



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

EXPERIENCIA DEL CURRÍCULUM POR
COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL IMSS

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A:
LILIA RIVERA JIMÉNEZ



FES Aragón

ASESORA:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA. MARIA TERESA BARRÓN TIRADO

MÉXICO

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.

A quienes son el principal motivo de mi vida y que con su ternura y paciencia me permitieron este logro: Mis hijas Alethia, Leonor e Isadora.

A mi familia de origen, fuente y soporte en mi caminar por la vida.

A mis alumnos todos, quienes al cuestionarme me ayudaron a mejorar.

A todos mis profesores, compañeros en este camino de formarse, primero como persona y luego dentro de la Pedagogía.

L i l i a.

INDICE

ESTRUCTURA CURRICULAR POR COMPETENCIAS. UNA ESTRATEGIA PARA LA PLANEACIÓN DOCENTE

Resumen	3
Introducción 3	
Situación actual	4
Reestructuración curricular	6
Una alternativa	7
Educación por competencias profesionales holísticas 9	
Diseño curricular por competencias profesionales holísticas 13	
Evaluación	14
Conclusiones	16
Referencias	18

INSTRUMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS PROFESIONALES HOLÍSTICAS: EXPERIENCIA DE 5 AÑOS DEL CENTRO REGIONAL DE FORMACIÓN DE PROFESORES Y GERENTES REGIÓN LA RAZA, IMSS.

Resumen	21
La idea de cambio: base del enfoque por competencias	22
Estructura de Centro	32
Estrategia de investigación	34
Resultados	35
Consideraciones finales	45
Referencias	48
Lista de siglas utilizadas	49

ESTRUCTURA CURRICULAR POR COMPETENCIAS. UNA ESTRATEGIA PARA LA PLANEACIÓN DOCENTE

RESUMEN

En educación, el currículo ocupa un lugar esencial; en él se especifican los lineamientos normativos y académicos que orientan la formación profesional. El sistema escolarizado diseña sus currículos considerando los factores y recursos intra y extrainstitucionales relacionados con los contenidos y los resultados esperados. Sin embargo, la débil relación entre sociedad e instituciones educativas, se manifiesta en problemas educativos y de desempeño cuando el egresado se enfrenta al ámbito laboral. A pesar de los mecanismos de interacción entre ambas, persiste la tendencia a responder a las demandas sociales y empresariales mediante una oferta de estudios formal, rígida conforme a modelos con secuencias y tiempos de acreditación fijos. El consenso, es que la educación requiere de cambios radicales, pero los currículos permanecen inamovibles y prácticamente sin cambios, lo que hace que la mayoría de los alumnos promovidos, prácticamente no logren alcanzar los propósitos establecidos y su desempeño sea deficiente.

Los docentes del Centro proponen una estructura curricular basada en competencias profesionales que se estructura a partir de las necesidades sociales y que se sustenta en la pedagogía de la problematización, la andragogía, la didáctica crítica, la planificación innovadora, la motivación, el modelamiento y la evaluación formativa. Sus propósitos son que el alumno logre una competencia para la vida y demuestre un desempeño acorde a su realidad social y laboral, y que la acción-reflexión permita al mismo proceso educativo diseñar el currículo dependiendo de las necesidades presentes y futuras.

Palabras clave: Currículo, educación basada en competencias, evaluación.

INTRODUCCIÓN

En el marco de la planificación académica, el currículo ocupa un lugar esencial, toda vez que en él se especifican los lineamientos normativos y académicos que orientan la formación profesional. Es el eje que articula las estructuras académicas y administrativas y donde se formalizan las actividades que habrán de llevarse a cabo durante el proceso educativo.

De acuerdo con diversos autores, (Galli A, 1992: 8-17 y Pain S, 1978:19-40) existen dos tipos de currículo:

- El oculto o implícito, que no figura en los planes de estudios y que consiste en un conjunto de actitudes y normas que se transmiten a través de los modelos de identificación como un proceso casi imperceptible, paralelo al aprendizaje formal, generalmente relacionado con la reproducción de la ideología dominante.
- El planificado o explícito, forma como la institución educativa organiza el conocimiento y los aprendizajes pretendidos: Expresa la intencionalidad de los responsables, lo que se espera de los objetivos propuestos en un determinado nivel de enseñanza y de alguna manera manifiesta las funciones de conservación, reproducción o transformación que cumple la educación.

Sin embargo, a raíz de que cada persona es una individualidad y sus experiencias durante la formación son únicas, se genera el currículo “adquirido”, verdaderamente el resultado de las experiencias del sujeto en el proceso educativo, y que puede ser evidenciado a través de la observación de su desempeño o bien por medio de la evaluación.

Al respecto, en los últimos años se ha observado una discrepancia cada vez mayor entre el currículo propuesto y el adquirido, circunstancia que genera serias preocupaciones en instituciones educativas, sector productivo (sitio en el que se desempeñarán los egresados de la primeras), docentes y alumnos que participan en los diferentes cursos de formación o capacitación y en la sociedad en general.

SITUACIÓN ACTUAL

Hoy en día se hace referencia a las grandes transformaciones de la sociedad contemporánea en sus distintas dimensiones.

Observamos, cada vez con mayor frecuencia, cómo el sujeto de la disciplina y las certezas descrito por Foucault, se ve desplazado por el sujeto de la incertidumbre y la innovación; el mundo de los horarios regulados con espacios físicos determinados, es desplazado por la flexibilidad y la no ubicación que permite el mundo virtual.

Muchas son las interrogantes que surgen frente a este panorama; una central es la referida a la formación de profesionales en educación, ¿en qué medida el currículum que se diseña atiende a formar a esos futuros ciudadanos y profesionales del siglo XXI?

Tradicionalmente, las instituciones educativas al diseñar sus estructuras curriculares, retoman en mayor o menor medida sus factores y recursos así como los factores externos (necesidades sociales, laborales, entre otras.) relacionados con la relevancia de los contenidos a programar y los resultados de la educación. Empero, es evidente la débil relación entre la necesidades sociales y de empresas y aquéllas, lo cual se manifiesta en los múltiples problemas que afronta el sector educativo en el cumplimiento de su función docente. (Galli A, 1992: 8-17 y Warman J, 1996:350-275)

Por ejemplo, si se considera que el producto base de éste sector son sus egresados, es posible plantearse una serie de preguntas cuyas respuestas permiten analizar la competitividad de dicho producto frente a la actual situación social:

- ¿Se tiene el producto adecuado que la sociedad requiere?**
- ¿se está ofreciendo la calidad requerida?**
- ¿se están atendiendo las necesidades del mercado?**
- ¿cómo están cambiando sociedad y mercado?**

Es claro, salvo algunas excepciones, el sector no está ofreciendo el perfil de egresado apto, ni las cantidades necesarias. De hecho al llevar a cabo la evaluación se privilegia el concepto de "éxito académico", que en la mayor de las veces poco tiene que ver con la "competencia profesional", necesaria para responder a las necesidades y demandas sociales y del mercado de trabajo y que en el presente requieren de habilidades distintas a las tradicionales.

En el área de la salud, por citar una, la caracterización de las enfermedades está cambiando significativamente y los nuevos métodos diagnósticos y terapéuticos han incrementado la capacidad de identificarlas y modificar su curso. Ante esto, la sociedad espera más de los profesionales de la salud: atención médica de alta calidad, adecuada comunicación tanto con el paciente como con los familiares, acciones de prevención individual y colectiva; además, que sean educadores de pacientes y de la población en general, sin olvidar que también deben participar en la investigación. (Warman J, 1996: 350-375 e Ibarra A, 1996:29-41)

Por ello, a partir de la década de los ochenta, en muchos países de América Latina y de otras regiones se ha manifestado una seria preocupación por vincular la educación con el desempeño. Dicha inquietud trae aparejada la discusión y análisis sobre la necesidad de lograr que los propósitos y resultados de la educación no sólo sean ejercicios de planificación institucional, sino que efectivamente conduzcan a que los individuos encuentren en ella una formación propiciadora del desarrollo integral y que se traduzca en una posibilidad real para incorporarse a la sociedad contemporánea.(Warman J, 1996:350-375 y Malpica J, 1999:125-140) Sin embargo, a pesar del consenso respecto a que la educación requiere de cambios radicales, los currículos o planes de estudio permanecen inamovibles y prácticamente sin cambios en su estructura.

REESTRUCTURACIÓN CURRICULAR

En este contexto, para competir globalmente se precisa de instituciones educativas capaces de producir un tipo de profesional muy diferente al hasta ahora egresado de la escuela, exclusivamente ligado a valores de la sociedad industrial y formado bajo enfoques curriculares –por materias y por áreas– cuyas bondades han dejado de tener vigencia. (Espiricuetto I, 1999:79). Si bien la sociedad y las organizaciones han sufrido enormes cambios, la escuela parece no haber experimentado grandes transformaciones en los últimos cincuenta años. Aunque con el proyecto innovador de la enseñanza modular se realizó un buen esfuerzo para integrar la educación–sociedad, la teoría–práctica y la investigación–docencia–servicio, (Paoli B, s/a:129-130) además de centrar el proceso de aprendizaje en el alumno y en la metodología para resolver problemas más que en el conocimiento por sí mismo, llevado a la operación este modelo

quedó distanciado de las prácticas reales que potencialmente le darían sustento y viabilidad.

Así, la reestructuración curricular para formar a los profesionales que la sociedad reclama, va mucho más allá de una reforma en la manera de ofrecer los contenidos o de adicionarle materias según el criterio de los planificadores. Implica un complejo proceso de cambio social en el seno de una institución, donde se confrontan concepciones filosóficas, científicas, pedagógicas y políticas, y donde las nuevas estructuras diseñadas modifican las relaciones en los grupos que interactúan dentro y fuera de ella. (Panzsa M, 1981:31-49)

Para eso, se requiere una metodología de trabajo que clarifique una serie de supuestos en diferentes niveles de análisis como los aprendizajes propuestos, los contenidos, las estrategias y tácticas didácticas, la vinculación de la acción educativa con las necesidades sociales y las formas de evaluación y certificación; es indispensable trabajar con una teoría curricular que permita hacer operantes estos aspectos. (Galli A, 1992:8-17) Ahora bien, a la manera de organizar los elementos conformadores del currículo y que le dan coherencia y congruencia al acto educativo, se le denomina como diseño curricular; es precisamente en este punto donde se propone incidir.

UNA ALTERNATIVA

Frente a estos hechos, sólo puede plantearse una opción: trabajar para el cambio. Pero no puede transformarse el sistema sin superar vicios, corporativismos, intereses creados y prácticas anquilosadas. Este proceso requiere de visión y voluntad política por parte del medio académico, laboral y de los gobiernos federal y estatales, además de la participación activa de alumnos y docentes. No basta con quejarse ni con presionar; es necesario actuar conjuntamente. La transformación tiene como objetivo mejorar el sistema educativo, adaptarlo a las circunstancias que podemos prever hacia el futuro y convertirlo en el motor principal y agente mismo del cambio. Este es el problema que se le presenta al sector educativo a corto plazo. (Warman J, 1996:350-375)

Así, actualmente se han comenzado a incorporar al desarrollo curricular otros principios centrados en el aprendizaje y en el alumno, que integran conceptos, procedimientos, actitudes y destrezas motoras que ofrecen nuevas posibilidades didácticas. En las ciencias de la salud un incontable número de programas con innovaciones en sus métodos ponen énfasis en la integración de las

ciencias básicas con la clínica, la educación basada en la solución de problemas, la medicina basada en la evidencia y la educación basada en competencias. (Reyes V, 1995:37 y Venturelli J, 1997:175-179) Desafortunadamente, ningún concepto o modelo pueden constituir una respuesta definitiva a las necesidades educativas, porque éstas cambian, no obstante, se reconoce que algunos conceptos ofrecen opciones de cambio frente a otros que han mostrado su agotamiento. (Malpica J, 1996:125-140)

La propuesta de cambio es la educación basada en competencias educativo-laborales o profesionales, sistema orientado a desarrollar la capacidad del autodidactismo, a despertar la curiosidad y el gusto por el estudio y el aprendizaje continuo, (Romero R, 1997:198-212) conceptos para el análisis y construcción de opciones educativas más acordes con las necesidades individuales y sociales.

Partiendo de estas reflexiones y de que no basta con una buena selección de contenidos o implementar actividades alternas para mejorar la formación y capacitación, se presenta un modelo para diseñar programas educativos a través de una “Estructura Curricular por Competencias” basado en la Educación Basada en Competencias (EBC) (Kobinger N, 1996:247-264), que a diferencia de la forma tradicional de planear, organizar, dirigir y controlar la educación, se sustenta en la valoración de capacidades: innovación, creatividad, adaptación al cambio, identificación de problemas, cuestionamiento crítico, educación de adultos y trabajo en equipo.

Bajo esta forma de educar se alienta al individuo a involucrarse y asumir la responsabilidad de su educación, más que ofrecerle conocimientos, se le capacita para administrar su estudio, desarrollar hábitos de aprendizaje efectivos y aplicar métodos de autoevaluación. La función docente es promover tal actitud con el fin de que logre las competencias para afrontar propositivamente los problemas de su práctica diaria, individuales y colectivos demandados por la sociedad. Los dos enfoques se observan aquí. (Venturelli J, 1996:184-186).

