben adecuarse de manera que la formación profesional no sea un hecho que ocurra sólo en un periodo en la vida de las personas, sino que pueda extenderse y adaptarse todo el tiempo, de conformidad con las necesidades, siempre cambiantes, de cada individuo y de los centros de trabajo. En el segundo, el principal objetivo fue que los trabajadores contaran con los elementos suficientes para hacer frente a los cambios previsibles en el entorno laboral, mediante el desarrollo de

acciones tendientes a incrementar sus habilidades, su capacidad para desarrollar diversas tareas y asumir mayores niveles de responsabilidad, lo que permitirá mejorar su productividad y remuneraciones.

Se considera, entonces, que al equipar y estandarizar los sistemas de competencias, se favorecerán los esquemas de integración en el marco del TLC e internamente el sistema flexibilizará y otorgará mayor apertura en instituciones educativas y capacitadoras respecto de las demandas sociales.

En México, las competencias fueron retomadas, en el sector educativo público, primeramente por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en 1994, posteriormente el bachillerato propedéutico en el Estado de México, y el Instituto Politécnico Nacional (IPN) en 2002, en cuyo caso se ha manejado con resultados promisorios en el nivel medio superior (Barrón, 2000: 38-39; Gómez, 1997:136.)

¿Pero cómo han repercutido las recomendaciones o lineamientos externados por los diferentes organismos que tienen que ver con el sector educativo, enmarcándolo en la era de la globalización?

2.4 El impacto de los organismos internacionales en la visión de la educación superior en México

El contexto que ocurre a escala mundial está caracterizado por los continuos y crecientes procesos de globalización, la cual se entiende como un conjunto de procesos que traspasan los límites territoriales de manera rápida y creciente. Como externa Reynaga (2001:35) este proceso permea diversas esferas: la económica, los mercados de trabajo, la tecnológica, las comunicaciones y, por supuesto, la educativa. Históricamente la internacionalización económica en México se encuentra en el comercio exterior y en los flujos de inversiones extranjeras y ha sido por la vía de estos dos pivotes que se han incorporado a nuestra dinámica las imágenes, valores, ideas, costumbres, instituciones, bienes, pautas y aspiraciones de consumo, que influyen en la economía, la organización social, la política, la cultura y, por supuesto, la dinámica de la subordinación a los ordenamientos internacionales de los países capitalistas avanzados (Saxe-Fernández, 2001:4). Por supuesto que la globalización exige un desempeño cultural y educativo diferente, y ello implica, por ejemplo, un mayor nivel educativo para la fuerza laboral así como el desarrollo de habilidades que

permitan no sólo la adaptación a los cambios constantes sino la recreación de conocimientos ante las inestables situaciones.

En este sentido, en la actualidad, las políticas educativas internacionales se orientan a la adquisición de competencias laborales. Política ésta, que a nivel universitario se encuentra acompañada de: acortamiento de las carreras, pregrados orientados a la formación general, privatización de la educación, búsqueda de nuevas fuentes de financiación, disminución en el gasto y eficiencia; y todo esto unido a un recurrente discurso sobre la importancia de la educación para mejorar la desigualdad social e impulsar el desarrollo, el mejoramiento de la calidad y la búsqueda de la equidad. Más adelante, Rodríguez (2000:4), menciona que en 1997 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) realizó un amplio diagnóstico sobre la educación superior en México con el título *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México, Educación Superior* en cuyas recomendaciones se menciona favorecer la formación y actualización del personal docente y de investigación; impulsar la maestría; apoyar la innovación curricular, entre otros.

Por su parte, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (IPN, 2006:10) habla de competencias cognoscitivas de base que comprenden la lectura, la escritura, el lenguaje y la lógica aritmética, además de competencias de comportamiento profesional que incluyen las aptitudes y valores asociados al desempeño profesional requerido, mientras que las competencias técnicas específicas se refieren a los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias en el campo especializado. En el caso de la ANUIES, el mismo documento refiere que para orientar la innovación educativa en los niveles medio y superior en el país, superando el enfoque tecnicista, se ha adoptado la noción de competencias integrales o saberes de alta complejidad como directriz para la innovación educativa en el país. Según esa visión, tales competencias articulan conocimientos globales, conocimientos teóricos propios de cada profesión, competencias de carácter global –que van de la cultura general y las habilidades básicas para todo aprendizaje a las necesarias para vivir e interactuar con los demás- y competencias propias del desempeño profesional que vinculan la teoría con la práctica. Como asevera Argudín (2006:13) la educación basada en competencias se fundamenta en un curriculum apoyado en las competencias de manera integral y en la resolución de problemas. Utiliza recursos que simulan la vida real: análisis y solución de problemas, que aborda de manera integral; además de trabajo cooperativo o por equipos, favorecidos por tutorías.

Polanco (2000:8) recalca que en 1996 la Comisión Internacional de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI externó que la educación del futuro deberá articularse en torno de cuatro pilares de aprendizaje: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. El primer pilar, hace referencia al desarrollo de los instrumentos de la comprensión. Es decir, el estudiante debe alejarse cada vez más de la acumulación de conocimientos ya codificados y alejados de una significación personal. Es conveniente, en este caso, señalar la conveniencia de dar paso a las capacidades de aprender a aprender, comprender, descubrir o comunicar. El segundo pilar, destaca el hecho de que a medida que las sociedades se van industrializando, la noción de formación como calificación para el desempeño de un determinado oficio empieza a ser sustituido por el de competencia. Con el progreso tecnológico, muchas de las tareas que constituían el quehacer profesional son realizadas por máquinas. En consecuencia, la labor del profesional empieza a enfocarse cada vez más a tareas de producción de corte intelectual, tareas de diseño, planeación, dirección y supervisión. El tercer pilar tiene su origen en la preocupación de la Comisión por el papel de la educación en su intento de combatir la violencia. Finalmente, el cuarto pilar destaca la conveniencia de dotar a las personas de un pensamiento autónomo y de la capacidad de formar sus propios juicios, como herramienta indispensable para hacer frente a la velocidad de los cambios.

En el contexto global actual, Huerta (2006:1), México incorpora y forma parte de los grandes bloques económicos internacionales. La necesidad de relacionar de una manera más afectiva la educación con el mundo del trabajo conduce al sector oficial a promover las implantaciones de las opciones educativas basadas en los denominados enfoques por competencias. Con esta reforma del sistema de formación y capacitación se pretende que el país cuente con recursos humanos calificados que demanda la transformación productiva, la innovación tecnológica y las competencias en los mercados globales. Por su parte, Levidow (2003:6) menciona que los mercados actuales se promueven a través de la competencia y de la división del trabajo; la especialización permite a las personas y a la economía hacer mejor lo que hacen. Los mercados globales ofrecen mayor oportunidad a las personas para entrar en más y mayores mercados alrededor del mundo. Es decir, la formación con compromiso social de la UNAM y los requerimientos de un mundo en constante cambio son imprescindibles siempre y cuando no se encuentre uno por encima del otro; debe prevalecer la alternancia, ya que de esta manera se puede combinar el currículo, los objetivos, funciones y perfil de egreso de la maestría en Pedagogía, mencionados en el capítulo anterior, con las demandas

del mundo laboral, a las que necesita responder un maestrante, mediante las competencias que el docente fomente en sus estudios.

También el Banco Mundial, según Saxe-Fernández (2001:5), en un documento hecho público durante una reunión internacional de la UNESCO celebrada en 1998 titulado *El financiamiento y administración de la educación superior: reporte sobre el status de las reformas en el mundo*, explica que la agenda para la reforma educativa (un eufemismo, porque se está en presencia de una regresión histórica de enorme magnitud), está orientada por el mercado más que por la propiedad pública o por la planeación y la regulación gubernamental. Es decir, las políticas educativas en México han sido rebasadas por los actuales cambios determinados por el fenómeno de la globalización. Entonces, los conceptos fundamentales de la agenda del Banco Mundial para la docencia y la investigación universitarias son: privatización, desregulación y orientación para el mercado. Sin embargo, tal parece que se trata de una afrenta contra la universidad y el cuerpo docente y de investigación que aleja las funciones universitarias del interés público nacional dirigiéndolas al servicio del aparato productivo, fundamentalmente extranjero, amén de que este hecho es parte de los cambios que están ocurriendo en las últimas década en el mundo entero, y de que la UNAM no puede abstraerse.

Orozco y Garcés (2005:7) reconocen la posibilidad de que se pierda la dimensión social de la educación, que puede dejar de ser considerada un deber y un servicio público esencial y, por tanto, una respuesta a las necesidades sociales, para pasar a ser considerada una carga social, que debe ser mantenida sólo con criterios de competencia y rendimiento. Por lo anterior debemos reflexionar sobre la creciente instrumentalización de la educación en relación con la formación de los recursos humanos, sin considerar o colocando en un segundo plano los derechos políticos, sociales o culturales. Por su parte, Barrón (2004:23) menciona que en los últimos años la finalidad de la educación superior ha recaído en formar profesionales en función de los requisitos de la globalización. No podemos perder de vista la preocupación de que la UNAM debe fomentar su tradicional función crítica; sin embargo, también es cierto el hecho de que en el plano educativo la UNAM se aísla de estos cambios, ya que puede ser contraproducente, lo ideal es mantener un equilibrio entre servicio social y necesidades del campo laboral.

En resumen, es necesario tener en cuenta que un enfoque centrado en competencias es restringido e inadecuado cuando se sustenta en dar respuesta únicamente a los desafíos de la productividad empresarial pasando por alto la situación de crisis cultural y los desafíos que implica la construcción de una sociedad participativa, equitativa, responsable y solidaria. Ya que en otro sentido lo que está tratando es de reproducir en el sistema educativo, la ideología dominante centrada en el mundo económico. Sánchez (2001:2) recalca que el rector Juan Ramón de la Fuente menciona que es preciso insistir en la necesidad de evitar que las leyes del mercado se instalen de lleno en el sistema educativo. Si esto ocurre, la educación acabará convirtiéndose en el mejor de los casos en una industria y perdería su carácter social. Asimismo, la UNAM se encuentra también en una encrucijada que puede cuestionarle su identidad académica, en un contexto economicista y amenazante (Aristimuño, 2007:1).

En el caso del neoliberalismo ya tratado en el capítulo anterior, en el terreno de la educación éste derivó en un proyecto general en el que no sólo se busca privatizar los servicios y los materiales didácticos, sino determinar cuantitativa y cualitativamente las necesidades y los objetivos del saber y del saber hacer. Al efecto, señala los lineamientos generales para adaptar planes y programas a las necesidades de las empresas y a su objetivo fundamental de acumulación de riquezas y maximización de utilidades. Más recientemente, (Didrikson, 2002:23) la UNESCO-IESALC propuso estudiar desde un enfoque prospectivo las grandes tendencias y cambios que ocurren en la región, para definir escenarios de largo plazo que puedan ser un referente central en la conformación de políticas y el esclarecimiento de estrategias estructurales, que coadyuven a la discusión respecto del papel de las universidades y de la educación superior, en la constitución de una sociedad de aprendizaje permanente y para toda la vida; en la definición de rumbos y procesos que hagan posible vislumbrar lo que podrá ser el sistema futuro de la educación superior de la región, para que puedan ser asumidos como propuestas pertinentes desde el presente.

De la misma forma, en oposición a este tecnicismo es conveniente que de acuerdo con las características y ventajas como desventajas de las competencias mencionadas en subtemas anteriores, adopto para este trabajo un enfoque integrado o relacional, que pueda vincular capacidades genéricas relacionadas de conocimiento y pensamiento crítico con habilidades destrezas, actitudes y valores apropiados a los contextos y las profesiones. En este caso, la competencia es relacional; es decir, dependiendo de las necesidades de la situación implicarán unos y otros atributos en la búsqueda de la solución más idónea a la misma.

Concretamente considero que la competencia es un conjunto estructural complejo e integrado de atributos necesarios para la actuación inteligente en situaciones específicas, significa saber actuar en un contexto.

2.5 Hacia una conceptualización de las competencias en educación

La educación basada en competencias tiene como pretensión fundamental la de establecer una vinculación entre la escuela y la vida, entre lo que el estudiante aprende en las aulas y sus ocupaciones y actividades fuera de ella. Intenta relacionar estrechamente la teoría y la práctica en el ámbito pedagógico.

Los diversos documentos revisados nos hablan de concebir a las competencias en la educación como modelo o enfoque. En este sentido Tobón (2007; XXIV) y Díaz Barriga (2006:9) estiman que las competencias no constituyen propiamente un modelo pedagógico, sino un enfoque en vista de los actuales desarrollos en el área, sólo alcanzan a ser un enfoque, es decir, una mirada particular a los procesos educativos teniendo como referencia el desempeño idóneo, ya que el término es relativamente joven y en proceso de conformación.

Un modelo pedagógico es mucho más amplio y da cuenta de un tipo de ser humano a formar, de una filosofía, de unos valores, de una determinada forma de abordar la docencia y el aprendizaje. Esto puede no ocurrir con las competencias ya que las instituciones pueden articularlas a diferentes perfiles, filosofías, epistemología, estrategias didácticas, mecanismos de evaluación y planeación del currículo.

En el presente trabajo se pretende presentar a las competencias como un enfoque que busca incidir en el trabajo del docente de la maestría en Pedagogía, particularmente en su desempeño en el aula, el cual se apoya en la concepción pedagógica del constructivismo como alternativa para el aprendizaje significativo del estudiante.

Antes de adentrarnos en las competencias como enfoque teórico fundamental del fenómeno educativo en la maestría en Pedagogía, deseo destacar los primeros indicios que han dado pauta al término competencia por sí misma. Para ello es interesante conocer algunas definiciones producto de diversos enfoques y estudios de los autores que a continuación se

mencionan y posteriormente adoptaré la que considere más completa e integral para el presente trabajo. En este caso realicé un cuadro en el que se menciona al autor, el concepto y los términos predominantes que lo conforman.

¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN?

AUTOR	CONCEPTO	TÉRMINOS PREDOMINANTES
Argudín (2000:18)	La competencia es el resultado de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa saberes de ejecución, puesto que todo conocer se traduce en un saber, entonces es posible decir que competencia y saber son recíprocos: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí para los demás.	-Resultado de teorías de cognición. -Saberes de ejecución: pensar, desempeñar, interpretar, actuar en diversos escenarios. -Desde sí para los demás
Argüelles (2005:11)	La educación basada en competencias reconoce los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos fuera de las aulas y cuenta con los programas de estudios modulares, cuya flexibilidad y polivalencia harán posible ofrecer servicios de educación técnica y de capacitación que responden a las necesidades de los trabajadores y de la planta productiva nacional, de modo que llegue a ser compatible el estudio y el trabajo a lo largo de toda la vida.	-Conocimientos, habilidades y destrezas. -Adquisición fuera de las aulas. -Programas de estudio flexibles y polivalentes. -Respuesta a necesidades de trabajadores y planta productiva.
Crawford, (2005:225)	La educación basada en competencias puede concebirse como un enfoque sistemático del desarrollo y la capacitación; la formación comienza como la identificación de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer al final del curso o programa. Desde la perspectiva del desarrollo curricular, la educación basada en competencias se concentra en la aplicación de los conocimientos, más que en la adquisición de los mismos, toma en consideración habilidades, conocimientos y actitudes inherente a una competencia y evalúa los logros mediante la demostración del desempeño.	-Enfoque sistemático de desarrollo y capacitación. -Aplicación de conocimientos. -No tanta adquisición de los conocimientos. -Habilidades, conocimientos, actitudes. -Evalúa logros mediante el desempeño.
Gonczi (2007:163)	La competencia se concibe como una compleja estructura de atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto (y la cultura del lugar de trabajo) en el cual tiene lugar la acción. Permite incorporar ética y los valores como elementos del desempeño competente, la importancia del contexto y el hecho de que es posible ser	-Compleja estructura. -Atributos, tareas. -Acciones intencionales simultáneas. -Se toma en cuenta el contexto y la cultura del

	competente de diversas maneras.	lugar. -Incorpora ética y valores. -Ser competente de diversas maneras.
Malpica (2005:125,138)	Una competencia deber ser considerada como una unidad o punto de convergencia de varios elementos que no son exclusivos de ella. La información que maneja una persona, los procesos de organización y análisis que aplica; las habilidades motoras y las actitudes o formas de representación que extrae de la realidad, no son de uso exclusivo para una situación, por el contrario, muchos de esos elementos se aplican, de manera distinta en ocasiones, en la mayoría de las actividades. Pero tampoco cabe duda de que convergen de acuerdo con la situación.	-Unidad o punto de convergencia. -Información. -Procesos de organización y análisis. -Actitudes o formas de representación extraídas de la realidad. -Aplicación de los elementos anteriores en diversas actividades de la realidad.
Posada (2000:1)	El concepto de competencia es diverso, según el ángulo del cual se mire o el énfasis que se le otorgue a uno o a otro elemento, pero el más generalizado y aceptado es el de “saber hacer en un contexto”. El “saber hacer”, lejos de entenderse como “hacer” a secas, requiere de conocimiento (teórico, práctico o ético-práctico). Afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento, todo lo cual se expresa en el desempeño, también de tipo teórico o teórico-práctico.	-Concepto diverso. -Saber hacer en un contexto. -Conocimiento teórico-práctico o ético-práctico. -Afectividad, compromiso, cooperación.
Samperio (2006:54)	Expone que según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2003) define a la competencia como la pericia, aptitud e idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado, lo que en otras palabras puede entenderse como una habilidad para hacer algo o la capacidad para llevar a cabo una tarea, de manera que las habilidades, los conocimientos y las que se involucran en ella constituyen los atributos de la competencia. Las habilidades y las aptitudes no son ilimitadas ni generales, es decir, permiten el desempeño de determinadas tareas pero no de otras. Por lo tanto, los atributos como las tareas son lógicamente necesarios para el concepto de competencia sólo en términos de sus atributos (conocimientos, habilidades y destrezas) están referidos a esta tarea.	-Pericia, aptitud. -Hacer una tarea. -Habilidades. -Conocimientos. -Aptitudes.
SEP (2007)	Se refiere, en esencia, a la aplicación de conocimientos prácticos a través de habilidades físicas e intelectuales con respecto a criterios o estándares de desempeño esperados (normas o calificaciones). Para cualquier sociedad, aunque el enfoque de competencias se centra en el aprendizaje, en realidad representa un gran sistema en el que intervienen diversos y complejos procesos, entre los que destacan: normalización, formación, evaluación,	-Aplicación de conocimientos prácticos. -Habilidades físicas e intelectuales. -Aprendizaje. -Complejos procesos.

	acreditación, certificación y socialización.	
Sladogna Citado por Posada (2000:1)	Las competencias son capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se manifiestan en una gran variedad de situaciones en los diversos ámbitos de la vida, el concepto de competencias es elástico y flexible.	-Capacidad compleja. -Integración. -Se manifiestan en la vida. -Concepto elástico y flexible.
Tobón (2007:49)	Una competencia es un proceso complejo que las personas ponen en acción-actuación-creación para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad.	-Proceso complejo. -El sujeto que se coloca en acción. -Resolución de problemas. -Se construye y transforma la realidad.
Tinoco (2006:30)	Una competencia es un conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, unas actividades o unas tareas concretas.	-Comportamientos socioafectivos -Habilidades, cognoscitivas, motoras. -Desempeño o actividad.
Zabalza (2006:70)	Constructo molar que sirve para referirse al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitan para desarrollar algún tipo de actividad.	-Constructo molar. -Conocimientos. -Habilidades. -Desarrollar actividad.

Tabla 1

Fuente: Tabla elaborada por la autora del trabajo, con base en la revisión de la literatura.

Puedo mencionar que después de revisar cada una de las acepciones del término competencias, tiene en común cuatro características:

1. Toman en cuenta el contexto, el cual está constituido por un conjunto de situaciones reales donde deberán ejercerse las competencias.
2. Una competencia es el resultado de un proceso de integración. Una competencia identifica los resultados esperados por el mercado de trabajo, en términos del nivel de dominio de las tareas y funciones profesionales, donde se integran los conocimientos, las habilidades y las actitudes.
3. Una competencia está asociada a criterios de ejecución y desempeño. Los criterios de desempeño identifican los indicadores de evaluación que determinan el éxito en el dominio o logro de la competencia, en armonía con los requerimientos del mercado de trabajo.

4. Una competencia implica responsabilidad. El alumno es responsable de su propio aprendizaje y éste llega a ser, en un momento dado, autónomo.

Para efectos de este trabajo coincido con las conceptualizaciones de Malpica, Gonzci y Tobón porque considero que su perspectiva es integral y holística, ya que contempla habilidades, actitudes, formas de representación, niveles o procesos de organización y análisis y que todos estos elementos son aplicables de manera distinta en las actividades llevadas a cabo por una persona en una situación dada y en consonancia con la ética y los valores, en nuestro caso, por los estudiantes. Agrego a esta conceptualización que el alumno debe lograr un aprendizaje autónomo y a lo largo de toda su vida. Asimismo, Malpica (2005:138) también refiere que a partir de la década de los ochenta se ha manifestado una seria preocupación en muchos países de América Latina y de otras regiones por vincular la educación con el desempeño, pues quedó demostrado que el criterio de años de escolaridad, con el que venían manejándose las metas de la educación y en el cual se omitían referencias a la obtención real de competencia, se había derivado una idea por demás equivocada: que el incremento en los grados de escolaridad permitiría mejorar automáticamente los niveles de bienestar de las personas. Es importante también destacar, como asevera Malpica (2005:139) que las competencias, entonces, no son las acciones específicas que la persona efectúa con tal o cual objeto (equipo, herramienta, instrumento) sino las capacidades desarrolladas vía el aprendizaje complejo para poder actuar en diversas circunstancias pero no de forma mecánica. Por lo tanto, formar profesionalmente en competencias implica educar integralmente. Es decir, el docente habrá de enseñar al estudiante a conocer el medio, conocerse a sí mismo, y apropiarse de los conocimientos y la manera más adecuada para llegar a ellos; esto implica una formación integral y todo un proceso de aprendizaje autónomo en el que aprenda a aprender.

Entonces puedo inferir que una competencia tiene como finalidad adquirir conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas además se pueden cultivar cualidades humanas para obtener, por ejemplo, capacidad de lograr y mantener relaciones estables y eficaces entre personas. Pero no sólo circunscribo una competencia a ser una habilidad o una destreza, ya que representa el dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica, de la experiencia y de la intersubjetividad; además, de poseer un componente actitudinal y por ello son competencias cognoscitivas efectivas, connotativas y comportamentales.

Es importante señalar que para resolver un problema, los sujetos ponen en juego conocimientos, creencias, habilidades, actitudes, estrategias, emociones y tendencias que se relacionan con los elementos constitutivos de la situación a enfrentar. A esta conjunción de elementos, puedo nombrarlos como competencias. La competencia desde una postura holística o integrada, se plantea como un complejo estructurado de atributos generales: conocimientos, actitudes, valores y habilidades, requeridas para desempeñarse de manera inteligente, es decir de manera intencionada dentro de un contexto y tomando en consideración la cultura del lugar de trabajo. Las competencias involucran no sólo conocimientos y técnicas sino que además comprometen la ética y los valores como elementos de su desempeño. Las competencias no se forman de un momento a otro, se van constituyendo paulatinamente, a través de las diferentes acciones que el sujeto realiza al enfrentar la situación. Es decir, a medida que se intenta comprender y resolver un problema, se va aprendiendo a hacerlo. En el caso de la maestría en Pedagogía de la UNAM las acciones docentes en el campo de conocimiento de la docencia universitaria, que son el tema del presente trabajo, por parte del docente deben estar en función de lograr un aprendizaje significativo e integral que permita al estudiante ejercer el rol que su formación educativa requiere; es decir, con las competencias necesarias que su campo de acción demanda.

Con lo anterior deseo enfatizar que para construir conocimientos es necesario que los utilicemos para pensar en la solución de una situación o un problema, o que los apliquemos directamente en la interacción con otros, en la planeación de una acción en el análisis de un acontecimiento. Como se mencionó, el docente va reforzando paulatinamente el desarrollo de las competencias a través de múltiples acciones, por lo que se requiere ir presentando los diferentes momentos de su afianzamiento para que éstos puedan apoyar el proceso y/o orientar a que los estudiantes en formación sigan progresando. Hoy en día existe un intenso debate sobre el significado, alcance y limitaciones del concepto de competencia, así como una variedad de perspectivas para definirla. Algunas corrientes centran su análisis en las demandas exteriores al sujeto, que la asocian de manera directa con las exigencias de una ocupación y que la describen en relación al desempeño. Otras privilegian lo que subyace en la respuesta del sujeto, aquello que tiene que ver con los elementos cognitivos, motores y socioafectivos implícitos en lo que el sujeto debe hacer (Domínguez, 2001:2).

Para efectos de este trabajo tomo en consideración estas dos últimas vertientes, ya que debo utilizar el término competencias en un sentido amplio, así puedo privilegiar por un lado el

desempeño, entendido como la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y en la misma medida, da énfasis al uso y manejo que debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, sino en condiciones en las que el desempeño sea relevante. Es decir, Malpica (2005:134) expresa que la competencia implica que el desempeño es un continuo en el que los individuos pueden ir desarrollándose en términos de autonomía y en la que no se privilegia ni el saber, ni el saber hacer, sino donde se asume que la importancia relativa de éstos pudiera variar en función de lo que demanda la situación en que se concreta el desempeño. Esta visión que la sitúa a la mitad del camino entre los saberes y las habilidades concretas, es la que permite asumir la formación por competencias como una opción congruente a los requerimientos del paradigma laboral.

Desde esta perspectiva, lo importante no es la posesión de determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos. Así que este criterio puede obligar a las instituciones educativas a replantear lo que comúnmente han concebido como formación. Bajo esta óptica uno de los pilares de este tipo de educación es determinar si un individuo es competente o no, y para ello deben tomarse en consideración las condiciones reales en las que el desempeño tiene sentido, en lugar del cumplimiento formal de una serie de objetivos de aprendizaje que en ocasiones no tienen relación con el contexto. Las competencias pueden llegar a ser un eje de los nuevos modelos de educación que se centran en el desempeño. Ser competente o mostrar competencia en algo implica una convergencia de los conocimientos, habilidades y los valores. La convergencia de estos elementos es lo que da sentido, límites y alcances a la competencia. Centrar los resultados en el desempeño implica modificar no sólo el tipo de diseño curricular, sino también las prácticas de enseñanza y la evaluación se torna fundamental para favorecer el aprendizaje autónomo e integral del estudiante, tema que se explica más adelante.

Una diversificación de situaciones de aprendizaje pueden permitir al estudiante adoptar un papel activo, de manera que pueda ejercer sus conocimientos, habilidades y conductas en distintos escenarios, donde este conjunto de aprendizajes se combine de distintas formas. El saber hacer se vincula y el esfuerzo apunta a los resultados en los que saber y saber hacer se integran. La educación por competencias integrales intenta formar profesionistas que conciban el aprendizaje como un proceso abierto, flexible y permanente, no limitado al periodo de formación educativa. Significa un conjunto de comportamientos sociales, afectivos

y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o trabajo.

Por tanto, las instituciones de educación superior pueden, como alternativa, optar por la perspectiva de la competencia holística, integral, la cual plantea que una competencia se construye paulatinamente e implica un proceso en el que la cognición se da como construcción del conocimiento en escenarios reales, acudiendo a las diversas teorías cuando el caso lo amerite, adoptando métodos idóneos e innovando diferentes formas de enfrentar una situación específica. Barrón (2006:101) menciona que se puede afirmar que en las instituciones educativas de nivel superior en México se ha optado por la propuesta de competencias profesionales, ligadas a saberes y prácticas de un campo disciplinario, y por una organización del plan de estudios.

En los últimos años, a partir del enfoque de competencias en educación se ha construido una visión distinta del proceso enseñanza aprendizaje, ahora centrado en el estudiante, lo cual implicaría realizar una reestructuración de los planes y programas de estudio de la maestría en Pedagogía para responder a los nuevos retos de incorporar a los estudiantes a la adquisición de competencias, es decir, de habilidades, análisis crítico, pensamiento independiente, trabajo en equipo y valores para educar de manera integral, situación que se torna difícil de tratar sobre todo por el objetivo social que persigue la UNAM.

Considero que la educación por competencias profesionales integradas del docente para el nivel de maestría podría ser una opción que busca generar procesos formativos de mayor calidad, pero sin perder de vista las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico. Asumir esta responsabilidad implica que la institución educativa promueva de manera congruente acciones en los ámbitos pedagógico y didáctico que se traduzcan en reales modificaciones en las acciones de formación y capacitación que le permitan desarrollar competencias similares a aquellas que se busca formar en los alumnos.

La importancia en la adquisición de competencias que permitan al sujeto operar con creatividad en diferentes campos de una determinada actividad supone la articulación entre dos dimensiones: la apropiación de conocimientos y el desarrollo de habilidades de pensamiento. En tal sentido, puede destacarse el carácter crucial que juegan los conceptos y

las relaciones entre ellos en la construcción del conocimiento. Uno de los propósitos de la educación basada en competencias Huerta (2006:1) es reconocer el resultado de los procesos y destrezas escolares formales, así como reconocer los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos fuera de las aulas. Este enfoque educativo cuestiona la suficiencia de los títulos universitarios y plantea como más importante poseer competencias para la solución de problemas específicos que tener una preparación en lo abstracto sin la posibilidad de contar con expectativas para soluciones, propósito que coincide con la forma de trabajo de la Máxima Casa de Estudios.

Cada competencia está formada por diversas unidades de ésta. Un aspecto importante de las competencias profesionales es que la capacidad de actuación no surge de manera espontánea ni por vía netamente experiencial (por la simple práctica) sino que precisa de conocimientos especializados.

Formar en competencia, es desarrollar en el sujeto la capacidad para resolver problemas, la que aplica de manera flexible y pertinente adaptándose, el contexto a las demandas de plantear situaciones diversas. La cual no se limita a los aspectos procedimentales del conocimiento, a la mera posesión y habilidades y destrezas sino que es acompañada necesariamente de elementos teóricos o actitudinales. Entonces las aptitudes se consideran necesarias, pero no suficientes para ser capaz. De la misma manera el desempeño de tareas es necesario, pero no basta para ser competente, por lo que cualquier explicación satisfactoria del término debe cubrir tanto los atributos como las tareas. Desde esta perspectiva considero que la competencia es una relación entre las aptitudes de una persona y el desempeño satisfactorio de las tareas correspondientes, lo que la hace un concepto holístico. A continuación se retoman de varios autores los tipos de competencias que conciben.

2.5.1 Tipos de competencias en educación

Después de llevar a cabo varias lecturas en torno de las clasificaciones, tipos y taxonomía de las competencias que se apegan a los diferentes elementos que tienen que ver con todos los actores del fenómeno educativo, a continuación menciono a través de un cuadro que realicé, las más relevantes.

CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN

AUTOR	TIPOS DE COMPETENCIAS	DESCRIPCIÓN
Zabalza (2006:71)	<p>-Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales:</p> <p>-Competencias referidas a actitudes:</p> <p>-Competencias referidas a capacidades creativas:</p> <p>-Competencias de actitudes existenciales y éticas:</p>	<p>Se refiere al tipo de actuaciones ordinarias que los sujetos han de llevar a cabo en la empresa en la que trabajan tanto en lo que se refiere a actuaciones técnicas o de producción como a las de gestión, toma de decisiones, al trabajo compartido, a la asunción de responsabilidades, etcétera.</p> <p>Tienen que ver con la especial forma de afrontar la relación con las personas, las cosas, las situaciones que configuran el trabajo a desarrollar: la motivación personal, el compromiso, las formas de trato con los demás, la capacidad de adaptación, etcétera.</p> <p>Como los sujetos abordan el trabajo en su conjunto, si buscan soluciones nuevas, si asumen riesgos, si tratan de ser originales, etcétera.</p> <p>Si se es capaz de ver las consecuencias de las propias acciones profesionales, la capacidad para analizar críticamente el propio trabajo a desarrollar, si se posee un proyecto personal y fuerza para hacerlo realidad.</p>
Reynaga (2001:37)	<p>-Competencia técnica:</p> <p>-Competencia metodológica:</p> <p>-Competencia social:</p> <p>-Competencia participativa:</p> <p>-Competencias de acción:</p>	<p>Dominio de tareas y contenidos.</p> <p>Saber reabonar aplicando el o los procedimientos adecuados a las tareas encomendadas.</p> <p>Capacidad de colaborar con otras personas y mostrar comportamientos orientados a integrar y fortalecer a un grupo determinado.</p> <p>Saber participar en la organización, ser capaz de organizar y decidir.</p> <p>Resultado de la integración de las competencias anteriormente señaladas y que construyen prácticas específicas.</p>
Tinoco (2001:32)	<p>-Competencias básicas:</p> <p>-Competencias genéricas o transferibles:</p>	<p>Son las más generalizadas, se construyeron como plataforma de la educación (lectura, redacción, matemáticas etc.)</p> <p>Son comunes en el desempeño de numerosos trabajos. Incluyen las competencias relacionadas con la comunicación de ideas, el manejo de información, la solución de problemas, el trabajo en equipo (análisis, planeación, interpretación, negociación.)</p>

	<p>-Competencias específicas:</p> <p>-Competencias transversales:</p>	<p>Son aquellas que se relacionan con un puesto estipulado o con una línea determinada de puestos, e incluso una rama industrial o de servicios (asociados a los conocimientos técnicos.)</p> <p>Son las que dan al sujeto la posibilidad de moverse y de transferir las competencias de un contexto a otro.</p>
<p>Posada (2000:1)</p>	<p>-Competencias en habilidades:</p> <p>-Competencias en reglas:</p> <p>-Conocimiento (comprensión):</p>	<p>En tareas ampliamente practicadas y programadas.</p> <p>Actuación con reglas preestablecidas en una situación modificada o prevista.</p> <p>En el uso de técnicas para la resolución de problemas y para encontrar soluciones a situaciones nuevas.</p>
<p>Huerta (2006:3)</p>	<p>-Competencias básicas:</p> <p>-Genéricas:</p>	<p>Capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión en ellas se encuentran las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas, muchas de las cuales son adquiridas en los niveles educativos previos (por ejemplo el uso adecuado de los lenguajes oral, escrito y matemático).</p> <p>Las competencias genéricas son la base común de la profesión o se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas.</p>
<p>Gallarreta (2002:2)</p>	<p>-Competencias intelectuales:</p> <p>-Prácticas:</p> <p>-Competencias sociales:</p>	<p>Referidas a procesos cognitivos que permitan operar con símbolos, representaciones, ideas, imágenes, conceptos y otras abstracciones;</p> <p>Referidas a un saber hacer, a una puesta en acto</p> <p>Que atañen a la participación de los sujetos en ámbitos de referencia próximos y en otros más lejanos.</p>

Tabla 2

Fuente: Tabla elaborada por la autora del trabajo, con base en la revisión de la literatura.

Como puede observarse en el cuadro anterior, los especialistas clasifican a las competencias de diferentes formas, pero las coincidencias son las siguientes:

1. Las competencias referidas al ámbito profesional y social. Donde destacan las competencias metodológicas y técnicas, la toma de decisiones y el trabajo colaborativo.

2. Competencias en cuanto a actitudes. Como la capacidad de adaptación, compromiso y motivación personal.
3. Creatividad. Se suman riesgos en el desempeño.
4. Transversabilidad. El sujeto aplica las competencias de acuerdo al contexto y situación en que se encuentre.

Para efectos de la tesis, considero que las competencias mencionadas por Tinoco en cuanto a las genéricas o transferibles y las transversales, son las idóneas que debe explotar el docente de la maestría en Pedagogía porque le permiten manejar información para solucionar problemas, trabajar de manera colaborativa y poder moverse de un contexto a otro.

Pero ¿cómo una persona puede adquirir tales competencias, destrezas, habilidades y conocimientos necesarios para su desarrollo en su ámbito de acción? El docente es quien debe enseñarle a aprender a construir su propio conocimiento. Tampoco podemos entender al proceso educativo como una relación lineal unidireccional de docente-alumno, ambos actores pueden y deben implicarse activamente en la organización y desarrollo de los contenidos educativos aportando experiencias, debate de opiniones, iniciativas. Así el docente deber ser su propio crítico, ser capaz de analizar los procesos de aprendizaje e interacción que ocurren en su aula (Díaz, 2006:95), el privilegiar una revisión crítica de su experiencia práctica, a la par que analizar las representaciones (pensamiento didáctico o teorías implitas) generadas sobre su propio quehacer. Es decir, desde la perspectiva holística de las competencias el conocimiento competente del docente para efectos de este trabajo se articula en tres planos:

- **Conceptual.** El “saber” o conocimiento psicopedagógico que abarca conocimientos teóricos y conceptuales.
- **Práctico.** “saber hacer” que implica el despliegue de habilidades estratégicas para la docencia.
- **Reflexivo.** El “saber por qué” se hace algo, la justificación crítica de la práctica.

El objetivo es estimular en el estudiante un sentido crítico, sobre la base de un conocimiento sólido. De ahí que el constructivismo después de años de surgido esté tomando tal relevancia para ser la base fundamental de la educación centrada en competencias.

2.6 El constructivismo como enfoque pedagógico de las competencias

Durante los últimos años, se han realizado transformaciones diversas en los métodos educativos, pero aún en muchas instituciones se continúa privilegiando la enseñanza sobre el aprendizaje con métodos tradicionales centrados en la cátedra, donde predomina lo memorístico y la reproducción de saberes, sobre el descubrimiento. Como se expresa en el documento *La educación superior en el siglo XXI* de la ANUIES (2007:10) en estos casos, los procesos y prácticas educativas son convencionales, poco flexibles y escasamente innovativos, resultado en muchos casos de la rigidez en la formación universitaria. Desde esta perspectiva, es necesario que el sistema de educación superior afronte la necesidad de trabajar conjunta y coordinadamente en programas diversos que atiendan integral y sistemáticamente a los estudiantes y la educación basada en competencias.

Para Villaseñor (2003:214) la ANUIES estima que se necesita un cambio de perspectiva fundamental para entender de verdad que el objetivo real de las instituciones de Educación Superior no es la enseñanza sino el aprendizaje y, por consiguiente, el estudiante debe convertirse efectivamente en el centro de atención de la institución de manera que habrá que ocuparse de él, desde antes del ingreso y después del egreso, asegurando su permanencia y su desarrollo integral.

Para (Gómez, 2002:136) existen tres corrientes filosóficas que avalan la educación centrada en competencias:

1. La competencia como conjunto de tareas. Utiliza el análisis ocupacional para definir las tareas que se enseñarán.
2. La competencia como conjunto de atributos. Define el conocimiento del tema y las habilidades genéricas necesarias.
3. Competencias holísticas e integradas. Situación que combina las anteriores, con la virtud de adaptación a los cambios en su campo de acción profesional.

Para efectos de este trabajo, nos centramos en el tercer tipo de competencias, poniendo especial atención en que el docente desarrolle aptitudes, capacidades y valores que permiten el estudiante adaptarse a los cambios y reclamos que le haga el mismo campo laboral y la sociedad, lo hace estimulando el desarrollo de capacidades humanas y de potencialidades, preparando un perfil de egreso con actitud de superación y preparación constante (Gómez,

1997:137); asimismo echa mano de los principios que maneja el constructivismo, el cual establece al aprendizaje por encima de la enseñanza. En este tipo de educación el profesor deja de ser la fuente de todo conocimiento y se convierte en mediador o facilitador, dedica la mayor parte de su tiempo a la observación del desempeño de los alumnos y a la asesoría. El papel del alumno (Salas, 2005:1) es aprender a través de un proceso de construcción del conocimiento acompañado del docente.

En este sentido para estudiar dicho proceso de construcción del conocimiento nos es útil, como externan Díaz Barriga Arceo y Hernández (1999:1) el constructivismo ya que postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructivista lo que le ofrece su entorno. Es decir, para el constructivismo el acto del conocimiento consiste en la apropiación progresiva del objeto, de tal manera que la asimilación del primero a la estructura del segundo es indisoluble de la acomodación de estas últimas a las características propias del objeto; el carácter constructivista del conocimiento, se refiere tanto al sujeto que conoce como al objeto conocido; ambos aparecen como el resultado de un proceso permanente de construcción. El marco constructivista no pretende ser, de ningún modo, un planteamiento unidireccional que determine prácticas pedagógicas a manera de un recetario o listado de técnicas de aplicación; en un lugar donde debe ser interpretado como conjunto de principios que actúen en un sentido amplio para describir y explicar procesos y proporcionar criterios para la toma de decisiones en diversos contextos (Barrón, 2006: 83).

Para Ramírez y Rocha (2007:12), el enfoque constructivista ofrece a la educación basada en competencias, referentes que permiten enriquecer la noción del acto educativo, al poner en el centro de éste el aprendizaje y la actitud del estudiante para la búsqueda y la construcción de lo significativo. El enfoque por competencias centra su atención en el proceso de aprendizaje desde parámetros constructivistas, ya que extiende la necesidad de lograr en los estudiantes la transferencia de los conocimientos no sólo a contextos inmediatos, sino a la vida misma, a los que viven los estudiantes aquí y ahora, pero también a los que tal vez necesiten para poder potenciar su vida futura. Se habla entonces de contenidos que tienen un significado integral para la vida.

El constructivismo como teoría pedagógica se caracteriza por los siguientes aspectos:

- El estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje, él construye sus conocimientos.

- Se deben tener en cuenta los conocimientos previos (conceptos, representaciones, conocimientos, experiencias)
- El aprendizaje consiste en la modificación de los esquemas mentales de los estudiantes

Carretero (1993) citado por Díaz Barriga Arceo y Hernández (1999:4) menciona que el aprendizaje es la idea que mantiene el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. El sujeto realiza la construcción utilizando esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

El aprendizaje constituye la idea de que el individuo mantiene tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. Pero con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción, pues fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

También Cenich (2005:2) coincide con varios autores respecto a los elementos mencionados anteriormente, a través de Mayer, quien considera el aprendizaje como un proceso interno de entendimiento, que se produce cuando el alumno participa activamente en la comprensión y elaboración del conocimiento. También cita a Vygotsky, en torno del constructivismo social en donde argumenta que la cultura y el contexto son importantes en la formación del entendimiento. Entonces, considero que el aprendizaje no es un proceso puramente interno sino un constructo social mediado por el lenguaje utilizado en el discurso social, donde el contexto en el cual ocurre, constituye el centro del aprendizaje mismo. Por tanto, la naturaleza de conocer y el proceso de construcción del conocimiento se originan en la interrelación social de personas que comparten, comparan y discuten ideas. Es a través de este proceso altamente interactivo que el alumno construye su propio conocimiento. Puedo inferir, entonces, que el conocimiento está inmerso y vinculado a la situación en la cual ocurre el

aprendizaje como proceso activo, determinado por interacciones complejas entre el conocimiento existente en los estudiantes, el contexto social y el problema a resolver.

La educación basada en competencias (Ramírez y Rocha, 2007:19), privilegia los procesos de aprendizaje más que los de enseñanza. Es por ello que el principal actor en las escuelas es el estudiante; en él recae la principal responsabilidad para el desarrollo de sus propias competencias. Son los estudiantes quienes deben buscar la información seleccionada, depurarla, vincularla a sus experiencias y hacer significativo su aprendizaje, para poder aplicar hoy y mañana sus competencias en diversos contextos.

Los principios del aprendizaje en esta postura constructivista son, según Cenich (2005:2):

- El aprendizaje es un proceso constructivo interno, autoestructurante.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo.
- Punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos.
- El aprendizaje es un proceso de (re) construcción de saberes culturales.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación e interacción con los otros.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.

De lo antes mencionado, puedo destacar dos características centrales en el proceso de aprendizaje: la resolución de problemas y el trabajo colaborativo. Para la primera, (Cenich 2005:2) se requieren problemas significativos y verdaderamente complejos, que estimulen la exploración y reflexión necesaria para la construcción del conocimiento. La segunda característica se refiere a la interacción con otros, trabajar juntos como pares, aplicar sus conocimientos combinados a la solución del problema. De esta manera los estudiantes se comprometen en un proceso colaborativo continuo de construcción de conocimiento, en un entorno que refleja el contexto en el cual el mismo conocimiento será creado en ese momento.

Se trata de que el estudiante adquiera las competencias necesarias para construir aprendizajes a través de un proceso mental que finalice con la adquisición de un nuevo conocimiento, en este proceso lo relevante no es sólo el nuevo conocimiento, sino, y sobre

todo, el proceso que enfrenta el estudiante para construirlo. El marco constructivista no pretende ser, de ningún modo, un planteamiento unidireccional que determine prácticas educativas (cualesquiera que éstas sean) a manera de un recetario o listado de técnicas de aplicación; en su lugar, debe ser interpretado como un conjunto de principios que actúen en un sentido amplio para describir y explicar procesos y proporcionar criterios para la toma de decisiones en diversos contextos (Díaz Barriga Arceo y Hernández, 1999:4). De ahí que como se explicará en el siguiente capítulo, todas estas capacidades, habilidades y destrezas las conocemos como competencias.

Por consiguiente, la educación centrada en el aprendizaje como se menciona en el documento *Un nuevo modelo educativo para el IPN* (2004:72), se privilegia una formación que pone al estudiante en el centro de atención del proceso académico, considerándolo un individuo que construye su propio conocimiento con el apoyo y la guía de sus profesores, diseña y define sus propias trayectorias e intensidades de trabajo, dejando de lado la concepción tradicional del estudiante como un ente abstracto, mero receptor de conocimientos y de información. Así que además este modelo educativo (IPN, 2004:75):

- Concibe al profesor como guía, facilitador de este aprendizaje y como coaprendiz en el proceso educativo.
- Proporciona una sólida formación y facilita el aprendizaje autónomo. Se refiere a la capacidad de aprender por sí mismo, primero con la guía de sus profesores, luego sin ella, de manera que la institución se convierta en un espacio al cual pueda recurrir el estudiante para actualizar sus conocimientos, desarrollar y mejorar sus cualidades humanas.

Así, la concepción constructivista del aprendizaje educativo se sustenta también en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del estudiante en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes (Díaz Barriga Arceo, 1997:1) no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva. Desde la postura constructivista se rechaza la concepción de estudiante como mero receptor o reproductor de los saberes culturales, así como tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos. La filosofía educativa que subyace a estos planteamientos indica que la institución educativa

debe promover el doble proceso de socialización y de individualización, lo que permite a los estudiantes construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado. Asimismo, Coll, citado por Díaz Barriga Arceo (1997:2), y aunado a lo anterior, menciona que el constructivismo destaca en el sentido de que la finalidad de la intervención pedagógica del docente es desarrollar en el estudiante la misma competencia de realizar aprendizajes significativos por sí solo, en una amplia gama de situaciones y circunstancias; es decir, aprender a aprender, esto como principio básico de la educación centrada en competencias, objeto de estudio del presente trabajo. En este sentido Coll menciona que la concepción constructivista se organiza en torno de tres ideas fundamentales:

- 1. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.** Él es quien construye los saberes de su grupo cultural y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de otros.
- 2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que posee a un grupo considerable de elaboración.** Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los estudiantes y profesores encontrarán ya elaborados y determinados una buena parte de los contenidos curriculares.
- 3. La función del docente es generar competencias para engarzar los procesos de construcción del estudiante con el saber colectivo culturalmente organizado.** Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el estudiante despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Entonces y de acuerdo con lo anterior, puedo decir que el constructivismo puede ser la punta de lanza para la construcción del conocimiento escolar que es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el estudiante selecciona, organiza, y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así, aprender un contenido como competencia básica en el proceso educativo donde el estudiante le atribuye un significado, construye una representación mental a través de imágenes o proposiciones verbales, o bien

elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.

Como se mencionó anteriormente el aprendizaje significativo es un proceso sistemático y organizado, es uno de los pilares del constructivismo y por ende de las competencias, este tipo de aprendizaje se sustenta en el enfoque cognoscitivista de David Ausubel, quien postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognoscitiva (Díaz Barriga Arceo, 1997:4). La autora caracteriza a Ausubel en la postura constructivista (aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura) e interaccionista (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz).

Como menciona Thierry (2007:4), el constructivismo promueve estrategias didácticas orientadas a la función del conocimiento, ese es su elemento importante y la clave es la interacción vía el aprendizaje colaborativo, cooperativo; el aprendizaje colaborativo se centra en el proceso y el cooperativo en el producto o la tarea, lo más importante es cumplir la tarea con el cooperativo, en el colaborativo es la relación que se da para integrar el tipo de trabajo y asumir roles, asignar tareas a cada quien.

Existen algunas condiciones para el logro del aprendizaje significativo (IPN, 2006:15), ya que la nueva información captada debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el estudiante ya sabe, dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje. Resulta evidente que son múltiples y complejas las variables relevantes del proceso de aprendizaje significativo, y que todas ellas deben tomarse en cuenta tanto en la fase de planeación e impartición de la instrucción como en la de evaluación de los aprendizajes, este tema se desarrollará más ampliamente en el siguiente subtema.

2.7 El aprendizaje significativo

Sin duda el aprendizaje es quizá la característica más significativa de la inteligencia humana, ya que aprendemos a lo largo de nuestra vida, en los más diversos lugares, en nuestro aprendizaje influyen múltiples personas, conocidas o no, puede darse de manera deliberada o espontánea, aprender es un proceso constante de nuestra condición humana. Podemos estar

conscientes sobre cómo aprendemos o ni siquiera saber de qué manera adquirimos determinado conocimiento, sin embargo, independientemente de ello constantemente estamos aprendiendo.

Según Salas (2005:2) el aprendizaje se concibe como la reconstrucción de los esquemas de conocimiento del sujeto a partir de las experiencias que ésta tiene con los objetos y con las personas en situaciones de interacción que son significativas de acuerdo con su nivel de desarrollo y los contextos sociales que le dan sentido. A lo largo del tiempo, el hombre no sólo se ha mostrado deseoso de aprender, sino que su curiosidad lo ha impulsado a tratar de averiguar cómo aprender. En este sentido, se torna necesario generar procesos educativos de calidad, pertinentes, significativos y relevantes.

El campo del ejercicio profesional exige aprender a hacer; determina que el egresado domine conocimientos, habilidades y destrezas específicos. Por su parte, los cambios sociales requieren aprender a aprender. El desarrollo humano es un aprender a ser; implica conocimientos, habilidades y destrezas para el desarrollo integral, así como conciencia de desarrollo de actitudes y valores, y el compromiso de participación crítica en los cambios sociales. El docente forma parte de un proceso intencional y sistemático, que se ejerce sobre las diferentes variables que constituyen la situación educativa, para propiciar aprendizajes significativos, lo que representa suscitar o promover las condiciones adecuadas para que el aprendizaje se produzca.

Como menciona Barrón (1996:28) el nuevo docente debe ubicarse en el cambio del paradigma del aprendizaje moderno, el cual está caracterizado por un proceso multidimensional que envuelve diferentes enfoques, metodología y técnicas. Este paradigma comprende elementos como el conocimiento conocido, el conocimiento proveniente de la praxis, la observación dependiente de la paradoja y la reflexión, y el conocimiento abstracto y analítico, que en su combinación reúne habilidades y capacidades para integrar y sintetizar, descubrir y hacer avanzar el conocimiento, y transformar la realidad desde la perspectiva del saber hacer, del saber crear y del saber ser.

Dentro de la educación centrada en competencias se trata de que el estudiante aprenda los contenidos curriculares gracias a un proceso de construcción personal y social de conocimientos. Lo que permite hablar de construir conocimientos y no de copiar, repetir o

memorizar, es la idea de que aprender algo equivale a elaborar una representación personal del objeto de aprendizaje, es decir, aspectos que se ven involucrados cuando el individuo asimila el conocimiento para transferirlo a su cerebro como su propio saber a través de la socialización y el entendimiento personal de los conceptos involucrados. Esta concepción se caracteriza porque el estudiante es considerado constructor activo y no reactivo o pasivo, la socialización con sus pares y con su entorno, también fortalece la aprehensión del conocimiento (IPN, 2006:2)

Según Ramírez y Rocha (2007:39), el aprendizaje es significativo cuando los estudiantes se apropian de él, lo hacen suyo y, por tanto, son capaces de descomponer y recomponer la información y la forma de aplicación, de procedimientos, todo ello con claridad y dependiendo de las situaciones concretas en las que se encuentren. Lo anterior implicará que han rebasado la etapa de uso memorístico de la información; es decir, pueden ser competentes para construir aprendizajes nuevos, cada vez más complejos, entretejiendo situaciones diversas. Como mencionan Díaz Barriga Arceo y Hernández (1999:4) para favorecer el proceso instruccional debe lograrse el aprendizaje significativo, es decir, la comprensión de los contenidos.

Del estudiante se espera más allá del aprendizaje tradicional, además de su involucramiento en procesos de inducción, deducción, conjetura, construcción de alternativas de solución y evaluación de su propio proceso de apropiación de aprendizajes. Por consiguiente el profesor se vuelve participante activo en el proceso de construcción del conocimiento, que tiene como centro de atención al estudiante, se ocupa de enseñarle a construir sus propios conocimientos, interactúa sobre el contenido propuesto, con la finalidad de obtener una serie de aprendizajes que pretenden fortalecer el motivo principal de esta experiencia educativa, es decir, la solución del problema planteado a través de un proyecto. El aprendizaje, considerado como construcción de conocimientos, supone entender su dimensión como producto y como proceso sistemático y organizado, es decir, el camino por el que el estudiante elabora personalmente los conocimientos en su proceso de aprendizaje, cambia no sólo la cantidad de información que tiene de un tema, sino su pertinencia y competencia, es decir, aquello que es capaz de hacer, de pensar, de comprender, así como la calidad del conocimiento que posee y las competencias personales de seguir aprendiendo. Desde esta perspectiva, resulta obvia la importancia de enseñar al estudiante a aprender a aprender y ayudarlo a comprender

que cuando aprende, debe considerar no sólo el objeto de aprendizaje, sino también la forma en la que organiza e interactúa para aprender.

Construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. Así el estudiante podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso instruccional. En todo caso, la idea de construcción de significados se refiere a la teoría del aprendizaje significativo. Según al teórico David P. Ausubel, el objetivo primordial del trabajo docente es favorecer aprendizajes significativos, no se trata de cualquier tipo de aprendizaje, sino el que puede relacionarse, de modo sustantivo, con lo que el estudiante ya conoce, con lo que para él tiene una significación tanto individual como social; pero también con lo que corresponde a exigencias y necesidades concretas de la propia realidad social, la cual puede generar valoraciones y significaciones diferentes y bifurcadas respecto al conjunto de valores y patrones culturalmente preponderantes (Salas, 2005:10). A continuación se muestra en una tabla al aprendizaje como proceso integral y complejo (IPN, 2006:11):

APRENDIZAJE COMO PROCESO INTEGRAL Y COMPLEJO

Conceptos	{ Teorías, conceptos, fechas, fórmulas, datos, etcétera.
Procedimientos	{ Disciplinarias, técnicas, métodos, acciones prácticas de la asignatura.
Actitudes	{ Respecto al conocimiento, a los demás y a sí mismo.

Tabla 3
Fuente: IPN, 2006:11.

Frente al enfoque centrado en competencias, que puede incluir técnicas específicas y parciales, es valioso asumir a las competencias en la perspectiva integral y compleja que se realiza mediante acciones prácticas pero también con el razonamiento; es decir, que articula lo conceptual (conocimiento de teorías y conceptos), lo procedimental (habilidades, destrezas, acciones, técnicas, y lo actitudinal (expresiones afectivas, valores, aptitudes); es necesario comprenderlas como competencias integrales. Es decir, entiendo que tales competencias articulan conocimientos globales, conocimientos profesionales y experiencias de desempeño, que agrega al ámbito de los conocimientos teóricos propios de cada profesión, competencias de carácter global que pueden ir de la cultura general y habilidades básicas para todo aprendizaje a las necesarias para vivir e interactuar con los demás, además de competencias propias del desempeño profesional que vinculan a la teoría con la práctica.

El desarrollo de cada una de las actitudes, aptitudes conceptuales y procedimentales y los contenidos tiene correspondencia con la formación en el ser, en el pensar, el hacer y el saber respectivamente, y el aprendizaje logrado por medio de la convergencia de estas cuatro dimensiones da lugar a los llamados aprendizajes significativos, que son los aprendizajes en los cuales el sujeto del proceso de formación reconfigura la información nueva con la experiencia, permitiéndole así integrar grandes cuerpos de conocimiento con sentido. De esta integración entre conocimiento con sentido y experiencia resulta el desarrollo de la competencia.

Para centrar el proceso de enseñanza en el aprendizaje es necesario como mencionan Díaz Barriga y Hernández (1999:5):

1. Alcanzar un fin previamente establecido.
2. Dar variedad para permitir a los estudiantes ejercitarse en sus saberes de múltiples maneras.
3. Buscar el compromiso personal del estudiante con su propio aprendizaje.

Aprender a hacer surge como una reacción en contra de la educación enciclopedista que pretendía agotar todo el saber existente. Este enfoque caracterizado como pragmatismo pedagógico, cuya figura más relevante ha sido John Dewey. El aprender a aprender surge a la vez como una concepción alternativa frente a los excesos del pragmatismo educativo, y como una respuesta que incide de manera considerable en la problemática contemporánea

de la explosión del conocimiento. Aprender a ser aparece en 1972, en el momento en que se cuestionan las respuestas dadas anteriormente e incide en la creciente toma de conciencia y en el surgimiento de expectativas en relación con el disfrute de una vida más plena y humana, al igual que de una sociedad más justa y equilibrada.

Por tanto, Marqués (2005:6) menciona tres categorías de aprendizaje las cuales se explican a continuación:

Aprender a hacer

Como categoría abarcaría en el nivel de la docencia universitaria, los aprendizajes - conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes- necesarios para un quehacer profesional determinado, de forma tal que los técnicos y profesionistas efectivamente sean útiles a la sociedad.

Aprender a aprender

La docencia debe concebirse como actividad crítica, como enseñanza crítica y como aprendizaje crítico. Así que propiciar aprendizajes significativos, en la dimensión de la docencia como actividad intencionada, plantea asimismo el problema del establecimiento de los objetivos de aprendizaje, el de la evaluación de los aprendizajes efectivos y de la docencia misma.

Aprender a ser

El objetivo principal es tomar en consideración aquellos aprendizajes relativos al desarrollo pleno de las capacidades y valores humanos concernientes a la participación crítica en las transformaciones de la vida social. Sin embargo, también las posibilidades del ser humano se encuentran condicionadas, para su desarrollo, por su conformación genética-fisiológica, por todos aquellos estímulos de su entorno y por sus mismas condiciones de existencia

Los puntos más importantes que puedo rescatar de las categorías que explica Marqués, son los concernientes a que las competencias en torno de aprender a hacer se circunscriben a desarrollar conocimientos, destrezas y habilidades, así como actitudes que permiten al alumno moverse en su área profesional de manera integral; es decir, aprender a desempeñarse de acuerdo con el lugar y las circunstancias en cuestión. En cuanto a aprender a aprender, constituye una excelente competencia, quizá la más importante, ya que

es la que de alguna manera permitirá al estudiante mantenerse al día en los aspectos correspondientes a su ámbito profesional. Aprender a ser, por su parte, rescata los elementos relacionados con los valores humanos para contribuir a tener una incursión crítica en la sociedad.

Por su parte, Delors (1996:4) en su informe *La educación encierra un tesoro* menciona cuatro habilidades que deben fomentarse en los estudiantes:

-Aprender a ser, desarrollar la personalidad para actuar con una cada vez mayor capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.

-Aprender a saber, conocer, compaginar una cultura amplia con la posibilidad de estudiar a fondo algunas materias aprender a aprender para poder seguir este proceso a lo largo de toda la vida.

-Aprender a hacer, de manera que se puedan afrontar las diversas (y muchas veces imprevisibles) situaciones que se presenten.

-Aprender a convivir, comprender mejor las interacciones que se producen en todos los niveles, así como llevar a cabo trabajo colaborativo.

El aprendizaje significativo como pilar del constructivismo y éste de las competencias, posibilita la adquisición de grandes cuerpos integrados de conocimiento que tengan sentido y relación, es decir, conlleva un procesamiento activo de la información por aprender.

2.8 Ventajas y desventajas de la educación centrada en competencias

Las competencias no son estáticas ni se materializan en la práctica docente de una única y definitiva forma, no obstante, esto permite contrastar la práctica docente e identificar con qué contamos y qué demanda la profesionalización. Argudín (2000:6) menciona que la construcción de competencias no se lleva a cabo de manera aislada sino que tiene que realizarse desde una educación más abierta, flexible y permanente, dentro de una teoría explícita de la cognición en un entorno cultural, social, político y económico. El espíritu emprendedor que caracteriza esta nueva época a la que me he venido refiriendo, exige la construcción de competencias como una nueva cultura académica, donde se promueva un liderazgo que coincida con la nueva sociedad, en la demanda de información tecnológica y del desarrollo de las habilidades instructivas que le corresponden, de conocimientos sobre los productos de la época, de servicios de interactividad; así como de una reorganización de los

programas existentes y de procesos que ayuden a construir competencias que, al mismo tiempo, apoyen el desarrollo de la sociedad del conocimiento.

Para Coll (2007:36) la puesta en relieve de la necesaria integración de los distintos tipos de conocimientos como son: habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos factuales y conceptuales, motivación, valores, actitudes, emociones, etcétera, es otro aspecto esencial de los enfoques basados en competencias. Además, un aspecto que merece ser destacado es el relativo a la importancia del contexto en el que se adquieren las competencias y en el que se aplicarán posteriormente.

Como menciona Álvarez (2000:27) una de las ventajas de la educación basada en competencias es que lejos de ser una educación atomizada, de corte conductual y fragmentada, tiene ventajas que inciden significativamente en diferentes áreas del proceso educativo proporcionando un valor agregado considerable y abriendo perspectivas más dinámicas, integrales y críticas. Entonces, sería incorrecto, sin embargo, limitar el interés del concepto competencia a un componente puramente instrumental, de herramienta útil para concretar las intenciones educativas. En realidad, como externa Coll (2007:35) el interés del concepto reside sobre todo en los matices que aporta la manera de entender los aprendizajes que se aspira a promover mediante la educación escolar. Continuando con Álvarez (2000:27), quien menciona algunas ventajas de la educación basada en competencias sobre otros enfoques conocidos:

-Permite a través de la educación general, lograr que un amplio número de personas a nivel masivo asimile capacidades de orden superior –capacidades altamente críticas y estratégicas- que les permiten competir con más equidad en este mundo globalizado y acercarse a la fuerza laboral equipados en una forma cualitativamente diferente a tiempos yaidos.

-Permite vincularse eficientemente los sectores académico y laboral mediante tres factores clave:

- a) Estándares ocupacionales.
- b) Currículo de educación profesional.
- c) Implementación de normas de competencia en programas de educación profesional.

-Permite observar y evaluar más de cerca que en el pasado los propósitos concretos de la enseñanza, ya que su foco de atención reside primordialmente en el dominio de lo aprendido

y en el resultado del aprendizaje a partir de la integración que hace el individuo de conocimientos, valores, juicio, roles y responsabilidades, además de las habilidades y su puesta en práctica.

-Permite, mediante el desarrollo de normas de competencia, la adecuada aplicación en áreas ocupacionales hasta llegar al nivel profesional.

Reynaga (2001:39) externa en el rubro de las desventajas de la formación centrada en las competencias que es innegable que en nuestros días el reconocimiento, equivalencia y certificación de competencias se plantea como necesario ante la globalización; sin embargo, se corre el riesgo de que las competencias estén conduciendo hacia el aspecto laboral, sesgando las potencialidades de las mismas, ya que las competencias deben funcionar y operar en todos los ámbitos de desarrollo del sujeto. Si no contemplamos las competencias desde una perspectiva integral se corre el riesgo de, luego de un primer momento de avance la distinción de las competencias y sus cualidades, retroceder en sentido contrario al contemplarlas únicamente a un campo laboral. Si bien la dimensión laboral es uno de sus elementos, el propiciar el desarrollo de competencias y su transferencia implica construir una visión integral con el fin de concebir las competencias como una opción para la formación; de otra manera se desvirtuarían.

En lo concerniente a las perspectivas de organismos internacionales asumen como prioritario relacionar directamente a la formación universitaria con las necesidades y requerimientos del mercado de trabajo, en cuanto a las profesiones existentes, inclusive las nuevas carreras, deben orientarse a responder estrictamente a los requerimientos del nuevo orden económico que se está gestando en los momentos coyunturales.

La insistencia en impulsar desde la educación escolar la realización de aprendizajes significativos y funcionales está presente en los enfoques constructivistas en educación que han orientado las reformas educativas en numerosos países en las últimas décadas del siglo XX. La novedad y originalidad de los enfoques basados en competencias no residen, pues, tanto en la toma de consideración de la funcionalidad como una dimensión importante del aprendizaje que se desea promover mediante la educación escolar, lo que ciertamente no es un aspecto menor.

