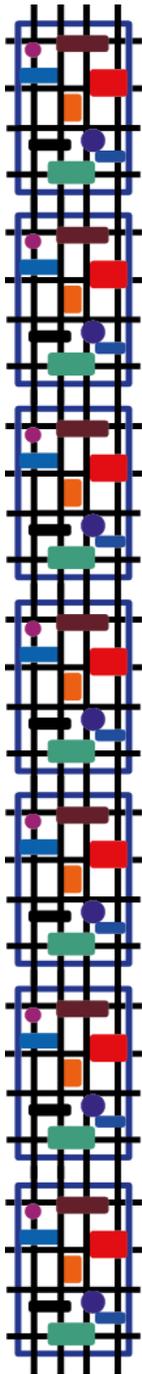




UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
DES Ciencias Sociales y Humanidades
Dirección General de Investigación y Posgrado
Doctorado en Estudios Regionales



**EXPERIENCIAS DE PROFESORES UNIVERSITARIOS EN
EL DISEÑO DE DOS PLANES DE ESTUDIO POR
COMPETENCIAS**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN ESTUDIOS REGIONALES

PRESENTA

YANNETT FABIOLA LÓPEZ GUTIÉRREZ

DIRECTORA DE TESIS

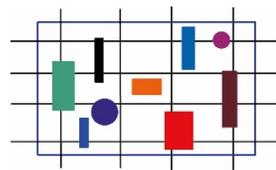
DRA. LUISA AURORA HERNÁNDEZ JIMÉNEZ

CO-DIRECTOR DE TESIS

DR. PEDRO JOSÉ CANTO HERRERA

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS

ENERO 2019



Doctorado en
Estudios
Regionales



DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES
ÁREA DE TITULACIÓN
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TD-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
16 de enero de 2019
Oficio No. TDER/016/19

C. Yannett Fabiola López Gutiérrez

Promoción: **Octava**

Matrícula: **PS248**

Sede: **Tuxtla Gutiérrez**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del Programa de Doctorado en Estudios Regionales, para la defensa de la tesis intitulada:

Experiencias de profesores universitarios en el diseño de dos planes de estudio por competencias.

Se le **autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y cuatro electrónicos (CDs)**, los cuales deberá entregar:

- Un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y dos CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales y a la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"

Mtro. Fredy Vázquez Pérez

Director de la Facultad de Humanidades Campus VI
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas



FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI
DIRECCIÓN

Vo. Bo.

Dra. Luisa Aurora Hernández Jiménez

Coordinadora del Doctorado en
Estudios Regionales



AUTÓNOMA
Doctorado en Estudios
Regionales

C.c.p.- Expediente/Minutario.
FVP/LAHJ/lrc*

Este trabajo de investigación es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) a través del Programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Dicho financiamiento me fue otorgado como becaria (Núm. 595007) del periodo de enero de 2016 a diciembre de 2018.

Agradecimientos

Finalizo mi tesis doctoral y con ello mi ser se llena de plena alegría, en este caminar he descubierto diferentes momentos que han dado sentido a mi persona, por ello expreso mis agradecimientos:

A **Dios** por hacer de mi vida inmensamente feliz, porque siempre me ha acompañado en cada momento y ha sostenido mis manos entre las suyas.

A la doctora **Luisa Aurora Hernández Jiménez** por su guía para la realización de la tesis, porque con sus conocimientos y dedicación ha hecho posible este momento de alegría en mi vida. Me llevo gratas experiencias y un cúmulo de conocimientos, espero seguir sus pasos profesionales con la misma pasión que usted.

A mis **padres** por siempre estar conmigo y brindarme apoyo, porque me han enseñado ser una persona con fortaleza.

A mi **hermano Iván** porque me ha enseñado a soñar en el plano académico y junto a mí me ha ayudado a hacer realidad este sueño, te amo mucho Iván y me encuentro agradecida con Dios por mandarme a un ángel en la vida, tú.

ÍNDICE

Introducción	9
Capítulo 1. Política Educativa: el enfoque por competencias en el nivel superior	15
1.1. Política educativa internacional	19
1.2. Política Educativa Nacional	23
1.3. Política Educativa Estatal.....	28
1.4. Política Pública Institucional.....	32
1.5. El enfoque de competencias en el nivel superior.....	33
1.5.1. Calidad.	36
Capítulo 2. Modelo Educativo UNACH y programas por competencias de la DES Ciencias Sociales y Humanidades	40
2.1. Polisemia del concepto Modelo Educativo	43
2.2. Tipos de Modelos Educativos-UNACH.....	46
2.3. Modelo Educativo UNACH.....	50
2.4.1. Planes de estudios por competencias de las Licenciatura en Pedagogía y Licenciatura en Antropología Social.	54
2.4.1.1. Licenciatura en Pedagogía.....	55
2.4.1.2. Licenciatura en Antropología Social.....	59
2.3. Aportaciones en la formación por Competencias.....	63
Capítulo 3. Los Estudios Regionales. Discusiones en torno a la educación y competencias	70
3.1. Fundamentos teóricos sobre el estudio de la Región	70
3.2. Configuraciones de la Región	73
3.2.1. Delimitación de la Región de Estudio: Región Plan.	75
3.2.2. Delimitación de la Región de Estudio: Espacio Vivido.....	77
3.3. Descripción de la Región de Estudio	78
Capítulo 4. Marco Teórico- Metodológico para el análisis de las experiencias docentes en el diseño curricular de planes y programas por competencias.....	83
4.1. Posicionamiento epistemológico	84
4.2. Plano Metodológico	86

4.3. Técnicas.....	89
4.3.1. Instrumentos.	92
4.4. Fases.....	94
Capítulo 5. Experiencia docente en el diseño curricular de planes y programas por competencias.....	97
5.1. Percepción de los docentes sobre el planteamiento del enfoque por competencia.....	100
5.1.1. Subyace la visión empresarial en la definición de competencias.	101
5.1.1.1. <i>Rol del docente, visión empresarial.</i>	103
5.1.1.2. <i>Rol del estudiante, visión empresarial.</i>	106
5.1.2. Subyace la visión intermedia en la definición de competencias.	108
5.1.2.1. <i>Rol del docente, visión intermedia.</i>	111
5.1.2.2. <i>Rol del estudiante, visión intermedia.</i>	113
5.1.3. Subyace la visión humanista en la definición de competencias.....	114
5.1.3.1. <i>Rol del docente, visión humanista.</i>	118
5.1.3.2. <i>Rol del estudiante, visión humanista.</i>	123
5.2. Referentes empleados para configurar el plan de estudio por competencias	125
5.2.1. Decisiones teóricas-metodológica e institucionales de los diseñadores del plan de estudios de Pedagogía.	126
5.2.2. Decisiones teóricas-metodológica e institucionales de los diseñadores del plan de estudios de Antropología.....	131
5.3. Experiencias vividas de los docentes en el proceso de elaboración del diseño curricular por competencias.....	134
5.3.1. Pedagogía.....	135
5.3.1.1. <i>El trabajo docente.</i>	143
5.3.2. Antropología.	145
CONCLUSIONES	155
BIBLIOGRAFÍA	161