Cuadro 1 Características educacionales globales.

Característica	Centrada en el docente	Centrada en el estudiante
<i>Concepto sobre el estudiante</i>	Personalidad dependiente independiente	Individuo crecientemente
<i>Papel de la experiencia del estudiante</i>	Se considera independiente de las necesidades	Fuente importante de aprendizaje

<i>Disponibilidad para aprender</i>	Varía según los niveles de madurez	Se desarrolla a partir de tareas y problemas vivenciales
<i>Orientación para aprender</i>	Centrada en temas	Centrada en problemas y tareas
<i>Motivación</i>	Premios y castigos externos	Incentivos internos, curiosidad
<i>Clima</i>	Formal, orientación autoritaria, competitiva-enjuiciadora	Informal y de mutuo respeto Colaborativa Apoya al estudiante
<i>Planificación</i>	Principalmente hecha por el profesor	Participativa en las decisiones
<i>Diagnóstico de las necesidades</i>		De acuerdo mutuo
<i>Establecimiento de metas</i>		Por negociación bilateral
<i>Diseño de un plan de aprendizaje</i>	Unidades de contenido Silabario del curso "Secuencia lógica"	Proyectos y contratos de aprendizaje Secuencia en términos de capacidades adquiridas
<i>Actividades educacionales</i>	Uso de técnicas de comunicación Temas de aprendizaje asignados	Proyectos de investigación Estudio independiente Técnicas experimentales
<i>Evaluación</i>	Fundamentalmente hecha por el profesor	De acuerdo mutuo con base a evidencia auto obtenida

Knowles MS. Self-directed learning. A guide for learners and teachers. Nueva York: Association Press; 1975

EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS PROFESIONALES HOLÍSTICAS

En respuesta a la problemática mencionada, una de las tendencias que cada vez toma más fuerza a nivel mundial es la Educación Basada en Competencias (EBC), (Kobinger N, 1996:247-264) en la que para construir la estructura curricular se vinculan los factores, condiciones y circunstancias de la sociedad, de las instituciones laborales y de las instituciones educativas.

Esta forma de educar, considera al alumno como sujeto de aprendizaje, transformador del objeto del conocimiento y transformado por este último mediante la problematización activa y heurística. El docente tiene la función de ser un facilitador que centra su acción docente en el aprendizaje y en la formación, no en la enseñanza o en la información. La mera adquisición de conocimientos pasa a un plano instrumental, éstos se incorporan como un recurso y no como un fin, ya que su valor no radica en poseerlos, cuanto en hacer uso de ellos. (Venturelli J, 1997:1-30) La

evaluación del aprendizaje se basa en los conceptos de competencia y de desempeño integral profesional y no en el éxito académico. La observación del participante a través de su desempeño en los escenarios educativo–laborales en que se desenvolverá en el futuro, es el elemento esencial para identificar, analizar y juzgar las evidencias de que se ha adquirido la competencia por parte de éste.

Para comprender mejor la Educación Basada en Competencias (EBC), es necesario rescatar los conceptos de competencia y desempeño:

- **Competencia: conjunto de comportamientos socioafectivos (aprender a ser y aprender a convivir) y habilidades cognitivas (aprender a conocer), psicológicas, sensoriales y motoras (aprender a hacer) que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, función, actividad o tarea. (Kobinger N, 1996:247-264)**
- **Desempeño: posibilidad de que el alumno enfrente y resuelva situaciones concretas mediante la puesta en juego de los recursos de que dispone, los cuales implican no sólo los materiales, sino también a los conocimientos, estrategias de integración, análisis y solución de problemas, habilidades motoras y actitudes. (Malpica J, 1996:125-140)**

Sin embargo, a pesar de su concepción integradora del aprendizaje, la naturaleza de la competencia y sus implicaciones en el currículo han sido temas de discusión durante gran parte de la década pasada. Primero, porque mucho del ímpetu inicial de los métodos basados en la competencia ha emanado de empresas y gobiernos que buscan mejorar la respuesta del sistema de capacitación a las necesidades de la industria; por esta razón, esta metodología ha sido tratada con cierta sospecha por algunos educadores. Segundo, la concepción inicial de la competencia, tomada del Reino Unido, se trataba de algo extraordinariamente mecánico. Además, algunos grupos siguen asociando los métodos de competencia con el currículo atomístico. Afortunadamente, después de casi una década de debate, caracterizada por discusiones acaloradas, este método atomístico está siendo sustituido por modelos holísticos. (Gonczi A, 1996:161-169).

Es conveniente, pues diferenciar las perspectivas de la Educación Basada en Competencias que de acuerdo a Athanasou J Gonzci A, 1996: 271-276 son tres:

1. **La competencia como lista de tareas:** está en función de múltiples tareas independientes a llevarse a cabo (ver cuadro 2), se especifican con detalle y claridad de manera que no que no exista desacuerdo n sobre lo que constituye el desempeño satisfactorio de cada una de ellas. En este enfoque no interesan las relaciones entre cada tarea y se ignora la posibilidad de que, en conjunto se transformen. Este enfoque se adoptó al inicio por muchas de las industrias británicas y australianas. Las críticas consisten en considerar su perspectiva positivista y reduccionista, ignora los procesos subyacentes y las relaciones de grupo, así como su efecto en el desempeño, por lo ignora la complejidad de su desempeño en la vida real. Parece ser el enfoque que más influyó en los programas educativos y de capacitación de estados Unidos y Canadá en el inicio de la EBC.

2. **La competencia como conjunto de atributos:** se concentra en los atributos generales indispensables para el desempeño profesional efectivo, toma en cuenta los atributos subyacentes, como el conocimiento en sí o el pensamiento crítico como bases de atributos transferibles o más específicos que se pueden aplicar en muchas otras situaciones. Aquí se ignora el contexto, pero no garantiza que la competencias generales existan; se observa en general que las destrezas son específicas y que los sujetos muestran poca capacidad para su transferencia de un área a otra. Así, podemos decir que se han identificado competencias por atributos genéricos y otros específicos (como el atributo de pensamiento crítico o de comunicación que necesita un médico y una trabajadora social), lo cual a su vez dificulta al docente la planeación a seguir para lograrlas. (ver cuadro 2)

Cuadro 2. Tres perspectivas de la naturaleza de la competencia

Criterios	Competencia como conjunto de tareas	Competencia como conjunto de atributos	Concepto integrado u holístico de Competencia
Concepto	Conformada por tareas distintas,	Atributos esenciales para	Integra atributos y tareas en una

	específicas e individuales Reformuladas como “el estudiante hizo X”	el desempeño efectivo Formuladas como “el estudiante tiene X habilidad”	situación de contexto Formuladas como “el estudiante es capaz de hacer X”
Características	Se basa en la observación directa del desempeño Se concentra en la relación entre tareas Adecuada para desempeños poco complejos Lista atomizada de competencias Conocimiento inferido del desempeño Pocas variaciones en la especificación de normas de competencia	Se concentra en el contexto en el que se aplica la competencia Supone competencias genéricas	Permite incorporar ética y valores Distingue conocimiento y desempeño Relaciona competencia, individuo y tarea Exige diferentes evidencias y juicios basados en ellas Las normas deben explícitas y públicas, pero pueden ser flexibles
Currículo	Se utiliza el análisis ocupacional para definir las tareas que se enseñarán	Define el conocimiento del tema y las habilidades genéricas necesarias	Define la interacción entre conocimiento, habilidades y actitudes necesarias en el contexto.

3. **La competencia como relación holística o integrada:** pretende combinar el de atributos generales con el contexto en que se aplican. Reconoce la compleja combinación de atributos (conocimientos, actitudes, valores, habilidades, entre otras) requeridas por el estudiante para interpretar la situación específica en que se encuentra y actuar en consecuencia, o sea que esta concepción es relacional. Reúne habilidades del individuo (combinaciones de atributos) con las tareas a desempeñar en diversas situaciones.

La competencia es concebida como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Se le denomina integrado u holístico (Gonzci A,

1994) y es la noción adoptada en Australia por las profesiones y muchas áreas ocupacionales. Este enfoque es holístico en el sentido que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneas y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar. Permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente, la importancia del contexto y la noción de que puede ser competente de diferentes maneras. (ver cuadro 2)

La EBC es holística dado que reúne multitud de factores para explicar el desempeño exitoso y la interdependencia de las acciones, como: que la competencia del individuo se deriva de poseer una serie de aptitudes (conocimientos, valores, habilidades y actitudes) que utiliza en diversas combinaciones para llevar a cabo una actividad educativa, laboral o profesional. De este modo, una persona competente se define como quien en un escenario real o equivalente posee y muestra dichas capacidades en el desempeño del trabajo acordado en la competencia.

Este punto de vista permite, entre otras cosas, incorporar la ética y los valores como elementos de un desempeño competente. Además, pone de manifiesto la necesidad de una práctica reflexiva, la importancia del contexto cultural y el hecho de que podría haber más de una forma de actuar competentemente. (Gonczi A, 1996:161-169) Esto es trascendental porque a medida que los participantes aumentan el entendimiento cultural de su profesión, son capaces de combinarlo con sus aptitudes y de formular juicios personales mejor informados sobre la manera de proceder en las situaciones que deben enfrentar.

DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS PROFESIONALES HOLÍSTICAS

Para el diseño de la estructura curricular que se expone, se parte del concepto holístico de la competencia como eje fundamental y se retoman algunos principios de la estructura curricular modular integrativa, (Galli A, 1992:8-17) y para su puesta en marcha en el ámbito operativo de la formación y capacitación, se integra con: educación de adultos, pedagogía de la problematización,

planificación innovadora, didáctica crítica, el modelamiento, la motivación para el aprendizaje y la evaluación formativa (figura 1).

La metodología articulada bajo estos supuestos representa un cambio de paradigma en educación para la transformación de sujetos e instituciones, a través de la cual se abordan los postulados de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir), (Latapí P, 1996:39-40) así como las estrategias para el cambio que formula la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (aprender a aprender, a adaptarse y a innovar), (Ibarra A, 1996:39-40) con el propósito de aplicarlos en la investigación, docencia y servicio vinculados con el quehacer profesional (figura 1).

Este diseño curricular busca preparar ciudadanos que desempeñen adecuadamente las competencias demandadas por los sectores productivo y social en un trabajo socialmente útil que contribuya a su economía y estimule su desarrollo personal y la aplicación de sus recursos. El conocimiento se asume dinámico, acumulativo, integral y en constante cambio, aceptando que también los procedimientos, métodos y estrategias para aprenderlo son así. (García A, 1997:171)

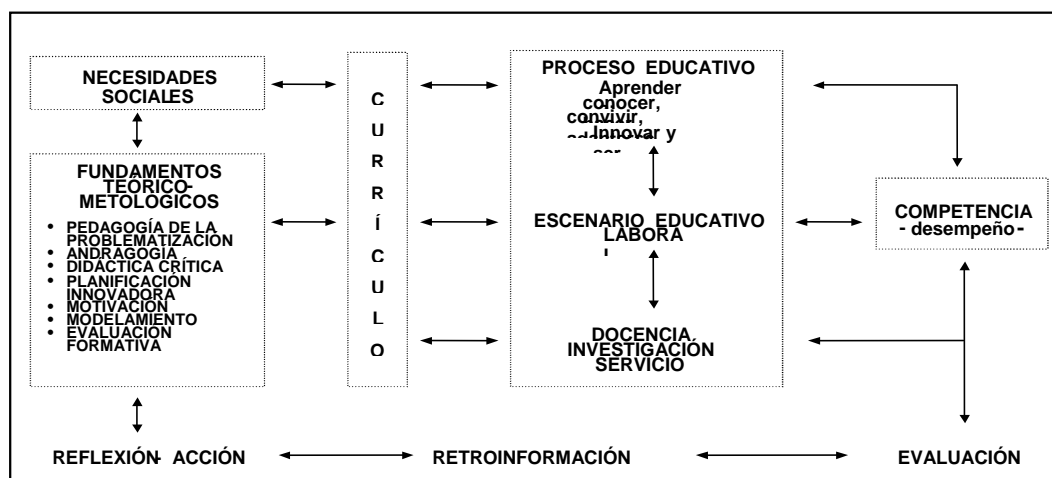


Figura 1. Modelo curricular por competencias profesionales holísticas.