Puede pensarse también que un modelo centrado en competencias es restringido e inadecuado cuando sólo se sustenta en dar respuesta a los desafíos de la productividad

empresarial pasando por alto la situación de la crisis cultural y los desafíos que implica la construcción de una sociedad participativa, equitativa, responsable y solidaria. Ya que en otro sentido lo que está tratando es de reproducir en el sistema educativo, la ideología dominante centrada en el mundo económico (Orozco y Garcés, 2005). En este sentido, es conveniente para no satanizar a las competencias en el ámbito educativo como proveedora de mano de obra calificada para desempeñarse en el mundo laboral, retomar los aspectos que proporcionen los lineamientos para generar procesos formativos que se requieren en la actualidad como un aprendizaje permanente, sin perder de lado las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico.

En lo que respecta a la concreción de las intenciones educativas en términos de aprendizajes escolares, el enfoque basado en competencias matiza y enriquece los enfoques basados en capacidades que han sido dominantes en el curso pedagógico, en la definición de políticas curriculares en muchos países durante las dos últimas décadas del siglo XX y lo que va del XXI. Es también un avance en el sentido de que algunas de sus aportaciones, como las anteriormente expuestas, abren perspectivas novedosas y plantean importantes desafíos teóricos, prácticos y de política educativa.

Las competencias son un referente para la acción educativa y nos informan sobre lo que debemos ayudar al alumnado a construir, a adquirir y desarrollar; y también, en consecuencia, un referente para la evaluación, útil para comprobar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes. Sin embargo, las competencias como las capacidades, no son directamente evaluables. Hay que elegir los contenidos más adecuados para trabajarlas y desarrollarlas, definir la secuencia y el grado propio de los distintos niveles y cursos, establecer indicadores precisos de logro, y acertar en las tareas que finalmente se le pide al alumno que realice. En este sentido, en el siguiente capítulo se aborda principalmente uno de los actores el proceso enseñanza aprendizaje, que es el docente y de cómo mediante el rol que le toca desempeñar contribuye a ser un guía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

CAPÍTULO III

PROPUESTA CONCEPTUAL SOBRE EL DESEMPEÑO DEL DOCENTE BASADO EN COMPETENCIAS DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN

Mucho se ha discutido sobre la importancia de la labor docente, la UNAM, por su parte, ha llevado a cabo diversas estrategias para hacer de la práctica docente un trabajo profesionalizado. En este capítulo se plantea desde diversos autores como Díaz Barriga (1987), Chehaybar y Eusse (1991), Acosta (1996), Gómez y Tenti (1989), Alanís (2001), entre otros, diversas conceptualizaciones del desempeño del docente y de su profesionalización. Asimismo se retoman aspectos relevantes como la desprofesionalización docente, la cual ha mermado la calidad que debe mantener esta actividad. En la actualidad y haciendo eco del enfoque centrado en competencias también en este capítulo se da cuenta de las competencias profesionales del docente, cuáles son los elementos que nutren su desempeño en el campo de docencia universitaria que es conveniente emplear para desempeñar su labor; es decir, qué competencias didácticas debe poner en juego para que su actividad sea considerada dentro de este enfoque.

3.1 La docencia universitaria y la profesionalización del docente

Se entiende a la docencia como un proceso que no se circunscribe solamente a la transmisión de contenidos y a la verificación de su conocimiento, ya que no se le considera una actividad neutral, pues durante el desarrollo del currículo se mezclan las aspiraciones de movilidad social de los estudiantes, las actitudes e ideologías de los docentes, así como las expectativas institucionales sobre el deber ser de la formación, la capacitación y la actualización en el ámbito educativo. Según Díaz Barriga (1987:30) es importante mencionar que la docencia debe ser conceptualizada como la práctica transformadora que puede, en un momento dado, sobrepasar la noción de profesor de aula para remitirse a la vinculación con otros ámbitos dados en el entorno “extramuros universitarios”, ya que el conocimiento del hombre se da en relación con la actividad teórica-práctica.

La docencia también comprende, según citan Chehaybar y Eusse (1991:90,92) un proceso de toma de decisiones, que se ejerce sobre las variables concurrentes en una situación

educativa para propiciar aprendizajes significativos, así también se caracteriza a la docencia como una actividad compleja que requiere para su ejercicio de la comprensión del fenómeno educativo. Para Acosta (1996:25), es una práctica profesional que se ejerce en el campo de la educación superior, para lo cual se requiere de un cuerpo de conocimientos teórico-prácticos, así como de una formación ética y criterio profesional.

La docencia es concebida como una actividad intencionada, es decir, como una actividad que pretende resultados (aprendizajes), en la que existe un nivel de intencionalidad no sólo por parte de profesores y estudiantes, sino también por parte de las instituciones educativas y por la sociedad en sus diversas instancias y sectores. Como explican Arredondo y Díaz Barriga (1989:17) la educación –y la docencia como educación organizada- pretende el desarrollo integral del individuo en una sociedad dada, así como el desarrollo de esa misma sociedad. Estos propósitos comúnmente se expresan como finalidades.

La docencia puede caracterizarse como un proceso de interacción entre sujetos, en el que las personas –profesores y estudiantes- establecen interrelaciones, a través de las cuales conforman un grupo con dinamismo propio. En este proceso intervienen las características y rasgos peculiares de cada uno de los actores. También la docencia puede plantearse como una actividad susceptible de ser sistematizada, además de ser realizada conforme a criterios científicos, como actividad –objeto y práctica- de investigación, (Acosta, 1996:27). Donde la función principal del docente es el ejercicio de una tarea de carácter laboral educativo al servicio de una colectividad, con unas competencias en la acción de enseñar, en la estructura de las instituciones en las que se ejerce su trabajo y en el análisis de los valores sociales.

Asimismo, para Aguirre (1987:43) cae por su propio peso la necesidad de una docencia contextuada, que en el propio campo en que se desarrolla como práctica profesional procesada a la incorporación de elementos teóricos, que le aporten datos para interpretar las particularidades del desarrollo de su campo de conocimientos en México, su relación –o no- con otros campos, las orientaciones teóricas que han asumido en su formación como docente, así como sus contradicciones en el plano conceptual y en la práctica concreta para, sobre esta reflexión, transformar su práctica docente en lo cotidiano, comprendiendo la dialéctica de su propio comportamiento y el de sus compañeros de trabajo.

La especificidad de la profesión docente está en ese análisis del conocimiento polivalente que asume altos compromisos en la profesión de un determinado conocimiento pedagógico. Donde se entiende ese conocimiento como el utilizado por los profesionales de la enseñanza, que se va construyendo y reconstruyendo constantemente durante la vida experiencial profesional del profesorado en su relación con la teoría y la práctica (Imbernón, 1989:27).

El concepto docencia implica al de enseñanza y hace referencia a situaciones educativas en las que se realiza un proceso de enseñanza-aprendizaje, en las que se efectúa un proceso de interacción entre profesores y estudiantes; en las que existe un nivel de institucionalidad con finalidades explícitas; en la que, finalmente, la acción educativa es estructurada y organizada para la obtención de los resultados buscados. Como explican Gómez y Tenti (1989:17) el aprendizaje del saber formalizado no transcurre en forma espontánea, sino que es materia de cálculo y planteamiento. La enseñanza se transforma en una práctica específica, que pone en funcionamiento medios adecuados a la finalidad de inculcación, como métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje. La redimensionalización de la teoría y práctica de la actividad docente, permite conceptualizarla como una práctica social, que formula el pensamiento, las creaciones, las formas de ver una sociedad dada, en la que se implica el discurso de las generaciones anteriores, práctica, a la vez, transformadora de la realidad adyacente. Enseñar es tarea de especialistas-profesionales y la docencia, al igual que la educación, puede ser entendida en tres dimensiones fundamentales: como sistema, como producto y como proceso, en este sentido abordaremos a la docencia como un proceso dinámico, en constante cambio e innovación.

Para Arredondo (1989:7) la actividad docente como un medio para propiciar aprendizajes, tiene sentido sólo en la medida en que busca y procura que el aprendizaje se produzca. El aprendizaje puede caracterizarse por su intención y su propósito. La docencia, sin embargo, puede manifestarse como tarea o trabajo que intenta o trata el logro de aprendizajes. En este sentido, entonces, el hecho de propiciar aprendizajes puede concebirse, como promover las condiciones adecuadas para que el aprendizaje se produzca.

Sin embargo, el proceso de aprendizaje actual parece mucho más complejo que en el pasado, ya que ha superado la fase en la que se consideraba una simple transmisión individual de conocimientos; actualmente no puede ser llevado a cabo si no es sometido a una rigurosa evaluación por parte de la comunidad educativa que forma parte del proceso.

Tampoco puedo dejar de pensar que en tanto la enseñanza sea un complemento o un accidente en la actividad profesional de un docente, que prioritariamente se dedica al desempeño de otro campo, los programas de formación de profesores, estarán permanentemente centrados en proporcionar elementos instrumentales mínimos. Con el supuesto de que es mejor conocer ciertas nociones vagas de didáctica o de sistematización de la enseñanza antes que nada. Esto implica considerar que, como externa Díaz Barriga, (1993:26) en una profesión se reconocen sus dimensiones de trabajo, esto es, considerar que no sólo interviene clase, ni únicamente preparar la materia o calificar trabajos sino también un debate que el profesor (como intelectual) realiza con un objeto de conocimiento.

Hirsch (1996:12) retoma que en el ámbito educativo intervienen y deciden gran número de profesionales de las más diversas disciplinas, de las ciencias tanto naturales como histórico sociales, que en ocasiones no cuentan con los conocimientos y las experiencias generados a partir de las ciencias y técnicas de la educación. Es decir, existen carencias entorno de una formación docente que conlleve distintos aspectos concernientes a la educación superior, como manejo exacto de diversas técnicas de enseñanza, aunadas a una reflexión y crítica de su propia labor, una preparación constante, tanto de su ámbito profesional como de métodos y técnicas del proceso enseñanza-aprendizaje. Es muy cierto, a medida que la educación ha ido cambiando con el paso de los años, ha empezado a gestarse una conciencia mayor y mejor fundamentada que antaño, en la cual se combina una serie de conocimientos, filosofías y concepciones sobre lo que debe ser la formación del docente. También las instituciones de educación superior como la UNAM se ofrece como un aval de mejores construcciones sobre procesos y estrategias formativas. Para Escudero (1999:1) una formación y conocimiento más amplios asentados sobre el particular comportan, a su vez, exigencias respecto a las políticas de desarrollo del currículum y los cambios que se promueven, y particularmente para el papel que haya de atribuirse a la formación de los docentes en ese contexto.

Glazman (1986:29) menciona que si la instancia universitaria es como un subsistema social, el papel de la universidad se vislumbra en términos de la producción de los intelectuales y profesionales requeridos por la sociedad civil y el Estado, y la eficacia social se convierte también en el criterio universitario fundamental.

Zarzar (1983:20) menciona que de esta manera, la principal función del trabajo docente observa un conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral y la necesidad

de corresponsabilización con otros entes sociales. Asimismo, cuenta con un componente práctico, ya que los docentes adquieren un conjunto de conocimientos y habilidades especializados durante un periodo de formación a lo largo de la vida profesional como resultado de una intervención en un contexto y una toma de decisiones aplicadas a situaciones únicas y particulares que encuentran durante el desempeño de su labor. Por tanto, varios autores consultados tratan de analizar qué tipo de conocimientos profesionales debe poseer el profesorado. Así que, según se observa, todos ellos coinciden en la necesidad de un conocimiento polivalente que comprende distintos ámbitos y situaciones.

Tobón (2007:197) sostiene que la docencia consiste en la comprensión y regulación que los docentes realizan en el proceso enseñanza-aprendizaje, con el fin de formar determinadas competencias en sus estudiantes y, al mismo tiempo, construir y afianzar sus propias competencias como profesionales de la pedagogía; mediante la continua reflexión sobre la práctica, se trata de un profesional con un elevado grado de cualidades específicas, capaz no sólo de hacer diagnósticos correctos sino también de formular los planes de intervención personal más adecuados para cada situación.

Como expresan Díaz Barriga y Rigo (2006: 86) mientras los docentes no comprendan el significado de la educación basada en competencias, mientras no conozcan los mecanismos para su utilización productiva y, sobre todo, mientras no estén persuadidos de su posible utilidad y relevancia, difícilmente se le acercarán con la buena disposición, necesaria para trasladarla a su desempeño docente. De acuerdo con los textos revisados, se considera a las competencias como limitadas, dirigidas al simple entrenamiento o capacitación puntual para el trabajo; sin embargo, para este trabajo se retoma el término desde el punto de vista holístico e integral.

Así, la formación de profesores se ha debatido entre una orientación marcadamente instrumentalista, tecnicista, que busca capacitarlos, para el desempeño de una labor específica: diseño de objetivos, empleo de diversas y variadas técnicas de enseñanza y diseño de reactivos para la conformación de test de rendimiento escolar; frente a una corriente crítica, que postula la necesidad de que los programas para docentes, sean en primer término programas de formación en el sentido amplio del mismo, donde se reconozca que el docente desde su debate (interno) con un objeto de conocimiento, y desde el manejo que tenga de lo teórico, puede fundar una relación pedagógica con sus alumnos. Aunado a lo

anterior, se ha observado, mediante los autores abordados, un proceso de desprofesionalización que ha menguado el desempeño del docente.

Desprofesionalización del docente

También se ha dado un fenómeno que durante los años ochenta conformó a un docente que se profesionalizó en la docencia y se desprofesionalizó en su específico campo disciplinario. Ezcurra (1994:17) asevera que el docente se enfrenta a la persistencia de las prácticas educativas propias de la universidad tradicional, totalmente desfasadas de la actual universidad masificada. Existe una minoría que considera el desarrollo profesional vinculado a una perfección progresiva en su trabajo diario. Lo que caracteriza a un profesional es la adquisición y aplicación de un conocimiento específico y, por tanto, un compromiso permanente en su actualización. La desprofesionalización tiene que ver no únicamente con condiciones materiales, sino con un proceso gradual de desposesión simbólica, los docentes se hallan cada vez más arrinconados en el papel de meros operadores de la enseñanza, relegados a una función cada vez más alienada y marginal, considerados “un insumo” más de la enseñanza.

La carrera académica de los docentes según Kent, citado por Marín (1993:23) ha atravesado por la desprofesionalización académica, producto de la problemática laboral, la política administrativa y el necesario fortalecimiento de la formación disciplinaria y pedagógica de algunos sectores de académicos que ingresaron a la UNAM en el momento de su amplia masificación.

Así también explica Torres (1998: 34) la formación del docente continúa ocupando espacios y presupuestos menores, la preparación de los docentes en servicio (por lo general desconectada de la formación inicial) mediante programas cortos, instrumentales, atados a las necesidades de ejecución de tal o cual política o reforma, con una noción de “reciclaje” que alude fundamentalmente a la puesta al día de los docentes en los contenidos de las asignaturas, sin rupturas esenciales con los esquemas del pasado. Las limitaciones de un esquema propuesto por las actuales reformas, que continúa encajonando a la formación docente en el aprendizaje docente, separando formación inicial y en servicio, y desligando ambas de la biografía escolar de cada docente. Admitir la multiplicidad y la complejidad de competencias requeridas por el buen docente (el docente capaz de asegurar una educación de calidad) el enorme rezago de su formación y la acelerada producción de nuevo

conocimiento y el avance de las tecnologías, supone admitir la necesidad del aprendizaje permanente –concepto más amplio e incluyente en el de educación permanente- como una realidad y una condición esencial de la docencia.

Por su parte, Davini (1995: 69) menciona que el avance del conocimiento social, científico y tecnológico también fue dejando atrás a los docentes, ya que no pudieron acompañarlo con cursos de formación de grado o en el contexto de trabajo antes tratado. Según la autora, identifica dos fases y ámbitos principales de formación de docentes:

- La primera tarea es del profesorado como mediador en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Otra tarea es de conocedor disciplinar, que deriva de la capacidad del profesor para hacer la selección y el análisis adecuado de la disciplina o disciplinas e individualizar el significado y la validez social y formativa que contiene.”

La lucha contra la desprofesionalización docente, es un camino cuesta arriba que obliga a cuestionarnos y cuestionar estereotipos y frases hechas, a sacudir ideas, concretamente a cambiar actitudes. El proyecto modernizador y de la universidad de masas, fue determinante en la consolidación de la imagen social del docente universitario de los años ochenta que nos condujo al problema de la actual identidad profesional del docente. Así que la profesionalización de la docencia empieza a construirse a lo largo de este periodo, inserta en un proyecto modernizador de la universidad mexicana y en relación directa con el nacimiento del nuevo mercado académico más demandante. Durante esa época, al lado del catedrático profesional también destaca la figura del catedrático-profesor, que vive para la docencia de su campo profesional y que consagra la totalidad de su tiempo al estudio y difusión de determinada área del conocimiento: los maestros por vocación, quienes pasaron a ser los profesionales de la docencia, los cuales fueron aprendiendo sobre la marcha, sin contar con elementos metodológicos o didácticos para ejercer la docencia

Con base en estos lineamientos, se requiere considerar que el punto de partida para la realización de programas de formación de profesores que impliquen su profesionalización, es el reconocimiento que pueda existir del docente como intelectual y de la actividad docente como una actividad profesional, cuya unidad estaría fundamentalmente en las normas de procedimiento que son esenciales para el desarrollo y puesta en práctica de los valores

asociados a la producción del conocimiento científico mediante la investigación que abarca en su seno una gran multiplicidad de campos del saber. Formar a un profesional incluye, además de su preparación en las destrezas técnicas y cognoscitivas, un proceso de socialización como parte del conjunto de valores que constituyen los cimientos de la ética del quehacer profesional.

Los docentes poseen la formación y las habilidades imprescindibles para el cumplimiento de las funciones institucionales de conservación, transmisión y producción del nuevo conocimiento científico y tecnológico y comparten necesidades respecto a las condiciones que consideran imprescindibles para poder llevarlas a cabo. El incremento de los factores que contribuyen a la profesionalización debería haber conducido a los enseñantes a una mejora de su condición social, como profesionales de la docencia.

Como se menciona en el capítulo anterior, la expansión de la matrícula, el reclutamiento de los docentes y la modernización de la enseñanza, ha centrado a la UNAM en diversas estrategias para profesionalizar al docente, como la apertura de programas de maestría en el ámbito pedagógico para recuperar el valor de lo profesional, temática abordada en el capítulo anterior y en centros de formación docente, que se explica párrafos adelante. Esto con la finalidad de que el docente pueda adquirir mayor formación en el proceso educativo y domine nuevas estrategias y metodologías didácticas Miguel (1989:18), así como tener una visión hacia los procesos de investigación del fenómeno educativo y sus diversas aristas. Si la maestría en Pedagogía que se imparte tanto en la Facultad de Filosofía y Letras, como en la FES Aragón y Acatlán, con sus propias peculiaridades, estableciera una formación integral del maestro en Pedagogía que no hiciera una división tanto en sus objetivos como en los diferentes campos de conocimiento, se podrían generar maestros con una visión compleja e integral del campo de conocimiento propio de su formación.

Profesionalización del docente

Profesionalizar la docencia se hace más necesario en los profesores dedicados a la educación superior, tanto por el hecho de compartir la ausencia de una formación pedagógica inicial como por enfrentar un proceso de desprofesionalización, acentuado por los constantes cambios científico-técnicos y socioculturales que le demanda a los docentes una constante actualización y una transformación de su rol tradicional como expositor magistral a fin de

propiciar en los estudiantes su desarrollo como personas y ciudadanos, además de profesionistas, como se expuso anteriormente.

Entiendo la profesionalización de la docencia como el proceso por medio del cual el personal docente adquiere una formación teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa, con el fin de mejorar sus competencias docentes. No se trata, pues, solamente de entrenamientos centrados en el aprendizaje de métodos y técnicas de enseñanza innovadores o sólo en la adquisición de destrezas para la resolución de problemas en el aula, ya que la formación profesional implica procesos que originan cambios en la forma de pensar, valorar, juzgar y, sobre todo, actuar sobre la enseñanza (Barrón, 1996:18).

En este sentido, la profesionalización de la docencia viene a ser una propuesta teórica para la formación de recursos humanos universitarios y para atender al crecimiento de las instituciones de educación superior. Esquivel y Chehaibar (1991:37) sostienen que es motivada por dos supuestos implícitos que conducen a la necesidad de formar un hombre nuevo, educado para el cambio:

1. El país vive una realidad social en transición, y
2. Esta transformación requiere una nueva institución educativa, democrática, que se articule con las necesidades del momento histórico que le corresponde e incorpore a su propia vida las innovaciones científicas y técnicas.

Así como recalca Ghilardi (1993:14) la profesionalización docente y sus implicaciones en términos de la formación, en tanto desarrollo de las aptitudes necesarias para desempeñar la propia actividad y profesionalización como potenciación de los niveles de responsabilidad y autonomía sobre la tarea, apunto que la profesionalización de la docencia debe concebirse como una formación especializada que implique un conjunto de conocimientos y habilidades específicas de un área o disciplina determinada, y en los aspectos científicos y técnicos que requiere el ejercicio formal y real de la docencia. Una formación amplia e integral, con fundamentación teórica-metodológica que posibilite respuestas coherentes con la realidad institucional, es decir, se tiende a la formación de docentes y de otros agentes educativos, para un mejor desempeño de sus tareas académicas tanto en lo inmediato como en lo mediato.

Ezcurra y colaboradores (1994:16) mencionan que el concepto de profesionalización es una construcción condicionada socialmente e históricamente situada. Profesionalizar la docencia exige en primera instancia una especial apertura epistemológica, que en términos amplios equivale a la disposición para cuestionar, conocer y contrastar otras formas de entender y asumir el conocimiento y la ciencia. Como externa Alanís (1993:18) en la actualidad toda formación profesional exige un amplio conocimiento y dominio disciplinar especializado. La realidad que enfrentamos como la que se perfila a mediano plazo exige un profesional de la educación que sea competente simultáneamente creativo, responsable, gestor de proyectos y programas de innovación educativa y que sea especialista en un campo específico del quehacer educativo. Un profesional que adquiera el papel de traductor de necesidades sociales colectivas, en propuestas alternativas de solución frente a los problemas detectados.

Mediante la revisión que se realizó de la literatura para este trabajo, una de las características que destaca de los docentes es la concentración de su atención en el análisis de la experiencia profesional, así como el supuesto de un profesionalismo docente adecuado a las exigencias de la comunidad y coherente con los supuestos culturales y de organización del sistema escolar. A continuación se presentan algunas iniciativas eficaces de formación en el servicio, como externa Ghilardi (1993:14):

- a) Las medidas para el desarrollo profesional deberían estar estrechamente ligadas a la actividad efectivamente ejercida por los docentes.
- b) Los programas de desarrollo profesional deberían tener en cuenta los componentes necesarios para que se dé un proceso formativo eficaz: presentación de la teoría, descripción de aptitudes, presentación de modelos de enseñanza, práctica en clase (simulada o real), realimentación sobre los resultados alcanzados, adiestramiento individual a fin de aplicar las aptitudes adquiridas.

Cuando una actividad va cumpliendo paso a paso el tipo de requisitos que he enumerado anteriormente se encuentra en una fase de profesionalización. Sin embargo, éste no es un proceso que se desarrolle con características uniformes. Existe un proceso de profesionalización caracterizado por el mejoramiento de las condiciones; por el otro, se puede determinar un proceso análogo de profesionalización centrado esta vez en el desarrollo de la capacidad profesional, es decir, de las aptitudes necesarias para desarrollar la propia actividad. La tesis central del trabajo de Hoyle citado por Ghilardi (1993:15) es que el proceso

de profesionalización no implica necesariamente un desarrollo de la capacidad profesional y viceversa. Es decir, los académicos como grupo profesional al ser contratados por una organización de educación superior, al mismo tiempo que establecen compromisos laborales con su lugar de trabajo, mantienen un compromiso con la disciplina practicada. De esta duplicidad de lealtades, se deriva la especificidad de la profesión académica frente a otras profesiones.

- La preparación inicial o de grado en el ámbito de las escuelas, institutos o universidades, conforme a planes de estudio.
- La socialización profesional, que se desarrolla en el espacio institucional de la escuela, en los puestos de trabajo docente en los que, finalmente, el docente aprende las reglas del oficio.

Se trata de la formación de profesionales competentes, con una conciencia social plenamente identificada con las necesidades de desarrollo nacional, sin menoscabo de sus posiciones críticas, mediante especialistas de alto nivel y compromiso, a través de la transmisión medida y la valoración del conocimiento, así como el fomento de las mejores actitudes que orienten de manera favorable la búsqueda y la aplicación de los saberes al devenir de la historia humana, Frutos (2000:23)

La formación docente se concentra en dotar al profesional de ciertos atributos relevantes de orden general y de índole cognitiva, que se consideren cruciales para el desempeño profesional de los enseñantes. Asimismo, ahora también es importante ver cómo los docentes elaboran la información pedagógica de que disponen y los datos que perciben en situaciones de enseñanza en su aula, y cómo esa elaboración de proyectos sobre los planes de acción de los docentes, así como su desarrollo práctico, es decir, el docente cuenta con un atributo como lo es la idea de juicio profesional, o en otras palabras, el docente posee la competencia de desempeñarse de manera idóneo en diversas situaciones profesionales, echando mano de conocimientos, valores y habilidades necesarios. Para Díaz Barriga y Rigo (2006:93) juega en este proceso un papel destacado, la intencionalidad de las actuaciones, los conflictos de valores, los procesos de toma de decisiones institucionales o personales, así como la existencia de más de una manera de plantear y solucionar los problemas, se plantea la alternativa de concebir al docente como un profesional reflexivo capaz de intervenir crítica e innovadoramente en el contexto de su propia práctica.

Uno de los medios, como ya se mencionó anteriormente, que contribuye a la formación del docente, son los estudios de la maestría en Pedagogía, que en uno de sus objetivos, se circunscribe a proporcionar alta capacidad para el ejercicio profesional y académico, en particular el ejercicio docente. Es decir, dota a los docentes de los elementos profesionales de alto nivel y suficientes, para contar con las competencias acordes a su importante papel en el campo de conocimiento de docencia universitaria. En este objetivo es en que se enmarca el presente trabajo al considerar a esta maestría como formadora de profesionales docentes.

Aunada a la profesionalización de la docencia a través de la maestría en Pedagogía, para Hirsch (1996:52) la profesionalización de la docencia a nivel superior en México, parece haber surgido en la década de los setenta como una categoría generada y apoyada por las universidades estatales. La única referencia que pudo encontrarse en esos años en un organismo no universitario, y en forma poco desarrollada, que proviene de la SEP en *el Proyecto de Creación de Unidades de Desarrollo Institucional en las Universidades y Centros de Enseñanza Superior* de 1976. En todo caso, el Centro de Didáctica (CD) es el organismo pionero en la formación de los profesionales de la docencia, cuyos objetivos principales fueron: formar y profesionalizar al personal docente y académico para lograr un desempeño eficiente de sus funciones y para lograr su conocimiento y manejo de los diversos aspectos que inciden en el proceso enseñanza aprendizaje.

De esta manera, la profesionalización de la docencia, desde la década de los setenta ha constituido una cuestión polémica en cuanto a su significado, alcances y límites, necesidad y posibilidad. En esa época, en la medida que el profesorado adquirió una mayor formación sobre el proceso educativo y dominó nuevas estrategias y metodologías didácticas puedo decir que avanzó en su formación profesional. La educación superior requiere una docencia profesional, ya no la que se identificó como transmisora de conocimientos que en realidad se refiere a transmitir información: datos, nombres, cifras fórmulas, cantidades, conceptos y teorías petrificadas que se acumulan.

En los inicios de la profesionalización docente a través de los programas de formación se sitúa únicamente la profesionalización en un enfoque tecnológico que privilegiaba la utilización de técnicas, instrumentos y medios educativos a fin de aumentar la eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje. Al centrarse en lo técnico, este enfoque no considera los contenidos que se transmiten, no explica generalmente su concepción educativa y tampoco

establece normas universales mediante las cuales el docente podrá resolver en apariencia todo tipo de problemas, independientemente de la institución y el contexto. En su discurso pretende “cambiar” la práctica del profesor, pero sólo a nivel individual y psicológico.

El interés de los docentes y el de algunas dependencias académicas motivó que se buscara la manera de proporcionar una formación más amplia al personal, no centrada preponderantemente en la tecnología educativa, sino más bien con un enfoque interdisciplinario, en la medida de lo posible, procurando reforzar el vínculo entre docencia e investigación.

Desde un punto de vista más restringido, algunos documentos consultados no consideran que la situación y el proceso de trabajo de los profesores determinan en gran medida sus posibilidades reales de profesionalización del desempeño docente. No sólo en este ámbito sino que esa tan anhelada profesionalización debe darse en aspectos relacionados con la investigación del fenómeno educativo así como de los ámbitos dedicados a la reflexión del docente sobre su misma actividad.

Son muchas las circunstancias que limitan la profesionalización docente, algunas residen en el modelo de sociedad que vivimos, otras tienen su origen en las instituciones y centros educativos y otras más son de orden personal, pues no hay duda de que toda actitud personal de negación o resistencia para abrirse a nuevos conocimientos, desarrollar nuevas habilidades y emplear nuevos instrumentos es obstáculo para la profesionalización, además revela que la voluntad y la acción individual son indispensables aunque no suficientes y su ausencia pone en duda la tan proclamada vocación.

La profesionalización docente plantea diversos retos y compromisos tanto a las instituciones educativas como a los docentes, retos y compromisos que a la vez son oportunidades de crecimiento personal. Como en toda profesión, la vocación tampoco es suficiente por sí misma, como tampoco el dominio de la especialidad temática pues la docencia como profesión ha de implicar competencias como conocimientos y destrezas que suponen un amplio abanico de teorías y enfoques del campo educativo vinculados críticamente con la práctica docente. Este enfoque sobre la formación profesional conduce a sostener a los profesores en una situación de constante aprendizaje. De ahí que se plantee como objetivo esencial de la formación profesional que el docente se sitúe ante un proceso de desarrollo

continuo para que cada día pueda mejorar su práctica. El docente debe convertirse diariamente en aprendiz, no se puede considerar que la condición de profesor sólo se adquiere una vez superada la etapa de la formación inicial, al contrario, el profesor se hace cada día en la medida que el proceso de formación continua le permite hacer su trabajo cada vez mejor, para lo cual tiene que mantener una constante actitud de aprendizaje. La formación durante el ejercicio profesional constituye una exigencia inseparable a la condición de profesor. Parte importante del proceso, lo constituye la evaluación y reflexión que el docente hace de su ejercicio, mediante el cual puede convertirse en su propio crítico.

Es indispensable que la profesionalización docente promueva el saber, saber hacer y saber ser docentes profesionales; es decir, docentes competentes. En primer lugar el profesor competente no nace sino que se hace a través de un largo y continuo proceso de formación y, en segundo lugar, un docente competente es capaz de afrontar y resolver situaciones inéditas poniendo en juego ciencia, arte y oficio propios de la educación humana.

La complejización de los trayectos formativos y el desplazamiento del anclaje institucional de la formación docente hacia las universidades, se vinculó también con la necesidad de promover una formación de mayor peso teórico que práctico, como medios para profesionalizar la ocupación. La percepción pública es que la formación del profesor puede ser omitida o adquirida fuera de los programas formales. Ahora bien, el desplazamiento de la formación inicial hacia la universidad, la extensión de su duración, la expedición de títulos de maestría, el mayor peso de saberes teóricos que prácticos en los currículos de maestría, no son medidas vinculadas a los requerimientos específicos del ejercicio de la tarea docente, aunque pueden ser vías legítimas de la jerarquización social de la profesión, pero no necesariamente de profesionalización.

Una formación profesionalizante debe proveer al docente de un conjunto de saberes teóricos y prácticos que le permitan sustentar las decisiones que permanentemente debe tomar en el aula, así como de procedimientos que metódicamente le permitan reflexionar sobre esas decisiones, ponerlas en cuestión, evaluar sus éxitos y sus fracasos, modificar su curso de acción. Como aseveran Diker y Terigi (2000:169) ninguna instancia formativa que se aleje de los problemas de la práctica podría considerarse profesionalizante. Esto no significa que se desestime el valor de los saberes teóricos. El punto en común que presentan las tareas altamente profesionalizadas consiste en que son cotidianamente confrontadas con problemas

de tal complejidad que resulta imposible prescribir anticipadamente una línea de conducta, o decidir en lugar del profesional la mejor estrategia. El docente debe reconocer, en definitiva, por encima de las aparentes contradicciones con las mismas demandas de profesionalización, el valor del oficio, del saber-hacer “creado entre la rutina y el hallazgo, entre los modos repetidos e imprevisibles”; el valor de esa suerte de memoria sedimentada en “invención de lo cotidiano” que es la experiencia docente (Chehaybar y Eusse, 1991:85).