ANEXO 1	170
ANEXO 2	172

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Estadística del Sistema Nacional de estudiantes correspondientes al nivel superior	23
Tabla 2 México con educación de calidad	27
Tabla 3 Características educativas de la población.....	29
Tabla 4 Chiapas Educación de Calidad	30
Tabla 5 Política pública 2.3.6 Educación Superior.....	31
Tabla 6 Composición de la DES CSyH de la UNACH.....	80
Tabla 7 Creencias básicas alternativas de investigación.....	85
Tabla 8 Datos de identificación de los colaboradores	99
Tabla 9 Competencias docentes genéricas.....	118
Tabla 10 Competencias docentes específicas	119
Tabla 11 Competencias docentes del profesorado universitario.....	119

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Matrícula de Educación Superior	24
Figura 2 Diversidad Educativa existente en la enseñanza superior	25
Figura 3 Paradigma de las competencias	64
Figura 4 Ejes responsables de la formación en competencias	67
Figura 5 Clasificación de las Entrevistas	91
Figura 6 Clasificación de la Observación	93
Figura 7 Experiencias del docente universitario en el diseño de planes y programas por competencias.....	98

Introducción

El sistema educativo mexicano, al igual que en muchos países en el mundo, ha redimensionado su modelo educativo, con base en la existencia de los organismos internacionales más representativos que ejercen influencia en las políticas educativas, entre las cuales se encuentran: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Estos organismos promueven diversidad de procesos como congresos, jornadas, evaluación, entre otros, con el propósito de explorar el estado, las condiciones en que se desarrollan las prácticas educativas y su alcance con respecto a lo esperado institucional y socialmente, así como lo establecido en los planes y programas de estudios.

Con la influencia internacional del proyecto Tuning¹ en el año 2000 en México, algunas Instituciones de Educación Superior (IES) comenzaron a replantear sus planes y programas al considerar un modelo educativo por competencias (Cisneros-Cohermour, et. al., 2012), aunque algunas IES ya habían comenzado esta labor una década antes. Es así, como el Modelo Educativo 2010 de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH, 2010), a través de todas sus facultades y proyecto académico, asume un enfoque de enseñanza por competencias, por lo cual desarrolla su plan educativo bajo este enfoque.

Resultado de esta migración, actualmente existen planes y programas que se encuentran bajo este enfoque, principalmente los de las licenciaturas de reciente creación y en algunas licenciaturas que han pasado por el proceso de reestructuración.

¹ El proyecto Tuning tiene sus antecedentes en la Declaración de Bolonia de 1999 (ámbito de organización educativa) (Valle, 2009), la cual en su momento propuso armonizar los diferentes sistemas educativos; asimismo el proyecto tiene impacto en el aspecto de control de calidad, reconocimiento académico, compatibilidad de los programas de estudios, entre otros. Además, el proyecto se visualiza como una estrategia para llevar a cabo los ideales educativos especialmente de educación superior.

En el 2015 la UNACH contaba con la oferta académica de 50 licenciaturas, de las cuales 41 tienen modalidad presencial y nueve con modalidad a distancia; de las licenciaturas que se ofertan, 18 de ellas se encuentran bajo el modelo curricular por competencias Tuning².

Aunque en la actualidad algunos programas de licenciatura están bajo este enfoque, es común escuchar desde sus inicios hasta hoy día que tanto directivos, estudiantes y los mismos docentes siguen teniendo dificultades por la implementación del enfoque por competencias de la UNACH. La universidad es un espacio donde convergen experiencias académicas laborales (el modelo educativo reglamentario actual requiere el trabajo bajo el enfoque por competencias); estos espacios se han visto impactados por el aspecto global, es decir, por las modificaciones reglamentarias y políticas educativas a nivel internacional. En la presente investigación se pretende analizar las experiencias vividas del profesorado en cuanto a su participación en el diseño curricular de planes y programas de estudios bajo el enfoque por competencias, mediante la investigación de la experiencia se plantea una situación que permitió hacer visibles elementos que comúnmente no se suelen externar, una forma en que la investigación puede mirar estas realidades, lo que los docentes vivieron durante el proceso de construcción del currículum; en este proceso de experiencia implícitamente está un hacer, una acción, una práctica, es estar adentro en el mundo que se da, que nos exige, o muchas veces, que se nos impone. “Sólo desde hace poco se ha reconocido que la educación tiene que volverse hacia el mundo de la experiencia. La experiencia puede conducir a una comprensión que restablezca el sentido de un conocimiento personificado” (Van Manen, 1998, p. 25)

En ese sentido, la investigación se centró en la Dependencia de Educación Superior (DES)³ de Ciencias Sociales y Humanidades (CSyH), la cual se encuentra constituida por:

² Cabe aclarar que actualmente son dos enfoques basados en competencias con las que está trabajando la universidad: Tuning y profesionales integrales. De las 18 licenciaturas que se encuentran en el modelo curricular por competencias Tuning, actualmente cinco licenciaturas están migrando al modelo curricular por competencias profesionales integrales.

³ Actualmente la universidad está integrada por nueve DES las cuales son: Ciencias Agropecuarias, Ciencias Administrativas y Contables, Enseñanza de las lenguas, Ingeniería y Arquitectura,

las Escuelas de Humanidades (Tapachula) y Humanidades (Pijijiapan); y las Facultades de Humanidades y Ciencias Sociales; ellas, en el sentido territorial, no se encuentran ubicadas en cercanía, los fines analíticos que las integran tienen que ver con la interacción de quienes las habitan, es decir, a pesar que no comparten un territorio, interaccionan mediante la Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento.

A partir de lo anterior, se exponen los objetivos planteados que orientan las acciones de este trabajo. El objetivo general de esta investigación es analizar las experiencias vividas de los docentes universitarios en el diseño curricular de los planes y programas bajo el enfoque por competencias de las licenciaturas en Pedagogía y Antropología Social de Ciencias Sociales y Humanidades.