EVALUACIÓN

En el currículum también se debe expresar las características de la evaluación, ya que ésta determina la calidad de la vida académica del docente y del participante, y la forma en que se estudia y se adquieren diferentes tipos de habilidades y destrezas. (Venturelli J, 1997:155-179 y Casanova M, 1987:23-26)

Sin embargo, al hablar de evaluación no siempre se hace alusión a un solo concepto. Para la mayoría de las personas este proceso se refiere a conocer los resultados de una actividad (educativa o de cualquier otra índole), o con mayor precisión a “la medición de resultados”. (Fernández S, 1992:12-18)

Si la evaluación tiene como objetivo que el participante madure y mejore en forma constante, desarrolle destrezas analíticas que le permitan planificar la corrección de sus deficiencias e implemente nuevas estrategias de trabajo, la manera de llevarla a cabo requiere de una transformación profunda e innovadora orientada a que el alumno pueda crecer en su educación profesional y no a que alcance promedios y calificaciones numéricas poco o nada indicativas de sus verdaderas capacidades, y favorecedoras de la competitividad y el antagonismo profesional. (Venturelli J, 1997:155-179)

Es imprescindible tener en cuenta lo siguiente: mientras no se renueve el sistema de evaluación, no será posible una reestructuración educativa, pues el currículo, los métodos y técnicas didácticas, la organización de los centros, están en función del proceso de evaluación. Si éste continúa siendo un procedimiento específico al final de cada mes, unidad o curso (llámese calificación, examen, o como se quiera), el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje girará en torno a la adquisición de los contenidos necesarios para superar esa prueba. (Casanova M, 1987:23-26)

En la educación basada en competencias, la evaluación consiste en reunir e interpretar suficientes evidencias de calidad del desempeño del alumno y del docente, para hacer un juicio fidedigno respecto a la adquisición de la competencia según los criterios previamente establecidos, aunque dicho juicio nunca podrá ser absoluto.

Esto se logra a través de integrar el portafolio de evidencias, que consiste en los documentos, argumentaciones, encuestas, reportes, videos, consultas, entrevistas, fichas bibliográficas, observaciones, evaluaciones de autoridades, pares y subordinados, cumplimientos con indicadores, visitas a expertos, cursos, asistencia y/o ponencias

en foros, y en fin todo lo que demuestre que el participante ha adquirido las aptitudes solicitadas en la competencia de que se trate, pactadas con anterioridad desde el inicio del módulo o curso y que se han obtenido durante el tiempo previsto.

Por lo anterior, bajo el enfoque holístico de las competencias la propuesta es una evaluación formativa. Con esta acepción, se hace alusión no sólo a su carácter de continua y permanente, sino a dos significaciones más amplias: por una parte, que estudie las condiciones en que se desarrolla una situación educativa con el propósito de recoger información relativa al progreso del participante y de los factores que puedan facilitar o dificultar su aprendizaje, para en función de éstos implementar estrategias correctivas o de mejora. (Quesada R, 1988) y por la otra, que a través de la retroinformación coadyuve de manera significativa al proceso de formación del alumno (Acosta A, 1997:10-17).

Para lograr estos propósitos, el proceso de evaluación debe reunir ciertas características:

1. **Procesual:** Incluir todos los procesos del sistema educativo y no sólo los resultados del alumno.
2. **Cualitativa:** Que no sólo valore los aspectos medibles, sino que destaque los aspectos relacionados con las habilidades para resolver problemas, las conductas y las actitudes.
3. **Integral:** La competencia debe considerarse como un todo unitario y dinámico, y no como la consecuencia de la suma de sus diferentes partes, es decir, no se privilegia el saber, el saber hacer, el saber convivir o el saber ser. En estos términos, ser competente o mostrar un desempeño competente implica aludir a esa convergencia y no a la ejecución parcial de cada uno de ellos. (Malpica J, 1996:125-140)
4. **Permanente y continua:** Deberá realizarse durante todo el proceso educativo, en cada una de las fases y tácticas de enseñanza-aprendizaje, sin interrupciones y considerando la información obtenida en una situación para retroalimentar a otras. Tendrá que involucrar al desempeño de participantes y docentes así como a los aspectos administrativos, técnicos y metodológicos del curso.
5. **Incluyente y participativa:** Involucrar la interacción entre alumnos y docentes, tanto en la recopilación de las evidencias

del desempeño, como en la emisión de los juicios de valor y en la toma de decisiones respecto al evaluado. Son de suma importancia la autoevaluación y la evaluación por pares (de los alumnos entre sí).

6. Contextualizada: De ser posible tendrá que efectuarse directamente en el escenario donde habrá de mostrarse el desempeño, tal y como se desarrolla en la práctica de la disciplina. Por lo que el método o técnica de recopilación de evidencias que se utilice tendrá que estar acorde al contexto, a la disciplina y a la competencia profesional por adquirir.

Para ello, el asesor deberá hacer explícito y discutir con los alumnos el programa, las competencias a adquirir, la modalidad docente, los criterios que se utilizarán para dicha evaluación, creando también las condiciones para que éstos evalúen críticamente la labor docente, el desarrollo del proceso educativo y su propia actuación. Esto requiere de un entrenamiento de educandos y docentes que les permitan desarrollar una autoevaluación y un alto sentido de crítica ante sus propias actitudes y resultados.

Este tipo de evaluación formativa no tiene mayores secretos, al igual que la mayor parte de lo que sabe el docente, se puede ir adquiriendo durante el proceso educativo con base en la praxis (práctica reflexiva). En este sentido, es necesario implementarla para primero entenderla y posteriormente mejorarla. Por supuesto la institución educativa deberá programar las actividades que permitan a los coordinadores y participantes un buen grado de familiaridad con ella y trabajar arduamente en el rediseño del sistema de evaluación para la educación basada en competencias profesionales, sí realmente se desea innovar en educación.

CONCLUSIONES

Finalmente, consideramos que el modelo de educación basada en competencias es aplicable en cualquier ámbito del saber, desde el área de la salud, la pedagogía, la ciencias de la comunicación, la informática, el derecho, la sociología, entre otros, puesto que cada una constituye un escenario ideal para instaurarlo ya que las condiciones y circunstancias requeridas por este enfoque educativo se encuentran casi exprofeso en las instituciones docentes y los campos laborales: problemas de salud, administrativos, legales, docentes, económicos y de otros tipos, expertos (modelos) de

diferentes disciplinas, campos clínicos en donde mostrar y evaluar el desempeño, centros de información, etcétera. Esto posibilita la participación de los alumnos en la identificación de problemas reales y el transitar, en un proceso reflexivo, a la teoría para la comprensión de éstos, elaborar hipótesis de solución y contrastarlas de nuevo en la práctica. Bajo este modelo la función de la educación pretende la adquisición de aprendizajes para y durante toda la vida.

Cuando el educando se forma en ámbitos y condiciones similares a los que enfrentará durante su práctica profesional, se obtienen beneficios en todos los sentidos:

- El perfil adquirido es más acorde al propuesto.
- Se responde satisfactoriamente a las necesidades y expectativas de la sociedad.
- Para las instituciones es una oportunidad de mejorar la calidad de los servicios.
- A través del desempeño educativo-laboral se favorece la vinculación de la institución educativa, prestadora del servicio, con la sociedad.

Actualmente, dados los primeros pasos para la aplicación de este modelo, es urgente y necesaria la formación y capacitación docente para realmente poner en operación esta propuesta. Los involucrados en este proceso tendrán que formarse sobre los principios y fundamentos de esta forma de educar, contrastarlos y relacionarlos con lo que hasta ahora se ha venido haciendo, para de tal manera estar en condiciones de aventurarse a la planificación, implementación y evaluación de la educación basada en competencias. Sólo de ese modo podrá en el futuro evaluar un plan que realmente se implementó.

NOTA:

Este texto observa los lineamientos de la revista Mexicana de Investigación Educativa del COMIE, que son: formato Word, en promedio de 350 palabras por página estándar tamaño carta, resumen en español de 130 palabras, con 5 palabras clave y la bibliografía al final del texto.

REFERENCIAS

1. Álvarez I. (1997). Conceptos básicos y corrientes teóricas en planeación. En: planificación y desarrollo de los proyectos sociales y educativos. México: Limusa;. P. 1-3, 20-30.
2. Acosta AE. (1997). Formación profesional del médico. En: Lifshitz A. Educación médica. Enseñanza y aprendizaje de la clínica. México: Auroch; p.10-17.
3. Ames C. (1992). Classrooms: Goals, structures and students motivation. En: Schunk DH, Meece JL. Student perceptions in the classroom. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates; p. 327-348.
4. Bandura A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
5. Bitzer O. (Mayo-Junio 1998). Hacia un enfoque andragógico en la formación de docentes en servicio. Revista Mexicana de Pedagogía; 41:35-39.
6. Casanova MA. (1987). La evaluación educativa a debate. Comunidad educativa Oct-Nov; 155:23-26.
7. Diccionario Enciclopédico Salvat. (1985). Barcelona: Salvat. Didáctica; p.1206.
8. Espiricuetto IE. (1999). Las nuevas competencias laborales. Laboral; 79: 67-75.
9. Fernández SJ, Santos GM. (1992). Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud. Una experiencia hospitalaria. España: Ediciones Aljibe; p. 12-18.
10. Galli A, Castro C, (1992). Diseño curricular y programación educativa. En: Programa de formación docente pedagógica. Módulo 3. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud; p. 8-17.
11. García AG. (1997). Experiencia en diseño curricular y desarrollo docente en la formación para el trabajo basada en competencias. En: CONOCER: Seminario Anglo-Mexicano sobre Competencia Laboral. México: CONOCER; .p.151-162.
12. García MJ, Lastiri LM. (s/f). Propuesta didáctica centrada en contenidos: fundamentos y recursos. México: CISE-UNAM; p. 171.
13. Gonczi A. (1996). Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico. En: Organización Internacional del Trabajo. Seminario Internacional sobre la formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas. Guanajuato, México. Documentos presentados. Montevideo: Cinterfor. 1996. p. 161-169.
14. Gonczi A y Athanasou J. Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. En: Argüelles A, compilador. Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. México: Limusa; p 271-276.
15. Grupo Andragógico de Nottingham. (1994). Hacia una teoría de la andragogía. En: SUA. Diplomado en educación a distancia. México: UNAM. p. 69-110.
16. Ibarra AA. (1996). El sistema normalizado de competencia laboral En: Argüelles A, compilador. Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. México: Limusa. p. 29-41.
17. Kobinger N. (1996). El sistema de formación profesional y técnica por competencias desarrollado en Québec. En: Argüelles A, compilador.

- Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. México: Limusa; p. 247-264.
18. Latapí P. (1996). Aprender a ser y otros aprendizajes. *Proceso*; 1023:39-40.
 19. Malpica JC. (1996). El punto de vista pedagógico. En: Argüelles A. compilador. *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa; p. 125-140.
 20. Miklos T. (1998 mayo 29). Educación basada en competencias. Seminario de actualización en docencia para profesores del área de la salud; Distrito Federal (México).
 21. Monclús A. (1997). Educación de adultos: cuestiones de planificación y didáctica. México: Fondo de Cultura Económica; p. 71-88.
 22. Organización Panamericana de la Salud. (1994). El enfoque metodológico. En: OPS. *La administración estratégica. Lineamientos para su desarrollo: Los contenidos educacionales*. Washington, D.C.: OPS; p. 35-46.
 23. Pain S. Funciones de la educación. (1978). En: Pain S. *Diagnóstico y tratamiento de problemas de aprendizaje*. 3ª ed. Buenos Aires: Nueva Imagen; p. 19-40.
 24. Panza M. (1981 Enero-Marzo). Enseñanza modular. *Perfiles educativos*; 11:31-49.
 25. Paoli BF. s/f. Algunos elementos del modelo Xochimilco. En: *El proyecto orgánico y el modelo Xochimilco*. México: UAM Unidad Xochimilco; p.129-130.
 26. Parro RN. (1996). Reingeniería. *Empezar de nuevo*. México: Ediciones Macchi; p. 1-15.
 27. Quesada R. Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje. *Perfiles educativos* 1988; p. 41-42: 48-52.
 28. Reyes VC. (Julio-Septiembre 1994). El aprendizaje basado en la solución de problemas. ¿La mejor respuesta a los problemas de enseñanza en las escuelas de medicina? *Rev Fac Med UNAM*: 37.
 29. Romero RE. (1997). Autodidactismo. En: Lifshitz A. *Educación médica. Enseñanza y aprendizaje de la clínica*. México: Auroch; p.198-212
 30. Ruiz LE. (1998). Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa. *Cuadernos del CESU*; 35.p
 31. Schunk DH. (1997). *Teorías del aprendizaje*. 2ª ed. México: Prentice-Hall Hispanoamericana; p.101-141.
 32. Schunk DH. (1997). Motivación. En: Schunk DH. *Teorías del aprendizaje*. 2ª ed. México: Prentice-Hall Hispanoamericana; p.283-335.
 33. Venturelli J. (1997). Los cambios: campo de curiosidad, desafíos y creación. En: Venturelli J. *Educación médica: Nuevos enfoques, metas y métodos*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud; p. 184-186.
 34. Venturelli J. (1997). Modernización de la educación médica: ¿Ilusiones inútiles o necesidad imperiosa? En: Venturelli J. *Educación médica: Nuevos enfoques, metas y métodos*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud; p. 1-30.
 35. Venturelli J. (1997). La evaluación en el proceso de formación de los profesionales médicos: Principios de evaluación formativa. En:

- Venturelli J. Educación médica. Nuevos enfoques, metas y métodos. Washington DC: Organización Panamericana de la Salud; p. 155-179.
36. Viniegra VL. (1999). Materiales para una crítica de la educación. México: IMSS; p. 4-19.
37. Warman J. (1996). Comentarios sobre el posible impacto del TLC en la educación, en las áreas de la ciencia y tecnología. En: El nuevo contexto socio-industrial del siglo XXI. ITSON; p. 350-375.
38. Zarzar CH. (1994). La definición de objetivos de aprendizaje. Perfiles educativos; 63:8-15.

INSTRUMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS PROFESIONALES HOLÍSTICAS: EXPERIENCIA DE 5 AÑOS DEL CENTRO REGIONAL DE FORMACIÓN DE PROFESORES Y GERENTES, REGION LA RAZA (CRFP y G RR), IMSS. Reflexiones de docentes y alumnos

RESUMEN

En el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), la formación docente* y gerencial es un proceso poco conocido y más aun en el ámbito extrainstitucional; sin embargo constituye una estrategia de suma importancia para la alta gerencia, principalmente en los últimos años.**

En este estudio se presenta la experiencia de 2 profesores (el director y un profesor titular), 2 alumnos egresados (del curso de formación docente) que posteriormente fueron profesores invitados y 2 alumnos (del de actualización y de formación gerencial) del Centro de Formación de Profesores y Gerentes de la Región la Raza del IMSS desde su fundación, en 1997, y hasta el cambio de administración en el 2002, fecha en que se convirtió en Centro de Investigación Educativa y Formación Docente. El objetivo es interpretar la experiencia de alumnos y profesores, con funciones docentes y de investigación, así como de gerentes para la reestructuración del modelo institucional a implementar a través de la reflexión de dichos actores desde el contexto vivido. Se utilizó la entrevista no estructurada o en profundidad, con grabación en audio y las preguntas planteadas son: ¿Cuál fue su experiencia como profesor o alumno y/o luego profesor invitado del CRFP y G RR? y posteriormente se pregunta ¿En qué consistió implementar el enfoque de EBC? y ¿Qué diferencia encuentra con la forma anterior de educación dentro del IMSS?

Las respuestas se analizan a la luz del estado actual en cuanto al impacto del desempeño de los egresados en sus diferentes contextos.

* Trabajador del IMSS de base o confianza con funciones de formación, capacitación y/o actualización al personal de todas las categorías, como profesor de ciclos clínicos, pregrado, posgrado y educación continua.

** Trabajador del IMSS de confianza con funciones directivas como coordinador delegacional, director de unidad de atención médica, subdirector, administrador, contador o jefe de servicio.

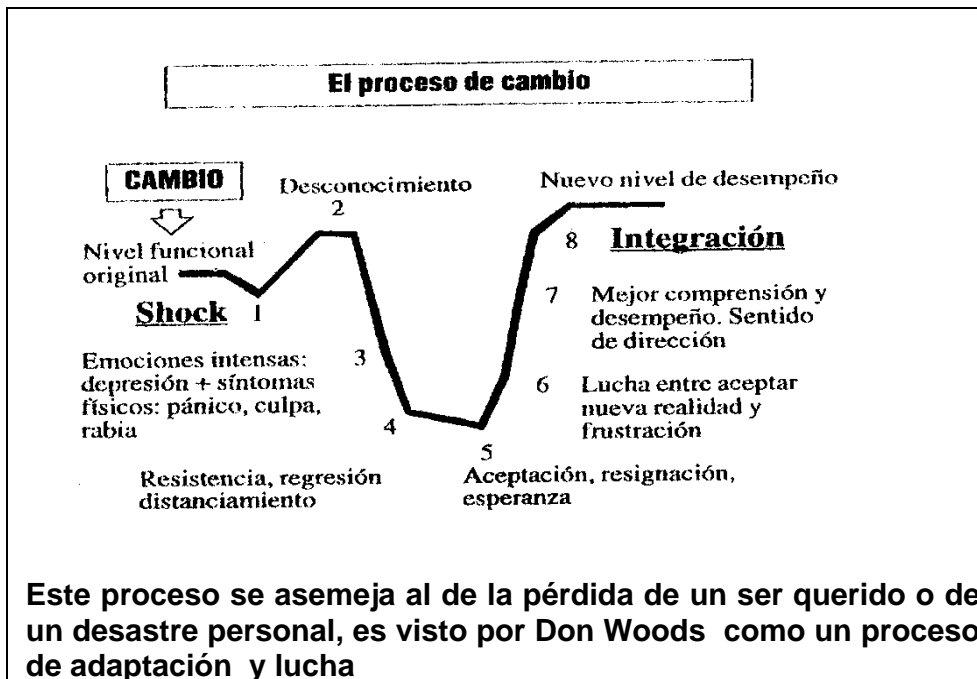
Palabras claves: formación docente y gerencial, competencias laborales.

LA IDEA DE CAMBIO: BASE DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

En el contexto nacional, las necesidades de cambio derivadas del sistema social afectan al sistema educativo, al centro educativo y al aula, en la medida que cada uno de éstos ha de propiciar las acciones necesarias para satisfacerlas. En el primer caso, se ha de articular la política educativa en consonancia con las exigencias sociales del nuevo currículum, provocando con ello la *reforma* en el sistema educativo, siendo el primer engranaje en el proceso de cambio (Tejeda F, 1998). En el segundo caso, y en concordancia con lo anterior, se ha de posibilitar la organización educativa coherente con tales exigencias.

Este segundo eslabón se evidencia relevante hasta el punto que se considera hoy día como la *unidad básica de cambio*, convirtiéndose en un referente esencial de la innovación, en la medida que ésta ha de institucionalizarse, permitiendo con ello el desarrollo o crecimiento institucional. La institución educativa, pues, es algo más que el vehiculador del cambio, también en sí misma es objeto de éste. Por último, *el sistema aula*, donde se desarrolla el proceso de cambio por los profesionales, resulta esencial para la producción de la transformación y satisfacción de las necesidades educativas concretas. Hasta tal punto este nivel es capital que se afirma que el cambio depende de su práctica, y más en concreto, el cambio depende de los prácticos. (Tejeda F, 1998)

Respecto al proceso de cambio, es conveniente recordar, lo que ha publicado, Don Woods, profesor de ingeniería química en la Universidad de McMaster, quien alude al “proceso de duelo” producido cuando se inicia un cambio. Como ilustra el esquema siguiente, se observa que partiendo de un nivel de rendimiento establecido (antes de iniciar los cambios) se pasa por una fase de estado de choque y negación, luego vienen actitudes que tienden a contrarrestar el pánico y el rechazo. Ellas son seguidas por una resistencia, a veces muy firme, lo que puede llevar, como indicaba antes, a desplazar a académicos que se ven como “débiles” o que aceptan los cambios demasiado rápido. Luego viene (cuando los pasos de liderazgo y actitudes positivas de parte de los líderes académicos se van dando) una fase de lucha en que la nueva realidad empieza a ser vislumbrada. Después ya se van viendo algunos buenos resultados al igual que la aceptación del proceso, su



El IMSS, como institución formadora de recursos humanos para la salud (con el reconocimiento de instituciones de educación superior, principalmente la Universidad Nacional Autónoma de México -UNAM-), inicia una reforma al crear el Centro de Formación de Profesores en 1983, donde acude el personal con funciones docentes y de investigación (unidad básica de cambio, como lo nombra Tejeda), con el propósito de que los cambios se den en el aula-unidades de atención médica; sin embargo en esos momentos la tecnología educativa era el modelo implementado (Ibarrola M, 1978 y Miller G, 1971) y no es sino al inicio de 1997, cuando, en congruencia con la política de descentralización, y ante las nuevas tendencias educativo-pedagógicas funda otros 6 Centros, uno en cada Región, de las 7 que forman el Sistema Nacional del IMSS, correspondiendo este estudio a la experiencia desarrollada en el de la Región La Raza que comprende los Estados de México e Hidalgo, así como las Delegaciones 1 y 2 del D.F.

En este momento la administración central educativa identifica que para el cumplimiento de su misión y visión institucionales, y por su carácter de prestador del servicio, a la vez que formadora de recursos humanos para la salud, a diferencia de otros ámbitos, queda doblemente afectado: no sólo tiene que asumir el cambio y cambiar, en cuanto a la prestación del servicio que brinda, sino que también está obligado a formar para el cambio. (Lifshitz GA, s/a:51-65)

Los profesores reciben indicaciones de fundar cada centro bajo las tendencias actuales de la educación, sin prescripción de modelos, *currícula*, estrategias, técnicas o actividades dando así una apertura total a la experiencia y capacidad de innovación; sólo se pide congruencia con la misión y visión institucionales.

La Institución, siguiendo a Marklund, -refiere que las innovaciones son *institucionales o facultativas*-, se propone lograr al inicio las segundas con lo cual cada centro seguirá su propio camino y a través de reuniones regionales y nacionales se comparten experiencias que enriquecen el desempeño en cada uno, si bien se espera no estandarizar, dadas las características disímiles del personal y de los contextos. Las innovaciones institucionales son aquellas en las que resultan afectados todos los miembros de la institución, mientras que las segundas, también denominadas parciales, son las realizadas por un profesor o grupo de profesores sin que los restantes miembros de la institución se vean afectados directamente por ella. Se ve así que el IMSS inicio en ambos ámbitos, en el central con la reforma, y en la unidad básica de cambio constituido por los Centros, para finalmente cambiar en aulas y unidades prestadoras del servicio.

Para la fundación de los Centros, el IMSS considera, que en la medida en que se logra un proceso de planeación y se sustituye la respuesta contingencial por una previsión de mediano plazo, se reconoce a la educación como actividad estratégica. La calidad, decía Yoshida, (Treviño 2000) comienza con educación y termina con educación. Si no existe la disposición de invertir en educación, porque se tienen necesidades inmediatas que resolver, se está sacrificando lastimosamente el futuro. Aceptar el valor estratégico de la educación significa jerarquizarla al nivel de las otras funciones de la inversión. La educación tiene la potencialidad de ser autofinanciable, en la medida en que modula la calidad de la atención; una atención así, por definición, no puede ser dispendiosa.

Hay que reconocer que la atención y la educación ejercen influencias recíprocas; no sólo es indispensable una educación de calidad para generar así mismo una buena atención, sino que sólo donde existe ésta se puede otorgar educación de calidad. El futuro de las unidades de atención depende, por lo tanto, de la educación. El énfasis en la cobertura no es suficiente; no cualquier acción educativa resulta eficaz; el descrédito de algunas modalidades se debe a que no se han desarrollado adecuadamente. Reconocemos que muchas de las actividades educativas que se realizan hoy no

tienen impacto sobre la atención a la salud, pero la razón en muchos casos se relaciona con el tipo de proceso.

Acorde a las tendencias de mejoramiento en un marco de descentralización, el IMSS contempla a los Centros como pioneros en la ideología para lograr no sólo adaptarse al cambio en la formación docente y gerencial, sino ser modelos de vanguardia en este ámbito. (Treviño N, Lifshitz G, 2000)

Hablar del cambio educativo pretendido, en la línea de lo expuesto, no es tarea fácil, incluso podría entablarse una larga discusión sobre lo que es y no es cambio.

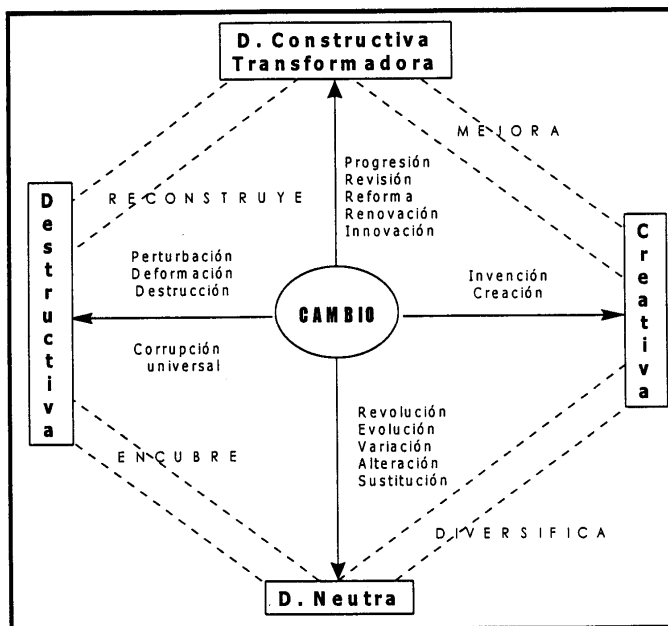
1.- En primer lugar, entendemos el cambio educativo como *cualquier modificación no evolutiva que se produce en la realidad educativa* (Tejeda 1998). De tal forma que, a diferencia del simple cambio, bien sea natural, espontáneo o por azar, es la *intencionalidad* la característica fundamental. Es decir, el cambio educativo se halla justificado cuando se realiza con la intención de que, al término del proceso del mismo, el sistema educativo resulte perfeccionado en cuanto a la realización de sus operaciones, destinadas a la consecución de unos objetivos educativos.

De ahí que también el cambio sea siempre *positivo*, en virtud del carácter intrínseco de *mejora* que lleva implícito el término educación. El cambio por el cambio no se justifica, si no es en función de una opción de mejorar el estado previo existente y esto entraña cuestiones valorativas en relación a su justificación y legitimación social e ideológicamente.