Aunque la profesionalización de la docencia en México ha sido promovida básicamente por las universidades públicas y como un proyecto democratizador relacionado directamente con el desempeño docente y que el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (Loría, 2002:28), la integra también en sus metas educativas, indicando que se propiciará la profesionalización del ejercicio docente y que se aprecia la urgencia de mejorar la formación profesional de los docentes en todos los niveles, para lo cual se requiere estimular procesos de superación permanente. Por la poca extensión y profundidad en estos aspectos, el Plan no indica con mayor claridad qué entiende el Estado por profesionalización, ni cómo realmente puede impulsarla.

La profesionalización de la docencia ha sido conceptualizada de diversos modos pero tiene varios elementos en común, como son: docencia como relación laboral prioritaria; preparación en cuanto a áreas de conocimiento y los aspectos pedagógico didácticos; investigación relacionada con la docencia; conciencia de la multiplicidad de implicaciones de la docencia, y capacidad para cuestionar las finalidades y contenidos de los programas y desarrollar innovaciones y cambios significativos. La profesionalización de la docencia busca la inserción en la vida institucional y la vinculación con la comunidad, con otras instituciones y con la problemática de reformas educativa y universitaria; además enfatiza el logro de las funciones básicas de las universidades: docencia, investigación y extensión.

El profesor no es un estatus que se adquiere a través de una prueba sino una actividad que se ejerce en el acto de enseñar y que cada día se renueva y perfecciona. De ahí que se plantee como objetivo esencial de la formación profesional que el docente se sitúe ante un proceso de formación continua para que cada día pueda mejorar la práctica. Se trata de un proceso de formación continua a lo largo de toda la vida profesional que produce un cambio y mejora de las conductas docentes, en la forma de pensar, valorar y actuar sobre la enseñanza. Con el fin de mejorar sus competencias docentes, no se trata, pues, de

entrenamientos centrados en el aprendizaje de métodos y técnicas de enseñanza innovadores o sólo en la adquisición de destrezas para la resolución de problemas en el aula. El desarrollo profesional implica, como ya mencionó, procesos que originan cambios en la forma de pensar, juzgar y, sobre todo, actuar.

Para la docencia profesional la experiencia concreta en la práctica es tan fundamental como la creatividad, el artificio y la inventiva, pero requiere de un sustento científico que permita comprender y orientar con base sólida esa práctica que se realiza día tras día, pero que en realidad constituye procesos complejos y de largo plazo que desembocan en la formación de profesionistas y de personas; es decir, la responsabilidad y las consecuencias de la práctica docente no se agotan en la clase del día y ni siquiera en la asignatura o en el semestre. La práctica del docente es decisiva, su análisis permite reflexionar y analizar sus fundamentos y significados reales, su ejercicio es el lugar donde se concreta o no todo planteamiento de cambio educativo. Efectivamente la docencia profesional es una integración de ciencia, arte y oficio; conjuga las habilidades y la perspicacia que la experiencia práctica le aporta el docente, la creatividad y la inventiva necesarias para generar situaciones, ejemplos y procedimientos atractivos e interesantes para promover el aprendizaje, conjuga también el conocimiento de la propia disciplina y de la asignatura impartida.

Para Imbernón (1989:10) se trata de redefinir las funciones y responsabilidades del profesorado respecto a la reconsideración de su trabajo profesional (la consideración social, los obstáculos para acceder a la profesionalización, las relaciones laborales, el análisis de los valores), a la comunicación y al diseño, producción y ejecución del currículum. Es imprescindible establecer criterios de nueva profesionalización y por tanto, una nueva cultura profesional, que favorezca una mejor formación inicial y permanente. Se trata de ver la formación como un aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella. Como externa este mismo autor, es interesante analizar lo que se entiende actualmente por profesionalización a la luz de ese nuevo concepto de profesión y de desempeño práctico de ésta en una determinada cultura profesional, que intenta pasar de un concepto neoliberal de profesión (proveniente, sobre todo, de la sociología de las profesiones de un determinado momento histórico) a un concepto más social, más dinámico, más complejo, ya que cada vez es más difícil describir la actividad laboral y la valoración en el mercado de trabajo.

En términos generales, la profesionalización de la docencia hace referencia a una determinada organización del trabajo dentro del sistema educativo y a la dinámica externa e interna del mercado de trabajo, por tanto, ser un profesional implica dominar una serie de competencias transversales y transferibles, vistas en el capítulo anterior, es decir, capacidades y habilidades especiales que hacen competentes a los docentes en su trabajo y les permite entrar en esa dinámica de mercado.

La profesionalización no sólo conlleva a que el docente debe prepararse en su disciplina o profesión, a ser partícipe crítico y reflexivo de su propia función, sino también a desarrollar los rubros destinados a nutrir su práctica docente en cuanto a instrumentos que le permitan realizar la cuestión de operatividad dentro del salón de clase, es decir, el desempeño docente empleado en el aula, el cual incluye planeación, estrategias, técnicas y evaluación, entre otras. La formación de profesores universitarios en el país, ha constituido por décadas un campo de estudio estrechamente vinculado a otros procesos educativos, a la caracterización del sector educativo en su conjunto y a otros procesos sociales complejos que lo influyen y lo determinan.

En síntesis, la profesionalización conlleva el desarrollo de una cultura profesional que tiene que ver con el docente, con los conocimientos existentes y la concepción o función docente, con las orientaciones conceptuales o visiones sobre su función, con los procesos de la formación inicial (selección de los candidatos, contenidos, orientaciones educativas, etcétera), con los requisitos de acceso a la profesión, con el status y las condiciones de trabajo, con la formación permanente, con la evaluación de su trabajo, con otras secuencias de su itinerario profesional o carrera docente, y con otros procesos paralelos (política educativa y curricular, organización escolar, etcétera) que afectan igualmente al desarrollo de la cultura profesional del profesorado, y consecuentemente, al proceso de innovación y cambio en la escuela y que los diversos programas a través de los centros de formación retoman a continuación.

3.2 Programas para la profesionalización docente a través de los centros de formación en la UNAM

La formación del profesorado responde a ciertas concepciones de práctica educativa que son asumidas institucionalmente; en una primera etapa, la actividad de enseñar se concibió tan sencilla que cualquier profesional con dominio de la disciplina estaba en condiciones de poder realizarla. En la actualidad, y en consonancia con el desarrollo del conocimiento pedagógico, se le concibe como una actividad polivalente, compleja, dinámica, socialmente construida, que reúne competencias profesionales integrales para la cual se requiere una formación específica dentro del ámbito didáctico, así como el desarrollo de una actitud profesionalizante, la cual conlleva el compromiso para ejercer la labor docente.

Desde esta visión, la finalidad de la formación docente será: mejorar la calidad científico-técnica de la actividad docente, a fin de formar profesionales especializados, capaces de asumir su función con eficiencia, creatividad y sentido crítico. La formación docente desde una perspectiva tradicional se constituye como una suerte de entrenamiento para realizar un trabajo sistematizado, donde el profesor se convierte en esa parte operativa, en un profesional cuyos instrumentos son los objetivos, que le sirven de criterios para realizar la planeación y por ende el proceso y la evaluación de la enseñanza. Como acertadamente menciona Chehaybar (1999:36) la formación docente se definió como un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia. De igual manera, la formación apunta hacia la multiplicidad de procesos de apropiación constitutivos del actor social y, de manera más diferenciada, a procesos formativos guiados por la prescripción institucional. La formación invita a situarnos en planos de reflexión filosófica e histórica que permitan desentrañar su sentido original. Ahora, desde el enfoque centrado en competencias esta formación se torna integral y flexible, en donde el estudiante asume una postura de aprender a aprender; es decir, llega un momento, en el que mediante la preparación que le otorga el docente de la maestría en Pedagogía, se convierte en constructor de su propio conocimiento, habilidades y capacidades, conforma, de esta manera, un aprendizaje autónomo e integral. En la formación de docentes es necesario realizar cambios metodológicos, didácticos y actitudinales que lleven al docente a asumir como punto importante de su desempeño la participación, la cooperación y estimulen el pensar del estudiante, en la medida que se construyen los conocimientos junto al docente, apostando por un estudiante que aprenda a aprender, con una actitud crítica y capacidad de responder y actuar ante los cambios.

Es decir, como externa Tobón (2007:197, 203, 207) la docencia busca el aprendizaje significativo de contenidos y el desarrollo de habilidades de pensamiento con el fin de que los estudiantes se conviertan en aprendices autosuficientes. Por consiguiente, para este autor, la docencia orientada a la formación de competencias requiere la puesta en acción de la reflexión y de la autorreflexión del docente mediante el análisis, la deliberación, el debate y la interpretación en torno a las estrategias de enseñanza que se implementan para orientar el aprendizaje de los estudiantes, para orientarlos con la finalidad de que obtengan una adecuada disposición a la construcción, desarrollo y afianzamiento de las competencias, formando y reforzando valores, actitudes y normas, así como un estado motivacional apropiado a la tarea.

En este sentido como apuntan Pacheco y Díaz Barriga (1993a:6) el concepto de formación estará siempre asociado a referentes del campo del conocimiento y de la realidad, la formación bajo la óptica de los procesos sociales, en particular los educativos, se inscriben en el entramado institucional de la formación profesional y de la formación en investigación en la universidad mexicana. Según B. Honore citado por Rodríguez (1994:4) la formación es generalmente considerada desde el punto de vista de la exterioridad, como algo 'para' o algo que 'se tiene' o es 'adquirido'. Es decir, la formación se concibe como la adquisición de ciertas habilidades, conocimientos, modos de relación, cambio de actitudes, etcétera. Por su parte Ferry (1990:4) considera a la formación como una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico, más generalmente, de la cultura dominante.

La formación "debe" ajustarse a las necesidades del sistema y del modelo de desarrollo económico. En la esfera educativa, este saber hacer está imbricado con discursos en torno de la formación con referencia a la autoestructuración, al desarrollo de la persona, a su "interioridad". La formación se vislumbra como una característica de la persona, emergiendo otra nota peculiar (aunque no exclusiva) de la formación docente: la unidad entre persona y rol social. Además, desde otra perspectiva, también externa al sujeto, Ferry (1990:42) considera a la formación como una institución. Se trata de la constitución de todo un aparato que incluye: proyectos, programas, certificaciones, prácticas diversas, los encargados de realizar la formación, etcétera. Para que la formación sea realmente integral se requieren espacios colectivos –no impuestos- en los que los docentes puedan reflexionar, investigar,

teorizar y construir nuevos conocimientos acerca de su propia práctica. La inserción e importancia social que ésta conlleva, los contenidos y modos en que se imparten y los problemas y trabas que enfrentan. Estos conocimientos pueden erigirse a partir de la recuperación y evaluación cualitativa de las diversas experiencias que durante varias décadas se han llevado a cabo en México y de la instauración de nuevas modalidades fundadas en la investigación, las necesidades y los intereses de los propios profesores en torno de su formación.

En el caso de los profesores universitarios, que al mismo tiempo son profesionales egresados de las universidades, mediante diversas políticas y programas se ha pretendido elevar su formación y cambiar su práctica para el trabajo o los trabajos que desempeñan dentro y fuera de las escuelas. Se pretende modificar la docencia a fin de que se ejerza como una profesión. Como sostiene Ferry (1990:43) formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura. La formación comprende no sólo los lineamientos que sustenta la institución formadora sino los que tienen que ver con el compromiso de cada docente para dar marcha adelante hacia su profesionalización.

En este sentido Chehaybar (1996:14) menciona que el eje de la nueva formación de los docentes tiene más que ver con las ideas prospectivas de un docente modular, o si se desea, integral, polivalente, holístico, como sus competencias profesionales. Reflexionar en esta concepción modular del docente, orienta el problema en la discusión sobre su trabajo, su profesionalización, la creación de nuevas habilidades y capacidades, así como las responsabilidades institucionales hacia ellos, como parte de un sector clave, estratégico del mercado de trabajo. El núcleo del problema de la formación de los nuevos docentes universitarios puede estar en su aprendizaje y no más (como durante décadas) en el potenciamiento de sus capacidades para la enseñanza, o bien de cómo puede enseñar al estudiante a lograr un aprendizaje significativo y autónomo.

Como se había mencionado en el tema anterior la formación profesional concierne sobre todo a los aspectos institucionales y sociales del rol docente, cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone, como externa Ferry (1990:54) obviamente, muchas cosas:

conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción de rol, la imagen del rol que se va a desempeñar.

A lo largo de la historia del fenómeno de la profesionalización docente, algunos programas de formación se han fundamentado en una perspectiva tecnicista que se basa en la búsqueda de modelos ideales, sin tener en cuenta las características de los profesores, en situaciones concretas de su quehacer docente. El reto que ahora hay que enfrentar es cómo lograr que el profesor cambie su estilo docente y adopte nuevas competencias, nuevas estrategias de enseñanza que fomenten un aprendizaje significativo y activo donde los estudiantes aprendan en equipo y sean capaces de aplicar lo que aprenden en diferentes contextos y sepan tomar decisiones en consecuencia; los cuales constituyen principios básicos de la educación centrada en competencias. Por su parte, Cruz y Crispín (2001:175) citan a Gaff y Bruce, quienes mencionan que los programas de formación docente deben ser vistos como instrumentos que buscan modificar actitudes, habilidades y comportamientos hacia una mayor competencia y efectividad, abarcando un amplio rango de valores, actitudes, habilidades relativos al proceso enseñanza-aprendizaje para lograr mayor impacto. Considero que se han hecho varios esfuerzos para involucrar más a los profesores en el proceso innovador, para que éstos hagan más suyo el cambio, para darles más oportunidades de liderazgo y de aprendizaje profesional y para establecer culturas profesionales de colaboración y de perfeccionamiento permanente. Sin embargo, considero que la falta de planeación en un principio ha mermado algunos esfuerzos en este sentido. La profesionalización destaca los cambios en el papel del docente y sus ampliaciones, lo que supone una mayor profesionalidad. En este sentido, se considera que la enseñanza se ha hecho más compleja, de manera que precisa un mayor dominio de destrezas y que los profesores, compartan sus trabajos con sus compañeros, colaboren en las decisiones y aconsejen a los demás en las áreas de experiencia que dominen.

El conocimiento de la práctica docente nos exige determinar a través de un proceso de abstracción-concreción, una serie de conceptos teóricos estructurantes (docencia, conocimiento, vínculo profesor-alumno, aprendizaje grupal, currículo, etcétera), los cuales permiten comprenderla y explicarla como una totalidad concreta; es decir, como una síntesis de múltiples determinaciones. Así también señalo que el conocimiento de la práctica docente no puede darse de manera contemplativa y pasiva, sino por medio de la acción transformadora que el docente realice. De esta manera, empieza a organizarse en las

instituciones educativas cursos de didáctica; a continuación se crearon unidades o centros que permitieron establecer programas más completos y más tarde se generaron especializaciones y maestrías en el ámbito pedagógico. Los instrumentos de innovación mejor intencionados, que tratan de respetar los juicios discrecionales de los profesores, de promover su progreso profesional y de apoyar sus esfuerzos para construir una comunidad de docentes, se anulan porque se circunscriben a modelos mecanicistas o se abocan a través de una inspección sofocante.

Según Díaz Barriga (1993:7) en otra etapa de la formación docente se reemplazan los cursos aislados por programas más amplios y de carácter integral. En ese sentido, uno de los programas pioneros que aparecen en esta perspectiva es el de Formación Básica para la Docencia. El desarrollo de la formación de los docentes en lo concerniente a las modalidades de formación y perspectivas se puede ver como un proceso creciente de complejización. Se da un tránsito entre los cursos aislados a las maestrías en la esfera pedagógica, y de concebir a la docencia con un enfoque técnico, a analizarla como práctica social multideterminada

El campo del ejercicio profesional en el ámbito de las competencias exige aprender a hacer, de esta forma, determina que el egresado domine conocimientos, habilidades y destrezas específicos. Asimismo, los cambios sociales requieren que aprenda a aprender, a tomar conciencia de las transformaciones de la ciencia, la tecnología, la profesión y el saber, y a la par desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas para una educación permanente. Por consiguiente, el desarrollo humano es un aprender a ser; implica conocimientos, habilidades y destrezas para el desarrollo integral, como conciencia del desarrollo de actitudes y valores, y el compromiso de participación crítica en los múltiples cambios sociales.

Para resolver la situación de que los docentes tuvieran acceso a programas de formación y estrategias para la formación pedagógica, se crearon centros universitarios en un ámbito que podría analizar el problema universitario desde diversas perspectivas pedagógicas, unas de corte psicopedagógico y otras de carácter sociopolítico. En un inicio, la labor de los centros de formación de profesores fue la conformación de diversos cursos de capacitación docente, como recalca Díaz Barriga (1993:8) las actividades de formación de profesores se dan tanto en centros y unidades de posgrado como en las propias facultades y escuelas de la Universidad. En los centros de formación como en las maestrías en el ámbito pedagógico,

ambos como entidades promotoras de la profesionalización del docente, no proceden de una madurez y desarrollo del pensamiento educativo en una institución sino que son el resultado de una implantación externa de cuestiones pedagógicas, así como de diversas políticas educativas encaminadas a diversos fines como los expuestos en el capítulo I, ya que aunque la UNAM tenga una labor eminentemente social, no puede quedar al margen de los múltiples cambios en todos los ámbitos que están operándose en el mundo globalizado en el que vivimos.

Entonces, en un inicio, estos programas de formación de profesores atendieron la parte instrumental del quehacer docente y tal capacitación instrumental suplantó la reflexión sobre lo educativo, así que se instrumenta para no reflexionar. Sin embargo, más adelante, bajo la perspectiva de la investigación educativa apareció una nueva demanda para el docente, éste no sólo debía capacitarse en cuestiones pedagógicas sino además era necesario aprender a investigar. Paradójicamente los centros y programas de maestría dieron la pauta para una renovación del pensamiento pedagógico en México. Para Imbernón (1989:8) en todo el país se manifiesta sin duda un interés creciente por la profesión y formación del profesorado, ya sea un interés positivo o crítico, englobado éste en la crítica a la institución escolar originada por la crisis cultural y de valores o la legitimación política. De esta misma forma, la competencia y la diversificación de medios de acceso al conocimiento obligaban a definir la tarea docente cada vez más en función de un proceso global; es decir, como una responsabilidad específica en el marco de un reparto concertado de tareas entre diversas fuentes de saber.

La formación universitaria de los docentes implica una relación con el conocimiento de carácter profesional, disciplinario y especializado que permite generar innovaciones pedagógicas y didácticas específicas de cada área del saber, en lugar del énfasis tradicional en temas pedagógicos y didácticos generales, típicamente desvinculados de los saberes especializados. Los programas de formación deben ser el corolario del afianzamiento de un sólido conocimiento, conceptual y aplicado sobre determinado conjunto temático, en lugar de la tradición docente de definir las actividades académicas en función de programas de formación, privilegiando así la reproducción de algunos conocimientos sobre la función de generación y recontextualización del saber educativo. Como externa Barrón (2004:65) hablar de estos programas remite a un proyecto modernizante de las universidades en América Latina, a partir de la década de los sesenta, al buscar la profesionalización de la docencia

como posibilidad de resolver una problemática que el nivel académico laboral venía arrastrando. La formación docente en sus inicios se planteó desde un doble enfoque: formar para la actividad docente y actualizar a los docentes en su campo profesional. A través de esta perspectiva la formación docente, se planteó como un cambio metodológico. Entre los trabajos más importantes que se llevaron a cabo, encontramos cursos de didáctica y de sistematización de la enseñanza; es decir, dinámica de grupos. Desde esta perspectiva, la formación docente significó darle énfasis a la capacitación técnico-instrumental; lo pedagógico se redujo a un saber técnico y la modernización de las prácticas docentes se colocó fundamentalmente bajo un enfoque metodológico-operativo.

Debido a la crisis de los modelos predominantes de la época, se expresan prioritariamente en que la UNAM para 1960 se había convertido en una universidad de masas, pero manteniendo una tendencia profesionalizante. Estos momentos se caracterizan por ser un periodo de bonanza en el que se eleva de manera sostenida el gasto educativo. Pero, a mediados de esta década surge nuevamente la crisis mexicana articulada con la crisis mundial del sistema capitalista, en ésta ocurrieron recuperaciones transitorias, que tienen como trasfondo el programa de modernización de la economía mexicana y el auge petrolero.

Entonces se dio paso al proceso de Reforma Universitaria que devino en una importante cantidad de iniciativas y propuestas para modificar o reestructurar los planes de estudio y para inaugurar nuevas maestrías, en el periodo de 1966 a 1968. Se transformaron en planes de estudio más flexibles que también experimentaron ajustes de tiempo y readaptación al sistema semestral.

La modernización educativa requería en esa época del manejo de nuevas metodologías y concepciones de la enseñanza por parte de los docentes. Las facultades universitarias fueron orientadas a atender las demandas educativas, también ante esta situación se crearon los centros de formación de profesores como responsables de establecer la modernización educativa. El movimiento de 1968 suscitó un profundo cambio de valores promovido por la búsqueda de otras ideologías, de nuevas formas de vida y socialización. Al clima de inconformidad social se le dio una respuesta reduccionista, basada en la necesidad de una profunda reforma académica, la cual poco tenía que ver con dar una respuesta concreta a toda la serie de inquietudes que en los diferentes ámbitos demanda la sociedad. Como menciona Aguirre (1981:14-15) la modernización de la educación superior en México va a

tener múltiples y variadas expresiones, una de las cuales va a ser el *Programa Nacional de Formación de Profesores*. Es a partir de la modernización de la educación superior en México cuando estos programas se incrementan, como medio para incorporar nuevos contenidos o replantear los ya existentes.

Dos de los aspectos relevantes de este proceso de modernización, sin duda, fueron (Aguirre, 1981:17):

- La implantación de innovaciones en la educación superior, entre cuyas acciones destacaron el reclutamiento masivo de docentes para atender la expansión de la matrícula y la creación de centros y programas de formación de profesores para elevar la calidad de la enseñanza.
- La nueva organización académico-administrativa, adoptada por nuevas -o por reestructuradas- instituciones de educación media superior y superior (ejemplo de las primeras: Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, en las segundas: Colegio de Bachilleres, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Autónoma de Aguascalientes).

A finales de la década de los setenta, ante las evidentes muestras del agotamiento de la eficacia de los componentes ideológicos nacionalistas del discurso educativo, entre otros factores, se inició el proceso de modernización educativa nacional. Como expresa Aguirre (1989:3) durante 1969 se crearon organismos administrativos y de planeación académica encargados de apuntalar la reforma de este periodo rectoral, el Centro de Didáctica (CD) y la comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. Después, a través de dependencias como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Centro Latinoamericano de Apoyo en Tecnología Educativa para la Salud (CLATES). En ese mismo año se definió el contenido de una de las reformas, organizadas por la UNAM y la ANUIES que determinó la necesidad de modernizar el sistema educativo como agente motor del desarrollo, en donde los tres principales contenidos son la creación de programas de formación de profesores, como condición básica para la renovación de la educación superior; la innovación de métodos de enseñanza que posibiliten la participación activa de docentes y alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la racionalización de la estructura académico-administrativa. Tal reforma también propuso pensar en un programa de formación de profesores, del que sin duda derivaron buenos resultados, entre otros, el de incrementar la

calidad de los cuadros docentes de la educación superior, y que podría ser organizado y supervisado por la ANUIES.

Este proceso de modernización conduce también a la redefinición del propio CD como organismo universitario especializado en el área de Ciencias de la Educación, el cual considera los problemas educativos como fenómenos susceptibles de ser planteados y tratados desde una perspectiva científica. Morán (1987:43) menciona que el CD que creó el programa de Especialización en Docencia, el cual tuvo el propósito de formar profesores capaces de propiciar aprendizajes significativos en los estudiantes mediante la profesionalización de la docencia, es decir, a través del trabajo de enseñanza especializado.

Como destaca Aguirre (1991a:8) entre los rasgos más notables de la modernización en la educación superior figuraron su expansión y diversificación, la renovación de los modelos académicos y administrativos, el intento de vincular la escuela media superior y superior con las demandas del aparato productivo, y el impulso de una amplia política de formación docente puesto que se exaltó la figura del profesor como motor de los procesos de reforma académica. Por consiguiente, el docente se presentó como ejecutor de la propuesta modernizadora a partir de la tecnología educativa. Así que corría el riesgo de que únicamente se convirtiera en hacedor de lo ya hecho. Desde luego, sin una visión crítica y reflexiva de su importante labor en la educación superior que comenzaba a gestarse en ese momento en nuestro país.

Por su parte, la ANUIES también conformó un equipo propio para atender el programa nacional, y para tal efecto creó primero un Centro de Tecnología Educativa y luego estableció un programa de educación continua para profesores (Zarzar, 1983:24).

Entre los principales objetivos que se dieron para la formación de profesores se encuentran:

1. Sensibilizar a los docentes sobre cuestiones pedagógicas.
2. Introducirlos en la formación didáctica y
3. Promover la creación y consolidación de unidades académicas de formación de profesores en la UNAM y en otras universidades de la República.

Debido al momento histórico en el que operó el CD basó sus trabajos principalmente en la tecnología educativa, la cual proporcionó una visión un tanto reducida de la formación docente, pero en su momento cubrió el aspecto operativo de la docencia, el cual consistió en profesionalizar al docente únicamente para impartir clases. Sin embargo, como es bien conocido que cada organismo educativo tiene que ir ajustándose a las nuevas necesidades de la educación, el CD en 1975 realiza un reajuste de proyecto político-académico que ocurre en los dos siguientes años, el cual consistió en una nueva conceptualización de la formación de profesores, cuyo objetivo es otorgarle consistencia a la labor académica desarrollada, integrando las funciones generales de la UNAM: investigación, docencia y extensión. Pérez (1987:8) menciona que en 1977 se creó el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) producto de la fusión del CD y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME), que aportaron sus propios procesos, experiencia e historia. En el CISE comienzan a revisarse las líneas teóricas del CD y de la CNME con el predominio de la estrategia de formación de docentes de la primera. El programa se sustentó en un marco de referencia: el Modelo de Docencia y en una estrategia de formación: la profesionalización para la docencia. Como enuncia Pérez (1987:10) las funciones que se conferían a este nuevo centro eran, en términos generales, las propias de la universidad: la investigación, la docencia y la extensión del conocimiento en el campo de la educación.

Como asevera Chehaybar (1991: 30) los objetivos del CISE fueron:

- Generar un espacio de reflexión que estimulara la comunicación y participación de los responsables de la formación docente.
- Problematizar el campo de la formación docente y delimitar su objeto de estudio.
- Presentar proyectos de investigación elaborados por los integrantes de la línea para su retroalimentación teórica-metodológica.
- Reestructurar o elaborar proyectos de investigación que respondan a los problemas detectados en la formación docente e incidan en la transformación de la realidad educativa.
- Socializar los avances de este proceso para enriquecerlo y continuar con su construcción.

Como puede observarse el espectro de objetivos se diversificó y amplió, empezaban a vislumbrarse los aspectos de problematizar, analizar el campo de la formación docente en donde no se perdiera de vista el objeto de estudio, ya se planteaba la investigación como base del enriquecimiento de la labor docente, así como dar a conocer los trabajos derivados

de esta nueva etapa formativa. Se reconoce el trabajo docente como una práctica social concreta y multideterminada, por esta razón, no puede reducirse a la relación cotidiana intra-aula del docente con sus alumnos, su reconocimiento como quehacer humano complejo, plantea la posibilidad de conocerla y transformarla desde una perspectiva totalizadora ya que como objeto de análisis, se puede abordar desde diferentes enfoques disciplinarios, entre los que destacan como fundamentales, el social, el psicológico y el didáctico, y también en relación con tres referentes curriculares, el aprendizaje grupal, el vínculo profesor-alumno y el currículo.

En los años 1975-1978 se incrementaron las Maestrías en Educación con diversas modalidades. Durante este proceso de profesionalización de la docencia, dichas acciones dirigidas a la formación de profesores de educación superior dan prioridad a lo pedagógico y dejan, obviamente, aspectos significativos como la crítica y la reflexión hacia su propia práctica docente. Si en otros momentos había prevalecido una concepción del profesor en la que se privilegiaba la experiencia en el propio quehacer profesional, ahora el interés se va a desplazar a los trabajos que permitan al docente comunicar con mejores herramientas esa experiencia (Aguirre, 1991b:3).

Por otra parte, durante noviembre de 1978 se aprobó el Plan Nacional de Educación Superior (PNES), cuyo principal fundamento fue la prioridad de responder a las necesidades nacionales desde el mismo sistema educativo, así como incrementar la calidad de la educación en virtud de la expansión escolar. Un rasgo sobresaliente en ese momento es la voluntad de trabajo conjunto entre las instituciones de educación superior y el Estado en pro de los intereses nacionales. A inicio de los ochenta, la política de formación de profesores es ya una línea declarada prioritaria a nivel nacional, los diversos programas y acciones se multiplican y la participación de los docentes universitarios es cada vez mayor. Se esperan los efectos de estos despliegues en el desarrollo nacional.

En palabras de Aguirre (1989:12) el crecimiento de la matrícula de educación superior continúa hasta 1980-1986, cuando comienza a estancarse y a modificar sus pautas, debido a la aguda crisis socioeconómica que explica la austeridad en el gasto educativo. En 1980 se realizó el Primer Programa de Capacitación para la Formación de Profesores Universitarios e Investigación Educativa en Ciencias y Técnicas de la Educación. En otra fase de 1981-1982 se realizó una reformulación del programa de Especialización, a partir de la experiencia

obtenida en cinco años de formación de profesores, y con la participación del personal docente.

Como externan Esquivel y Chehaibar (1991:53) en esta etapa el modelo educativo se define desde la perspectiva del análisis de sistemas como un conjunto de conocimientos interdisciplinarios para abordar la docencia. Como construcción teórica, el modelo describe la percepción de la realidad (las relaciones manifiestas) e interpreta y explica su objeto propio (las relaciones profundas y latentes). La mayor parte de los programas de formación se abocan a impartir el mismo tipo de cursos a distintos docentes que tienen en sus instituciones y dependencias formación profesional, problemas e intereses diferentes. Se pretende incidir en la práctica del docente en un intento permanente de ampliar su conciencia, sin embargo, es importante conocer primero cómo es realmente su desempeño docente e ir creando junto con el profesor metodologías especiales que permitan aminorar o eliminar de ser posible los obstáculos que se presentan en el proceso enseñanza-aprendizaje. No se trata solamente de mejorar las habilidades de los maestros para impartir su clase, sino de llevar a cabo un verdadero trabajo de concientización en cuanto a la importante labor que tiene frente a él, así como constantes reflexiones y autocríticas en torno de su labor docente, además de los problemas y reglas institucionales, para que se susciten verdaderos aprendizajes.

Como expresa Hirsch (1996:41) la formación de profesores ha sido utilizada para muchas cosas: para paliar en cierta medida los problemas generados por la masificación y diversificación de la enseñanza y de las instituciones educativas para promover el rompimiento de estructuras tradicionales en los procesos enseñanza-aprendizaje y como una más de las políticas encaminadas a la reforma educativa, ya abordadas desde el capítulo I. La formación docente repercute y es parte de la reproducción de la fuerza de trabajo a partir de la escuela, sin embargo además tiene importancia como parte de las políticas sociales del Estado para responder a las presiones que se ejercen sobre el ámbito educativo, por los distintos sectores y grupos sociales, así como los organismos internacionales.

Además de lo anterior, por lo que toca a los sistemas educativos, las actuales circunstancias están generando nuevos impactos y mayores exigencias en la formación de los ciudadanos. Aunados a los objetivos que siempre han sido propios e inherentes, la educación contemporánea ha tenido que redefinir su papel y reconceptualizar su misión. Hoy se habla de preparar ciudadanos competentes, capaces de desempeñarse adecuadamente en un

mundo cambiante, globalizado y de alta exigencia, por lo que los estudios han de estar vinculados a las necesidades de la sociedad y los programas deben ser compartidos a nivel nacional e internacional. Aunado a lo anterior, la UNESCO, la OCDE y otros organismos similares conciben hoy la educación como un proceso a lo largo de toda la vida.