Con la finalidad de acercarse a la meta, se establecieron como objetivos específicos:

- Conocer las definiciones que los docentes que participaron en el diseño del plan y programas de estudios, construyeron sobre el enfoque por competencias
- Identificar los referentes que utilizaron los docentes que participaron en el diseño del currículum para construir el plan y los programas de estudios
- Recuperar las experiencias vividas de los docentes que participaron en el diseño de los planes y programas bajo el enfoque por competencias

La pregunta de investigación que se pretende dar respuesta y con ello desarrollar el proyecto de investigación es: ¿Cuáles son las experiencias del profesorado universitario en cuanto a la participación del diseño curricular de planes y programas de estudios desde el enfoque por competencias de las Licenciaturas en Pedagogía y Antropología Social de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNACH? De esa pregunta general se derivan cuatro específicas más, las cuales se plantean: ¿Cuáles son las definiciones que poseen los docentes acerca del enfoque por competencias?, ¿Cuáles son los referentes que utilizaron los docentes que participaron en el diseño del currículum para construir el plan de

Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias de la Salud, Red de Centros Universitarios, Centros Universitarios para el Desarrollo y Sociedad e Interculturalidad.

estudios?, y ¿Cuáles son las experiencias vividas de los docentes que participaron en el diseño de los planes y programas bajo el enfoque por competencias?

El interés por realizar esta investigación radica en que los Estudios Regionales pretenden comprender, explicar y dar solución a problemáticas sociales actuales; la investigación que se propone, se plantea con la finalidad de abonar a este campo, ya que se encuentra relacionado con región, investigación educativa y experiencias vividas; al considerar estas tres vertientes se pretende abonar a estas líneas de investigación con la finalidad de explicar y abrir un nuevo debate sobre estos temas. En los estudios regionales, el elemento educativo es un factor importante, por lo tanto, en la presente investigación resulta relevante conocer las experiencias de los actores que conviven en este proceso.

Dentro de los beneficiarios se mencionan a los docentes en tanto que al analizar la manera en el que han vivido la implementación del enfoque por competencias, les permitirá reflexionar acerca de su práctica docente e identificar la manera en que los planes y programas bajo este modelo influye en su quehacer profesional. Otros de los beneficiarios serían los estudiantes, ya que son ellos quienes, a través de la práctica de sus docentes, reciben una educación relacionada a la reflexión que los docentes realicen bajo dicho enfoque. A nivel institucional se identifica como beneficiario a la UNACH, debido a que no existe precedente de investigación de las experiencias docentes relacionado con la implementación del Modelo Educativo UNACH y de los planes y programas bajo el modelo por competencias, se considera que la presente investigación será pionera en abordar estos tipos de problemáticas, además de abonar a la comprensión de este tipo de fenómeno social.

Para llevar a cabo la presentación que se realizó en la investigación, se ha estructurado en cinco capítulos. El *Capítulo 1. Política Educativa: el enfoque por competencia*, se presenta con la finalidad de visualizar de manera panorámica, es decir, desde lo internacional, los planteamientos que fundamentan dicho enfoque, planteamientos de las políticas a nivel mundial para la educación superior, continuando con el nivel nacional, donde el recorrido se realiza de forma que los lectores adviertan la adopción de lineamientos sobre competencias y que son retomados en documentos como el Plan Nacional de Desarrollo y que determinan los perfiles de egreso de los programas de estudio

de las instituciones, para este caso, de las Instituciones de Educación Superior; de la misma manera en el nivel estatal se hace recuento de estas políticas educativas, con ello y ya en el nivel institucional, es preciso identificar cómo la Universidad Autónoma de Chiapas, con la facultad que posee, en su Modelo Educativo adopta estos lineamientos internacionales que le permiten realizar reestructuraciones curriculares.

El *Capítulo 2. Modelo Educativo UNACH y programas por competencias de la DES ciencias sociales y humanidades*, se analiza el significado polisémico del concepto Modelo Educativo, determinando un concepto globalizante y pertinente para la ejecución de la investigación, a continuación, se visualiza una panorámica de los tipos de Modelos Educativos a manera de otorgar elementos para la distinción, describiendo en este apartado características de los modelos basados en competencias; posterior a ello, se presenta la revisión de planes y programas estudios de las licenciaturas que forman parte de la investigación, para este caso, las Licenciaturas en Pedagogía y Antropología, finalizando con las contribuciones del formar por competencias.

El *Capítulo 3. Los Estudios Regionales. Discusiones en torno a la educación y competencias* de este trabajo, se aborda y describe en primer momento el concepto de región, que, si bien es importante aclarar que no se limita al aspecto geográfico, como lo refieren las autoras Pons y Chacón (2016) donde expresan que en la región convergen aspectos que permiten considerar diversos procesos que llevan a los actores a buscar fines en común, a partir de esto, se demarca la región con la que se trabaja, exponiendo la región plan y simbólica que guían a la investigación. La región plan dado que las decisiones tomadas por autoridades centrales, son aplicadas a las diferentes partes que constituyen esa región, en este caso, la política educativa del enfoque por competencias. La región simbólica para recuperar las experiencias de los colaboradores en torno al diseño de planes y programas de estudios bajo el enfoque por competencias.

En toda investigación es importante destacar los fundamentos epistemológicos, teóricos-metodológicos, dado que guían las investigaciones, el *Capítulo 4. Ruta metodológica*, se presenta la posición del plano epistemológico del constructivismo que asume la investigadora, desde este plano se pretende analizar las experiencias de los diseñadores de currículum, continuando con la perspectiva metodológica, la

fenomenológica-hermenéutica que permite obtener el significado de lo que expresan los colaboradores; para recuperar la experiencia vivida de los docentes, se empleó la técnica: entrevistas en profundidad, con ello se persigue obtener las experiencias vividas de los docentes diseñadores de planes y programas de estudios bajo el enfoque por competencias.

En el *Capítulo 5. Experiencia docente en el diseño curricular de planes y programas por competencias*, se exponen los hallazgos de la investigación, se lleva a cabo la presentación de los relatos de los colaboradores, cabe hacer mención que el análisis presentado en este capítulo fue posible a partir de la identificación de categorías que surgieron de los discursos de los docentes, en primer momento se presenta percepción de los docentes sobre el planteamiento por competencias, donde se hace explícito las visiones tanto empresarial hasta llegar a la humanista que poseen los docentes, dando paso a los referentes que utilizaron los docentes que participaron en el diseño del currículum para construir el plan de estudios por competencias, manifestando las posturas asumidas, en tercer momento, experiencias vividas de los docentes en el proceso de elaboración del diseño curricular por competencias, poniendo énfasis en la manera que los docentes se organizaron y las acciones que llevaron a cabo para la construcción de los planes y programas de estudios.