Respecto a este apunte de mejora es significativa la caracterización que nos hace Morrish (1978), en su modelo descriptivo, cuya representación en torno a las cuatro dimensiones del cambio es bien ilustrada, como se observa en la Gráfica 1. Bajo este modelo, el Centro se orientó a la dimensión Constructiva transformadora en búsqueda de la mejora en cuanto a la formación docente, y a partir de 1999 con la formación gerencial hacia la dimensión creativa, pues sin antecedente alguno, se creó el programa. (ver gráfica1)

2.- Por otra parte, bajo la idea de cambio educativo subyacen una serie de conceptos que es necesario precisar. De tal forma, que cuando nos referimos a reforma, la consideramos como *“una forma especial de cambio, que implica una estrategia planificada para la modificación de ciertos aspectos del sistema de educación de un*

país, con arreglo a un conjunto de necesidades, de resultados específicos, de medios y de métodos adecuados”; se puede considerar como un cambio “a gran escala que afecta a la política educativa, a los objetivos, estrategias y prioridades de todo un sistema educativo”, emana de las autoridades institucionales (políticas) deseosas de marcar las orientaciones del proceso educativo.



Gráfica 1: Las 4 direcciones del cambio

En tanto, que la innovación se identifica con una acción donde la clave está en el proceso más que en la naturaleza misma de lo que se introduce. Puede considerarse como “un cambio interno a la escuela que afecta a las ideas, las prácticas y las estrategias, la propia dirección del cambio, las funciones de los individuos que participan”.

Además, tiene que ver, pues, con cambios en los procesos educativos y sus contextos más inmediatos de funcionamiento, cambios más internos y cualitativos, cambios específicos en los elementos curriculares hasta su internalización, orientados a la mejora y crecimiento personal e institucional.

La siguiente tabla de síntesis, elaborada a partir de Huberman (1986) diferencia entre “macro” y “micro” innovación, resulta ilustrativa para significar los aspectos diferenciales entre ambos conceptos. Para el IMSS, se inició tanto la Reforma como innovación.

ASPECTO	REFORMA	INNOVACIÓN
<i>Iniciativa</i>	Institucional o Administrativa	Director, Profesor o Equipo de Profesores
<i>Ámbito</i>	Estado, región, provincia, zona	Centro educativo
<i>Finalidad</i>	Cambiar curriculum que comporta cambio en los profesores	Resolver problemas concretos de E-A, aspectos curriculares y organizativos
<i>Núcleo de acción</i>	Sistema educativo	Centro-Aula
<i>Frecuencia</i>	Infrecuentes, escasas	Frecuentes, abundantes

Tabla 1: Diferenciación entre reforma e innovación.

3.- El cambio educativo implica una *acción deliberada*. Para Dalin, *“la innovación educativa es considerada como un cambio, pero poseyendo una cualificación específica, a saber, se lleva a cabo deliberadamente a fin de mejorar la praxis existente en la perspectiva de ciertos objetivos determinados”*.

Desde este punto de vista, pues, hay que considerar la innovación como un proceso y un producto, siendo la actividad el resultado y efecto de la innovación. Es decir, la innovación es el producto de la actividad o el resultado del proceso.

4.- Derivado de lo anterior, podemos admitir que el cambio y la innovación educativa son *fenómenos técnicos*, conllevan determinados patrones y procedimientos de acción y desarrollo, que se materializan en práctica y/o tecnologías organizativas y personales. A ello hemos de añadir toda una serie de dimensiones y procesos en los que intervienen una variada gama de variables de todo tipo (político, cultural, axiológico, personal, institucional, entre otras.), que hacen del cambio educativo un fenómeno complejo a diferencia de cambios en otros campos. Esta complejidad se puede argumentar a partir de que *“la enseñanza, los fenómenos escolares no obedecen siempre a leyes científicas, sino, sobre todo a reglas sociales en función de las cuales el intento de cambiar será construido, institucional y personalmente, en el contexto de su realización práctica”*, lo que determina la poca transferibilidad de experiencias innovativas.

5.- El cambio, además, es el “resultado de cierta energía del sistema que necesita ser reencauzada para ser positiva, a no ser que

seamos incapaces de controlarla y destruya o modifique el sistema de tal forma que éste, después, sea irreconocible. Una forma de retroalimentar positivamente consiste en analizar e investigar estos fenómenos con la finalidad de optimizar los procesos”.

Esto nos lleva a plantearnos el papel de la investigación en la innovación, puesto que la primera permite satisfacer las necesidades de retroalimentación que se plantean a lo largo del proceso y que el mismo sea canalizado de manera óptima y positiva, brindándonos la posibilidad de contrastar las hipótesis propias, implícitas o derivadas de la innovación y permitiéndonos realizar una crítica constructiva de los fenómenos educativos.

6.- Por último, hay que tener en cuenta que el cambio no se da de forma aislada, ocurre en una realidad educativa que está compuesta por múltiples subtemas interrelacionados entre sí. Quiere esto decir que el cambio afecta tanto a la macroestructura (sociedad, administración), como a la microestructura (órganos, personas, estructuras), e incide en distintos ámbitos (pedagógico, didáctico, organizativo, vivencial.). (Tejeda J, 1998)

Por las anteriores consideraciones, los profesores fundadores del Centro, acudieron a un seminario de Competencias Laborales impartido ex profeso para los profesores, algunos se formaron como maestros en Pedagogía en la actual FES Aragón y tomaron el Diplomado en Economía de la Salud en la Facultad de Economía de Ciudad Universitaria, otros en Administración de los Sistemas de Salud también en la UNAM y todos tuvieron contacto extrainstitucionalmente, con la SEP, a través del Dr. Tomas Miklos con quien a la vez asistían al CONOCER (Consejo Nacional de Certificación de Competencias) y por quien se entrevistaron con el Dr. Bertrand Swuartz, ex primer ministro de Educación en Francia en los años 60s fundador de las Competencias Laborales y la educación en alternancia.

A este respecto, se tuvo una entrevista con el Dr. Bertrand Swuartz y el Dr. Tomás Miklos como co-entrevistado y traductor. En primer lugar les presentamos nuestras experiencias y posteriormente hubo una discusión en la que ellos, principalmente el Dr. Swuartz nos cuestionaba y también nosotros les hacíamos preguntas. En términos generales explicamos la implementación del modelo, sus semejanzas con lo que sabíamos del tema en Francia, España, Canadá, etc. y en otras instituciones del país (como CONOCER Y CONALEP, la UNAM y el Tecnológico de Monterrey entre otras); expusimos las dificultades y amenazas encontradas principalmente,

por ejemplo las conductas que para nosotros significaban resistencia al cambio como que las autoridades de los egresados, a pesar de habernos solicitado una formación integral, resolutive y sobre todo innovadora y proactiva en los participantes, al enfrentarse con este desempeño nos cuestionan “¿qué es esto?, los directores hacen todo sin preguntarme y ya no sé qué pasa”; también los egresados regresaban a comentarnos: “aprendimos aquí que las cosas deben ser diferentes, y cuando les digo (a sus jefes) que los indicadores ya no miden mi calidad de desempeño en el Hospital, me contestan que no, que había que seguir con los indicadores, que no sabían de dónde lo había sacado”, o cuando le pedían a un trabajador que cambiara de sitio, el sindicato se oponía, etc. Inclusive les relatamos las dificultades para dejar de emitir una calificación con nuestras propias autoridades (al inicio, porque finalmente fuimos el único centro al que le aceptaron la decisión de apto a aun no apto) o las de las respectivas unidades, de los profesores en este caso, lo rechazan. Otra pregunta que hicimos fue cuál modelo de competencia (por tareas, por atributos u holístico) aplicaban ellos y si consideraban que se podía desarrollar el holístico independientemente para el personal técnico que para el profesional. Una debilidad de ese momento era que no habíamos sido capaces de dar a comprender lo que se estaba haciendo en el Centro a personas y autoridades externas.

Nosotros pensamos que este modelo educativo atenta contra el poder hegemónico y que existía un desfase en el sistema educativo, pues si bien propone una reforma, no parece ser congruente con la misma.

Sus respuestas apuntan, en primer lugar a que le parece *interesante y excelente, pues va verdaderamente en el sentido de una formación. Sobre la evaluación sostiene que se deben hacer 5 preguntas: ¿a cuenta de quién? ¿Para hacer qué?, luego ¿qué evalúo? y ¿cómo lo evalúo?* Dice que para fines del Diploma *habría que buscar algunos elementos que hagan la evaluación más objetiva. Respecto a la observación del profesor él no está totalmente de acuerdo, en Francia ya no hay evaluadores, sino que le pide al alumno que entregue un portafolio de evidencias. Habría que preguntar al profesor las hipótesis hace sobre la evaluación y la formación. Con el alumno discutiría sobre el portafolio que entregó y le preguntaría qué hubiera hecho si la situación fuera diferente, discutiría su hipótesis para ver la utilización del conocimiento, bajo qué condiciones le sirve para hacerlo transferible. Reconoce que involucramos mucho a los alumnos y nos sugiere hacerlo aún más.*

Nos comenta que *las preguntas que le planteamos aluden a diferencias culturales, que a él le pasó igual con los jefes sobre que los alumnos formados pasaban sobre su consulta y decisión, fue su peor acercamiento, y en este punto propone pequeñas soluciones; planteó a las Comunas 3 tipos de Comités: un Comité de amigos, uno oficial y un tercero de opositor o manipulador. Considera indispensable informar lo que se está haciendo y también nuestras hipótesis, que realmente estamos solos ante un modelo cultural y hay que continuar. Aclara necesario distinguir entre situación de trabajo y tarea, y que lo holístico implica un conjunto de competencias y situación de trabajo, no logra distinguir entre lo holístico y competencias laborales. Otro punto que sugiere para salvar la resistencia al cambio de las autoridades, es precisamente formarlos, lograr involucrarlos, sin perder nosotros el espíritu innovador y de iniciativa. Finalmente el Dr. Tomás Miklos nos sugiere hacer una reflexión sobre todo lo expuesto, tal vez escrita.*

Al inicio se implementó en su mayoría el currículo, los materiales, la metodología y las técnicas del antiguo Centro de Formación de Profesores, siendo la principal tarea la elaboración de los exámenes de opción múltiple en cada unidad didáctica. Progresivamente se fueron modificando los materiales, integrando otros, eliminando algunos, cambiando contenidos y conforme se formaban y evolucionaban los propios profesores, principalmente a través de la reflexión-acción en compañía de los alumnos, consideramos se llega a innovar, bajo la premisa de que si no se cambia la forma de evaluar no se cambiaría la metodología.

La importancia del currículo es que en él se especifican los lineamientos normativos y académicos que orientan la formación profesional; en nuestro caso detectamos que los modelos hasta entonces implementados guardaban escasa relación entre el IMSS como empresa prestadora del servicio y el IMSS como institución educativa, formadora de sus propios recursos. Lo anterior causaba problemas educativos y de desempeño de docentes y gerentes egresados.

Por esto y acorde a las tendencias vigentes, después de 2 años, los profesores propusimos un modelo curricular basado en competencias profesionales holísticas, el cual se organiza a partir de las necesidades contextuales del participante y que se sustenta en la pedagogía problematizadora, la andragogía, la didáctica crítica, la planificación innovadora, la motivación para el aprendizaje, el modelamiento y la evaluación formativa.

Esta reestructuración curricular para formar profesionales en docencia y en gerencia va más allá de una “reforma” que cambia contenidos y/o adiciona materias según el criterio de los profesores que planifican el curso.

- a) Competencia, conjunto de comportamientos socioafectivos (aprender a ser y a aprender a convivir) y habilidades cognoscitivas (aprender a conocer), psicológicas, sensoriales y motoras (aprender a hacer) que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, actividad o tarea. (Kobinger N, 1996)**
- b) Desempeño o posibilidad de que el alumno enfrente y resuelva situaciones concretas mediante la puesta en juego de los recursos disponibles, los cuales implican no sólo los materiales, sino también conocimientos, estrategias de integración, análisis y solución de problemas, habilidades motoras y actitudes. (Malpica J, 1996)**

Desde el ámbito laboral, se han emitido otras definiciones de competencia laboral, que tomamos en consideración: (UNESCO. IIEP)

Se contempla primordialmente los aspectos de:

“la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene a través no sólo de la instrucción, sino también -y en gran medida- mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo” (Organización Internacional del Trabajo -OIT-, Ducci, 1997);

“la aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresadas en el saber, el hacer y el saber hacer” (Consejo Nacional de Certificación de Competencias Laborales –CONOCER-, 1997)

Como es de notar, el elemento contexto es de suma importancia, así como que se puede lograr un desempeño competente de diferentes formas y con los recursos disponibles, aspectos todos trascendentes para el desempeño del personal IMSS con funciones docentes y de investigación, inmerso en un contexto de creciente escasez de recursos, de mayor vigilancia y sobre todo de demanda

creciente e informada, quien a su vez está al frente de la formación y capacitación del personal que finalmente atiende al derechohabiente.