Debido a estas nuevas exigencias educativas, toca a los docentes integrarse a estos cambios vertiginosos, ya que es preciso que cuenten con determinadas competencias profesionales; es decir, echar mano de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que formen les permitan formar a los futuros maestros en Pedagogía. A partir del año 2002 los objetivos de las maestrías se han reconceptualizado, en este sentido la maestría puede tener tres orientaciones: profesionalizante, de investigación o mixta. La maestría, claramente puede direccionarse hacia el perfeccionamiento de las capacidades y competencias profesionales, buscando aplicar los conocimientos a la solución de problemas y cuyo objetivo central es mejorar la preparación del estudiante para el ejercicio de su profesión. La formación se torna indispensable además de útil siempre y cuando comprenda conocimientos, experiencias y capacidades de un modo amplio.

En este sentido la maestría en Pedagogía que se imparte en la UNAM, en la cual participan la Facultad de Estudios Superiores Aragón, la Facultad de Filosofía y Letras y el ISSUE, refiere que uno de sus objetivos es la alta capacidad para el ejercicio profesional y académico, en particular el ejercicio docente; en cuyo objetivo se centra el presente trabajo. El plan de estudios de la maestría se organiza conforme a campos de conocimientos vinculados con los ámbitos de actividades profesionales que incluyen:

1. Docencia universitaria.
2. Gestión académica y políticas educativas.
3. Educación y diversidad cultural.
4. Construcción de saberes pedagógicos.

El campo en el que este trabajo puede incidir es el correspondiente a Docencia universitaria. Donde el objeto de estudio y el ámbito de intervención es el que está constituido por los procesos que se llevan a cabo en el aula, es decir, la docencia áulica o docencia cátedra, lo cual implica un conocimiento, una competencia profunda de sus actores, en términos de sus prácticas socioculturales y de sus imágenes y representaciones sociales. Para ello se torna

indispensable que para capitalizar la profesionalización del desempeño docente, el académico posea ciertas competencias para que sus estudiantes se formen con elementos integrales tanto teóricos como metodológicos aplicados a su quehacer profesional.

En el enfoque centrado en competencias, el docente (López y Farfán, 2007: 436) da paso a una figura mediadora y facilitadora donde será necesario dedicar la mayor parte de su tiempo a la observación del desempeño de los estudiantes y a la tutoría, como acompañante de un proceso de estudio, capaz de estimular cada vez más el desarrollo de los estudiantes con apertura al reconocimiento del error, empezando por el propio docente. Martínez y colaboradores (2005:68), abordan cuatro competencias del docente, como son: didácticas, comunicación, previsión y personales, de las cuales retomaremos para la presente tesis, las correspondientes al desempeño didáctico, en donde destacan las siguientes:

COMPETENCIAS DIDÁCTICAS	<ul style="list-style-type: none"> - Métodos, técnicas y estrategias didácticas. - Técnicas de redacción. - Dinámica de grupos. - Métodos de evaluación. - Técnicas de entrevista. - Técnicas de incentivación - Psicología del sujeto (desarrollo de la personalidad, orientación vocacional, técnicas para establecer un ambiente de confianza). - Manejo del conflicto. - Capacidad para planear actividades académicas. - Capacidad para trabajar en equipo. - Habilidad para monitorear logros.
------------------------------------	---

Tabla 4

Fuente: Martínez González, Adrián, et. al (2005), *Perfil de competencias del tutor de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, México.*

3.3 Competencias del docente de la maestría en Pedagogía de la FES Aragón

Las competencias docentes (Frade, 2006:60) son el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores que les permiten promover en sus estudiantes el desarrollo de sus propias competencias de aprendizaje básico para la vida.

¿Es posible transitar de una docencia centrada en la enseñanza a una docencia nucleada en torno al aprender o cómo puede concebirse al docente enseñante a un docente/tutor que enseña/facilita el aprender? Sin duda éste es uno de los cambios que debe operarse en la educación tradicional para enmarcarse en una basada en competencias, en donde el constructivismo como soporte del aprendizaje fundamenta la razón de ser del nuevo papel que debe asumir el docente/tutor, ya no como centro del proceso educativo sino como guía, como facilitador de todas aquellas formas en las que ahora debe asumir su rol para enseñar al estudiante a “aprender a aprender “, pero de manera significativa (IPN, 2004:72).

En este sentido, la UNAM cuenta con el denominado Programa para el fortalecimiento del sistema tutorial, el cual constituye la piedra angular de la nueva concepción del sistema universitario de maestría. El establecimiento de la función tutorial se inició con la Reforma de 1986, y no fue sino hasta 1996, con la más reciente reforma del posgrado, a través del nuevo Reglamento de Estudios de Posgrado que el sistema tutorial se ha generalizado en la UNAM. Para ello se han normado en forma explícita las responsabilidades y obligaciones así como los perfiles de competencias necesarios para el óptimo desempeño tutorial mencionadas en el *Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional de la UNAM 2002-2007* (2002:54). Como parte de este sistema referido en el documento *Perfil de competencias del tutor de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México* (2005:8), la figura del tutor ha venido consolidándose en la atención personalizada de los estudiantes de maestría, quienes tienen la oportunidad de formarse con académicos que generan obra original y participan en la construcción de nuevos conocimientos.

La ANUIES describe a la tutoría como un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo de ellos como expresan De la Cruz y Abreu (2004: 2). A la par de los comentarios de la ANUIES, la UNESCO externa que la tutoría pretende fortalecer en los sistemas educativos formales, el desarrollo de capacidades y aptitudes (para el trabajo por competencias) que permitan a cada individuo realizar aprendizajes a lo largo de la vida (Canales, 2004:126).

Entonces el tutor a quien también denominaremos con el término de docente, ha de actuar para cumplir la importante misión de formar nuevas generaciones de estudiantes, para que éstos puedan realizar investigaciones relevantes, de alto nivel académico y compromiso

social, que puedan apoyar en la resolución de problemáticas nacionales, y también, fortalecer el sistema educativo nacional en todos sus niveles. El docente tiene conferido un papel central en el proceso de aprendizaje de sus tutorandos, pues dentro de sus funciones y atribuciones se considera que establezca una comunicación constante con los estudiantes que se le hayan asignado, ello permitirá dar una atención individualizada e identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad, tanto en su desarrollo académico, como en problemas personales que le impidan el éxito académico (IPN, 2006:1). El tutor podrá orientar, a partir de la identificación de dichas fortalezas y áreas de oportunidad, al estudiante y si es necesario, canalizar algunas acciones hacia otros profesionales. Podrá también actuar como mediador, en este caso para la resolución de problemáticas o conflictos que apoyen su desarrollo.

De esta forma, al conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que permiten a los docentes llevar a cabo la tarea docente de manera eficiente se llama competencias docentes (IPN, 2006:20). Es conveniente que mencione que estas competencias docentes, como se ha mostrado en el capítulo anterior, se conciben como un proceso, no se forman de un momento a otro sino que son resultado del trabajo cotidiano; es decir, gracias a todas las interacciones que los docentes realizan con sus alumnos en donde comparten objetos de conocimiento. Se trata de un proceso gradual, constituido en diferentes momentos, ya que entre más experiencias positivas de enseñanza haya conducido el docente, su capacidad puede aumentar, dicha experiencia se multiplica cuando éste es consciente del proceso que lleva a cabo y la forma en que pone en juego todas sus capacidades como mencionan García y Congosta, citados por Caudillo (2005:24) como las siguientes: dominio de la asignatura, didáctico-técnica, comunicación y personal motivacional.

El papel del docente bajo este enfoque de competencias es de mediador, quien en su calidad de agente educativo presta al aprendiz una serie de ayudas para acercarlo a su nivel de desarrollo de potencias, dichas ayudas se retiran progresivamente conforme el alumno asume la autonomía y control de su aprendizaje. Como expresan Díaz Barriga y Rigo (2006:96) un docente experto y estratégico no presta tales ayudas indiscriminada y rígidamente, sino que sabe ajustar su ayuda pedagógica en función de sus estudiantes, del contexto y de la tarea. En este sentido se considera que una de las metas de la actividad docente centrada en el enfoque por competencias será incrementar las competencias, la comprensión y la actuación autónoma de sus estudiantes.

Es conveniente mencionar que el docente no puede proporcionar el mismo tipo de ayuda ni intervenir de manera homogénea e idéntica con todos los estudiantes, puesto que una misma intervención del profesor puede servir de ayuda ajustada en unos casos y en otros no. Esta es una competencia más que debe cultivar el docente porque le permite ser asertivo en su desempeño, además de realizar una reflexión constante de lo que ocurre en su aula, al mismo tiempo que se apoye en una planificación cuidadosa pero flexible y situacional de la enseñanza. Es decir, es conveniente que el docente genere un conocimiento didáctico, que trascienda el análisis crítico y teórico para llegar a propuestas concretas y realizables que permitan una transformación positiva de la actividad docente.

El sistema tutorial puede enmarcarse en los lineamientos del constructivismo, el cual posibilita la transformación constante del pensamiento, las actitudes y los comportamientos. Está interesado en propiciar la interacción con el tutorando y resalta la importancia de los problemas y preguntas sobre el entorno. Su papel favorece el abordaje de problemas reales y determina que el tutorando sea el responsable de su propio aprendizaje. Una de las prioridades dentro del Programa para el fortalecimiento del sistema tutorial, es que a alumnos tanto de maestría como de doctorado se les asigne un tutor principal y/o un comité tutorial compuesto por tres tutores.

Como se expresa en el documento *Programas Institucionales de tutoría* de la ANUIES (2007:11) la tutoría es un instrumento de cambio para reforzar los programas de apoyo integral a los estudiantes en los campos académicos, cultural y de desarrollo humano en la búsqueda de la atención individualizada del estudiante en su proceso formativo. Asimismo, para Torres (2007:1) el docente guía al estudiante por medio del acompañamiento personalizado para que desarrolle la capacidad de aprender por sí mismo y tome sus propias decisiones, de tal manera que construya la competencia para su aprendizaje autónomo, siendo necesario incidir en sus pautas de comportamiento y conducta, esta autonomía del aprendizaje se desarrolla cuando al estudiante se le instruye en la forma de desarrollar la competencia de desenvolverse autónomamente en diversos aspectos de su vida.

De conformidad con el Reglamento de Estudios de Posgrado (RGEP) de la UNAM, la tutoría es un eje central en que se erige y confía la formación de profesionales de alto nivel. En la maestría, el proceso educativo está orientado a la fundamentación, diseño y ejecución de una investigación; es decir, a la generación de nuevos conocimientos. Los programas de maestría

referidos por Martínez y colaboradores (2005:21) tienen la posibilidad, dentro de ciertos límites, de adaptarse a la situación de cada estudiante, la tutoría como proceso, permite que el estudiante obtenga una formación suficiente para lograr éxito como profesional, investigador y docente; para la toma de decisiones importantes en su vida académica; y para el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarios en el ámbito académico, así como en los aspectos personales y sociales.

Como ya se ha mencionado anteriormente, las competencias en este caso académicas del docente en la maestría, constituyen un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que posee y que, relacionados entre sí, permiten el desempeño satisfactorio de actividades y funciones en el proceso educativo, según los indicadores y estándares establecidos, en el contexto del Sistema de estudios de Posgrado, con la finalidad de que el estudiante, al concluir sus estudios de maestría, se incorpore con ventajas a la sociedad, según Martínez y colaboradores (2005:25).

Uno de los aspectos en los que el tutor incide, el cual retomo para este trabajo, es que la tarea principal del docente es estimular y facilitar el proceso de aprendizaje en los estudiantes, a través de la interacción en pequeños grupos y de estar al tanto del progreso del aprendizaje de cada uno de ellos. En este sistema, la habilidad de los académicos para desempeñarse como tutores es determinante para alcanzar el éxito educativo. Su papel es crítico y tienen que hacer contribuciones que activen los conocimientos previos y faciliten el aprendizaje, como ocurre en las situaciones de la vida real.

Por la magnitud del perfil que debe poseer el docente/tutor para realizar actividades que implican conocimientos, actitudes, habilidades, valores, investigación, orientación, organización, supervisión, etcétera, según (Martínez y colaboradores 2005:29) las competencias son:

- **Competencias en investigación:** son habilidades y conocimientos actualizados y profundos sobre el método científico, y experiencia formal en el desarrollo de investigaciones.
- **Competencias didácticas:** se trata de habilidades y conocimientos actualizados sobre el campo de la docencia y de sus funciones como tutor.

- **Competencias de comunicación:** constituyen la capacidad para transmitir eficazmente los resultados de sus investigaciones y para facilitar la adquisición de conocimientos, así como desarrollar y fortalecer las habilidades de comunicación oral y escrita de los tutorados.
- **Competencias en previsión:** en donde se involucra una visión amplia que deben tener los tutores con respecto al ámbito de la institución, del programa de maestría, de su especialidad y/o línea de investigación, tanto a nivel nacional como internacional, el tipo de financiamiento que ofrecen instituciones públicas y privadas, y los aspectos éticos, legales y administrativos que enmarcan su desempeño profesional.
- **Competencias personales:** se refiere a las cualidades y habilidades del tutor para establecer una adecuada relación interpersonal con el estudiante durante el proceso de tutoría; con una actitud abierta, inquisitiva y crítica para identificar sus intereses, sus motivaciones, sus fortalezas y debilidades académicas. Además de tener actitud empática, dinámica y propositiva para estimular las ideas y propuestas que genere el estudiante en su proceso de formación hacia una vida académica independiente.

Como puede apreciarse en la enumeración de las competencias anteriores destacan las más representativas del papel que el docente debe asumir como “ideal” en el proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se torna un tanto difícil aunque no imposible contar con profesores que reúnan las competencias en su totalidad.

Como ya se ha mencionado anteriormente, el enfoque educativo centrado en competencias, coloca al alumno en el centro del aprendizaje, el cual puede hacerse realidad sólo cuando los docentes durante su labor anteponen este proceso al de transmisión de contenidos. Es aquí donde comienzan las interrogantes de cómo el docente va a favorecer el aprendizaje en lugar de la enseñanza, qué puede enseñar si ahora lo importante es el aprendizaje del estudiante. Una de las bases fundamentales de este nuevo enfoque de la educación significa transformar la actividad docente concebida hasta ahora. Esto puede comenzar por cómo el docente puede construir sus propios conceptos, de reconocer que sabe, lo que es capaz de identificar, lo que no sabe y debe aprender, es decir, es conveniente colocarse también como aprendiz y experimentar un proceso de construcción propia de conocimientos. Trabajar para construir de manera colaborativa una serie de conceptos que le permitan acercarse a la identificación de las implicaciones que tiene la docencia de un modelo centrado en el aprendizaje. Aunque es bien sabido que siempre la resistencia al cambio está latente, aun en el sentido de que los docentes asuman como valiosos y trascendentes los cambios, muchos de éstos

representados en nuevas formas de concebir a la educación en pos de que los estudiantes tengan más posibilidades de incursionar con mayores éxitos en el campo laboral.

Como en la educación basada en competencias la práctica docente se encuentra centrada en el aprendizaje, nos lleva a superar la dicotomía entre el que enseña y el que aprende (el docente detentor del poder del saber y el alumno “ignorante”). En la escuela, el aprendizaje de los estudiantes depende en gran medida de quien se encarga de guiarlo, por supuesto estamos hablando del docente. La labor docente puede resultar fundamental para superar las problemáticas de la falta de calidad y pertinencia educativa, así como, entre otros aspectos, para preparar estudiantes capaces de enfrentar el contexto actual y de incidir en la mejora de las condiciones sociales y de vida.

Aunado a lo anterior, Caudillo (2005:23) menciona que hace algunas décadas se desencadenó la preocupación por garantizar que en los centros educativos se impartiera una enseñanza de calidad y es en el docente donde recae buena parte de esta calidad, ya que es él quien concreta la ejecución de los objetivos formativos previstos. Según la autora, los estudios sobre competencias docentes a nivel universitario tienen como propósito identificar las características de un profesor eficaz, cómo los rasgos de personalidad y la metodología que emplea impactan en el aprendizaje de sus estudiantes, qué factores definen una docencia competente y de calidad. Según García y Congosta, citados por Caudillo (2005:23) mencionan que un buen profesor no sólo requiere del dominio de los contenidos de la asignatura, como aprender; es decir, requiere desarrollar ciertas habilidades pedagógicas (por ejemplo: manejo de métodos y técnicas didácticas, planear actividades académicas, capacidad para hacer trabajar en equipos), una capacidad perceptiva y de atención sistemática sobre los avances de sus estudiantes para averiguar si están aprendiendo o no y por qué y qué es lo que puede ayudarles para aprender.

Como externa Marqués (2005:2) hoy en día el papel de los docentes no es tanto de enseñar (explicar–examinar) unos conocimientos que pueden tener una vigencia limitada y estarán siempre accesibles, sino cómo ayudar a los estudiantes a aprender a aprender de manera autónoma en esta cultura de cambios constantes y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas que tengan en cuenta sus características (formación centrada en el alumno) y les exijan un procesamiento activo e interdisciplinario de

la información para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva-memorización de la información.

El problema profesional del docente es un problema estructural, ya que se le exige competencia en términos de manejo de información, metodología y operatividad, tanto en su campo profesional específico como en la docencia, es decir, que maneje información derivada de su propia experiencia e investigación profesional, que no solamente se limite a recitar textos y que además tenga suficiente preparación pedagógica para trabajar con grupos de alumnos, en actividades de índole colaborativa, entre otras.

El caso es que las competencias no se adquieran en forma mecánica ni son absolutas, sino que se desarrollan mediante una formación permanente; quizá sí habría que identificar competencias particulares en razón de la diversidad de campos de conocimientos y de los niveles educativos específicos, incluidos los estudios de maestría. Para lograr la formación en competencias Tinoco (2000:30) explica que es necesario que las instituciones educativas busquen nuevos modos de impactar en el sector productivo, ubicando la construcción de competencias desde el currículo de manera sistematizada y no centrándolo exclusivamente en los contenidos.

A continuación se presenta un cuadro en el que se concentran las competencias que conciben algunos autores revisados en cuanto al trabajo docente.

AUTOR	COMPETENCIAS DOCENTES
García y Congosta, citados por Caudillo (2005:24)	<ul style="list-style-type: none"> -Dominio de la asignatura (condición necesaria, aunque no suficiente para una docencia de calidad.) -Didáctico-técnica: programación-organización. Evaluación y uso de recursos didácticos-metodológicos que favorecen la claridad de la exposición y desarrollo de la materia. -Comunicación con el estudiante: aspecto relacionado con el anterior, pero con el énfasis puesto en la consecución de una adecuada comunicación a nivel grupal e individual-personal. Un adecuado clima de relación profesor-alumno. -Personal-motivacional: factor sin duda relacionado con el anterior y que influye enormemente con la claridad expositiva, es el componente personal de entusiasmo y motivación que el profesor transmite al alumno en su docencia. Es un factor personal muy vinculado a un componente vocacional del profesor hacia la docencia (universitaria en este caso) que potencia enormemente los factores anteriores.
Villa y Morales (2005:30)	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre lo que debe llevar a cabo en su labor, - Poseer destrezas en la programación del curso. - Seleccionar y crear materiales.

	-Evaluar tanto del curso como la enseñanza y los materiales del currículo.
Caudillo cita a Weeda (1986)	<ul style="list-style-type: none"> - Ser claro. - Adaptarse al nivel cognitivo de los alumnos. - Promover la flexibilidad. - Variar la forma de enseñar, utilizando diversas actividades. - Propiciar el entusiasmo y la motivación. - Realizar crítica positiva.
(IPN, 2006:10)	<ul style="list-style-type: none"> - Tener conocimiento y entendimiento de los distintos modos de aprendizaje de los alumnos. - Tener conocimientos, competencias y aptitudes en materia de evaluación de los estudiantes a fin de ayudarle a aprender, - Guardar compromiso con el saber en la disciplina respetando las normas profesionales y conocimientos en las nuevas circunstancias. - Poseer conocimientos de las aplicaciones de la ciencia y la tecnología a la disciplina en relación con el acceso a material y los recursos a nivel mundial y con la enseñanza de la tecnología. - Tener conciencia de la influencia que ejercerían los factores internacionales y multiculturales sobre los planes de estudios. - Elaborar de estrategias de gestión personales y profesionales.
Tebar citado por Marqués (2005:5)	<ul style="list-style-type: none"> - Ser mediador de los aprendizajes de los alumnos. - Ser un experto que domina los contenidos, planifica (pero es flexible). - Establecer metas: perseverancia, hábitos de estudio, cuyo objetivo principal es que el estudiante construya habilidades para lograr su plena autonomía. - Regular los aprendizajes, favorece y evalúa los progresos; su tarea principal es organizar el contexto en el que se ha de desarrollar el sujeto, facilitando su interacción con los materiales y el trabajo colaborativo. - Fomentar el logro de aprendizajes significativos, transferibles. - Fomentar la búsqueda de la novedad, lo original. - Potenciar el sentimiento de capacidad: interés del estudiante por alcanzar nuevas metas. - Compartir las experiencias de aprendizaje con los alumnos: discusión reflexiva, fomento de la empatía del grupo. - Desarrollar en los alumnos actitudes positivas.

Tabla 5

Fuente: Tabla elaborada por la autora del trabajo, con base en la revisión de la literatura.

Es evidente que estas competencias pueden parecer extensas y poco alcanzables, sin embargo pueden lograrse con programas estratégicos, flexibles y acordes al nivel educativo de que se trate, así como recapacitar en que las competencias no se adquieren en forma mecánica ni son absolutas, sino que se desarrollan mediante una formación permanente. Dichas competencias tampoco pueden ser estáticas ni se materializan en la práctica docente

de una única ni definitiva forma, no obstante, permiten contrastar la práctica docente e identificar con qué cuentan éstos y qué demanda la profesionalización en la actualidad.

Bar (1999:5) también coincide en que el docente es el actor principal en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa pues es el nexo en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y las modificaciones en la organización institucional. Las reformas educativas se traducen en las escuelas y llegan al aula por medio del docente. Éste último es quien debe poner en práctica el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pero centrado en la reflexión y la investigación de su ejercicio profesional, se hace necesario revalorar su función profesional y social como protagonista de las transformaciones educativas. Es quien debería reconocer al estudiante como persona, con su individualidad, sus propios gustos e intereses y su experiencia particular, con su cultura y sus características peculiares, con su capacidad propia que debe potenciar y desarrollar por sí mismo y en su interacción con los otros actores del proceso formativo.

Para que los docentes alcancen las competencias y perfil enunciado es necesario implantar programas permanentes de formación y entrenamiento que los comprometa a aumentar sus capacidades de observación, de agudizar prácticas reflexivas, de fortalecer el sentido de su propia capacitación, de desarrollar inteligencias múltiples. La forma en que conocemos cuánto y cómo aprendemos sin lugar a dudas está cambiando. Pasamos a otro paradigma sorteando una serie de problemas. Será necesario entonces, diseñar planes abarcativos para fomentar las competencias a través de programas de capacitación y perfeccionamiento adecuados a los requerimientos del sistema educativo, de las instituciones y personas. Pero qué pasa en torno de las estrategias de enseñanza que debe manejar el docente para dar respuesta a la educación basada en competencias.

Conceptualizar formas diferentes para formar a los futuros docentes de la maestría en Pedagogía, no significa descalificar toda la experiencia anterior, sin embargo, los cambios son necesarios ante una sociedad que plantea nuevas exigencias y retos a las instituciones educativas. En general, el enfoque de las competencias integradas en educación, puede constituir una forma que permita incorporar las actuales demandas laborales sin descuidar la formación integral de los estudiantes en los ámbitos humano, profesional y disciplinar. En este sentido, la educación basada en competencias en este trabajo puede enriquecer y retroalimentar considerablemente la práctica didáctica del docente de la Maestría en

Pedagogía sin contradecir de fondo el currículum actual por el contrario, puede constituirse en una opción de formación profesional más actualizada y de mayor calidad.

Para efectos de este trabajo a continuación me aboco a presentar las competencias docentes en el ámbito del desempeño del docente, divididas en tres grandes ámbitos: la planeación, el proceso enseñanza-aprendizaje y la evaluación, los cuales cobran un valor incalculable, debido a que van a permitir organizar el aprendizaje y favorecerán las capacidades y habilidades de los estudiantes de una forma significativa, cuyos elementos se abordarán en los subtemas siguientes.

3.3.1 Competencias del desempeño del docente

En el enfoque por competencias la metodología didáctica para la enseñanza dejó de ser únicamente transmisionista para pasar a ser una metodología centrada en el estudiante y el proceso de aprendizaje. No debemos entender al aprendizaje sólo como producto, sino como proceso, conforme a la perspectiva cognoscitivo-humanista. Considero que en el aprendizaje como proceso el sujeto muestra su capacidad de estructurar la realidad o ámbito de la misma para apropiarse de ella. La metodología didáctica nos puede servir para hacernos una idea cabal de nuestro estilo de enseñanza Zabalza (2006:172-173).

La forma tradicional de enseñanza se basa principalmente en conocimientos (quizá porque sea lo único que se puede enseñar) y se descuida la formulación de competencias en cuanto a habilidades, actitudes y valores, y con ello, ya desde la formulación de los objetivos, estaríamos desintegrando el núcleo formativo de los procesos de enseñanza aprendizaje. En temas anteriores hablamos de que las competencias no vamos a concebirlas desde el punto de vista reduccionista, sino desde el integral, holístico y flexible, ya que el hecho de que en adelante, en este trabajo de tesis se presenten los lineamientos para organizar el desempeño docente en cuanto a planeación, enseñanza aprendizaje y evaluación, no quiere decir que trabajar por competencias sea rígido, a manera de un instructivo; por el contrario la importancia de hacerlo estriba en que el docente medite y reflexione sobre cada una de las actividades que se encomiendan a los estudiantes como sujetos en pleno desarrollo y con un potencial que al docente corresponde enseñarle a perfeccionar en beneficio de la sociedad.

Como externa Martín (1999:223) la lógica del discurso didáctico parece, en principio, que puede y debe tener una base común de servicio al conocimiento humano, a la sabiduría de

cómo conducirse, en tanto, que persona, a cómo crecer en la capacidad de aprender a aprender en cualquier nivel que se dé la intervención docente. Sin embargo, ese “cómo” ha de variar su fórmula en función del estudiante; ya que el aprendizaje como producto del sujeto muestra el grado de estructuración logrado para actuar sobre la realidad. Una docencia centrada en el aprendizaje debería responsabilizarse tanto de los procesos como de los productos del aprendizaje. García (2001:19) considera que el aprendizaje humano es un proceso-producto de las capacidades que un sujeto dinamiza para adquirir y/o desarrollar competencias que le permitan perfeccionar su ser y actuar, tanto en general como en vista al ejercicio de una determinada profesión o trabajo.

La metodología que se explica a continuación para la enseñanza está constituida en tres grandes rubros como son: competencias para la planeación, competencias en el proceso enseñanza-aprendizaje y competencias para la evaluación del aprendizaje que se llevan a cabo durante el desarrollo de la enseñanza con el propósito de crear las condiciones adecuadas para el logro de aprendizajes significativos, de acuerdo a criterios que se tengan en cuanto al contexto y la complejidad de la práctica educativa. La metodología se entiende según Morán citado por Catalano y colaboradores (2004:135-139) como la organización de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje a fin de facilitar el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y los cambios de actitud en el estudiante. En la elaboración de los aspectos metodológicos se incluyen distintos conceptos que se diferencian como métodos, estrategias, técnicas y actividades, en los cuales es necesario que el docente establezca dinámicas operativas, es decir, diseñe un modelo de aprendizaje y de administración del aprendizaje y para ello es importante recordar que el fin y centro de la educación basada en competencias es el alumno.

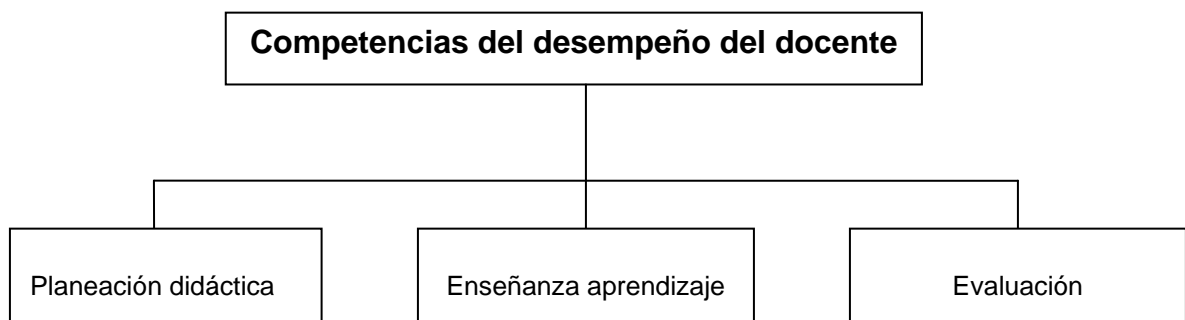
Para conformar la orientación metodológica en la maestría en Pedagogía, el docente/tutor debe tomar en consideración los siguientes criterios:

- Participación activa de los estudiantes en la constitución de sus procesos de aprendizaje.
- El trabajo grupal, la confrontación y la construcción conjunta recuperando las características de la práctica profesional.
- Relación teoría-práctica, en forma similar a lo que ocurre durante el ejercicio profesional.
- El desarrollo de competencias en resolución de problemas, en los cuales no sólo opera la racionalidad técnica sino también la comprensión del sentido de la situación, la

improvisación, la invención de estrategias, los conocimientos y experiencia previa, el desempeño de roles organizativos.

- El trabajo sobre los aspectos actitudinales del aprendizaje vinculados con los conceptos y procedimientos como parte de un todo.
- El aporte integrado de las distintas disciplinas en la construcción de las capacidades propuestas a partir de la idea de que las capacidades traducen, de hecho, saberes interdisciplinarios.
- La flexibilidad y la creatividad en relación con tiempos variados, espacios diversificados y condiciones textuales variadas.
- La propuesta de situaciones semejantes a la configuración que adoptan las tareas en el mundo del trabajo.

Todos estos aspectos están vinculados para trascender el espacio del conocimiento teórico como centro del quehacer educativo y colocar la mirada en el desempeño humano integral que implica la articulación del conocer con el plano del hacer y del ser. Se trata de que el docente no sólo se centre primordialmente en cómo dar una clase y preparar los recursos didácticos para ello, sino también en establecer con qué aprendizajes vienen los estudiantes, cuáles son sus expectativas, qué han aprendido y qué no han aprendido, cuáles son los estilos de aprendizaje y cómo ellos pueden involucrarse de forma activa en su propio aprendizaje. A partir de ello debemos orientar a la docencia, con metas, estrategias didácticas y evaluación. Amén de los puntos anteriores, es de suma importancia que el docente recupere el aspecto relacionado con la sensibilización y motivación hacia el estudiante. De esta forma, es deseable que el docente para su desempeño didáctico cuente con las competencias del esquema siguiente, las cuales se desglosan a continuación.



3.3.1.1 Competencias para la planeación didáctica

En este apartado se abordará la planeación didáctica que puede realizar cada docente para promover el desarrollo de competencias en sus estudiantes. El proceso de planificación constituye una competencia profesional básica del docente universitario. Se trata de un aspecto que actúa como expresión de la profesionalidad del profesorado y como respuesta a los derechos de los alumnos. La planeación parte de la comprensión de las finalidades de la formación y determina cómo, dónde, cuándo y con qué medios se van a formar las competencias. En esta fase, como externa Tobón (2007:197), se plantea la enseñanza de estrategias de aprendizaje de acuerdo con cada uno de los tres saberes, ya manejados anteriormente: saber conocer (estrategias cognitivas), saber hacer (estrategias de ejecución) y saber ser (estrategias emocionales y sociales)

A diferencia de la docencia tradicional, la pedagogía basada en competencias, implica la construcción, deconstrucción y reconstrucción continua de la práctica pedagógica a partir de la reflexión que hace el mismo docente sobre su proceder.