Por último, se encuentran las conclusiones que forman la síntesis de este trabajo de investigación y que además responde a las preguntas de investigación, recuperando los aspectos más relevantes del trabajo, como la importancia de escuchar los discursos de los docentes y mediante esto recuperar las experiencias vividas. Asimismo, se presenta la bibliografía requerida y que me permitió como investigadora, tener una perspectiva más amplia, luego se presenta los anexos que posibilita al lector identificar los instrumento implementados.

Capítulo 1. Política Educativa: el enfoque por competencias en el nivel superior

El presente capítulo tiene como propósito exponer el apartado de políticas educativas de la investigación titulada “El profesorado universitario de ciencias sociales y humanidades frente a la enseñanza por competencias”, dicha investigación tiene como objetivo general analizar las experiencias del profesorado de dicha institución en la construcción de los planes y programas de estudio bajo el enfoque por competencias. Por tanto, se abordan las principales políticas educativas en el marco del modelo por competencias a nivel superior, analizando la trayectoria y la implementación de dicho modelo que se presenta como un modelo novedoso en el sistema educativo.

El capítulo está estructurado en tres partes, en la primera se exponen las políticas educativas manejando subapartados sobre políticas internacionales, nacionales, estatales y locales; una segunda parte se recuperan los planteamientos referente a la formación en competencias en el nivel superior, incluyendo un recorrido y clarificando el concepto de competencias, una revisión a manera de comprender los elementos básicos que integra el término en el campo educativo; y por último se redactan algunas reflexiones finales.

En la actualidad, las políticas educativas que abordan el modelo por competencias han sido debatidas por organismos internacionales y nacionales, con el objetivo de analizar la etapa de transición del sistema educativo, reflexionando así el periodo que se ha particularizado por el diseño y aplicación de dicha política educativa.

En general, las demandas de la sociedad requieren cada vez más de la adecuación del sistema educativo, debido a que la educación y su actuación han sido consideradas como eje central para la mejora de la condición de vida de las personas.

Los cambios que se han realizado en el ámbito educativo, se deben a que se han gestado conferencias, declaraciones, reuniones, producción de textos, entre otros, donde decisivamente han discutido la necesidad de actualizar las políticas educativas en la educación superior y también de manera general.

A nivel macro, se han dado series de publicaciones y documentos que han guiado a las reformas en materia educativa, estas líneas de pensamiento exhortan al cambio, Juárez Nemer (2013) refiere que “la reforma es un cambio sobre la estructura de la vida cotidiana, a través de los ajustes en la formalización de los saberes” (p. 28), es decir, este proceso se da con el propósito de que se desarrollen y pongan en ejecución nuevos saberes, simultáneamente dando oportunidad a reflexionar los alcances con respecto a lo esperado desde el nivel macro a lo micro.

Sin embargo, para adentrarse al ámbito de las competencias es necesario hacer mención de las políticas educativas, para ello resulta conveniente elucidar conceptos como: lo político y política, ya que éstas dimensiones se encuentran inmersas y además porque se requiere avanzar consensualmente desde las intenciones (propósito) y propuestas.

Nos encontramos así ante definiciones como lo político, que dentro del panorama que concierne hoy, tiene un significado esencial en el ámbito educativo. Juárez Nemer (2013) refiere “Lo político se instala como el momento en que emergen en el registro de lo imaginario (ideológico) algún significante, un valor, una idea en la que se intenta fundar a la sociedad” (p. 32), es decir, el significado de lo político queda enmarcado como la idea que permitirá en la sociedad un cambio de estructuras. Lo político se convierte en la promesa de mejora para la sociedad.

Por su parte y como complemento de lo político, se encuentra el concepto de política que proyecta operativizar lo ideológico, se convierte en el aspecto estratégico para la gestión. Según Juárez Nemer (2013) “La política, como curso de acción, puede tomar la forma de una ley, de un estatuto, de una norma, de una regulación, o de un orden emanado de una racionalidad técnica atada a un cálculo costo-beneficio.” (p. 39), es decir, la política materializa lo ideológico (sea una idea o valor).

Aguilar (2010, p. 23) considera los siguientes componentes comunes de política:

- a) Institucional: la política es diseñada por una persona legal, es decir, una autoridad en el área que le compete.
- b) Decisorio: como el conjunto de dictámenes relacionadas con la selección de acciones para dar respuesta a las problemáticas detectadas.

- c) Comportamental: en términos de acción.
- d) Causal: los resultados obtenidos de las acciones implementadas y que impactan en el sistema político y social.

Aguilar (2010) refiere que una política es el:

curso de acción deliberadamente diseñado y el curso de acción efectivamente seguido. No sólo lo que el gobierno dice y quiere hacer. También lo que realmente hace y logra, por sí mismo o en interacción con actores políticos y sociales, más allá de sus intenciones. Por una parte, la política que se decide y se quiere llevar a cabo es básicamente un conjunto más o menos interrelacionado de acciones que, en razón de los recursos con los que cuentan los actores, los medios que emplean y las reglas que siguen, es considerado idóneo y eficaz (o eficiente) para realizar el estado de cosas preferido. Es entonces una estrategia de acción colectiva, deliberadamente diseñada y calculada, en función de determinados objetivos. Implica y desata toda una serie de decisiones a adoptar y de acciones a efectuar por un número extenso de actores. Una política fiscal, industrial, habitacional, educativa..., mediante sus elementos regulatorios compulsivos o mediante sus incentivos económicos, confía en disparar una serie de decisiones y acciones -un curso de acción colectiva-, que se considera contundente y eficiente para producir la configuración social deseada (p.25)

En este tenor, se permite esclarecer que la política es un precepto que surge de la toma de decisiones de una autoridad de un sistema político, que es reconocida por los demás como legítimo y con el poder de establecer acciones para guiar los objetivos plasmados de situaciones específicas. Se advierte que la política es una estrategia de acción, es algo planeado y su finalidad es alcanzar determinados objetivos. Es así que, para la presente investigación se retoma el concepto de política a partir del autor Aguilar (2010).

Lo anterior puede representarse con lo que acontece en el ámbito educativo donde se han venido reproduciendo cambios en el plano de la política, en los últimos años se han hecho manifiestos distintas reformas en las cuales, a pesar de las modificaciones, ha permanecido lo ideológico (político), más no la política (acciones), ésta se ha sustituido por diversas líneas de actuación. El resultado de estas dimensiones, ha provocado en el sistema educativo un periodo de gran actividad en el diseño de políticas educativas, cada vez hay mayor coincidencia en la necesidad de generar una sincronía entre político y política para adecuar los procesos y sistemas educativos.