Por ello, los profesores del Centro rompieron el paradigma de evaluar a través de un examen y ante los argumentos de los alumnos, se instituyó paulatinamente la evaluación formativa del desempeño en sus respectivos contextos, esto es a través de visitas a sus unidades con la observación del desarrollo de sus funciones y actividades, incluyendo la evaluación de sus jefes y subalternos (jefes de servicio, directivos y alumnos), la autoevaluación, la de sus pares (compañeros de curso) y finalmente la de los profesores.

El instrumento empleado es el propio modelo de competencia. Este modelo se elaboraba para cada curso en cada uno de los módulos, una vez hechas las entrevistas personales a los candidatos donde se les solicitaba refirieran el tipo de problemas que tienen, ante quien los presentaban, qué habían hecho para solucionarlos y sus resultados.

Se tomó como sustrato importante la capacitación por competencias, cuyos orígenes son en Francia con el Dr. Bertrand Schwartz, (Schwartz, 1996) ante la demanda de un proceso de capacitación obrera, que demostró ser efectiva en el desarrollo de las funciones laborales salvando las deficiencias e incoordinaciones entre la institución educativa y el sector empresarial correspondiente.

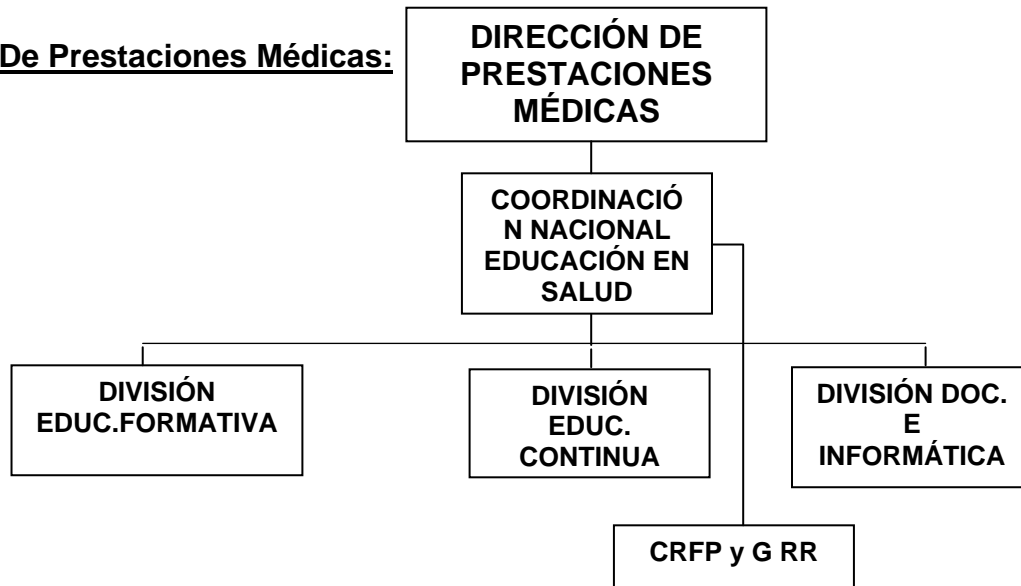
Al ser definido por las autoridades de la administración central educativa como un centro ideológico, también se consideró el enfoque de la Administración Estratégica y en consecuencia se elabora su Misión y Visión, expresadas más adelante.

ESTRUCTURA DEL CENTRO REGIONAL DE FORMACIÓN DE PROFESORES y GERENTES REGIÓN LA RAZA

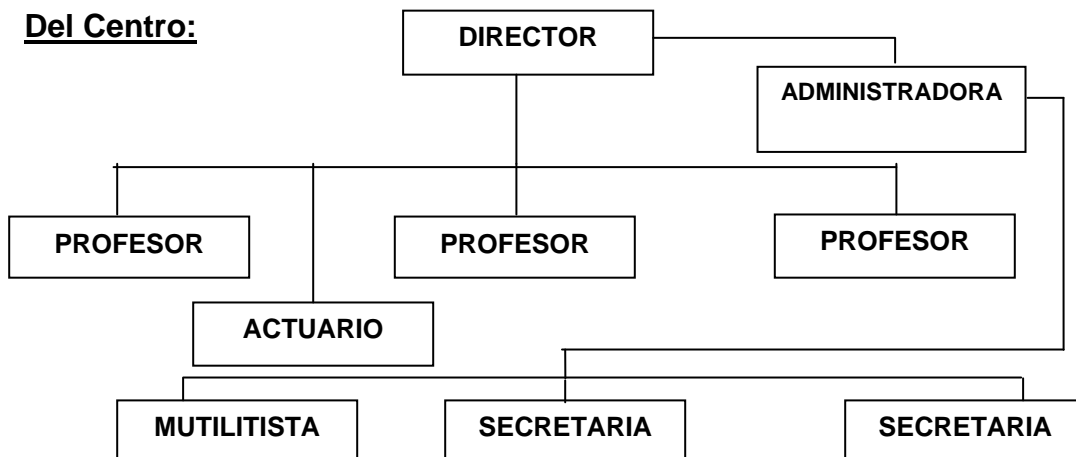
El IMSS, que surge oficialmente el 19 de enero de 1943 por decreto presidencial; operativamente se consolida a partir de 1960. (Jefatura Prestaciones Médicas, IMSS, 2002) Desde sus inicios se ha llevado a cabo el proceso educativo, al inicio no oficial y posteriormente con características de sistematización y con reconocimiento tanto institucional como de instituciones de Educación Superior.

Organigramas

De Prestaciones Médicas:



Del Centro:



El Centro Regional de Formación de Profesores y Gerentes en el Área de la Salud Región la Raza es una instancia educativa de la Dirección Regional la Raza en estrecha interdependencia con la Coordinación Nacional de Educación en Salud.

Las funciones del Centro son las de formar y capacitar al personal IMSS con funciones docentes y de investigación en salud en las Unidades de Atención Médica inscritas en cada una de las 7 Regiones que conforman el sistema. De aquí, deriva su misión y visión.

MISIÓN

La formación docente y gerencial del personal del área de la salud a través de cursos presenciales y semipresenciales basados en competencias profesionales holísticas y tendencias educativas emergentes, a fin de contribuir a su desempeño profesional, para propiciar la satisfacción de las necesidades de salud y expectativas del derechohabiente, del prestador de servicios y de la institución con calidad, equidad, oportunidad y humanismo.

VISIÓN

Ser un centro donde se forman y capacitan docentes y gerentes en el área de la salud, de la más alta calidad, dinámicos, críticos, innovadores que en interacción con los elementos del equipo de salud y la comunidad modifican propositivamente su contexto y el de los derechohabientes en el marco de la seguridad social. (Programa del 8° curso de ftp. 15-01 al 27-04 del 2001. Anexo)

ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio se desarrolla como resultado de las actividades del Centro en el periodo 1997-2002. Corresponde a un corte cualitativo en una concepción constructivista (Erickson F, 1997) que permita reflexionar al indagar sobre los significados que los participantes atribuyen al contexto institucional en que participaron como alumnos y docentes de los cursos desarrollados en los que paulatinamente se implementó el currículo por competencias profesionales holísticas

Los actores que se incluyeron para la entrevista fueron: 2 profesores (el director y un profesor titular), 2 alumnos egresados (del curso de formación docente) que posteriormente fueron profesores invitados y 2 alumnos (uno del de actualización y el segundo del curso de formación gerencial).

Se hicieron entrevistas, en la primera parte focalizada y en un segundo momento en profundidad (Rodríguez Gil García, 1997) considerando lo más significativo de la primera respuesta. En todos los casos se grabó en audio y posteriormente elaboramos la transcripción.

Al recuperar críticamente el discurso, éste se analiza acorde a las categorías siguientes:

- **Experiencia:** Suceso o situación de vida que puede afectar positiva o negativamente, o conocimiento de las cosas adquirido con la práctica.
- **Proceso:** Desarrollo o curso que siguen las cosas en su realización, o conjunto de fases sucesivas de un fenómeno natural o una operación artificial.
- **Motivación:** Convencimiento de que lo que se hace es bueno para un fin determinado, o motivo o razón de una cosa.
- **Evaluación:** Acción y resultado de atribuir un valor o una importancia determinados a una cosa, o valoración de los conocimientos o aptitudes, capacidades y rendimiento de una persona
- **Actividades educacionales:** Conjunto de acciones y movimientos de una persona, o facultad de moverse, obrar, trabajar o realizar una acción, que sirven para educar, o sea encaminados a la formación de una persona.
- **Evidencias:** Hecho evidente que no necesita explicación, o circunstancia de lo que es evidente, tan claro y perceptible que no se puede negar o poner en duda.

RESULTADOS

Durante 5 años se lleva a cabo la formación y actualización de profesores (un total de 9 cursos de formación de profesores, con 184 alumnos formados; 6 cursos de actualización con 84 alumnos) y la formación de gerentes (6 cursos y 118 alumnos), acorde al modelo expuesto en la primera parte de este estudio. Hacen un total de 21 cursos y 386 alumnos egresados.

Las experiencias de alumnos y profesores hacen referencia a un proceso gradual, con aciertos y errores, de trabajo intenso que involucra la dimensión emocional de manera importante, donde se cuestionan los esquemas conceptuales referenciales de inicio tanto de profesores como de alumnos. Se parte de una situación precaria en el aspecto físico, teniendo que adaptar desde el salón, el mobiliario, los recursos humanos -secretarias, munitista, administradora, e inclusive un profesor para el centro de cómputo que se gestiona con 10 computadoras, que es un actuario- y la papelería para la reproducción de los materiales.

Si bien de inicio se basa en la metodología, las técnicas y los materiales del Centro de Formación de Profesores inicial, paulatinamente se hacen cambios que conforman otra dinámica, hasta que en el 4º curso se implementa el currículo por competencias profesionales, la auto y heteroevaluación, tanto en el aula como en el contexto donde cada alumno se desempeña, la resolución del examen en subgrupos, con el dictamen de “competente” o “aun no competente”, (situación que la Administración Central de Educación acepta) e inclusive el desarrollo de algunos módulos a distancia cuando el alumno no lo podía desarrollar presencialmente.

Se observa también varios movimientos de profesores, tanto renuncias como la integración de otros profesores, la ausencia de algunos por su asistencia a cursos o foros tanto IMSS como externos, situación que aumenta la dificultad, pero enriquece la experiencia teniendo que ser flexibles e introducir adaptaciones a la planificación inicial.

En la formación de gerentes el Centro es pionero convirtiéndose en referencia de los otros 5 -el del Centro Médico Nacional Siglo XXI no lo implementa-. Finalmente en el 2001 desarrollamos los tres tipos de cursos. Así se concluye esta etapa.

Las categorías seleccionadas para análisis, se adaptan del esquema de Knowles referido por Venturelli (Venturelli, 1997, pp1-30).

Al referirnos a los alumnos, encontramos lo siguiente en cuanto a la Experiencia se refiere:

Curso con contenido similar al de la residencia. Considero que llegué a formar un grupo operativo de aprendizaje. Fuimos aprendiendo a aprender (A2)

_ Como alumno, logra una experiencia de metaprendizaje, postulado propuesto por Paulo Freire, la UNESCO y la OCDE, que implica llegar más allá de la memorización de información, con reflexión e interacción intelectual y afectiva con él mismo y con su entorno_

...el proceso formativo del que formé parte cumplió con las expectativas que había concebido a priori. (A3)

La experiencia referida por el alumno, da cuenta de que para él su proceso formativo es satisfactorio

La mejor experiencia académico-laboral que he tenido. ... tiene un peso moral importante, buscando ser mejor cada vez. Yo he estado

en otros cursos, incluso del Banco Mundial por internet y también he observado el desempeño de mis jefes y compañeros egresados de cursos del ITAM, IPADEM y aprendí que son excelentes sólo para dar renombre y puesto y para alimentar egos -diplomas-. Aprendí por experiencia, literatura actualizada, mucha libertad y confianza hacia los profesores, así que no podíamos mentir sobre qué aprendíamos, cómo y cuáles eran las dificultades para ello. (A4)

_ En este texto, el alumno advierte que la metodología para él tuvo un peso moral que lo impulsó a superarse; es una experiencia para él con un clima de libertad y confianza y reconoce la presencia de dificultades en el proceso. Llega a formular juicios personales sobre el desempeño de compañeros egresados de otros cursos_

Cuando tome el curso no se ubicaban si lo que nos planteaban que modalidad eran las competencias por tareas, y no en forma holística, estaban en ese proceso de transición. (A5)

_ Como se ha referido, cuando el alumno asiste al curso, el centro se encontraba en una transición; identifica dificultades y cambio durante la experiencia_

Centrados en el Proceso, los participantes responden:

Fue intenso, mucho que leer, discutir y compartir. Casi todas mis dudas se resolvieron, pero lo más importante es que surgieron otras, que más tarde se convertirían en pequeños o grandes objetivos que me propuse cumplir. (A2)

_ Durante su proceso de formación observamos que tuvo otras estrategias caracterizadas por el compromiso y participación a través de la discusión y actitudes sociales al compartir, también implica proyecto para alcanzar nuevas metas.