De esta manera, la capacidad de planificar constituye el primer gran ámbito de competencia del docente. Es decir, el desarrollo del programa de su asignatura es una tarea compleja, ya que implica tomar en cuenta los contenidos básicos de la disciplina en la que se está formando (en este caso la maestría en Pedagogía), el marco curricular en que se encuadra la asignatura, la visión propia del docente de la disciplina y su didáctica, así como las características de los estudiantes y los recursos con los que se cuenta para llevar a cabo el proceso de enseñanza. Cuando se planifica se convierte una idea en un proyecto de acción. Los docentes piensan en su asignatura y trasladan esa idea a una propuesta práctica pensando en cómo van a trabajar con sus estudiantes, y para ello, necesitan conocimientos, ideas o experiencias sobre la disciplina, un propósito, fin o meta a alcanzar, lo cual ofrece la dirección a seguir y hacer la previsión o anticipación del proceso a seguir que deberá dar paso a una estrategia de procedimientos en la que se incluyan las tareas a realizar, la secuencia de las actividades y alguna forma de evaluación o cierre del proceso.

Según Catalano y colaboradores (2004:177) la planeación didáctica establece cómo enseñar, es decir, es una alternativa para concretar los contenidos de la asignatura en determinado contexto. No debe pensarse como único camino a seguir, pues se estaría actuando en forma no coherente con los principios pedagógicos del enfoque por competencias: la necesidad de

recuperar los saberes previos, las experiencias, los intereses y las problemáticas planteadas por los alumnos, así como la significatividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos específicos en los cuales ellos se desarrollan.

Como externa Rojas (2005:80) el enlace entre didáctica y el manejo de la categorización de planeación de la enseñanza o planeación didáctica, se trata de una conceptualización representativa de un discurso centrado en el diseño e innovación de procedimientos e instrumentos para la enseñanza y el aprendizaje que permiten obtener mejores resultados educativos, de manera rápida y al menor costo posible. El acto didáctico se puede definir, según Aguirre (1991a:24) como una acción dialéctica, organizada y orientada por una persona que tiene una posición privilegiada en el grupo para provocar las modificaciones del comportamiento en los miembros del mismo, y que tiene lugar en un contexto caracterizado desde el punto de vista sociológico en el que se conjugan códigos, comportamientos estereotipados, etcétera.

La didáctica no puede entenderse ya como una disciplina de orden técnico, cuyo objetivo sea el de prever el instrumental necesario aplicable al margen de los objetivos y estructura del sistema educativo imperante. La didáctica para el enfoque basado en competencias, implica una combinación de los niveles teórico, técnico e instrumental en el análisis y elaboración de los problemas de su ámbito; lo que supone una interrelación permanente entre la indagación teórica y la práctica educativa.

Es primordial priorizar estrategias en las que los estudiantes jueguen un papel activo, que les permita descubrir y construir conceptos por sí mismos. El papel del docente (Huerta, 2006:7) sigue siendo fundamental, pero ahora como diseñador de los ámbitos y experiencias de aprender por los estudiantes, proponiendo diversas maneras para promover el desarrollo integral del estudiante.

Entonces, el docente podrá llevar a cabo la planeación didáctica desde dos puntos de vista, como son: el diseño curricular y la planeación de la asignatura (Catalano y colaboradores, 2004:179):

a) Del diseño curricular:

- Los objetivos generales expresados en las competencias.
- El propósito específico de cada asignatura.
- Las relaciones entre las distintas asignaturas.

Considero que en los puntos anteriores el docente debe tener presente la totalidad del diseño de la propuesta formativa para contribuir a la coherencia e integración de las actividades de cada asignatura.

b) De la planeación de la asignatura: donde tomará los objetivos, los contenidos y los lineamientos o criterios para la enseñanza y la evaluación que fueron presentados en el mismo.

Los principales componentes de la planeación didáctica, según Catalano y colaboradores (2004:179) son la secuencia didáctica, los materiales curriculares, y la evaluación del aprendizaje (este último se detalla más adelante):

Secuencia didáctica

En torno de la secuencia didáctica Zaballa citado por Catalano y colaboradores (2004:179) menciona que es un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de objetivos educativos, que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el estudiantado.

Así que sugiero que tal secuencia didáctica puede ser elaborada con base en la planeación de la asignatura ya que da sentido a los diversos materiales curriculares y a la evaluación. Es decir, considero que el docente debe tomar en cuenta que no es conveniente presentar las actividades aisladas sino relacionadas e integradas entorno a situaciones problemáticas, a las competencias y a los contenidos de la asignatura, en forma coherente con una concepción de enseñanza que pretenda lograr el desarrollo de competencias y un aprendizaje significativo y contextualizado.

Un ejemplo de los tipos de actividades que pueden intervenir en una *secuencia didáctica* son:

- Estructuradas en torno de capacidades y situaciones problemáticas de la asignatura.
- Organizadas de acuerdo con los momentos del proceso de aprendizaje, apertura, desarrollo y cierre.
- Coherentes con el enfoque de aprendizaje.
- Significativas, basadas en la construcción y práctica reflexiva.

Dentro de la competencia de la planeación didáctica cobra especial importancia la utilización de materiales curriculares que apoyan e desempeño docente, los cuales se abordan a continuación.

Materiales curriculares

El diseño metodológico implica la determinación de los materiales curriculares. La elección de los materiales constituye un aspecto a veces desatendido, o relegado a un tratamiento meramente formal. Sin embargo, a través de ellos el docente seleccionará los modos más adecuados de presentar la información, o los materiales e instrumentos para llevar a cabo una experiencia determinada. Constituyen verdaderos instrumentos de mediación, que sostienen la tarea y contribuyen a estructurar el pensamiento del estudiante.

Si bien la mayor parte de los materiales se presenta en forma escrita, existen diversas maneras de representar un mismo objeto: ilustraciones, textos descriptivos o informativos; cuadros; tablas, esquemas, mapas conceptuales. Como menciona Zabalza (2006:172-173), en cuanto a materiales de apoyo a los estudiantes como: guías o información complementaria, uno de los puntos básicos de la calidad radica en la capacidad de los docentes para pasar de meros explicadores de los contenidos de la disciplina, a guías del proceso de aprender que sigue el estudiante. Esta función orientadora se puede ejercer directamente en el desarrollo de las clases, o indirectamente a través de materiales de apoyo elaborados explícitamente con esa función (orientar y ofrecer sugerencias sobre la mejor manera de abordar los contenidos de la disciplina para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

En cuanto a los materiales curriculares puedo decir que deben ser los que tengan relación directa con la secuencia prevista en cada asignatura. Su valor dependerá del uso que el docente haga de ellos, con el objetivo de procurar el aprendizaje significativo y el desarrollo de las competencias presentes como objetivos en cada programa de asignatura. Catalano y colaboradores (2004:180) ubican a los materiales curriculares como los medios que utiliza el docente y los estudiantes durante el desarrollo de las distintas actividades de la secuencia didáctica con:

- Material impreso.
- Audiovisual.
- Informático.

Tales herramientas representan un papel decisivo en la actividad cognitiva de los estudiantes. Asimismo, orientan y limitan los razonamientos aplicados por ellos en una situación particular. Constituyen auxiliares para la representación, para la ejecución o el control de la acción; sin embargo, la utilización de semejantes herramientas también puede depender no sólo de la noción aplicada, sino del empleo de las herramientas semióticas propuestas.

La planeación didáctica no es una pérdida de tiempo, ya que simplifica el trabajo, puesto que constituye en sí misma una guía que permite prever cuáles con los propósitos de una acción educativa, cómo realizarla y cómo evaluarla. No hay que olvidar que para que una planeación didáctica resulte eficaz, es necesario que sea: precisa y clara, realista, flexible. Sólo planeando en forma organizada y consciente podrá llevarse a cabo, con eficacia, el proceso enseñanza-aprendizaje. Considero que el proceso de enseñanza no es un acto improvisado, sino un proceso que debe implicar una planeación, estructurada, mediante la apropiación de un método que conjunte principios de tal forma que responda a los requerimientos de los alumnos en su camino hacia el aprendizaje significativo.

3.3.1.2 Competencias en el proceso enseñanza aprendizaje

El enfoque de una docencia centrada en el aprendizaje nos lleva a resaltar la importancia del papel de los docentes universitarios, como guías del aprendizaje en su relación con los estudiantes. Algunos modelos de enseñanza universitaria insisten especialmente en la importancia de rescatar esta cualidad de la docencia como relación humana que se ha ido perdiendo progresivamente como externa Zabalza (2006:172-173).

Otra competencia del docente dentro de su desempeño consiste en diseñar los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza que no son buenos o malos por sí mismos, ya que no existen fórmulas didácticas completamente infalibles, adecuadas o inadecuadas. Su valor estriba en que el docente elija los que son apropiados para proporcionar ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de los estudiantes. Es decir, diseña estrategias didácticas acordes a las competencias por formar en sus estudiantes.

Un aspecto importante es que el docente logre la sensibilización en el aprendizaje que consiste en orientar a los estudiantes para que tengan una adecuada disposición a la

construcción, desarrollo y afianzamiento de las competencias, formando y reforzando las habilidades, destrezas y capacidades necesarias, a través de diversas estrategias, técnicas y actividades como las que se mencionan en el cuadro siguiente:

RELACIÓN ENTRE MÉTODOS, ESTRATEGIAS, TÉCNICAS Y ACTIVIDADES

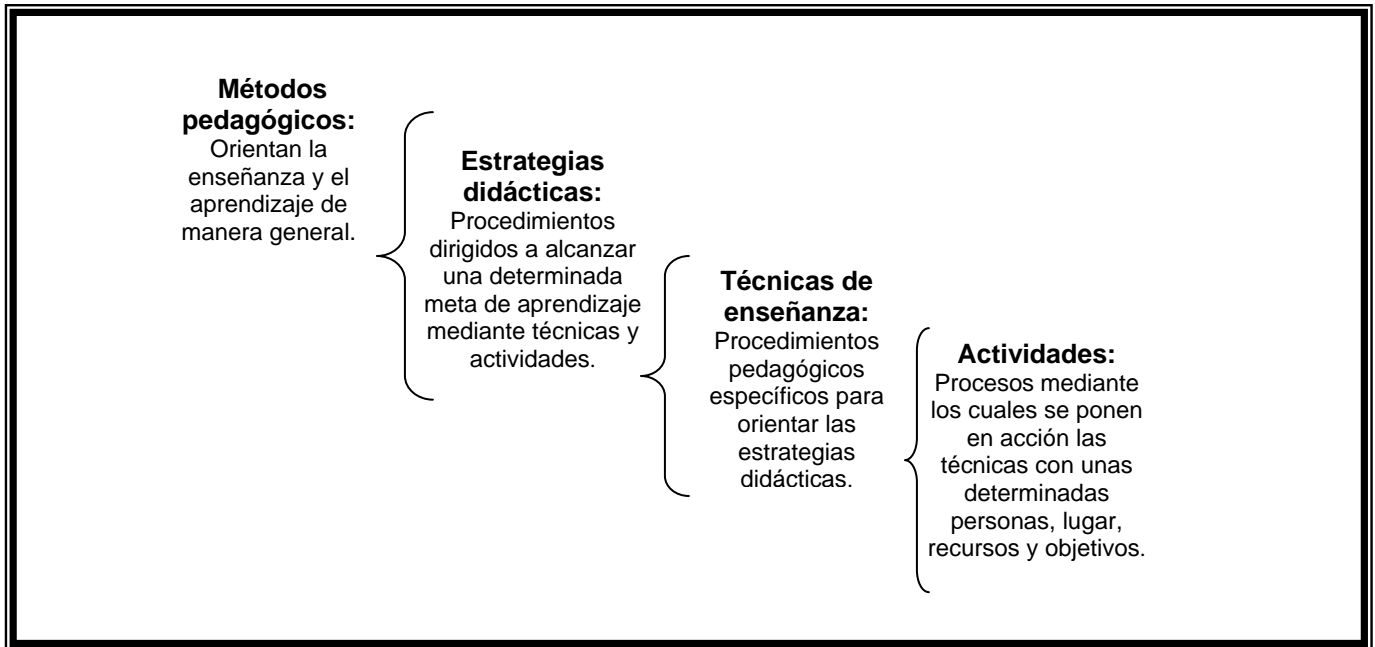


Tabla 6

Fuente: Tobón, Sergio, (2007) *Formación basada en competencias*, ECOE Ediciones, segunda edición, Colombia.

Cómo puede observarse en el esquema anterior, las estrategias en un momento dado pueden convertirse en técnicas, al igual que las técnicas pueden pasar a ser estrategias. Por tanto, el docente tiene que asumir las competencias pertinentes y flexibles en el proceso didáctico y trascender toda sistematización que pueda obstaculizar su desempeño.

Estrategia didáctica

Consiste en el trazado de un plan que permite aproximarse a las metas propuestas de aprendizaje, en un modo general de encarar la enseñanza. La estrategia didáctica alude a la planificación de la enseñanza y al aprendizaje sobre la base de principios, y concede más importancia al juicio del profesor, implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta, es decir, su papel fundamental será enseñar al estudiante cómo debe aprender, darle las herramientas necesarias para adquirir competencias acordes con su actividad profesional, (Catalano y colaboradores, 2000:58.)

Considero que la idea de estrategia nos remite a las exigencias reales y cambiantes planteadas al profesor y que requiere seleccionar, usar y adaptar los recursos personales y profesionales de todo tipo para poder lograr resultados. Son formas de llevar a cabo metas. Son conjuntos de acciones identificables, orientadas a fines más amplios y generales. Asimismo, la estrategia y el método refieren a un enfoque o aproximación global a la enseñanza que puede desplegarse en un abanico de técnicas y de actividades.

En este sentido, el valor de una estrategia didáctica debemos juzgarla en función de generar las siguientes posibilidades:

- Promoción del desarrollo de las capacidades propuestas como objetivos.
- Adecuación a las características de los estudiantes.
- Adecuación a los contenidos de los programas de asignatura.
- Coherencia con el enfoque de competencias.
- Adecuación al contexto.

Para Marqués (2005:5), IPN (2006:2), Zabalza (2006:172-173), Huerta (2006:5) y Martínez y colaboradores (2005:28) las nuevas competencias del docente, en el ámbito de las estrategias del proceso enseñanza-aprendizaje se centran en:

- a) Preparar estrategias didácticas (series de actividades) que incluyan actividades motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras y aplicativas. Debe promover los aprendizajes que se pretenden y contribuir al desarrollo personal y social de los estudiantes, a trabajar de manera colaborativa. También, el docente, debe propiciar que sus alumnos desarrollen el espíritu de colaboración y de trabajo en equipo, la capacidad para establecer los objetivos comunes por encima de los intereses particulares, la conciencia o sentimiento de autorrealización a través de los logros y metas alcanzadas con el esfuerzo conjunto, la habilidad para negociar cuando se trata de armonizar propuestas o puntos de vista diferentes o contrapuestos.
- b) Encaminar entornos de aprendizaje que consideren la utilización (contextualizada e integrada en el currículo) de los medios de comunicación y los nuevos instrumentos informáticos y telemáticos.
- c) Aprovechar múltiples recursos y las aportaciones didácticas que pueden proporcionar sus distintos códigos y lenguajes. El docente utiliza en clase, de manera sistemática, la técnica

de discusión de temas en grupos pequeños o equipos de trabajo, propicia el desarrollo de otro tipo de habilidades: trabajo en equipo, comunicación, saber escuchar a los demás, respetar las posiciones de los compañeros, expresar las propias ideas, modificar los esquemas propios en función de las aportaciones de los demás, estudiar y aprender en grupo.

- d) Considerar la posibilidad de ofrecer a los estudiantes diversas actividades que puedan conducir al logro de los objetivos (para facilitar el tratamiento de la diversidad mediante diferentes alternativas e itinerarios, como la realización de una investigación y la presentación de los resultados de un trabajo escrito al final del semestre).
- e) Invertir su empeño cotidiano e investigar formas y contenidos de aprendizaje. Seleccionar contenidos adecuados, acomodarlos a las necesidades formativas de los estudiantes, adecuarlos a las condiciones de tiempo y de recursos con los que cuenta y organizarlos de tal manera que sean realmente accesibles a los estudiantes así como la didáctica empleada. Los rasgos de calidad de este componente de la docencia suponen tomar en consideración aspectos como la incorporación de organizadores previos que faciliten la comprensión de los contenidos, la medida en que se ofrece inicialmente una visión de conjunto de la asignatura para pasar a abordar posteriormente los puntos clave de la disciplina diferenciando entre los conceptos y estructuras básicas y los complementarios; la vinculación de los contenidos de la materia con otros de la propia disciplina.
- f) Coordinar como mediador del aprendizaje las actividades planeadas, retroalimentar a cada estudiante con respecto de los avances realizados. Se trata de una competencia que tiene que ver con la capacidad para gestionar didácticamente la información y/o las destrezas que pretende transmitir a sus estudiantes, tradicionalmente se ha considerado que un buen profesor es aquel que sabe explicar bien su materia, que posee una competencia educativa acorde. Los docentes convierten las ideas o conocimientos en mensajes didácticos, esto es lo que sucede cuando se imparte clase, cuando se prepara un material didáctico. El proceso de codificación y transporte de la información del docente a los estudiantes es complejo, ya que podemos transmitir conocimientos, capacidades y habilidades poco claros. De ahí que otra de las competencias docentes tenga que ver con el proceso comunicativo para el aprendizaje significativo del estudiante.
- g) Evaluar el desempeño y calidad de su proceso mediador. La reflexión que lleve a cabo el docente en torno de su propia práctica es de suma importancia ya que es indispensable que pueda, mediante el análisis determinar sus fortalezas y debilidades. Esta evaluación debe incluir una revisión de los avances logrados por el mismo docente, es decir, él debe

ser sujeto de autoevaluación y análisis de su propia labor profesional. Las evaluaciones en torno del desempeño docente tienen como intención retroalimentar y profesionalizar al docente. Es importante que el tutor se reconozca como una parte vital dentro del sistema educativo, reflexione sobre sus aciertos y carencias para elevar la calidad educativa y puedan mejorarse los procesos de planeación y evaluación que lleva a cabo en su práctica educativa.

- h) Fomentar las siguientes estrategias de enseñanza: el tipo de aprendizaje que se intenta promover, el tipo de capacidad que se pretende desarrollar. La propuesta orientada a la comprensión de un concepto será distinta a la destinada a desarrollar una destreza, características del sujeto que aprende: conocimientos previos, procesos cognitivos, intereses, destrezas.

El docente debe colocar mucho énfasis en los conocimientos conceptuales y factuales al enfoque en el desempeño integral de las competencias, ante actividades y problemas. Esto implica trascender el espacio del conocimiento teórico como centro del quehacer educativo y colocar la mirada en el desempeño humano integral que implica la articulación del conocer con el plano del hacer y del ser.

A continuación se toca el aspecto referente a las técnicas específicas de enseñanza que son imprescindibles en la labor docente basada en competencias.

Técnicas de enseñanza

Las técnicas de enseñanza son maneras de organizar una determinada secuencia de aprendizaje, por ejemplo, técnicas grupales, exposiciones; son los procedimientos pedagógicos específicos que ayudan a orientar las estrategias didácticas. Las técnicas que utiliza el docente para enseñar, son su instrumental. La idea de técnica alude a dispositivos, a pasos a desarrollar de un modo previsible y constante. Como todo instrumento, lo importante no es el dispositivo por sí mismo sino el uso que se hace de él. Es necesario que el docente conozca los fundamentos de las técnicas de enseñanza y que las integre en una propuesta de trabajo; que tenga conciencia de por qué y para qué las utiliza. Deben evitarse los errores de alquilar herramientas ajenas, de buscar recetas para resolver las situaciones que se plantean, de tomar las técnicas rígidamente, como si fueran válidas para toda situación. En el enfoque por competencias, las técnicas de enseñanza forman parte de una estrategia cuando están integradas en función de un determinado propósito, considerando las características

personales y sociales de la situación de aprendizaje. Al diseñar la propuesta metodológica de enseñanza, se tendrá en cuenta la perspectiva técnica, es decir, lo referido a cómo hacer algo y por qué se lleva a cabo de ese modo y se opera por el procedimiento más conveniente respecto de cada situación específica.

El uso combinado de estrategias puede llevar al docente a distintos tipos de técnicas como las siguientes (Catalano y colaboradores, 2004:55):

- Exposición por parte del docente.
- Exposición por parte de los alumnos.
- Producción de informes.
- Investigaciones.
- Utilización de la metodología de taller, que vincula procesos de producción con reflexión.
- Trabajo en colaboración.
- Trabajos individuales.
- Discusiones y debates grupales.
- Trabajos por proyecto.
- Análisis de casos.

Actividades

Las estrategias y las técnicas de enseñanza articulan las actividades que el docente propone a los estudiantes, quienes las desarrollan en forma individual o grupal. Desde el punto de vista del aprendizaje, las actividades pueden definirse como: instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permitan al alumno vivir experiencias necesarias para su propia transformación. Desde el punto de vista de quien enseña, las actividades representan la unidad central de organización de la enseñanza que delimita segmentos temporales en el desarrollo del módulo, de la unidad didáctica o de la clase. Por ejemplo: actividades iniciales, actividades de desarrollo y actividades finales (Catalano y colaboradores, 2004:45).

Una actividad puede ser llevada a cabo en los siguientes términos:

- El espacio físico en el que se desarrolla.
- La duración de la actividad.

- El tipo y el número de participantes.
- Los recursos y los materiales empleados.
- El tipo de comportamiento esperado de los participantes.
- El contenido principal de ese segmento.

Las actividades que determine llevar a cabo el docente deben responder a desarrollar de manera integral competencias en el estudiante, que impliquen problematizaciones, situaciones y simulaciones de hechos apegados a la realidad que no sólo posibiliten poner en práctica los conocimientos, sino que incluyan también las experiencias y actitudes de los estudiantes, con la finalidad de lograr aprendizajes significativos e integrados. Es cierto como externan Ramírez y Rocha (2007:59) que cada persona construye sus aprendizajes, pero no lo hace en soledad. El trabajo colaborativo favorece la cooperación, la solidaridad y la responsabilidad al compartir el compromiso de cumplir tareas comunes; también es el medio ideal para que los alumnos comenten y confronten sus ideas, opiniones y dudas.

A continuación se aborda el tema de las competencias que el docente debe aplicar en cuanto a la evaluación del aprendizaje.

3.3.1.3 Competencias para la evaluación del aprendizaje

La evaluación en su doble dimensión de apreciación del aprendizaje del estudiante y de certificación de las habilidades lanzadas, constituye otro eslabón esencial del desempeño docente. Una cuestión a considerar es si la evaluación es coherente con el estilo de trabajo desarrollado: objetivos de la materia, importancia atribuida a los contenidos, metodología empleada y el sentido general dado al curso.

En el documento *Perfil de competencias del tutor de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México*, (2005:21), se menciona que en la planeación didáctica deben proponerse las actividades y los instrumentos destinados a la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje. El docente, entonces, debe diseñar las situaciones y los instrumentos de evaluación tomando como referencia las capacidades, los contenidos, los criterios considerados en cada asignatura, el contexto en el que se desarrollará la enseñanza así como el perfil de los estudiantes, ayudado por la evaluación diagnóstica. Huerta (2006:6) retoma que en la evaluación se parte de una concepción de evaluación integral que considera elementos generales y particulares, se modifican las prácticas de evaluación (sin descartar

algunas formas tradicionales) haciéndolas más congruentes y exigentes, las acciones específicas de competencias a alcanzar se desglosan en indicadores o criterios de desempeño que remiten a los criterios de evaluación. A continuación se mencionan las competencias que el docente puede evaluar en sus estudiantes.

- Conocimientos.
- Habilidades.
- Aptitudes.
- Actitudes.
- Cualidades personales.

Las tareas encomendadas a los estudiantes, naturalmente, tendrían que ir en función de constituirse como unidades que apoyen el proceso de aprendizaje. Deben ser unidades integrales, ya que en ellas están presentes los objetivos formativos (que son los que le dan sentido) como la actuación de los docentes (que son los que definen la demanda) y la de los estudiantes (que son lo que han de llevar a cabo la actividad demandada). Por eso tienen la importante ventaja que pueden ser analizados desde una perspectiva global en que se toman en consideración los tres vértices del proceso formativo: la formación en su conjunto, los docentes y los estudiantes. La importancia de llevar a cabo el proceso de evaluación estriba en el cumplimiento de los siguientes puntos (Ortiz 2007: 37-38):

- Confirmar la calidad del proceso y los resultados de aprendizaje.
- Producir un registro de logros permanente.
- Ayudar a los estudiantes a identificar sus áreas débiles y sus áreas fuertes.
- Ayudarlos a identificar áreas y potenciales por desarrollar.
- Ayudar a los docentes a identificar formas de ayudar a los estudiantes a adquirir conocimientos y a desarrollar habilidades.
- Motivar a los estudiantes proporcionándoles retroalimentación positiva.

Existen tres momentos fundamentales para levantar información del aprendizaje obtenido por los estudiantes, es decir, antes, durante y al final del proceso de aprendizaje, cuyas evaluaciones son: diagnóstica, formativa y sumativa o final. Estas tres etapas también son indispensables para el desarrollo de competencias. A continuación se presenta cada uno de los tipos de evaluación ya mencionados.

Diagnóstica

Este tipo de evaluación brinda información relacionada con la situación de los estudiantes antes de llevar a cabo el proceso de aprendizaje. Para Ramírez y Rocha (2007:60) el ámbito que se refiere al diagnóstico que puede llevar a cabo el docente de sus estudiantes, es donde el enfoque por competencias retoma aspectos del constructivismo. Tenemos que dicho diagnóstico es de suma importancia, ya que se debe partir de la experiencia y conocimientos previos que tienen los estudiantes, por lo que es conveniente realizar actividades diagnósticas que brinden información relacionada con la situación de los estudiantes antes de llevar a cabo el proceso de aprendizaje.

Algunas actividades que el docente puede llevar a cabo para determinar esta evaluación, según Ramírez y Rocha (2007: 61) son:

- Verificar los conocimientos previos que tienen los estudiantes en relación con la materia de estudio.
- Se considera conveniente, elaborar un instrumento que permita diagnosticar los conocimientos de los estudiantes.
- La evaluación diagnóstica será un pleno reflejo del grado de conocimientos de cada estudiante y se podrá partir de ellos para profundizarlos o impartir otros nuevos.

Lo anterior puede ayudar a la labor docente en el sentido de potenciar los conocimientos, a partir de las características personales de los estudiantes, es decir, de sus contextos y del capital cultural que poseen.

Formativa

Por su parte la evaluación formativa, se centra propiamente durante el proceso de aprendizaje y conforma tareas, actividades, investigaciones o búsqueda de información que contribuyen a fomentar el aprendizaje significativo del estudiante. Es conveniente detectar los momentos adecuados para que los estudiantes presenten las diversas actividades encomendadas por el docente, las cuales deben partir de los propósitos del curso y los contenidos de la asignatura. También es pertinente analizar los desaciertos cometidos por los estudiantes, pues representan una oportunidad válida para favorecer el aprendizaje.

Para acompañar esta evaluación el docente puede (Ramírez y Rocha, 2007:64):

- Al concluir temas o unidades de aprendizaje, elaborar instrumentos para la evaluación del aprendizaje, con base en los propósitos de la asignatura y de la maestría.

- Analizar los desaciertos que cometan los estudiantes, pues puede representar una oportunidad más para favorecer el aprendizaje.

- Realizar sesiones para comentar sobre los avances y los resultados de los instrumentos de evaluación y para establecer medidas que permitan fortalecer los conocimientos y disminuir las debilidades.

- Aprovechar los resultados de las evaluaciones del aprendizaje (como investigaciones, prácticas, participaciones, mapas mentales, solución de problemas, método de casos, proyectos, debates, ensayos, técnicas de preguntas), para analizar la pertinencia de los aspectos evaluados y, en caso necesario, mejorarlos.

La evaluación formativa es conveniente que se circunscriba en el marco de una evaluación derivada de procesos, es decir, no necesariamente se evalúa el resultado, sino todo el proceso de aprendizaje, en el que a su vez interfiere el contexto, la motivación, los sistemas simbólicos y el desarrollo cognitivo. Dicha formación implica que el docente realice un seguimiento o acompañamiento del proceso de aprendizaje desde la motivación misma hasta la ejecución de la acción y su consecuente resultado. Este tipo de evaluación está implícitamente ligada a la sumativa o final, como el corolario de la evaluación completa.

Sumativa o final

En lo concerniente a la evaluación sumativa o final, ésta permite la acreditación de los estudiantes, la cual, durante mucho tiempo se ha planteado como un fin de la educación; sin embargo, cuando buscamos desarrollar competencias en los estudiantes esta evaluación es un medio para detectar las necesidades de los estudiantes. Se trata de evaluar las habilidades, destrezas, capacidades y actitudes de los alumnos, es decir, pruebas de desempeño. Éstas consisten en ser situaciones en las que se conjuntan las habilidades, los conocimientos y las actitudes de los estudiantes, para demostrar el desarrollo de competencias.

En este sentido Ramírez y Rocha (2007: 65) recomiendan:

- Elaborar instrumentos con los que se evalúen las competencias para integrar los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes; es decir, pruebas de desempeño (son situaciones en las que se conjuntan las competencias anteriores para demostrar el desarrollo de competencias.)

- Realizar una sesión para comprobar el cumplimiento de las expectativas y compromisos individuales y grupales, que se plantean al inicio del curso.

- Revisar con los estudiantes los resultados de la evaluación sumativa o final, y retroalimentar el proceso con comentarios y estrategias para mejorar su desempeño.

- El docente debe analizar su desempeño con base tanto en la planeación, como en los resultados de las evaluaciones diagnóstica, formativa y sumativa o final. Con el objetivo de establecer estrategias que mejoren y enriquezcan su práctica docente.

El proceso de enseñanza no se concluye en el propio acto didáctico sino que se alarga hasta concluir las acciones que se lleven a cabo para evaluarlo y para establecer las previsiones sobre los siguientes pasos (la siguiente fase de la materia, el siguiente curso, etcétera.)

A continuación considero pertinente mostrar un cuadro en donde se hace una comparación del proceso enseñanza-aprendizaje en cuanto a la evaluación en las prácticas constructivistas y su opuesto, las instructivistas, para que el docente considere asumir la práctica

constructivista donde el estudiante tiene más posibilidades de adquirir competencias acordes con su rol:

PARADIGMAS DE EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE

DIMENSIONES	PRÁCTICAS CONSTRUCTIVISTAS	PRÁCTICAS INSTRUCTIVISTAS
Rol de estudiantes	- Constructor activo de conocimientos. - Colaborador.	- Persona que escucha. - Siempre aprendiendo
Concepción del aprendizaje	- Transformación de la información en conocimiento y en sentido.	- Acumulación de la información.
Fundamentos cognoscitivos	- Interpretación basada sobre preconocimientos y creencias.	- Acumulación basada en la información previamente adquirida.
Tipos de actividades	- Centrada en el estudiante, varían según los estilos de aprendizaje. - Relación interactiva.	- Mismo ejercicio para todos lo estudiantes.
Tipo de ambiente	- De apoyo.	- Jerárquico
Tipo de currículo	- Rico en recursos alrededor de las actividades. - Proporciona acceso a la información sobre demanda.	- Preestablecido y fijo. - Proporciona únicamente los recursos necesarios.
Prueba de éxito	- Calidad de la comprensión y construcción de conocimientos.	- Calidad de la información memorizada.
Flujo de actividades	- Autodirigidas.	- Lineales y dirigidas por el educador.
Evaluación	- Integral, holística.	- Relacionadas con la información. - Examen por batería pedagógica. - Test estandarizado.

Tabla 7

Fuente: López Frías, Blanca Silvia y Elsa Ma. Hinojosa Kleen (2000) *Evaluación del aprendizaje alternativo y nuevos desarrollos*, Ed. Trillas, México.

Se trata de que el docente adopte una evaluación alternativa, que incluya nuevos procedimientos y técnicas que pueden ser usados dentro del contexto de enseñanza e incorporados a las actividades diarias del aula (López e Hinojosa, 1995). Este tipo de evaluación permite:

- Enfocarse en documentar el crecimiento del individuo en cierto tiempo, en lugar de comparar a los estudiantes entre sí.
- Enfatizar la fuerza de los estudiantes en lugar de las debilidades.
- Considerar los estilos de aprendizaje, las capacidades lingüísticas, las experiencias culturales y educativas y los niveles de estudio.

Los instrumentos que el docente decida aplicar para la evaluación de sus estudiantes deben contemplar una retroalimentación que nutra las actividades de aprendizaje, mediante el análisis y la reflexión de su parte en cuanto a las técnicas de evaluación llevadas a cabo. Por ejemplo, el juicio crítico y razonado sobre el trabajo que va realizando el estudiante mientras aprende, informa puntual y constructivamente indicando, cuando menos, no sólo en qué falla sino por qué y de qué modo puede superar la dificultad.