Analizados los conceptos anteriores, se puede ahondar en el tema de la política pública, ésta consiste en el análisis de las ideologías (político) y de los procesos de acción (política). En este tenor, Aguilar (2010) refiere que la política pública (PP) son un subconjunto específico de acciones públicas que realiza el gobierno, entendiendo por PP como:

1] un conjunto (secuencias, sistema, ciclos, espiral) de acciones intencionales y causales. Son acciones intencionales porque se orienta a realizar objetivos considerados de valor para la sociedad o a resolver problemas cuya solución se considera de interés o beneficio público, y son acciones causales porque son consideradas idóneas y eficaces para realizar el objetivo o resolver el problema; 2] un conjunto de acciones cuya intencionalidad y causalidad han sido definidas por el tipo de interlocución que tiene lugar entre el gobierno y sectores de la ciudadanía; 3] un conjunto de acciones a emprender que han sido decididas por las autoridades públicas legítimas y cuya decisión las convierte formalmente en públicas y legítimas; 4] un conjunto de acciones que son llevadas a cabo por actores gubernamentales o por estos en asociación con actores sociales (económicos, civiles); 5] un conjunto de acciones que configuran un patrón de comportamiento del gobierno y de la sociedad (p. 29)

Se advierte que las políticas públicas son resultados de las decisiones del gobierno a las demandas sociales que se manifiestan o expresan en determinado momento, es decir, se trata de decisiones que están orientadas hacia un beneficio público. En este sentido, la PP al identificar las demandas de sectores tanto civiles como políticos, genera acciones que cubran dichas demandas ya sean estas en seguridad, salud, educación, por ende, pueden ser consideradas como un plan de acción, en tales acciones el gobierno integra diferentes dimensiones como: aspectos legales, políticos, financieros y administrativos. Para la presente investigación, se entenderá por PP, según lo expuesto por Aguilar (2010).

La política pública puede ser entendida como un programa específico, atendiendo a una problemática en particular como: seguridad, ambiental, salud, educativa, de transporte, entre otras. Se analiza la política atendiendo las demandas educativas, partiendo del concepto otorgado por Latapí (1987) y para los propósitos de este trabajo se define la política educativa como “el conjunto de acciones del Estado que tienen por objeto el sistema educativo. Estas acciones incluyen desde la definición de los objetivos de ese sistema y su organización, hasta la instrumentación de sus decisiones” (p.45)

Desde esta perspectiva se puede aseverar que la política educativa surge con el objetivo de garantizar en las personas un proceso de aprendizaje favorable que permita que se afiancen los diversos tipos de capital, pero frente a esta necesidad o meta, surgen grandes desafíos como la definición de cuáles resultan ser los saberes básicos, además de qué manera se pueden establecer condiciones de mejora para toda la población. Por ello, la política educativa debe ser analizada para que sea efectiva y permitan forjar una educación adecuada a la realidad, el análisis de la política educativa en mano de las autoridades debe permitir la toma de decisiones en pro del sistema educativo que favorezca a la población.

Debido a que la política educativa son estrategias para generar cambios, es indispensable examinar su trayecto partiendo de lo deductivo, es decir, cómo se ha gestado desde los organismos internacional a los locales.

1.1. Política educativa internacional

Uno de los inconvenientes con los que se enfrenta el sistema educativo es, que en ocasiones los proyectos educativos no son concluidos; en diferentes momentos de la historia se han suscitado situaciones donde grupos de personas con nuevas posturas adquieren el poder y difieren de las prioridades que se habían establecido con anterioridad. En este sentido, se da paso a nuevas reformas las cuales contribuyen en la búsqueda de la adecuación del sistema educativo.

Por ello, las concertaciones sobre la educación han sido establecidas por los organismos internacionales con la finalidad de universalizar las políticas educativas, estas se circunscriben a las intenciones de otorgar soluciones mediante la educación a las problemáticas de pobreza y desigualdad que se gestan en los diferentes países.

En las recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) (Treviño et al, 2016), la UNESCO hace mención que debido a que los desafíos en el siglo XXI son distintos, se han llevado a cabo acciones para construir marcos conceptuales que permitan entender de manera global el avance y evolución de los sistemas escolares, los fines de la educación cambian con el tiempo porque se encuentran relacionados al tipo de persona que se ha de formar.

Resultado de estos compromisos, los organismos internacionales exploran el estado y las condiciones en que se desarrollan las prácticas educativas en las diferentes regiones, produciendo artículos que son publicados para dar a conocer las reflexiones en cuanto a la implementación de estas reformas, son diversos los organismos que desarrollan acciones en materia educativa, éstos intervienen en la elaboración, implementación y evaluación de las políticas educativas

Entre los organismos internacionales más representativos que ejercen gran influencia en las políticas educativas, se mencionan:

- Banco Mundial (BM): El banco mundial es un grupo de organismos asociados, actualmente se encuentra conformado por 188 países, su organización a nivel internacional fomenta el desarrollo económico, tiene como objetivo combatir la pobreza, por ello realiza préstamos a los países miembros que los conforman o realiza donaciones a los países en desarrollo.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID): En este sentido, el Banco Interamericano de Desarrollo a sus 57 años de su creación, pretende mejorar la calidad de vida mediante apoyos financieros para América Latina y el Caribe, al destinar los apoyos a los rubros de educación, salud e infraestructura, busca reducir la pobreza y desigualdad que se enfatizan en estos espacios geográficos.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO): La organización conformada por 58 miembros que representan cada país, tiene como finalidad, al igual que los otros organismos internacionales, erradicar la pobreza, además de fortalecer la paz entre los países. La UNESCO ve posible estas metas, a través de la educación, cultura, ciencia, comunicación e información. La UNESCO ha establecido acuerdos internacionales que son fácilmente identificados en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE): En sus 55 años de creación la OCDE se ha consolidado como un foro único, donde con el apoyo de 34 gobiernos del mundo trabajan cooperativamente compartiendo sus experiencias con la finalidad de establecer coordinación de políticas públicas y

mediante dicha coordinación se haga frente a las problemáticas por las que atraviesan las sociedades y con ello buscar el progreso económico de cada país. En un principio el enfoque de la OCDE fue el campo económico, actualmente abarca campos diversos como: educación, salud, estadística, entre otros.