Al final de todo el proceso fue patente que se repitió en paradigma clásico de la educación tradicional. (A3)

_ En esta persona, asistente al segundo curso, se relata el proceso sin diferencia con el modelo tradicional educativo_

Existía la cohesión e integración de los profesores -5 ó 6 personas, con los invitados- siempre enriquece, pues en ocasiones disientían entre sí, pero te apoyaban y cada uno tenía su postura; esto nos ayudaba a formarnos como líderes. Existía congruencia entre lo que digo, hago y cómo me comporto. (A4)

_ La heterogeneidad de los profesores con diferentes posturas impactaron en su formación. La congruencia entre el pensar, decir y hacer es un atributo solicitado en los modelos de competencia propuestos_

Que solo los médicos se quedaran en la memorización sino que lo pudieran razonar e implementar en la consulta diaria, a esto va ligada la evaluación en que no quedamos con el examen sino que se iba a asesorar cuando tuvieran dudas o simplemente me iban a comentar como implementaban lo teórico, eso nos permitía vincular lo teórico con lo práctico (A5)

Implica el logro de la vinculación teoría-práctica que trasciende la función memorística

Para ellos la Motivación significó:

Conocer a las personas (expertos o jefes) fue una de mis más gratas experiencias. Eso me dio la esperanza de que sí se podían hacer propuestas de mejora, pues las personas por naturaleza son propositivas, inquietas y soñadoras. Renové mi energía para desempeñar mejor mi trabajo. Me estimuló para seguir en ese continuo proceso llamado enseñanza-aprendizaje. El resultado para mí como alumno fue más que satisfactorio. Mis expectativas fueron rebasadas por mucho. (A2)

_ Utiliza la teoría X de la motivación, la cual postula que si considero (por ende trato) a una persona de forma positiva, como trabajadora, honesta, inteligente, entre otros, así se comportará; por ello tiene expectativas de cambio, lo cual impacta en su desempeño laboral. Define una carga emocional importante al reconocer el resultado del proceso como satisfactorio y su valoración al crearse nuevos objetivos, como un proyecto personal_

Mi experiencia como alumno del segundo grupo de Formación de Profesores fue bastante satisfactoria (A3)

El alumno hace referencia al cumplimiento del ciclo de motivación, ya que obtiene satisfacción como resultado de la acción que lo impulso a actuar hacia el logro de la meta

El sistema educativo me pareció excelente pues el dejarnos la responsabilidad de nuestra preparación...

Existía congruencia entre lo que digo, hago y cómo me comporto. Mi objetivo era ser mejor que cada profesor a través de la práctica cotidiana.

El curso me permitió: Tener más amigos; conformar verdaderos equipos de trabajo: aprendí que el éxito lo obtienes al trabajar con la gente de la mayoría de las categorías, y también “venderles” las ideas a tus superiores para que te apoyen; planear más las cosas; antes del curso trabaja por eventos críticos, hasta que tenía el problema, lo atendía, sin prospectiva ni previsión. Ahora actúo antes en éstos y planeo resultados.

Elaborar y encaminar mi desempeño hacia la misión, no sólo institucional, sino la misión personal, el para qué estoy aquí, qué quiero hacer, el sentido de las cosas... se sentía uno “chinche” si no estudiabas. (A4)

El alumno aprende al tener como modelo a los profesores quienes actuaron como incentivador en la superación laboral; en las relaciones personales valora la amistad en el contexto laboral, el trabajo en equipo, la multidisciplinariedad e importancia del convencimiento en los subalternos a través del involucramiento, la identificación de problemas y su abordaje planeado

En cuanto a la Evaluación, se vive en esta forma:

En la evaluación de pares y ver la participación en el aula y en el Hospital diariamente, percibíamos si se había estudiado o no: no podíamos mentir sobre qué aprendíamos, cómo y cuáles eran las dificultades para ello. A diferencia del examen, no había posibilidad de depender del azar (A4)

Aquí podemos percibir que para el alumno existen diferencias ante esta nueva forma de evaluar que se centra en el desempeño, tanto en aula como en el contexto laboral; el nos presentó una junta de cuerpo de gobierno con sus subalternos donde abordaron un problema específico de la atención de los pacientes, fue evaluado por ellos, por él mismo y por los profesores. Identifica una forma holística de evaluación, la cual refiere diferente al examen

En el proceso de evaluación es difícil evaluarse y evaluar a tus compañeros porque entra en juego lo afectivo, sin embargo finalmente tuve que establecer un juicio. (A5)

_ Ante el nuevo paradigma de evaluación, le resulta novedoso el participante, el cual realizó con reconocimiento de la dificultad para ser objetivo y/u honesto_

Las respuestas de los profesores fueron estas al referirse a su Experiencia:

Fue como una técnica de discusión grupal mal planeada y mal planificada. Con el cierre de los CRFPs, terminó el intento de la vinculación teoría-práctica que retomamos del modelo "modular". (P1)

_En forma de analogía, relata como una experiencia sin estructura determinada, al ser proyecto innovador y desconocido; también identifica una característica muy importante que se buscaba en todos los Centros, la vinculación teoría-práctica, si bien cada centro caminaba sus propias rutas _

Me sentía identificado como profesor del CRFP (además me siento orgulloso hasta la fecha de considerarme así) (P2)

_ Durante y aun en estos momentos, el participante, que de inicio fue alumno y más tarde se le invitó como profesor de algún módulo, da cuenta del sentido de pertenencia al grupo de profesores, a pesar de que su participación fue breve _

Se inició el desarrollo de educación enfocada en competencias que culminó un esfuerzo evolutivo y se incluyeron conceptos de competitividad, economía de mercado, innovación y excelencia con enfoques de calidad centrados en el cliente o usuario. Las analogías fueron el conjunto de profesores titulares y los propósitos generales de los alumnos, los cuales fueron muy semejantes a los míos propios y los de mis compañeros de curso; otra analogía fue la cantidad generosa de información de complejidad variable. (P3)

_ Identificación de las categorías que fundamentan la propuesta del proyecto como algo alternativo o diferente en el contexto educativo (del IMSS).

Esta experiencia me dio la posibilidad de modificar mi visión-del-mundo en el área educativa.

Se presentaron críticas muy fuertes en contra de lo que habíamos diseñado, sin embargo logramos entender el modelo y aplicarlo. Falto tiempo para consolidar los planes establecidos, pero considero que el equipo de trabajo cumplió con los objetivos solicitados por Educación Médica, incluso me atrevo a decir que los rebasamos (P6)

_ Como resultado de la experiencia, el participante relata su propia transformación al construir un nuevo paradigma conceptual del proceso educativo, el impacto y resultados que considera tuvo el

equipo. El proceso no se vive lineal y mecánico, sino con contradicciones, dificultades, errores y aciertos, los cuales se salvaron a través del trabajo en equipo_

Como Proceso, los profesores comentan:

1ª generación: como profesor invitado. 2ª: Participé en la planeación y planificación ...se empezaba a hablar de EBC profesionales, pero terminamos repitiendo el modelo. 3º: (mayo a agosto del 98) marcó el rompimiento con el modelo del CFP original: las experiencias de enseñanza-aprendizaje se realizaron sólo con discusión grupal por los propios alumnos sin profesores en subgrupos. 4ª: los profesores participaban de lleno en las plenarias; se tomó la decisión de resolución grupal del examen ante la crítica de la forma tradicional. Se aplicó el primer modelo de competencias y lo difundimos en evento extraoficial. 6ª: acudimos a Manzanillo (jun-1999) a la Reunión Nacional de Educación Médica para presentar las modificaciones realizadas y la experiencia obtenida, siendo bien recibidas por 5 de los otros 6 centros, iniciamos a ser punto de referencia. ..en un segundo intento, sin el apoyo de nuestras autoridades en educación y medianamente en el de prestaciones médicas. Fuera de una u otra forma extenuante sobre todo cuando llegaba el momento de acudir a los escenarios laborales.

La Coordinación de Educación Médica (nueva administración) empezaba a cobrar fuerza en la crítica a la educación basada en competencias, la cual no aceptaban. En dic-2001 clausuramos el 9º curso de formación de profesores y en enero del 2002 nos enteramos que el CRFP ya no existía operativamente ...por lo tanto teníamos que abandonar las instalaciones. Nos ocupamos de dos grandes problemas 1) difundir el modelo relacionado a la educación basada en competencias profesionales, en específico el modelo holístico y 2) la promoción de lo que según nosotros se tendría que modificar, el proceso de evaluación,... mediante ensayo y error tuvimos que conformar nuestro propio marco en la educación; posteriormente llevarlo a la práctica en un primer intento con todo el apoyo de nuestras autoridades. (P1)

_ En esta narrativa del proceso que vivió, el profesor hace referencia a la secuencia con aciertos y errores, así como a la interacción profesores-alumnos tanto al interior del proceso de los cursos, que culminó con la construcción de la propuesta del modelo curricular que ya se implementaba, como al exterior, esto es entre los otros centros, con las autoridades Delegacionales, Regionales y Centrales; se refiere al proceso vivido con intensidad al tratar de ser

congruentes con el modelo propuesto en cuanto a la evaluación del desempeño en el contexto de todos y cada uno de los participantes, los motivos que llevaron al centro a cesar sus actividades y por lo tanto el modelo. Identifica los dos problemas que para él enfrentaron los profesores _

El desarrollo académico en esta segunda etapa fue más incluyente y con menores prejuicios para quienes pensaban diferente a los profesores coordinadores. Las dinámicas de aprendizaje fueron cada vez más simplificadas y los contenidos se enriquecieron. Se inició el desarrollo de educación enfocada en competencias que culminó un esfuerzo evolutivo. ... llevaron al CRFP a presentar un ambicioso proyecto y alternativa educativos que lamentablemente fue descontinuado por factores institucionales sexenales. Lo que caracterizó al Centro de Formación de Profesores Región la Raza fue su constante evolución e innovación. Su inicio distaba poco de los esquemas tradicionales y, como lo he mencionado, algo incongruente, pero sus últimos aportes fueron excelsos. (P3)

Ahora, como docente, nota la evolución, en los procesos grupales (y personal) que se dieron a través del tiempo. Caracteriza el proceso como innovador y evolutivo hacia la mejora

Así mismo pensé que esta forma de implementación de lo educativo a nuestra labor docente era un gran avance dentro del IMSS, porque habíamos estado en una tendencia de la tecnología educativa. (P5)

_ Al desarrollar los procesos educativos diferentes, percibe un avance en el sistema institucional al que pertenece como docente_

En un lapso de dos años logramos ganarnos la autoridad moral, conjuntamente con la modificación de los planes educativos a competencias, lo cual representó una transición dentro del propio centro ya que los cuatro profesores que lo conformamos tuvimos serios debates para no ser derrotados durante la transición de modelos educativos. La introducción de un modelo curricular por Competencias Profesionales, trajo una revolución educativa en los centros. ..la implementación de un nuevo paradigma, requiere:

Contar con un equipo de trabajo convencido del cambio y con un alto nivel de cohesión; tener el respaldo metodológico que sustente el cambio; tener la creatividad e imaginación para implementarlo, y contar con el respaldo de los grupos de aprendizaje. (P6)

_ En el ámbito de la formación gerencial, (y desde un poco antes), alude al aspecto no formal en autoridad y a la dinámica entre profesores durante la evolución de los planes educativos. La formación gerencial, aspecto sobre el que la alta gerencia del IMSS en ese tiempo mantenía altas expectativas, figuraba como objetivo estratégico, pues se considera factor indispensable para la mejora continua de todo el sistema a la luz de los procesos de descentralización y globalización enmarcado por el contexto de posmodernidad. _

La Motivación representa lo siguiente:

En 1997 se me presenta un contexto laboral de incertidumbre, en el cual ya había caído en la rutina. La probabilidad de conformar parte del equipo que iba a iniciar el centro constituía una buena opción para romper con ello. Esta experiencia modificó mi desempeño: primero para resolver la crisis cognoscitiva de los "modelos educativos", y darle entrada a la corriente cognoscitivo-social y del modelamiento de Bandura, así como a lo propio de la educación basada en competencias. ... (P1)

_ Se observa estar motivado con el cambio para el aprendizaje al partir de un desempeño rutinario e incierto. Relata la modificación de su esquema conceptual referencial y operativo sobre los modelos educativos al reconocer su crisis _

Inicié con algo de nervio, pero era más el gusto por compartir el aula y conocimientos. Siento que no me integré completamente al grupo de profesores del Centro, porque no participaba directamente en la elaboración del programa (además no podía por obvio de tiempo). Me dediqué con mucho entusiasmo e igualmente los resultados fueron muy gratificantes (P2)

_ Con los miedos básicos, se observa su motivación para el aprendizaje, ahora como docente. Evidencia una debilidad del grupo de profesores al no integrarse del todo, identifica las razones, pero finalmente considera el proceso como gratificante _

Dentro de mis posibilidades escogí a los mejores profesores y cuando ellos aceptaron supe que la victoria sería nuestra. Debíamos de ganarnos la autoridad moral frente a los grupos de aprendizaje, tal vez este objetivo fue el más difícil pues lleva tiempo y mucho esfuerzo, ya que iniciábamos de cero y teníamos que luchar frente a un modelo ya probado y con prestigio. Romper esquemas establecidos, para poder tener éxito. (P6)