Como menciona Eisner, citado por López e Hinojosa (1995:226,232), para el docente la evaluación debe:

- Reflejar las necesidades del mundo real, aumentando las habilidades de resolución de problemas y construcción de significados.
- Mostrar cómo los estudiantes resuelven problemas y no solamente atender al producto final de una tarea, ya que el razonamiento determina la habilidad para transferir aprendizaje.
- No debe ser limitada a la ejecución individual ya que la vida requiere de la habilidad de trabajo en equipo.
- Permitir contar con más de una manera de hacer las cosas, ya que las situaciones de la vida real raramente tienen solamente una alternativa correcta.
- Promover la transferencia que presentan las tareas que requieran que se use inteligentemente las herramientas de aprendizaje.
- Requerir que los estudiantes comprendan el todo, no sólo las partes.

Para llevar a cabo la evaluación del desempeño y de las competencias, es importante, por parte del docente (López e Hinojosa, 1995:4) lo siguiente:

- La selección de tareas de evaluación que estén claramente conectadas con lo enseñado.
- Que se compartan los criterios de evaluación antes de trabajar en ellos.
- Que se provea a los estudiantes con los estándares claros y los modelos aceptables de desempeño.
- Enterar a los estudiantes que sus ejecuciones serán comparadas con estándares y otros estudiantes.
- Fomentar la autoevaluación.

Dentro de esta evaluación, se incluye una gran variedad de técnicas, las cuales Zabalza (1991), citado por López e Hinojosa (1999:240), entiende como todo instrumento, situación, recursos o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del

proceso, dichas técnicas pueden adaptarse a diferentes situaciones. Entre las técnicas para la evaluación del desempeño que los docentes pueden aplicar en los estudios de maestría se encuentran:

- Solución de problemas.
- Método de casos.
- Proyectos.
- Debate.
- Ensayos.
- Técnicas de preguntas.
- Investigación.
- Mapas mentales.

A continuación se presenta en un cuadro cada una de éstas y el tipo de competencia que apoya para su evaluación:

TÉCNICAS PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO EN EL APRENDIZAJE

Técnicas para la evaluación del desempeño	Contenido Conceptual		Competencias evaluadas		
	Hechos y datos	Principios y conceptos	Contenido procedimental	Actitudes y valores	Habilidades del pensamiento (conocimientos)
Solución de problemas	X	X	X	X	X
Método de casos	X	X	X	X	X
Proyectos	X	X	X	X	X
Debate	X	X	X	X	X
Ensayos	X	X	X	X	X
Técnicas de preguntas	X	X	X	X	X
Investigación	X	X	X	X	X
Mapas mentales	X	X	X		X

Tabla 8

Fuente: López Frías, Blanca Silvia y Elsa Ma. Hinojosa Kleen (2000) *Evaluación del aprendizaje alternativo y nuevos desarrollos*, Ed. Trillas, México.

Estas formas de evaluación muestran una manera diferente en la que pueden ser contemplados los conocimientos, habilidades y actitudes de cada estudiante. Se trata de que los docentes procuren ser flexibles para aceptar otros métodos e instrumentos para llevar a

buen término el aprendizaje de los estudiantes. Entiendo que la evaluación del desempeño está primordialmente relacionada con la educación basada en competencias, si bien éstas no pueden ser observadas de forma directa, entonces podemos obtener información de ellas utilizando técnicas de evaluación y observación de desempeño, como mencionan Gonczi y Athanasou (1996:24) los siguientes son principios que los docentes deben tomar en consideración para evaluar congruentemente una competencia.

- Los métodos de evaluación deben evaluar integralmente la competencia. Simultáneamente se puede evaluar conocimientos, habilidades actitudes y valores. Es importante reconocer el riesgo de interferir en la observación de desempeño y tomar las medidas necesarias para hacer más objetiva la evaluación.
- Seleccionar las técnicas más pertinentes, como ejemplo de éstas pueden ser las pruebas escritas, la observación o la resolución de problemas o una combinación de técnicas, dependiendo de la habilidad o competencias que se desee evaluar y/o el área específica de conocimiento.

A continuación se muestra un cuadro en donde se describen las diferentes técnicas mencionadas anteriormente así como sus ventajas y desventajas:

VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LAS TÉCNICAS DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO EN EL APRENDIZAJE

Técnicas para la ev. Del desempeño	Descripción	Ventajas	Desventajas
Solución de problemas	Es una actividad cognitiva que consiste en proporcionar una respuesta-producto a partir de un objeto o de una situación.	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante debe combinar principios aprendidos en el aula y nuevas reglas de aplicación. - Evalúa la capacidad del alumno para poner en práctica su habilidad de preparar reportes escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Requiere de una planificación cuidadosa. - El docente deberá definir si el problema es estructurado o no estructurado
Método de casos	Método que ofrece apoyo a la utilización de la técnica de solución de problemas. Se realiza relatando una situación que se llevó a cabo en la realidad en un contexto semejante y donde habrá que tomar decisiones.	<ul style="list-style-type: none"> - Se evalúan diferentes habilidades como identificación de problemas, definición y representación de los mismos, exploración de estrategias posibles, toma de decisiones para la acción de las estrategias y observación de efectos utilizados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Requiere de una planificación cuidadosa. - El docente deberá definir si el problema es estructurado o no estructurado.
Proyectos	Se realiza un producto durante un	- Se pueden combinar los	- Consume tiempo al

	periodo largo. El docente puede proporcionar al estudiante algunas recomendaciones como: definir el propósito del proyecto, relacionarlo con los objetivos instruccionales, describir por escrito los materiales y recursos necesarios, instrucciones y criterios de evaluación.	conocimientos y destrezas adquiridos en varias asignaturas. - Permiten la producción de una variedad de productos y soluciones. - Ofrece la oportunidad de que el estudiante utilice sus habilidades y demuestre su creatividad.	realizarlo. - No todos los alumnos son capaces de trabajar en forma independiente. - Puede alentar la deshonestidad académica si no se monitorea la ejecución del alumno durante el proceso.
Debate	Técnica que con frecuencia reutiliza para discutir sobre un tema. El docente guiará la discusión y observará libremente el comportamiento de los estudiantes, anotando durante el proceso aspectos que le hayan llamado la atención y que le permitan realizar posteriormente una observación dirigida.	- Observar habilidades del estudiante para argumentar sobre el tema a discutir. - Observar capacidad de atención de los estudiantes.	- Necesidad de atención total por parte del maestro y de organización de observadores. - Fácilmente el grupo puede salirse de control.
Técnica de la pregunta	La técnica de la pregunta contextualizada cumple un papel importante ya que de acuerdo con su diseño se puede obtener de los estudiantes información sobre conceptos, procedimientos, habilidades cognitivas, experiencias de la memoria a corto y largo plazo. Se evalúa el nivel de procesamiento de la información que el estudiante utiliza sobre el contenido.	- Desarrolla destrezas de pensamiento. - Estimula la participación y la retroalimentación. - Repasa el material aprendido. - Se diagnostican deficiencias y fortalezas. - Se determina el progreso del alumno. - Estimula la autoevaluación.	- Requiere experiencia en el manejo de la técnica para dar el seguimiento adecuado. - Se requiere esfuerzo para manejar la técnica con fluidez.
Ensayos	Se trata de trabajos o exámenes escritos de respuesta libre en los cuales el alumno desarrolla un tema o una respuesta durante un tiempo a veces superior al de una clase normal. El examinado organiza y expone el tema libremente, según su criterio mínimo de elaboración.	- Fomentan la capacidad creativa. - Se obtiene información suficiente acerca de demostrar el conocimiento esencial. - Puede ser objetivo en su calificación si se explicaron claramente los aspectos que se evaluarían. - La utilización de ciertos estándares permite mayor objetividad en la evaluación.	- Admite diversidad de respuestas por lo que es importante tener un patrón base de las respuestas esperadas. Requiere de mucho tiempo para su contestación y revisión.
Investigación	Es un proceso indagatorio que centra su atención en las situaciones problemáticas que existen en los diversos sectores del conocimiento.	- Permite producir la información necesaria para introducir mejoras en el ámbito de investigación.	- Falta de recursos materiales y humanos para realizar la investigación con profundidad.
Mapa mental	Es la imagen que el estudiante se forma acerca del significado de un conocimiento. Es una representación en forma de diagrama que organiza una cierta cantidad de información.	- Permite el análisis profundo del tema en cuestión. - Demuestra la organización de ideas. - Ayuda a representar visualmente ideas abstractas. - Es útil para la evaluación formativa.	- Consume tiempo para aplicarla. - Requiere que el docente conozca la metodología de enseñanza de conceptos.

Tabla 9

Fuente: López Frías, Blanca Silvia y Elsa Ma. Hinojosa Kleen (2000) *Evaluación del aprendizaje alternativo y nuevos desarrollos*, Ed. Trillas, México.

Como se menciona en el cuadro anterior el docente debe tener la capacidad de determinar las estrategias de evaluación que más se apeguen a conseguir las competencias que el estudiante debe manejar de acuerdo con los objetivos propuestos en cada tema y en general de acuerdo con la asignatura de que se trate y del plan de estudios cursado.

Gonzci (2007:166) considera que el aprendizaje basado en la solución de problemas es la mejor práctica de aprendizaje y comprende la necesidad de aplicar diferentes competencias referidas al pensamiento crítico y a la propuesta de soluciones. Los métodos basados en problemas son métodos de competencia por excelencia, ya que buscan combinar conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones auténticas o muy parecidas a la realidad. Por estas características, una de las herramientas de formación que el docente puede fomentar mayormente en sus estudiantes en la maestría en Pedagogía de la FES Aragón es la competencia relacionada con la solución de problemas, la cual se menciona a continuación.

Solución de problemas

La evaluación basada en problemas ocurre frecuentemente dentro de pequeños grupos de estudiantes que trabajan colaborativamente en el estudio de un problema, abocándose a generar soluciones viables; asumiendo así una mayor responsabilidad sobre su aprendizaje. El docente, por su parte, fomenta la motivación de la participación de los estudiantes, provee la información adecuada a las necesidades que emergen, como guía del estudio, retroalimenta constructivamente el proceso de trabajo y aprende también de las experiencias de los estudiantes, (ITESM, 2001:1). Se aprende contrastando lo que se sabe con las nuevas evidencias y explicaciones, por lo que es indispensable poner a prueba los conocimientos adquiridos mediante la resolución de problemas, para aprender algo de manera significativa es necesario primeramente que sea atendido para después saber cómo, cuándo y para qué usar esa información, lo que dará como resultado un aprendizaje significativo.

Este tipo de aprendizaje se fundamenta en una serie de principios que le dan sustento pedagógico (ITESM, 2001a:1; Mercado, 2008:1), como sigue:

- Las actividades inducen a que los estudiantes adquieran la responsabilidad de construir su propio aprendizaje, mediante la búsqueda, el análisis y la aplicación de conocimientos en situaciones similares a las que se enfrentará en su campo de acción.

- A diferencia del enfoque tradicional, en el centrado en competencias, primero se presenta al estudiante un problema, éste identifica las necesidades de información y luego busca cómo satisfacerlas para, posteriormente, resolver el problema.
- La información requerida para abordar los problemas ha de ser de carácter multidisciplinario.
- La colaboración es un componente esencial.
- Los aprendizajes previos se activan a partir del análisis y la búsqueda de solución al problema.
- La reflexión sobre lo aprendido es un aspecto fundamental.
- Las actividades permiten poner en práctica habilidades sociales profesionales requeridas en la vida real.
- El problema elegido deber ser relevante, pertinente y complejo.
- El docente cambia su rol de transmisor de información por el de facilitador del aprendizaje del estudiante.

Método de casos

El método de casos es un modo de enseñanza en el que los estudiantes aprenden sobre la base de experiencias y situaciones de la vida real, permitiéndoles así, construir su propio aprendizaje en un contexto que los aproxima a su entorno. Este método se basa en la participación activa y en procesos colaborativos y democráticos de discusión de la situación reflejada en el caso (ITESM, 2001c:1).

Un caso representa situaciones complejas de la vida real planteadas de forma narrativa, a partir de datos que resultan ser esenciales para el proceso de análisis. Constituyen una buena oportunidad para que los estudiantes pongan en práctica habilidades que son también requeridas en la vida real, por ejemplo: observar, escuchar, diagnosticar, tomar decisiones y participar en procesos grupales orientados a la colaboración.

La utilización del método de casos con fines de aprendizaje descansa en ciertas premisas:

- Las actividades de aprendizaje permiten a los estudiantes la comprensión de información teórica a partir del análisis de una situación práctica.
- Las sesiones de clase se tornan en un ambiente activo y estimulante, en el que las discusiones giran en torno al debate de ideas desde puntos de vista diferentes, sin generar agresiones y hostilidades personales.

- Dado que los casos representan situaciones complejas de la vida real, es factible poner en práctica habilidades de trabajo grupal tales como: la negociación, el manejo de conflictos, la toma de decisiones y la comunicación efectiva.
- El análisis o el estudio de un caso demanda, esencialmente, un proceso de discusión en grupo bajo un enfoque colaborativo.
- Las discusiones reflejan el modo en que, la mayoría de las veces, son tomadas las decisiones en situaciones reales de la práctica profesional.
- Dado que el componente esencial del método de casos es la discusión, conviene tener en cuenta las características de una “buena” discusión. Es decir, poner a trabajar las siguientes competencias: enfocar el análisis de la situación tanto desde una perspectiva global como particular, ser sensibles a la relación entre conceptos, funciones y procesos, analizar y comprender una situación desde un punto de vista multidimensional, orientarse a la acción para poseer un sentido tanto de lo crítico o lo clave, como de lo posible, tener voluntad y firmeza para tomar decisiones, ser capaz de convertir los objetivos deseados en programas de acción, ser sensible a los límites y las posibilidades de actuación.

Proyectos

La evaluación orientada a la presentación de proyectos es un enfoque orientado al aprendizaje en el que cobra especial relevancia el proceso de investigación en torno de un tópico propuesto por los estudiantes, por el profesor o ambos, con la finalidad de resolver problemas a partir de soluciones que permitan la generación de nuevo conocimiento. Representa una forma de trabajo autónoma, en la que los estudiantes construyen su propio conocimiento y generan productos reales. Las posibilidades que supone su realización para poner en práctica habilidades de investigación y de resolución de problemas, de trabajo interdisciplinario y de carácter social, como por ejemplo, liderazgo, comunicación, resolución de conflictos y trabajo colaborativo (ITESM, 2001b:1).

La fundamentación pedagógica de este tipo de evaluación de competencias (ITESM, 2001b: 1), se centra en el constructivismo con los siguientes lineamientos:

- Los proyectos constituyen la metodología de aprendizaje a partir de la cual los estudiantes descubren y aprenden conceptos y principios propios de su área de conocimiento.

- Se enfocan en problemas que inducen a los estudiantes a enfrentarse a los conceptos y principios básicos de una o varias disciplinas. Pueden encaminarse a un tema en particular o a formar enlaces entre una o más disciplinas.
- Los proyectos implican a los estudiantes en un proceso de investigación creadora. Las actividades han de permitir la transformación y construcción de conocimientos, lo cual conduce a la adquisición de nuevos conocimientos o nuevas habilidades en los estudiantes.
- Los proyectos son dirigidos, en gran medida, por los mismos estudiantes. Implican una mayor autonomía por parte de éstos, quienes participan activamente en el proceso de toma de decisiones adquiriendo así mayores responsabilidades que en el proceso de enseñanza tradicional.
- Los proyectos abordan situaciones reales y no simuladas.

Además de considerar las nuevas metodologías para la evaluación basadas en competencias que se conciben como actuaciones, que emergen en tareas concretas que tienen sentido, la evaluación por competencias requiere de la asimilación de conceptos, la construcción de saberes (dentro de las diferentes disciplinas) y su aplicación en situaciones determinadas. Es la forma más acertada de formar a los futuros maestros en Pedagogía porque fomenta actitudes críticas y la toma de decisiones responsables y autónomas. Mediante la evaluación se aprecia y juzga el progreso de los estudiantes, de acuerdo con los resultados que se pretenden alcanzar. Es, en otras palabras, un modo de interpretar los resultados del proceso enseñanza aprendizaje, a la luz de los objetivos de aprendizaje especificados.

La evaluación tiende a ser holística, centrada en problemas, interdisciplinaria y combinatoria de teoría y práctica, lo que implica una variedad de métodos y técnicas que pueden enriquecer la práctica evaluativa tradicional. Es un proceso planificado y coordinado en el que los evaluados deben conocer las áreas que cubrirá la evaluación y participar en la fijación de objetivos, al mismo tiempo que pueden recibir información anticipada sobre los errores que más comúnmente se cometen, a objeto de que les preste especial atención en el proceso de preparación.

Como Gonzci (2007:168) concibe a los métodos integrales que acabamos de mencionar, tenemos que éstos tratan de combinar conocimiento, entendimiento, solución de problemas, habilidades técnicas, actitudes y ética en la evaluación. La teoría y la práctica se combinan en una evaluación integrada u holística, la cual se caracteriza por:

- Estar orientada al problema.
- Considerar la práctica.
- Cubrir grupos de competencia.
- Exigir habilidades analíticas.
- Combinar la teoría con la práctica.

La integración, entonces, consideramos que se presenta cuando simultáneamente con los métodos que evalúan una serie de elementos y los criterios. Una evaluación basada en competencias integradas será directa, ya que integrará una gama de elementos de competencia y usará una variedad de métodos para recopilar información de la cual se puede inferir la competencia de una persona.

No se trata de que los docentes realicen mecánicamente cada una de las tareas antes mencionadas ni que renuncien a lo que originalmente son o se comporten como no son, de modo artificial. Se trata de que el docente sea original a partir de una observación sistemática, apasionada e insistente sobre el aprendizaje de sus alumnos, que encuentre en estos factores de competencia un punto de partida firme. Es necesario que cada docente dé a su temperamento, energía creativa y responsabilidad, transformadora para conformar una auténtica herramienta eficaz de aprendizaje, capaz de implicar al estudiante universitario en su propia formación.

Uno de los objetivos de una docencia competente es el aprendizaje del alumno, no como mero sinónimo de instrucción, sino como un reto capaz de despertar a la persona del docente, de permitirle valorar sus posibilidades y poner en juego sus capacidades una y otra vez para ayudar a sus estudiantes a recorrer el camino de su formación, de ayudarles a que sean capaces de pensar por sí mismos.

3.4 Formación permanente y continua del docente

Ante la efervescencia y cambiante sociedad actual, las necesidades de formación de los ciudadanos se prolongan más allá de los primeros estudios profesionalizadores y se extienden a lo largo de toda su vida. La formación permanente y continua resulta cada vez más imprescindible, tanto por las exigencias derivadas de los cambios en los entornos laborales como también para hacer frente a los cambios que producen en los propios entornos.

Como asegura Díaz Barriga (1993:47) formación es un término usado habitualmente en el discurso educativo contemporáneo. Se utiliza para referir a lo que se promueve en el alumno (formación del escolar); a lo que se pretende establecer en los profesores (formación de profesores); también se emplea con lo que está vinculado a la investigación (formación en investigación).

El desempeño del docente en el enfoque basado en competencias tiene una relevancia importante -aunque el proceso educativo en dicho contexto está centrado en el aprendizaje del estudiante-, ya que él es quien debe mostrar disposición y actitud para modificar e innovar su práctica sobre todo cuando se introducen nuevos paradigmas en el proceso enseñanza aprendizaje que obviamente lo pueden conducir a transformar su rutina, su manera tradicional de concebir y llevar a la práctica su enseñanza. De hecho, la formación es una actividad eminentemente humana por medio de la cual el hombre es capaz de recrear la cultura. Se trata de una apropiación histórica que sólo el hombre puede efectuar sobre los productos de su tarea. Esta laboriosa actividad debe ser, una práctica educativa al mismo tiempo que un objeto de reflexión conceptual y por lo tanto de construcción teórica permanente. La formación docente es un proceso unido a las concepciones educativas que son contextualizadas por la situación histórica del país; a la vista de quienes administran la educación superior; a las políticas educativas de la educación superior y que se ve afectada por los avances en materia de pedagogía y didáctica que se reflejan en los currícula del proceso formativo.

La educación continua, tan en boga en la actualidad, ayuda a estar al día sobre los últimos adelantos de la ciencia y la tecnología y a complementar algunos huecos de los estudios anteriores. En general no es equiparable, ni siquiera en el nivel más bajo de especialización, a los estudios de maestría. Sin embargo, los cursos de la educación permanente tienden a ir en contra de la obsolescencia en todo profesional, pero no llegan a formar un todo organizado de estudios.

Las competencias en cuanto al saber hacer o la necesidad de capacitación y de actualización surgen en el espacio de la confrontación entre el saber (el conocimiento) profesional del profesor y el deber ser (lo que debe enseñarse, según lo indica el currículo) y la exigencia y expectativa social del estudiante y la comunidad. Así también, la conjunción de estas tres

esferas: el deber ser, el saber y el saber hacer nos da el marco de referencia conceptual para delimitar el campo de la profesionalización, de la capacitación y la actualización profesional.

La formación inicial del docente consiste en la adquisición de las bases cognoscitivas y las competencias técnicas y prácticas, necesarias para el desempeño de su labor. Así también el constante avance científico obliga a la renovación y profundización de los conocimientos adquiridos previamente, es decir, a la formación permanente, tanto en la disciplina, como en lo relativo a la educación y a sus problemas. Los contenidos de la formación permanente han de responder a problemas reales de la vida profesional del docente, mismos que se identifican a partir de la reflexión crítica de su propia práctica profesional. En la formación permanente están comprendidas la actualización y la capacitación del docente, entendida esta última como el proceso sistematizado mediante el cual se desarrollan habilidades y destrezas para apoyar el ejercicio profesional. Ahora, el ejercicio profesional se desarrolla en un contexto laboral donde incide un conjunto de variables que determina el éxito o el fracaso de los profesionales de un campo específico de conocimiento. En este sentido, la docencia como actividad eminentemente práctica implica el saber teórico y el saber aplicado; es decir, es muy importante la conceptualización y explicación del contenido de un curso en un grupo de trabajo, pero también es importante saber cómo organizar al grupo de trabajo para la producción de nuevos contenidos.

La capacitación, si bien se orienta a proporcionar conocimientos técnicos y teóricos de su uso práctico para resolver los problemas de la práctica docente cotidiana, no puede ser separada de la actualización en virtud de que la ciencia sigue desarrollándose y cada vez hay un mayor conjunto de conocimiento nuevo en las diferentes disciplinas, conocimiento que los profesionales de la educación no logran asimilar del todo. Más aun si hablamos del proceso de globalización que se lleva a cabo y que afecta todas las esferas del conocimiento, además de requerir nuevas habilidades, conocimientos y destrezas para llevar a cabo su desempeño docente.

La formación siempre ha de tener la finalidad de provocar el cambio, la mejora, la innovación, ya sea entendida como estrategia para un cambio específico o bien como estrategia para un cambio organizado. Así también, externa Imbernón (1989:144) que la formación, en cuanto que proceso de cambio, siempre generará resistencias, pero éstas tendrán un carácter más

radical si la formación se vive como una imposición arbitraria, aleatoria, no verosímil y poco útil.

Tenemos, entonces, que el concepto de educación permanente es quizá uno de los sucesos más importantes ocurrido en la historia de la educación de las últimas décadas. Por ello, menciono algunos puntos relevantes de las apreciaciones que lleva a cabo Tünnermann (2003:244) sobre el tema:

1. La educación es un proceso continuo. A lo largo de la vida.
2. Universalidad del espacio educativo. En cualquier lugar puede darse la situación o encuentro del aprendizaje.
3. Integral. Desarrollo y crecimiento en todas sus posibilidades y capacidades.
4. Proceso dinámico. Las acciones educativas se conciben en procesos dinámicos y necesariamente flexibles en sus modalidades, estructuras, contenidos y métodos porque, de manera imprescindible deben partir de un contexto social específico, al servicio de grupos sociales determinados, para especificar fines.
5. Proceso innovador. Buscar nuevas formas que satisfagan eficaz económicamente las necesidades educativas que se generan en el presente y, especialmente el futuro inmediato. Los principios de la educación permanente exigen innovaciones reales y profundas en el campo de las acciones educativas.

El profesional docente, por tanto, se capacita para la ejecución de tareas específicas; dicho en otros términos mejora su saber hacer. Y por otra parte ya capacitado, se actualiza en los campos del conocimiento que dan sustento y estructura a su profesión u oficio es decir, incrementa su saber.

El ejercicio de la profesión docente siempre generará preguntas, dudas y ausencias; éstas últimas son forjadas debido a la falta de respuestas a problemas que nuestra formación de base nos permite resolver. Una formación inicial sólida a lo largo de la carrera profesional (universitaria, tecnológica o normal) provee al futuro profesor de un bagaje cultural especializado, pero seguramente durante su enfrentamiento con la práctica profesional (práctica docente en este caso), el profesor novel evalúa íntimamente sus capacidades y limitaciones para enfrentar a un objeto de ejercicio profesional (objeto de trabajo).

De acuerdo con la educación basada en competencias, las acepciones de formarse serían: aprender a movilizarse (aprender a aprender); a utilizar todos los recursos para resolver un problema y poner en práctica un proyecto (aprender a hacer); abordar situaciones imprevistas, cooperar con los otros (aprender a ser). Las críticas centrales posteriores, se refieren al reduccionismo y superficialidad con que se tratan los complejos procesos educativos y a la normatividad del enfoque que imposibilita la transformación de las prácticas docentes. El planteamiento que pretende superar el enfoque tecnicista sostiene que para posibilitar que el docente transforme su práctica es necesario que la formación incluya niveles teóricos y no únicamente técnicos. Las perspectivas de organismos internacionales que asumen como prioritario relacionar directamente a la formación universitaria con las necesidades y requerimientos del mercado de trabajo, en cuanto a las profesiones existentes, inclusive las nuevas carreras, deben orientarse a responder estrictamente a los requerimientos del nuevo orden económico que se está gestando en los momentos coyunturales. Lo anterior no quiere decir que la formación docente se circunscriba a dar respuesta a tales exigencias, sino lo que este trabajo de tesis pretende llevar a cabo es considerar a la educación basada en competencias como una alternativa para que los docentes puedan formar a los estudiantes de la maestría en Pedagogía, primero mediante la puesta en marcha de las competencias que su rol le confiere y más adelante, tal vez, con un cambio en el modelo educativo actual por el de competencias profesionales. Lo anterior, obviamente, implica una modificación curricular, que también por las pasadas y actuales condiciones de nuestra máxima casa de estudios es poco probable que ocurra, pero el enfoque que entrego en esta tesis es únicamente un grano de arena por el que podemos empezar.

CONCLUSIONES

Ante el momento histórico de acelerados cambios económicos-financieros, sociopolíticos y culturales que vive el mundo actual, se prevé la necesidad de analizar el papel de la educación en el posgrado, específicamente en la maestría en Pedagogía de la UNAM, a fin de proporcionar las herramientas en cuanto a la metodología didáctica. La maestría en Pedagogía está obligada a visualizar su futuro a repensarse y a reorganizarse de forma creativa e innovadora para atender a las exigencias de las sociedades en transformación. Esta renovación en el ámbito de la metodología didáctica, en el presente trabajo, se basa en la educación centrada en competencias como una posible alternativa para lograr aprendizajes significativos, es decir, integrales.

En los últimos años se ha presentado la discusión, tanto en contextos internacionales como nacionales, en torno a las capacidades que los egresados deben poseer al terminar sus estudios. Es aquí donde la formación profesional del docente debe ser concebida como: un proceso de desarrollo continuo a lo largo de toda la vida profesional que produce un cambio y mejora de las conductas docentes, en la forma de pensar, valorar y actuar sobre la enseñanza y el aprendizaje, con el fin de mejorar sus competencias docentes. No se trata, pues, de entrenamientos centrados en el aprendizaje de métodos y técnicas de enseñanza innovadores o sólo en la adquisición de destrezas para la resolución de problemas en el aula, sino que la formación profesional implica procesos que originan cambios en la forma de pensar, juzgar y, sobre todo, actuar.

Es primordial tener en cuenta que existe una relativa juventud y experiencia en la educación centrada en competencias sobre todo en la maestría, la UNAM ligeramente da muestra en su Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional de la UNAM 2002-2007 de apertura al tema de las competencias. Esto da cuenta de que la Máxima Casa de Estudios como formadora de cuadros profesionales y especializados puede ser una excelente alternativa para las innovaciones en su ámbito académico, este último, producto de los vertiginosos transformaciones, consecuencias de la globalización y de las competencias docentes.

Para el docente, su práctica es decisiva, su análisis permite reflexionar y analizar sus fundamentos y significados reales, su ejercicio es el lugar donde se concreta o no todo planteamiento de cambio educativo. Para la docencia profesional la experiencia concreta en

la práctica es tan fundamental como la creatividad, el artificio y la inventiva, pero requiere de un sustento científico que permita comprender y orientar con base sólida esa práctica que se realiza día tras día, pero que en realidad constituye procesos complejos y de largo plazo que desembocan en la formación de profesionistas y de personas; es decir, la responsabilidad y las consecuencias de la práctica docente no se agotan en la clase del día ni siquiera en la asignatura o en el semestre. La docencia profesional es una integración de ciencia, arte y oficio, conjuga las habilidades y la perspicacia que la experiencia práctica aporta al docente, la creatividad y la inventiva necesarias para generar situaciones, ejemplos y procedimientos atractivos e interesantes para promover el aprendizaje, conjuga también el conocimiento de la propia disciplina y de la asignatura otorgada a cada docente.

Ahora más que nunca es indispensable la profesionalización docente; saber, saber hacer y saber ser docente profesionales; docentes competentes. Para llevar a cabo cambios significativos en su desempeño es conveniente que el docente se sensibilice a ser protagonista de sus propias innovaciones como un ente reflexivo, crítico y abierto a los nuevos contextos en los que está ocurriendo el fenómeno educativo. Como está ocurriendo con la educación centrada en competencias, que no significa sólo conocer técnicas que nos lleven a actuar de manera mecánica, sino por el contrario, este término se está abriendo, ya que lo están integrando un conjunto de saberes, procedimientos y actitudes.

Una de las directrices más arraigadas hasta este momento es, sin duda, la tradición funcionalista de la educación respecto a los cambios y necesidades del aparato económico productivo, el cual se ha guiado por la identificación de competencias laborales para competir y desempeñarse en el campo laboral. Se intenta que el mejoramiento de la calidad de la educación, atendiendo a las construcciones de competencias prácticas, para que los que están en formación puedan competir exitosamente en el campo laboral, en este caso en el salón de clases y, como resultado indirecto, en los productos y servicios.

Por supuesto que las prácticas docentes de profesores y de las instituciones educativas - porque éstas también determinan a las primeras, que no son simples voluntaristas personales- deben tener entre sus objetivos preparar a las personas para desempeñarse en el mundo del trabajo. Sin embargo esto no implica tener que reducir el significado de la educación y sus prácticas al adiestramiento y capacitación laboral, ni reducir las personas a engranajes de la economía nacional y global al trabajo. Aquí es donde se requiere una

conceptualización de las competencias integrales y holísticas, donde el docente pone en juego una compleja estructura de atributos y tareas, las cuales le permiten que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto (y la cultura del lugar de trabajo) en el cual tiene lugar la acción. Esta visión compleja de las competencias, permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente, la importancia del contexto y el hecho de que es posible ser competente de diversas maneras (Gonzci, 2008:163).

Frente al enfoque centrado en las competencias laborales es valioso asumir a las competencias en la perspectiva del aprendizaje integral y complejo que se realiza mediante acciones prácticas pero también con el razonamiento y con los afectos; es decir, que articula lo conceptual (conocimientos de teorías y conceptos), lo procedimental (habilidades, destrezas, acciones técnicas, etcétera) y lo actitudinal (valores), necesitamos comprender a las competencias como competencias integrales. Los términos habilidades y aptitudes se encuentran de alguna manera relacionados con el de competencias, si bien el primero da cuenta de diversas disposiciones de cada individuo y el segundo remite a la pericia que ha desarrollado a partir de tales disposiciones.