Otros:

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL),
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa para América Latina y el Caribe (PREAL),
- Instituto Internacional de Planeación de la Educación (IIPE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Lo descrito anteriormente, permite profundizar en las políticas educativas que abordan el tema del modelo por competencias, especialmente en el nivel superior, hacer este recuento de las políticas educativas, permite advertir las tensiones entre lo global y local, es decir, el proceso de globalización han generado un mundo más interconectado, somos sujetos de cuestiones políticas, sociales, económicos que nos conducen, en este sentido del escrito, a adoptar un enfoque educativo sugerido por instancias internacionales.

Uno de los organismos más representativos, es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que a finales de 1997 inició el Proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) con el fin de proporcionar un marco conceptual como base para la identificación de competencias clave, reuniendo a expertos y analista políticos para generar un marco relevante a las políticas. El proyecto identificó desafíos universales, así como valores comunes que comunican la elección de las competencias más importantes (2005, p.4)

En el ámbito educativo y en el nivel superior, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) planteó la formación basada en competencias en 1998 en la “Declaración Mundial sobre educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción”. Advirtió que este tipo de educación desempeña un papel primordial

en el desarrollo económico, político y sociocultural, dando impulso a la construcción de un futuro con individuos dotados de competencias, habilidades, destrezas, capaces de afrontar las exigencias de la sociedad. El modelo por competencias aparece como un modelo integrador que concede al individuo, a diferencia del modelo tradicional educativo, abordar el área práctica durante el proceso, permitiendo formarlo para el trabajo.

El interés, tanto en la enseñanza superior, como en el currículum basado en competencias se aprecia en el artículo 9 “Métodos educativos innovadores” en el inciso “c” donde menciona que para lograr estas metas se pueden:

... reformular los planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas; se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia. (UNESCO, 1998, p. 10)

La educación superior unificada con las competencias, no solo debe facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino contribuir a la formación integral del individuo, donde los principios éticos estén incluidos, dotándolos así de conocimientos, acciones y actitudes que se necesitan en el siglo XXI, lo anterior se reafirma en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior: la nueva dimensión de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, llevada a cabo en 2009, donde retoma su importancia.

Uno de los pioneros en abordar el modelo por competencias fue la declaración de Bolonia realizada el 25 de mayo de 1998 en Soborna, en esta declaración se reconoce al nivel universitario como principal promotor en el desarrollo y como creador de un sistema educativo superior que permita el aumento intelectual, cultural, tecnológica, científico y social. El proyecto propone armonizar los diferentes sistemas educativos, tiene impacto en el aspecto de control de calidad, reconocimiento académico, compatibilidad de los programas de estudios, entre otros. Con estos elementos se pretende dotar a los ciudadanos competentes capaces de afrontar los retos apremiantes de la sociedad.

Aun existiendo investigaciones sobre competencias y como referencia de la declaración de Bolonia, uno de los trabajos que sentó las bases para la categorización de las competencias, fue el trabajo propuesto por el proyecto Tuning Europa 2000 que categorizó las competencias en genéricas y específicas, que más tarde en América Latina adoptaría la versión Tuning América Latina 2004-2007; identificando competencias con relación al área de conocimiento y que además cuenta con el consenso de universidades de distintos países que lo reconocen como proyecto independiente, impulsado y coordinado que favorece la movilidad e intercambio de conocimiento.

Por otra parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) relaciona las competencias con indicadores que permiten cuantificar los resultados del aprendizaje y comparar los sistemas educativos, en este sentido, se busca garantizar que las personas resulten capaces de realizar acciones requeridas en el ámbito laboral.

1.2. Política Educativa Nacional

Los datos otorgados por el Sistema Educativo Nacional (ver Tabla 1), permiten observar que, de población total de 36,392,832 estudiantes, la frecuencia 3,648,945 corresponde a estudiantes de nivel superior. Respecto a los que se ha venido abordando, los países del mundo han enfocado sus acciones en el ámbito educativo como medio para el proceso favorable de desarrollo; México con estas cifras expone una situación en la que hay que trabajar y en la que ha venido trabajando.

Tabla 1 Estadística del Sistema Nacional de estudiantes correspondientes al nivel superior

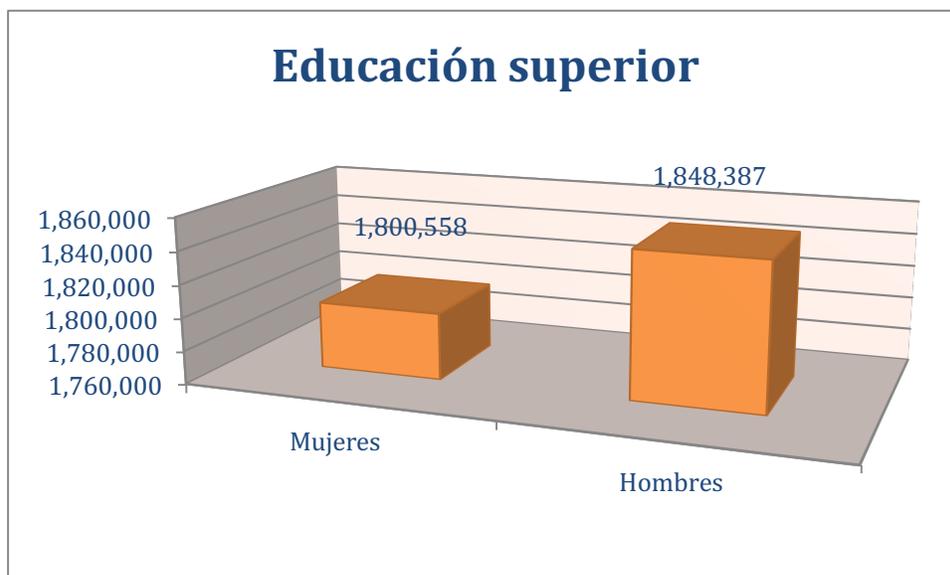
Tipo (nivel y Sostenimiento)	Modalidad escolarizada		
	Total	Mujeres	Hombres
Total Sistema educativo	36,392,832	18,155,112	18,237,720
Pública	31,537,619	15,662,395	15,875,224
Privada	4,855,213	2,492,717	2,362,496
Educación básica	25,897,636	12,746,378	13,151,258
Pública	23,334,603	11,482,677	11,851,926
Privada	2,563,033	1,263,701	1,299,332

Educación media superior	4,985,080	2,500,555	2,484,525
Pública	4,057,227	2,021,142	2,036,085
Privada	927,853	479,413	448,440
Educación superior	3,648,945	1,800,558	1,848,387
Pública	2,579,289	1,221,247	1,358,042
Privada	1,069,656	579,311	490,345
Capacitación para el trabajo	1,861,171	1,107,621	753,550
Pública	1,566,500	937,329	629,171
Privada	294,671	170,292	124,379

Nota: los datos representan la frecuencia del total de estudiantes del sistema educativo, haciendo énfasis en la frecuencia del nivel superior. Los datos fueron obtenidos de Principales cifras del Sistema Educativo Nacional (2015-2016, p.10).