_ Su participación es tomada como un reto e identifica los elementos (el grupo de profesores seleccionado, el ganarse la autoridad moral, luchar frente al modelo ya probado y romper esquemas establecidos) que permitieron el logro obtenido que se fue dando paulatinamente._

La manera en que los profesores se expresan respecto a la Evaluación es como sigue:

En el 5º curso el modelo de competencia se construyó como instrumento concebido como el elemento común entre docentes y alumnos para realizar la evaluación. En la 6ª generación la evaluación es en los escenarios laborales, el mismo alumno tendría que planificar una actividad educativa y asistimos como evaluadores. Con ello intentamos considerar que la evaluación debiera ser en escenarios donde el docente comúnmente se desempeñaba, lo cual nunca lo habíamos realizado. Dic. 1999: se tuvo que estructurar y aplicar una encuesta que permitiera evaluar el desempeño del gerente. En ese contacto el alumno tendría la responsabilidad de presentar el portafolio de evidencias logradas. Lo novedoso fue: la autoevaluación y la heteroevaluación, para decidir si el participante ya era competente, o aun no; en caso de “aun no competente”, en la retroalimentación individual se acordaba con él mismo forma y tiempo en que tendría que mostrar el desempeño competente. 5ª: (sep-dic-1998) ensayamos la evaluación por pares y la heteroevaluación. En 1999-2000 implementamos la evaluación en los escenarios laborales de los alumnos, con cursos de actualización, formación e iniciamos con la formación gerencial. En nov-2001, en Mérida (Seminario de Evaluación por Competencias profesionales de los Cs Rs) notamos que todos los centros teníamos la inquietud de cambio. (P1)

_ En esta experiencia inédita, da cuenta de la participación de alumnos y profesores en el proceso de evaluación, desde construcción conceptual, su planeación y elaboración de los parámetros, los instrumentos, los contextos a considerar, la decisión final a tomar, y además las condiciones en caso de no haber logrado el desempeño competente hasta ese momento. El cambio en el sistema de evaluación se realizó con bastante oposición generando interpretaciones inadecuadas, rechazándolo o simplemente considerándolo novedoso pero no factible. Al término de la vida del centro ya tenía una mejor comprensión y aceptación al haberse implementado en los diferentes contextos académico-laborales de los participantes._

En la evaluación es muy útil puesto que tomando en base este modelo, es la referencia para la autoevaluación, evaluación de pares y de los profesores. Se adjuntan los archivos de los programas mencionados como evidencias dentro de mi portafolio. (P3)

_ Es congruente y da cuenta de su propio portafolio de evidencias al proporcionar (ver anexos) sus programas actuales que son resultado de la modificación en su desempeño docente como egresado del curso donde continúa implementando la evaluación por competencias._

El punto más álgido de la transición para la aplicación del modelo fue el proceso de evaluación, ahora comprendo que al no tener (en mi caso) otro modelo de evaluación, sino por examen, me costaba trabajo evaluar de otra manera, pero fue gracias a la creatividad del resto de los profesores que nos decidimos a crear un modelo diferente de evaluación. Algo que en el IMSS no se había realizado (P6)

_ Para el profesor constituyó una crisis que inicia en la confusión conceptual pero con la práctica y reflexión, y a través del reconocimiento de dificultades que enfrentó, llega a dominar el proceso de evaluación con claridad e inclusive refiere los fundamentos del mismo._

CONSIDERACIONES FINALES

Al término de la vida del Centro, a través de la recuperación crítica de los datos que los entrevistados refieren sobre sus prácticas concretas, tanto docentes como alumnos de los 3 diferentes programas que se desarrollaron, (y a 6 años de haberse suspendido su funcionamiento), considero que constituyó un importante e innovador proceso, con sus dificultades, aciertos y errores, pero se logró no sólo planear, sino implementar en mayor o menor medida, el modelo de educación basada en competencia bajo el esquema holístico de la propuesta a la que llegaron los profesores, reconociendo la participación de los alumnos y que junto con los cuales fuimos construyendo. La evaluación de este modelo curricular se iniciaba al momento de su cierre, con el seguimiento al 100% de egresados a través de un cuestionario sobre qué características de lo aprendido en el curso seguía poniendo en práctica; a pesar de su suspensión, el presente trabajo hace patente, su impacto.

Las principales diferencias encontradas con relación a la educación predominante, basada la tecnología educativa es el

involucramiento y participación del alumno, el trabajo en equipo del cuerpo docente, además de haberse logrado implementar el modelo que se construyó (véase primera parte) con base en la educación de y entre adultos: la responsabilidad en su propio aprendizaje, el centrarse en el alumno y no en el docente, la toma de decisiones entre ambos, docentes y alumnos, si bien al inicio ninguno de los dos lo hacía hasta que, se fue desarrollando esa habilidad, que parecía de lo más difícil, sin llegar a lo laxo, recibiendo la evaluación asignada al desempeño o trabajo, o en el extremo del autoritarismo docente como se ve en la mayoría de las experiencias relatadas.

Una habilidad que se fue construyendo es la *adaptación al cambio* en el interior del grupo de participantes y también de docentes. La identificación de problemas en el desempeño laboral de inicio era difusa, profusa e inespecífica, conforme se dominó la habilidad, se centró en el desempeño y el discurso cambió de atribuirlos a circunstancias externas, a concientizarnos de nuestra participación en cada uno de ellos, y por lo tanto a plantear alternativas de solución más concretas y posibles, que acorde a esta motivación, propicia el cambio.

Las funciones de los docentes como incentivadores-facilitadores maduraron en el transcurso del tiempo, con lo que se creó un clima más informal, de compañerismo a través de la crítica y autocrítica del desempeño se privilegió la motivación interna, soslayando la externa, lo cual explica que perduren en la mayoría de los entrevistados la implementación del modelo, a pesar de que la política de la alta gerencia en Educación del IMSS, trató de hacerla desaparecer. Bandura propone que se requiere identificar la competencia a lograr, un modelo a seguir y la práctica, así que construimos el modelo de evaluación y tratamos de seguirlos, en este punto el trabajo fue congruente entre el pensar, decir y hacer en la práctica del cuerpo docente, lo que apoyó a los participantes a lograrlo.

Probablemente el inicio el cambio se basó en la planeación, contenidos, estrategias, y de manera importante en el proceso de evaluación; cambio paradigmático difícil, asincrónico y en ocasiones no comprendido tanto al interior como al exterior del Centro. Seguramente es el mayor acierto logrado por el trabajo colegiado y considero pivote del cambio.

En cuanto a los alcances, el modelo profesional holístico, se aplica en nuestro contexto laboral, pues la vinculación formación-estructura laboral existe, lo cual traduce la mayor vinculación entre la institución educativa y la empresarial, dentro del IMSS, tanto en la

formación –entendida como la de los ciclos clínicos, pre y posgrado-, actualización –los procesos educativos para mantener vigente la práctica de los profesionales- y capacitación –mantener vigente el desempeño de los trabajadores acorde a las condiciones y circunstancias laborales- .

Las limitaciones encontradas hacen referencia a la necesidad de modelos vividos en la acción práctica, a la dificultad de responsabilizarnos de nuestro aprendizaje y principalmente, como se ve, a la interacción con autoridades, a su mayor involucramiento, sobre todo en la evaluación y el de la toma de decisiones, así como la participación de jefes y subalternos en las Unidades de Atención Médica (son los contextos laborales de los egresados y ámbito último donde el cambio se necesita). Cabe hacer mención que esta propuesta de evaluación es bien recibida principalmente por lo subalternos al sentirse tomados en cuenta, se adquiere un compromiso mayor. Desafortunadamente, esto se ve dificultado dada la estructura y normatividad del IMSS y también por la presencia del sindicato donde existe una cultura organizacional lineal que no favorece el desarrollo de la estructura curricular por competencias.

Otro aspecto a considerar es la carga importante en tiempo e involucramiento afectivo que hace necesario invertir más recursos, al menos mientras se hace cotidiana esta práctica al ir desplazando la actual.

Finalmente, una de las limitantes fue que las autoridades que iniciaron su gestión en el 2001, desconocían los modelos curriculares innovadores, situación que hizo que esta propuesta no continuara y se cerró la posibilidad de su desarrollo.

CONCLUSIONES

Finalmente, consideramos que el modelo de educación basada en competencias es aplicable en cualquier ámbito del saber, desde el área de la salud, la pedagogía, la ciencias de la comunicación, la informática, el derecho, la sociología, entre otros, puesto que cada una constituye un escenario ideal para instaurarlo ya que las condiciones y circunstancias requeridas por este enfoque educativo se encuentran casi exprofeso en las instituciones docentes y los campos laborales: problemas de salud, administrativos, legales, docentes, económicos y de otros tipos, expertos (modelos) de diferentes disciplinas, campos clínicos en donde mostrar y evaluar el desempeño, centros de información, etcétera. Esto posibilita la participación de los alumnos en la identificación de problemas reales y el transitar, en un proceso reflexivo, a la teoría para la comprensión de éstos, elaborar hipótesis de solución y contrastarlas de nuevo en la práctica. Bajo este modelo la función de la educación pretende la adquisición de aprendizajes para y durante toda la vida.

Cuando el educando se forma en ámbitos y condiciones similares a los que enfrentará durante su práctica profesional, se obtienen beneficios en todos los sentidos:

- El perfil adquirido es más acorde al propuesto.**
- Se responde satisfactoriamente a las necesidades y expectativas de la sociedad.**
- Para las instituciones es una oportunidad de mejorar la calidad de los servicios.**

- **A través del desempeño educativo-laboral se favorece la vinculación de la institución educativa, prestadora del servicio, con la sociedad.**

Actualmente, dados los primeros pasos para la aplicación de este modelo, es urgente y necesaria la formación y capacitación docente para realmente poner en operación esta propuesta. Los involucrados en este proceso tendrán que formarse sobre los principios y fundamentos de esta forma de educar, contrastarlos y relacionarlos con lo que hasta ahora se ha venido haciendo, para de tal manera estar en condiciones de aventurarse a la planificación, implementación y evaluación de la educación basada en competencias. Sólo de ese modo podrá en el futuro evaluar un plan que realmente se implementó.

NOTA:

Este texto observa los lineamientos de la revista Mexicana de Investigación Educativa del COMIE, que son: formato Word, en promedio de 350 palabras por página estándar tamaño carta, resumen en español de 130 palabras, con 5 palabras clave y la bibliografía al final del texto.

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS

CRFP y G RR Profesores y Gerentes,	Centro Regional de Formación de Región La Raza del IMSS.
CONALEP Profesional Técnica Superior)	Colegio Nacional de Educación (Institución Educativa del nivel Medio
CONOCER Competencias	Consejo Nacional de Certificación de
EBC	Educación Basada en Competencias
FES	Facultad de Estudios Superiores, UNAM.
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
OIT	Organización Internacional del Trabajo
SEP	Secretaría de Educación Pública
UNAM México	Universidad Nacional Autónoma de
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

REFERENCIAS

1. Erickson F. (1997). **Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza en Wittrock La investigación en la enseñanza.** Ed. Paidós Educador. Tomo II.
2. **Gestión Educativa Estratégica.** s/f www.iiepbuenosaires.org.ar
3. Ibarrola M, Glasman R. (1978). **Determinantes de objetivos generales.** En: **Diseño de planes de estudio,** México: CISE-UNAM; p. 124-57
4. Kobinger N. (1996). **El sistema de formación profesional y técnica desarrollado en Quebec.** En: Argüelles A. compilador. **Competencia laboral y educación basada en normas de competencia.** México: Limusa; p. 247-264
5. Lifshitz A. s/f. **Tendencias de la educación en el campo científico de la educación.** **Perfiles educativos, no identificado:** 51-65.
6. Malpica JC. (1996). **El punto de vista pedagógico.** En: Argüelles A. compilador. **Competencia laboral y educación basada en normas de competencia.** México: Limusa; p. 125-140
7. **Manual de Organización, (2002).** Jefatura de Prestaciones Médicas, IMSS. México, D. F.
8. Miller GE. (1971). **Objetivos educacionales.** OMS. Documento WHD/educ./71, 145; p. 1-5.
9. **Organización panamericana de la salud. La administración estratégica.** Washington, D.C.: OPS; 1994.
10. **Rodríguez Gil García. (1997) Metodología de la Investigación Cualitativa.** Biblioteca de la Educación. México.
11. **Schwartz B. Modernizar sin excluir. (1996).** México: SEP; p. 13-97, 221-247
12. **Tejeda FJ. (1998). Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores.** Granada: Aljibe; p. 23-52, 124-132
13. **Treviño N, Lifshitz A. (1994). La atención médica en el año 2000.** *Rev med imss (mex);* 32:481-3.
14. **UNESCO. IIEP (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación).** Buenos Aires. Módulo
15. **Venturelli J. 1(1997). Educación médica. Nuevos enfoques. Metas y métodos.** Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud; p. 31-44, 119-34, 181-2, 184, 186, 188-9. (p. 1-11 de la versión resumida)
16. **Venturelli J. (1997). Modernización de la educación médica: ¿Ilusiones inútiles o necesidad imperiosa?** En: **Educación médica: Nuevos enfoques, metas y métodos.** Washington, D.D.: Organización Panamericana de la Salud; p. 1-30.