Es necesario orientar la innovación educativa en el nivel superior del país, superando el enfoque tecnicista, para ello diversos organismos como la ANUIES y la UNESCO han adoptado la noción de competencias integrales o saberes de alta complejidad como directriz para la innovación educativa del país. De manera similar, en oposición al tecnicismo, se han propuesto el “enfoque integrado o relacional” que vincula capacidades genéricas relacionada de conocimientos y pensamiento crítico con habilidades, destrezas, actitudes y valores apropiados a los contextos y las profesiones. En este caso, la competencia es relacional; es decir, dependiendo de las necesidades de la situación se implicarán unos u otros atributos en la búsqueda de la solución más idónea a la misma. Concretamente se considera que la competencia es un conjunto estructural complejo e integrado de atributos necesarios para la actuación inteligente en situaciones específicas, es saber actuar en contexto.

La mejora de la enseñanza debe nacer de un proceso reflexivo de los profesores. En este sentido, puede observarse cómo a veces se alude a la reflexión del profesor como uno de los ejes del cambio y de las reformas escolares, sin establecer mayores condiciones, o sin explicitar el contenido de tal reflexión. La formación basada en competencias implica tener

una visión integral y compleja que se realiza mediante acciones prácticas pero también con el razonamiento y la reflexión en los efectos.

El objetivo de una docencia competente es el aprendizaje del alumno de que mucho se habla pero pocas veces se comprende a profundidad. El aprendizaje del estudiante no es mero sinónimo de instrucción, es el reto capaz de despertar a la persona del docente, de permitirle valorar sus posibilidades y poner en juego sus capacidades una y otra vez para ayudar a sus estudiantes a recorrer el camino de su formación profesional. No se trata de que los profesores realicen mecánicamente cada una de las tareas ni que renuncien a lo que originalmente son o se comporten como no son, de modo artificial. Se trata de que la originalidad del docente, a partir de una observación sistemática, e insistente sobre el aprendizaje de sus estudiantes, encuentre en estos factores una competencia, un punto de partida firme. Para que cada docente dé su temperamento, energía creativa y responsabilidad, transformada en una auténtica herramienta eficaz de aprendizaje, capaz de implicar al estudiante universitario en su propia formación profesional.

Esta reflexión acerca de la profesionalización docente en la maestría en Pedagogía mantiene fuera de discusión su importancia, sin embargo, es necesario revisar sus modos, como también sus traducciones a la práctica. El cambio más dramático, será el cambio de paradigma de la educación centrada en la docencia a la educación basada en el aprendizaje y este cambio también es conveniente que se dé en la maestría, sería una forma inmediata de pasar a la adaptación y a la generación de ideas técnicas y prácticas que cambien la realidad a nivel del salón de clases.

Aunque este trabajo de tesis pueda presentar una modesta opción de cambio hacia la metodología didáctica del docente/tutor de la maestría en Pedagogía de la UNAM, a pesar de que pueda contener aspectos negativos, tampoco es factible que la veamos desde una óptica reduccionista de carácter económico, en donde puedan estar erosionándose las capacidades de las universidades para el ejercicio del liderazgo de su servicio público y de su autonomía. Es mejor retomar los aspectos positivos para nutrir el proceso educativo como la metodología de enseñanza utilizada por el docente/tutor. Es decir, no todo lo que en un momento dado se aplique para responder al mercado laboral actual, globalizado, es negativo.

Si centramos los resultados educativos en el desempeño, implica modificar no sólo el modelo sino las prácticas docentes, donde la enseñanza y la evaluación que tradicionalmente se

había centrado en la información que el alumno almacenada deben cambiar. Es aquí donde entra la educación basada en competencias, ya que promueve el aprendizaje significativo, integral o total en la que se lleva a cabo un triple reconocimiento:

1. Reconocer el valor de lo que se construye.
2. Reconocer los procesos a través de los cuales se ha realizado tal construcción.
3. Reconocerse como la personal que ha construido.

La novedad en el enfoque de las competencias radica en una puntualización minuciosa de los aspectos en los cuales se debe concentrar el “entrenamiento” o la “enseñanza”. Es decir, el fin y el centro del aprendizaje es el estudiante y por ello es necesario reforzar el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante, con objeto de que éste cuente con herramientas que le permitan discernir, deliberar y elegir libremente, de tal forma que pueda comprometerse con la construcción de sus propias competencias. La adquisición de competencias no concluye, es un proceso, pues siempre se puede mejorar la competencia. Además, permite avanzar en la lucha contra el enciclopedismo y el saber erudito como finalidad de la educación. Este enfoque puede tener una incidencia significativa en la modificación de los modelos de enseñanza. Entonces las diversas estrategias: aprendizaje colaborativo, significativo, adquieren un sentido de posibilidad que podría ser interesante examinar. Puede mostrar su mayor riqueza si se logra incorporar de manera real en la tarea docente, en la promoción de ambientes de aprendizajes escolares. En este sentido, se trataría de pasar de los modelos centrados en la información hacia modelos centrados en desempeños. Los conceptos de movilización de la información, de transferencia de las habilidades hacia situaciones inéditas adquieren una importancia en esta perspectiva.

La educación basada en competencias, lejos de ser una educación atomizada, de corte conductual y fragmentada, tiene ventajas que inciden significativamente en diferentes áreas del proceso educativo, abriendo perspectivas más dinámicas, integrales y críticas. La construcción de competencias no puede realizarse de manera aislada, sino que tiene que hacerse a partir de una educación permanente, dentro de un marco conceptual, en un contexto cultural, social, política y económica. Un avance importante de este enfoque lo encontramos en el marco holístico, el cual plantea que una competencia no sólo es el conjunto de aprendizajes significativos, sino que éstos van acompañados de una serie de atributos, valores y contextos.

La educación basada en competencias se refiere, en primer lugar, a una experiencia práctica y a un comportamiento que necesariamente se enlaza a los conocimientos para lograr sus fines. Deja de existir la división entre teoría y práctica porque de esta manera la teoría depende de la práctica, implica la exigencia de analizar y resolver problemas y de encontrar alternativas frente a las situaciones que plantean dichos problemas, la capacidad de trabajar en equipos multidisciplinarios y la facultad de aprender y aprender y adaptarse. Contar con docentes/tutores competentes en las maestrías en Educación de la UNAM significa formar docentes con una nueva visión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto es, centrarse más en el aprendizaje del alumno, no en la enseñanza de tal manera que se fortalezca la conciencia de compromiso de la UNAM.

Las competencias en la nueva educación contienen el potencial para convertirse en un plan efectivo tendiente a mejorar el aprendizaje de los estudiantes y debe ser un reto que debemos aceptar e integrarlo en nuestra cultura académica, ya que tendríamos un vigoroso instrumento para enriquecer el currículum, fortalecer el aprendizaje y con ello acortar la distancia que se ha ido abriendo entre la educación universitaria y la práctica profesional. Las competencias constituyen un enfoque inacabado y en constante construcción-deconstrucción-reconstrucción requiriéndose continuamente del análisis crítico y la autorreflexión para comprender el término y usarlo.

Por su relativa juventud el tema de las competencias en educación se considera en construcción y aún con grandes vacíos, el presente trabajo constituye sólo un acercamiento a la metodología empleada por el docente de la maestría en Pedagogía. Sin embargo, la implantación de la formación por competencias demanda una transformación radical, más no inmediata, de todo un paradigma educativo, implica cambios en la manera de hacer docencia, en la organización del sistema educativo, en la reflexión pedagógica y sobre todo de los esquemas de formación tan arraigados por la tradición.

También es evidente que pueden darse manifestaciones de resistencia por parte de los docentes, quienes son los que en este momento nos ocupan, ya que es difícil cambiar su perspectiva del acto educativo tan arraigado tradicionalmente por muchos años. Se ajustan a la libertad de cátedra y procuran que su concepción del proceso enseñanza-aprendizaje se circunscriba a sus necesidades profesionales. Sin embargo, para que los docentes alcancen las competencias y perfil enunciado es necesario implementar dispositivos de formación y

entrenamiento que los comprometa a aumentar sus capacidades de observación, de agudizar prácticas reflexivas, de fortalecer el sentido de su propia capacitación, de desarrollar inteligencias múltiples, de atender a los valores.

La forma en que conocemos y cuánto y cómo aprendemos sin lugar a dudas está cambiando. Pasamos a otro paradigma sorteando una serie de problemas. Será necesario entonces, diseñar planes abarcativos para la formación de competencias a través de: programas de capacitación y perfeccionamiento adecuados a los requerimientos del sistema educativo, de las instituciones y personales; programas de descentralización con mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades que atienden, el establecimiento de incentivos tanto profesionales como salariales para motivar un buen desempeño laboral, vinculando las gratificaciones, los ascensos y el reconocimiento público al desempeño.

Para reconstruir la profesión docente que la sociedad del siglo XXI necesariamente, tenemos que aceptar el desafío de ampliar el horizonte cultural e intervenir activa y comprometidamente como ciudadanos en el mundo que nos toca vivir. La universidad pierde autonomía si el contenido de la enseñanza se amarra a las necesidades del mercado. Pero pierde su pertinencia si los cursos no responden a las necesidades de la sociedad, expresadas en las demandas que hacen las profesiones".

En resumen, es necesario tener en cuenta que un modelo centrado en competencias es restringido e inadecuado cuando se sustenta en dar respuesta únicamente a los desafíos de la productividad empresarial pasando por alto la situación de crisis cultural y los desafíos que implica la construcción de una sociedad participativa, equitativa, responsable, y solidaria. Ya que en otro sentido lo que se está tratando es de reproducir en el sistema educativo, la ideología dominante centrada en el mundo económico.

Si la indagación se orienta a reconstruir la noción de formación que sustenta un determinado programa de profesionalización docente, es posible recurrir a la historia del pensamiento, a las teorías pedagógicas en curso, a la transformación de las políticas educativas en los tiempos y espacios formativos que interese analizar, a las atmósferas culturales en que surgen los programas de profesionalización, a las tradiciones que subyacen en ellos.

En relación con el espacio escolar, el objeto de estudio se puede abordar desde la perspectiva de su construcción en el tiempo, las corrientes pedagógicas que en él se

expresan, las políticas educativas que lo trazaron, la mentalidad de los grupos sociales inmersos en ella, su gestión académica, la manera en que discurre en ellos la vida cotidiana.

En un estudio posterior a éste se pretende realizar un análisis en torno de currículo de las diversas instituciones de educación superior que imparten estudios de maestría en materia pedagógica en el Distrito Federal y área metropolitana, cuyo principal objetivo sea determinar aciertos y desaciertos, así como mostrar que la formación docente centrada en competencias puede ser una excelente vía alterna de desarrollo de dichos estudios de maestría.

FUENTES CONSULTADAS

Acosta Segura, Magdalena (1996), "La profesionalización de la docencia en el nivel superior", *UNAM-CISE*, México.

Aguirre Lora, Ma. Esther (1989a), "Apuntes para un estudio de los posgrados universitarios en materia educativa durante 1970-1980", ANUIES, CESU, UNAM, México.

Aguirre Lora, Ma. Esther (1989b), "Elementos para una historicidad de los posgrados en educación". *Revista Pedagogía*, Universidad Pedagógica Nacional, julio-septiembre 1989, volumen 6 No. 19, México.

Aguirre Lora, Ma. Esther (1981), "Un punto de vista sobre las maestrías en educación en la UNAM, como alternativa para la formación de profesores", *Perfiles Educativos*. No. 17, julio-sept- CISE-UNAM, México.

Aguirre Lora, Ma. Esther (1991a), "Consideraciones sobre la formación docente". *Foro universitario No. 2* enero, STUNAM, México

Aguirre Lora, Ma. Esther (1988) "Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios", *Revista de la Educación Superior*, No. 66 ANUIES Vol. XVII Núm. 2 (66) abril-junio p. 5-21.

Aguirre Lora, Ma. Esther (1991b), "Los posgrados en educación. Una lectura desde la formación de profesores", *Cuadernos del CESU # 24*, México, UNAM.

Alanís Huerta, Antonio (1993), *Formación de formadores, fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia*, Editorial Trillas, México.

Álvarez, Luis (2000), *La educación basada en competencias: implicaciones, retos y perspectiva*, *Didac* No. 36, Universidad Iberoamericana, México.

ANUIES (2007) "La educación superior en el siglo XXI. Documentos Estratégicos", México.

ANUIES (2007) "Programas Institucionales de Tutoría", www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib42/28/htm. 23/10/2007.

Argüelles, Antonio (2005), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, Editorial Limusa Noriega Editores, SE, CNCCL, CONALEP, México.

Argudín, Yolanda (2000), "La educación superior para el siglo XXI", *Didac*, No. 36, Universidad Iberoamericana, México.

Argudín, Yolanda (2006), *Educación basada en competencias, nociones y antecedentes*, Trillas, México.

Aristimuño, Adriana (2007), "Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?", en <http://sicevaes.csuca.org.drupal/?q=filemanager/active&fid=99>

Arredondo, Martiniano y Díaz Barriga Ángel (1989), "Formación pedagógica de profesores universitarios, teoría y experiencias en México", ANUIES, CESU, UNAM.

Ayala Aguirre, Francisco (2007), "El modelo de formación por competencias", en <http://www.modelo.edu.mx/univ/mcom.ppt-280,22.Diapositiva22>

Bar, Graciela (1999), "Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo", Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Lima, Perú, septiembre, en <http://www.oei.org.co/de/gb/htm>.

Barbero, Jesús Martín (2004), "Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, No. 32, en <http://www.rieoei.org/rie32a01.htm>.

Barrón Tirado, Concepción (2006), "Currículos innovadores y prácticas académicas par una evaluación alternativa", en "Proyectos educativos innovadores. Construcción y debate", *Pensamiento Universitario*, No. 99, CESU, UNAM, México.

Barrón Tirado, Concepción (2004), "Formación profesional, modelos, perspectivas y orientaciones curriculares" en *Currículum, actores, diversas miradas. Pensamiento Universitario*, Tercera época, CESU, UNAM, México.

Barrón Tirado, Concepción (2000), "La educación basada en competencias en el marco de los proceso de globalización", en "Formación en competencias y certificación profesional", CESU, UNAM, México.

Barrón Tirado, Concepción (1990), "Reflexiones en torno a la formación de los profesionales de la educación (docentes)", en Ducoing Watty Patricia y Azucena Rodríguez Ousset *Formación de profesionales de la educación*, UNAM, UNESCO, ANUIES, México.

Barrón Tirado, Concepción (1996), "Tendencias de la formación profesional universitaria. Apuntes para una concepción. Investigación educativa y formación de docentes (condiciones académicas para la constitución interdisciplinaria del saber educativo)", *Perfiles Educativos*, No. 71, CISE, UNAM, México.

Bravo Mercado, María Teresa, (1991) "Principales tendencias teórico-educativas en el campo de la educación" (coord.) *Cuadernos del CESU- UNAM*. No. 24, México.

Canales Rodríguez, Leticia (2004), "La formación de tutores académicos en educación superior" en "Currículum y actores, diversas miradas". *Pensamiento Universitario*, Tercera Época, No. 47, CESU UNAM, México.

Catalano, Ana Ma., Susana Avolio de Cols y Sladogna G. Mónica (2004), *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas*, Banco Interamericano de Desarrollo, Fondo Multilateral de Inversiones, CINTERFOR, Uruguay.

Caudillo Zambrano, Lourdes (2005), "La competencia del profesor universitario", en *Didac* No. 46, otoño 2005. Nueva Época, Universidad Iberoamericana, en *Desafíos para el profesorado en el siglo XXI*.

Cenich, G. y Santos G. (2005), "Propuesta de aprendizaje básico en proyecto y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2) en http://redie.aubc.mx/vol7no2/contenido_cenich.html.

Chehaybar y Kury, Edith y Eusse Zuloaga Ofelia (compiladoras) (1991), "Formación del docente universitario" (memorias). CISE UNAM México.

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (2003), "Estrategias de contextualización para el aprendizaje significativo". Reforma Académica, México.

Coll, César (2007), "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio", en http://www.oriapat.net/documentos/Lascompetenciasenlaeducacion_CesarColl.pdf

Comboni Salinas, Sonia, et al (2002), *¿Hacia dónde va la universidad pública?* Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México.

CREFAL (2008), "Los métodos de investigación social en la educación", en www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/CEDEAL/acervo_digital/colección_crefal/retablos%20de%20papel/RP03/tv.htm

Cruz Rodríguez, Isabel y Ma. Luisa Crispín Bernardo (2001), *Formación de profesores: factor básico para el mejoramiento de la docencia en Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, UAM, UNAM, Universidad Autónoma Benito Juárez, Oaxaca, México.

Davini, Ma. Cristina (1995), *La formación docente en cuestión política y pedagógica*, Paidós, Argentina.

De Lara Guijano, Enriqueta y Ballesteros Velásquez, Belén (2001), *Métodos de investigación en educación social*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.

De la Cruz Flores, Gabriela y Abreu Hernández, Luis Felipe (2004), "Roles de los tutores en los estudios de posgrado: construcción de un modelo teórico", Primer Encuentro Nacional de Tutorías, ANUIES, México.

De la Torre Gamboa, Miguel (2006), "Educación superior en el siglo XXI", Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Delors, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*, Correo de la UNESCO, Ediciones UNESCO, México.

De Miguel Díaz, Mario, et al (1989), "El desarrollo profesional del docente y las resistencias a la innovación educativa" Centro de Investigación y Documentación Educativa CIDE, Universidad de Oviedo.

Díaz Barriga, Ángel (1993), "Investigación, formación y currículo. Notas para una discusión", *Cuadernos del CESU #31*, UNAM, México.

Díaz Barriga, Ángel (1987), "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987)". *Cuadernos de Trabajo del Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*, UNAM-SEP-ANUIES, México.

Díaz Barriga, Ángel (2006), "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?", en <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>

- Díaz Barriga Arceo, Frida (1997), "Aprendizaje significativo en situaciones escolares" estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista, Ed. Mc Graw Hill, México.
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (1999), *Constructivismo y aprendizaje significativo*, en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, Mc Graw Hill, México, en http://www.itnl.edu.mx/docs/material21/idca_08.pdf.
- Díaz Barriga, Frida y Rigo, Marco Antonio (2006), "Formación docente y educación basada en competencias" en "Formación en competencias y certificación profesional", en Valle Flores, Ma. de los Ángeles (Coord.) CESU, UNAM, México.
- Didrikson, Axel (2005), *La universidad de la innovación, una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro*, CESU, Plaza y Valdés Editores, UNAM, México.
- Didrikson, Axel (2006), "Tendencias de la educación superior en América Latina" en Noticias de educación superior en América Latina y el Caribe.
- Didrikson, Axel (2002), *Tendencias de la educación superior en el mundo*, UNAM-Xochimilco, México.
- Díez Hochleitner, Ricardo (2006), "Cambios educativos y laborales: la educación ante el siglo XX".
- Diker, Gabriela, y Terigi, Flavia (2000), *La formación de maestros y profesores hoja de ruta*, Paidós, Argentina,
- Domínguez, Ernesto (1982), *El posgrado y la docencia en el desarrollo del posgrado en la educación superior*, SEP, ANUIES, México.
- Domínguez Coria, Luis Alberto y Peláez Gaitán, María Alejandra (2001), "El currículo por competencias, una alternativa para la vinculación educación-trabajo", en <http://www.biblioweb.dgsc.unam.mx/revistas/edu2001/pdf/educ98.pdf>.
- Escudero Muñoz, Juan M. (1999), *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*.
- Esquivel, Juan Eduardo y Lourdes Chehaibar (1991), "Profesionalización de la docencia," CESU-UNAM, México.
- Ezcurra, Ana María, et. al(1994), *Formación docente e innovación educativa*, Rei Instituto de Estudios y Acción Social-Aique, Argentina.
- Ezpeleta, Justa (1981), "Modelos educativos notas para un cuestionamiento", *Cuadernos de Formación* No. 13, México, ENEP ACATLÁN, UNAM, México.
- FES Aragón, Facultad de Estudios Profesionales Aragón (2007), *Maestría en Pedagogía*, en http://informatica.aragon.unam.mx/enseñanza/posgrados/mstr_pedagogia/
- Ferry, Gilles (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Ed. Paidós Educador, México.

Frade Rubio, Laura (2006), *Desarrollo de competencias en educación básica: desde preescolar hasta secundaria*, Calidad Educativa, Consultores S.C., México.

Frutos, Verónica (2000), "Perspectivas de la función sustantiva de la docencia en el próximo siglo"; *Didac* No. 35, Universidad Iberoamericana, primavera, México.

Galván Lafarga, Luz Elena (2006), "Diccionario de la educación en México", en http://www.biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/terminos/index_cont_h.htm.

Gallarreta, Silvia, et al (2004), "Capacidades intelectuales en el nivel universitario: su diagnóstico mediante pruebas de lápiz y papel", *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, en: <http://www.contexto-educativo.com.ar2002/4/nota-01.htm>.

García Hoz, Víctor (2001), *El profesor, formación y perfeccionamiento*, Española, Madrid, Escuela.

Ghilardi, Franco (1993), *Crisis y perspectivas de la profesión docente*, Gedisa, España.

Glazman Novalski, Raquel (1986), *La docencia entre el autoritarismo y la igualdad*, Ed. SEP El Caballito, México.

Gómez Campo, Víctor Manuel y Tenti Fanfani Emilio (1989), *Universidad y profesiones, crisis y alternativa*, Miño y Dávila, Editores, Argentina.

Gómez Ortiz, Rosa Amalia (1997), *Innovación curricular en las instituciones de educación superior*, Colección Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES, México.

Gonczi, Andrew y Athanasou, James (2005), "Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia, en Competencia laboral y educación basada en normas de competencia, Argüelles Antonio (compilador), Editorial Limusa Noriega Editores, SEP, CNCCL, CONALEP.

Gonczi, Andrew (2007), "Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico", en <http://www.cintefor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cintefor/publ/competen/pdf/meyc4.pdf>

Grediaga Kury, Rocío (2001), "Profesión académica, disciplinas y organizaciones", Colección Biblioteca de la Educación Superior, *Serie Investigaciones*, ANUIES, México.

Guevara Niebla, Gilberto, (1981) *¿La crisis de la educación superior en México?*, Ed. Nueva Imagen, México.

Hargreaves, Andy (1996), *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Ed. Morata, España.

Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2003), *Metodología de la investigación*, Mc Graw Hill, México.

Herrera Márquez, Alma (2005) "La formación profesional en México: entre la realidad y la posibilidad". *Memorias del CESU*, México.

Hirsch Adler, Ana (1996), *La formación de profesores investigadores universitarios en México*, UNAM, México.

Huerta Amezola, J. Jesús et al, (2006), “Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales” en: <http://www.educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/13/13Huerta.html>.

Ibarra Aldama, Agustín (2005), *El sistema normalizado de competencias laboral*, en *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, Limusa, Noriega Editores, CONALEP, México.

Imbernón, Francisco (1989), *La formación del profesorado. El reto de la reforma*, Laia, Barcelona.

IPN (2006), “Diplomado Nacional en Formación y Actualización Docente para un Nuevo Modelo Educativo”, IPN, México.

IPN (2004), *Un nuevo modelo educativo para el IPN. Materiales para la Reforma*, No. 1, IPN, México.

ITESM (2001a), “Aprendizaje basado en problemas (PBL)”, en <http://www.itesm.mx/va/dide/red/6/educacion/pbl.htm>

ITESM (2001b), “Aprendizaje orientado a proyectos (POL)”, en <http://www.itesm.mx/va/dide/red/6/educacion/pol.htm>

ITESM (2001c), “Aprendizaje basado en método de casos”, en <http://www.itesm.mx/va/dide/red/6/educacion/caso.htm>

Kent Serna, Rollin (1997), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado*, Fondo de Cultura Económica, México.

Levidow; Les, (2003), “Mercantilizando la educación superior: estrategias neoliberales y contraestrategias en Educación Superior: Cifras y Hechos”, *Boletín Bimestral del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM*, Año 3, No. 14-15, mayo-agosto, México.

Light, Greg y Roy Cox (2001), *Learning and teaching in higher education. The reflective professional*, Paul Chapman Publishing, Great Britain, (traducción de Silvia Sánchez Gader.)

López Frías, Blanca Silvia e Hinojosa Kleen, Elsa María (2000), *Evaluación del aprendizaje: alternativas y nuevos desarrollos*, México, Editorial Trillas en http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/htm/tecnicas_evalu.htm.

López Ortega, Araceli y Farfán Flores Pedro, Emilio (2007), “El enfoque por competencias en la educación”, en <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%205/Mesa%203:/ponencia6.pdf>

Lorey, David (1994), “El sistema universitario y el desarrollo económico en México desde 1929”, *Revista de la Educación Superior*, enero, marzo, No. 89, ANUIES, México.

Loría Díaz, Eduardo (2002), *La competitividad de las universidades públicas mexicanas. Una propuesta de evaluación*, Plaza y Valdés, México.

Malpica Jiménez, María del Carmen (2005), *El punto de vista pedagógico en Competencia laboral y educación basada en normas de competencia* en Argüelles, Antonio (compilador), Editorial Limusa Noriega Editores, SEP, CNCCL, CONALEP, México.

Marín Méndez, Dora Elena (1993), *La formación profesional y el curriculum universitario*, Ed. Diana, México.

Marqués Graells, Pere (2005), "Los docentes; funciones, roles, competencias necesarias, formación", Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB en <http://dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm>.

Martín Molero, Francisco (1999), *La didáctica ante el tercer milenio*, Ed. Síntesis, Letras Universitarias, Madrid, España.

Martínez González, Adrián, et. al (2005), *Perfil de competencias del tutor de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México*, UNAM, México.

Mercado de Collado, Ricardo (2008), "El aprendizaje basado en problemas", en <http://www.uv.mx/univirtual/publicaciones/docs/Num277pub.pdf>

Mendieta Alatorre, Ángeles (1986), *Métodos de investigación y manual académico*, Editorial Porrúa, México.

Morales, Óscar Alberto (2008), "Fundamentos de la investigación documental y la monografía", en <http://webdelprofesor.ula.ve/odontologia/oscarula/publicaciones/articulo18.pdf>

Morales Quiroga, Yolanda (2007), "Calderón, llamado a iniciar reforma educativa: BID", *El Economista*, enero, México.

Moreno Bayardo, Ma. Guadalupe (2000), "Problemática de los postgrados en educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI." Universidad Autónoma del Carmen, *Cuadernos de Investigación* No. 5.

Morán Oviedo, Porfirio (1987), "Formación de profesores y profesionalización de la docencia", *Perfiles Educativos*, No. 38 octubre-noviembre-diciembre, UNAM CISE, México.

Morín, Antonio (2005), "La nueva modalidad educativa: educación basada en normas de competencia", en *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, Argüelles Antonio (compilador), Editorial Limusa Noriega Editores, SEP, CNCCL, CONALEP.

Orozco, Martha y Garcés Emira (2005), "Algunas consideraciones sobre competencias en educación", <http://www.upinion.org/18/temas.htm>.

Ortiz García, Martha (2007), "Competencias profesionales", en <http://rai.ucuenca.edu.ec/facultades/filosofia/documentos/competencias%20profesionales.ppt-265,9,Diapositiva9>

- Pacheco Méndez, Teresa y Díaz Barriga Ángel (1993), "Los profesores de la universidad y su incidencia en la formación de profesionales y científicos", *Cuadernos del CESU UNAM*, No. 31, México.
- Pérez Rivera, Graciela (1987), "La formación docente en la perspectiva del Centro de didáctica y su proyección en el CISE de la UNAM *Perfiles Educativos*, octubre-noviembre-diciembre, CISE, UNAM, México.
- Piña Osorio, Juan Manuel y Claudia Pontón Ramos (1997), "La eficiencia terminal y su relación en la vida académica", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.2, número 3, enero-junio, México.
- Polanco, Rodrigo (2000), "La educación de cara al siglo XXI: nuevos retos y nuevas posibilidades", en *Didac*, No. 35 Universidad Iberoamericana, primavera, México.
- Posada Álvarez, Rodolfo (2000), Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante, *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 22, enero-abril, <http://www.campus-oei.org/revista/edu-sup22.htm>.
- Ramírez Apáez, Marissa y Rocha Jaime, Maricela Patricia (2007), *Guía para el desarrollo de competencias docentes*, Trillas, México.
- Reynaga, Sonia (2001), "Competencias educativas integrales", *Didac* No. Universidad Iberoamericana, en *Las nuevas competencia en Educación II*, primavera, México.
- Rodríguez Ousset, Azucena (1994), "Problemas, desafíos y mitos de la formación docente", *Revista Perfiles Educativos*, No. 63, UNAM, México.
- Rojas Moreno, Ileana (2005), *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*, Ediciones Pomares, Horizontes Educativos Mexicanos, México.
- Ruiz, Rosaura (2000), "Retos y perspectivas del posgrado nacional", en Cazés, Menache, Daniel et, al (Coordinador), *Universidad y sus modos de conocimiento: retos del porvenir. Encuentro de especialistas en educación superior*, Centro de Investigación Interdisciplinaria Ciencias y Humanidades de la UNAM, México.
- Ruiz, Rosaura (2004), *La reforma y el sistema universitario del posgrado en la UNAM*, En *El futuro de la Educación Superior en México*, Coordinadores Axel Didrikson, et al, Retos y paradigmas. Colección Educación Superior Contemporánea, CESU, Plaza y Valdés, UNAM, México,
- Salas Zapata, Walter Alfredo (2005), "Formación por competencias en educación superior, una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano", *Revista Iberoamericana de Educación*, Colombia, en http://www.rioei.org/boletin36_9htm.
- Samperio Sánchez, Luis Miguel (2006), "Apuntes acerca de la evaluación de competencia laboral en Proyectos educativos innovadores". Construcción y debate de Concepción Barrón Tirado (coordinadora). *Pensamiento universitario*, tercera época no. 99, CESU, UNAM, México.

- Sánchez Cerezo, Sergio (1995), *Diccionario de las ciencias de la educación*, Santillana, México.
- Sánchez Saldaña, Marian (2004), "Innovación en el posgrado", en *Revista Digital Universitaria*, noviembre, en <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art69/int69htm>.
- Saxe-Fernández, John (2001), "Globalización, poder y educación pública". <http://dragon.dgsca.unam.mx/ceiich/educacion/Saxe.htm>.
- SEP (2007), ¿Qué es la educación basada en competencias? <http://www.competencias.sep.gob.mx/sinoedb/?Mival=Proforhcom-queesebc.html>.
- Thierry, David René, (1998), Competencia laboral para enseñar en programas de formación y desarrollo" en *Escenarios de la educación superior al 2005*, CESU, UNAM, México.
- Thierry, David René, (2007a), "Habilidades didácticas para la educación por competencias", UPAEP, México.
- Thierry, David René, (2007b), "La formación profesional basada en competencias"
- Tinoco, Margarita (2000), *Educación basada en competencias en el ámbito de la educación superior: ANUIES*. Didac, No. 37. Universidad Iberoamericana, México.
- Tobón, Sergio (2007), *Formación basada en competencias, pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*, ECOE, Ediciones Colombia, Colombia.
- Torres del Castillo, Rosa María (1998), "Nuevo papel docente ¿qué modelos de formación para qué modelo educativo", *Perfiles Educativos* No. 82. Nueva época, CESU, México.
- Torres y Ortega, José Guadalupe (2007), "Competencias tutoriales en el concepto del modelo educativo institucional en posgrado", ponencia, en http://www.te.ipn.mx/2oencuentrotutorias/archivos/2eit_017to.doc
- Tünnermann Bernheim, Carlos, (2003), *Globalización y su impacto en la educación superior ante los retos del siglo XXI*, Edición de la Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- UNAM (2002), "Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional de la UNAM 2002-2007", en www.posgrado.unam.mx/sistema/presentacion.html.
- UNAM (2006), "Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM", UNAM, México.
- Villaseñor García, Guillermo, (2003), "La función social de la educación superior en México, la que es y la que queremos que sea", UNAM-CESU, UNAM, Universidad Veracruzana, México.
- Villaseñor García, Guillermo, (2002), *Políticas de educación en México y en el mundo*, UAM-Xochimilco, México.
- Wuest Silva, Teresa (1986), *Postgrado en América Latina. Investigación sobre el caso de México*. UNAM-CRESALC, Caracas, Venezuela.
- Wuest Silva, Teresa y Pilar Jiménez (1990), "El posgrado en México", *Cuadernos del CESU* No. 7, UNAM, México.

Zabalza, Miguel A (2006), *Competencias docentes del profesorado universitario, calidad y desarrollo profesional*, Narcea, Madrid, España.

Zarzar Charur, Carlos (1983), *Formación de profesores universitarios, análisis y evaluación de experiencias*, México, SEP, Nueva Imagen.