Con estas estadísticas, se advierte el sentido de las formulaciones de políticas educativas públicas, las cuales están orientadas a alcanzar una educación de calidad para la construcción de país con más oportunidades y próspero (ver Figura 1)

Figura 1 Matrícula de Educación Superior

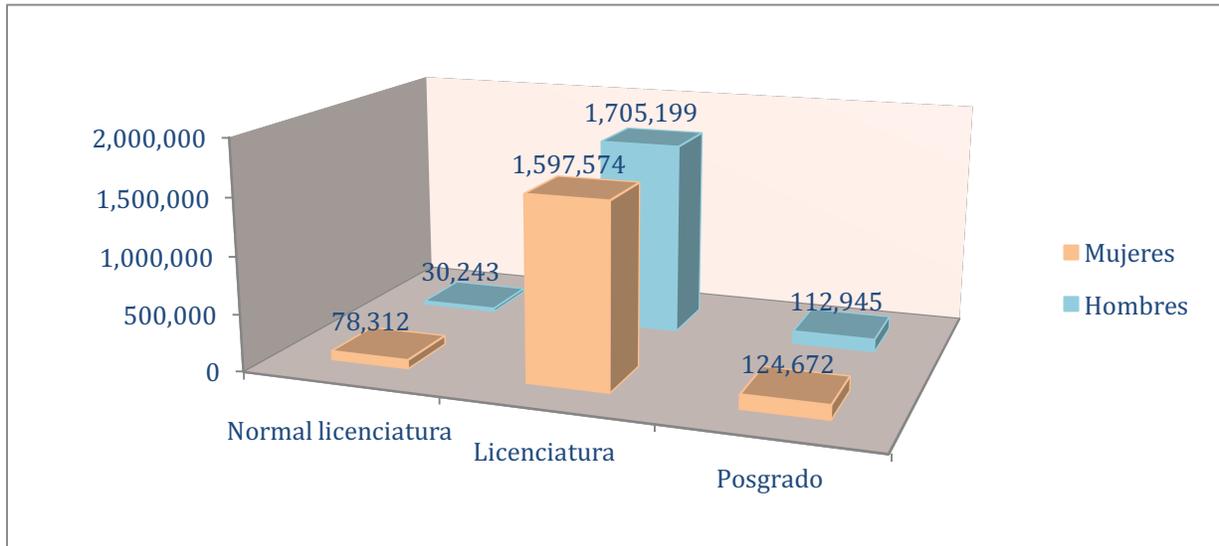


Nota: Se representa la matrícula de estudiantes que se encuentran cursando el nivel superior. Creación propia. Tomando cifras del Sistema Educativo Nacional (2015-2016) (pp.22-23)

En la gráfica anterior, se aprecia la frecuencia 1,800,558 correspondiente a mujeres y la frecuencia 1,848,387 correspondiente a hombres.

Respecto al nivel y tipo educativo existentes del proceso de la enseñanza superior, se puede identificar: normal licenciatura, licenciatura y posgrado (ver Figura 2). Con ello se advierte acciones que ha emprendido la esfera educativa para el desarrollo.

Figura 2 Diversidad Educativa existente en la enseñanza superior



Nota: Número de estudiantes que cursan el nivel educativo de licenciatura, normal o licenciatura o posgrado. Creación propia, tomando cifras del sistema educativo nacional (2015-2016, pp.22-23).

Los diferentes países del mundo han considerado la educación (apropiación del conocimiento) como una herramienta que favorece el crecimiento económico y aumenta la calidad de vida de su población, México no es la excepción, en la Ley General de Educación de los Estados Unidos Mexicanos (1993), en el artículo 3º establece “El estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garantice el máximo logro de aprendizaje de los educandos...” (p.2), en el mismo documento reconoce que la:

educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimiento y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social. (p.1)

La educación se reconoce como un derecho, al mismo tiempo como una vía de desarrollo para el país. Estos condicionamientos federales trazan objetivos en la política educativa, estableciendo acciones que permitan la consecución de los objetivos.

México visualiza el contexto global y a partir de ello, ha diseñado el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018) donde proyecta acciones para potencializar las capacidades y habilidades integrales de la sociedad mexicana para transitar en una sociedad del conocimiento y así lograr cumplir las metas educativas propuestas. Pero también identifica que para lograr una educación de calidad

se requiere que los planes y programas de estudio sean apropiados, por lo que resulta prioritario conciliar la oferta educativa con las necesidades sociales y los requerimientos del sector productivo. Adicionalmente, es necesario fomentar mecanismos que permitan certificar que las personas que cuentan con experiencia laboral, pero no estudios formales, puedan acreditar sus conocimientos y habilidades mediante un documento oficial. Además, frente a los retos que impone la globalización del conocimiento, es necesario fortalecer las políticas de internacionalización de la educación, mediante un enfoque que considere la coherencia de los planes de estudio y la movilidad de estudiantes y académicos (p. 62)

En la adquisición e implementación de planes y programas apropiados, el marco educativo en México ha presentado una serie de reformas, en la actualidad se aborda el modelo por competencias. Dichas reformas se han gestado desde finales de la década de los 30 (Nemer, 2013), sin embargo, en México desde 1943 el sistema educativo mexicano ha vivido distintas transformaciones. Es importante conocer estas leyes y normas que dan las bases a las acciones que emprende la Secretaría de Educación Pública Federal.

Es así, que el modelo por competencias se ha venido aplicando y prueba de ello es que a nivel nacional también se ha adoptado el modelo, el sistema educativo mexicano al igual que en muchos países en el mundo, ha redimensionado su modelo, esto con base en la existencia de organismos internacionales más representativos que ejercen gran influencia en las políticas educativas.

En el caso de México y del nivel superior, el proyecto Tuning en el año 2000 fue clave para que algunas IES tomarán decisiones de reestructurar sus planes y programas considerando el enfoque por competencias, este movimiento promovió cambios de estructuración curricular y con ello de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Retomando estas necesidades educativas, el Plan Nacional de Desarrollo bajo su premisa de educación de calidad plantea líneas de acción (ver Tabla 2) que permiten el

desarrollo del potencial humano y contribuyan al desarrollo de competencias que por el momento alcanza al nivel básico y medio superior.

Tabla 2 México con educación de calidad

VI.3. México con Educación de Calidad

Objetivo 3.1.

Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad.

Estrategia 3.1.3

Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida.

Líneas de acción

- Definir estándares curriculares que describan con claridad lo que deben aprender los alumnos del Sistema Educativo, y que tomen en cuenta las diversas realidades del entorno escolar, incluyendo los derivados de la transición demográfica.
- Impulsar a través de los planes y programas de estudio de la educación media superior y superior, la construcción de una cultura emprendedora.
- Reformar el esquema de evaluación y certificación de la calidad de los planes y programas educativos en educación media superior y superior.
- Impulsar programas de posgrado conjuntos con instituciones extranjeras de educación superior en áreas prioritarias para el país.
- Crear un programa de estadias de estudiantes y profesores en instituciones extranjeras de educación superior.

Nota: objetivo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo para el progreso de las habilidades de los mexicanos a través de educación de calidad en los niveles medio superior y superior (2013-2018, pp. 123-124).

En lo que corresponde a los planes y programas, se espera que éstos contribuyan a la formación de individuos con competencias para la vida, afrontando las situaciones actuales de una mejor manera, por ello se llevan a cabo estas reformas orientando las políticas y acciones para avanzar exitosamente.

Es así, como se ha venido presenciando cambios y ajustes a los planes y políticas educativas, aunado a los requerimientos a nivel internacional.

1.3. Política Educativa Estatal

El análisis de perspectivas regionales ha dado pauta a la creación de documentos y con ello políticas educativas; sin embargo, es importante clarificar que los documentos tienen como punto de referencia lo que acontece a nivel global, es decir, hay un trabajo sincronizado con las políticas educativas internacionales. Como refiere el texto TERCE (Treviño et al, 2016) para la creación de políticas educativa es conveniente pensar y actuar en dos formas: la primera que va desde arriba hacia abajo, de acuerdo con esta concepción, las políticas surgen desde lo internacional, para generar efecto en lo regional. La segunda forma es la que va desde abajo hacia arriba, con esta modalidad se crean oportunidades para los actores educativos locales para aplicar y ajustar programas nacionales a la realidad que acontece en lo local. TERCE armoniza ambas modalidades para ajustar las diversas realidades educativas en las diferentes partes del mundo.

En el decreto número 194 de la sexagésima primera legislatura constitucional del congreso del estado de Chiapas, considera que la educación es un instrumento imprescindible para la formación y desarrollo de una cultura. A su vez en el artículo 51 del decreto 194 capítulo VII de la Educación Superior, menciona la importancia de formar profesionales con habilidades para integrarse a los procesos de desarrollo del estado y país (Cfr. Gobierno de la República, 2004)

En correspondencia con el decreto, el Plan Estatal de Desarrollo (2013- 2018) de Chiapas, deja entrever esta afirmación, en su contiene prioriza y da líneas de acción que orientan el desarrollo del estado, las acciones están en pleno acuerdo con el cumplimiento de las normas que se encuentran establecidas en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En esta relación de intereses en el sector educativo, el aspecto político figura en contribución de leyes para la mejora de Chiapas.

En la sociedad del conocimiento, la educación ocupa un papel fundamental en la configuración y construcción de una sociedad más equitativa en cuanto a oportunidades económicas, culturales, entre otras, disminuyendo así las diferencias entre sectores sociales. Sin embargo, para que la educación pueda cumplir con los requerimientos de la sociedad del conocimiento, es necesario que las políticas educativas se orienten adecuadamente. En

esto lineamientos y políticas, es donde los países tienden a trabajar, configurando puentes de oportunidad y desarrollo general.

El sistema educativo atraviesa por un proceso de cambios, frente a estos cambios se realizan esfuerzos para lograr una educación de calidad e incluyente. En la tabla proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)⁴, se aprecia indicadores significativos como: las “Características educativas de la población” (ver Tabla 3).

Tabla 3 Características educativas de la población

Entidad federativa Sexo	Población de 15 y más años	Sin instrucción	Educación Superior
2010			
Chiapas	3 095 133		
Hombres	1 491 657	13.3	10.8
Mujeres	1 603 476	20.1	8.8

Nota: Frecuencia total de Chiapanecos que cuentan con educación de nivel superior (variación entre hombres y mujeres). Obtenido del INEGI, Censo de Población y Vivienda (2010) e INEGI. II Conteo de Población y Vivienda (2005).

En la estadística proporcionada, se advierte que la población que cuenta con estudios a nivel superior apenas alcanza una frecuencia de 19.6, esta cifra refleja el interés de los organismos para promover la educación superior como la vía y alternativa al desarrollo.

El Plan Estatal de Desarrollo (2013-2018) contribuyendo a la formación superior, concentra nueve políticas educativas (que están relacionadas con lineamientos internacionales): Infraestructura física educativa, Educación con responsabilidad ambiental, Atención al rezago educativo, Educación básica, Educación media, Educación superior, Deporte y recreación, Cultura y Ciencia, tecnología e innovación (pp.104-118). Éstas

⁴ El INEGI es un organismo público el cual es el responsable de realizar los censos nacionales para posteriormente coordinar la información obtenida y realizar las estadísticas, otorgando con ello un panorama más específico de lo que acontece a nivel nacional.

políticas tienen el propósito que la sociedad chiapaneca resulte favorecida con la implementación de la educación de calidad con equidad, dando apertura así a la transformación

Resultado de estas políticas y de la exigencia desde la sociedad, se crea un pacto entre actores sociales, gobierno e instituciones educativas superiores para llevar a cabo las políticas del estado y contribuir a la transformación. Para el objetivo de esta investigación se enfatiza la política 6 Educación superior (ver tabla 4).

Tabla 4 Chiapas Educación de Calidad

2.3.6. Educación Superior

Objetivo

Elevar la calidad en la educación superior en el estado

Estrategia

1. Impulsar otras modalidades educativas en el estado.
 2. Ampliar la oferta educativa en las diferentes regiones del estado.
 3. Fortalecer la investigación en las instituciones de educación superior, en beneficio del desarrollo económico y social del estado.
 4. Ampliar la vinculación de las instituciones de educación superior con el gobierno, sectores productivos y sociedad.
 5. Desarrollar las capacidades emprendedoras de la juventud y promover esquemas y alianzas para apoyar su financiamiento.
 6. Promover la participación de la población universitaria en la solución de problemas sociales y productivos, dentro y fuera de las universidades.
 7. Promover el desarrollo emprendedor, con el fin de fomentar la innovación tecnológica y autoempleo entre los jóvenes.
-

Nota: objetivo establecido en el Plan Estatal de Desarrollo de Chiapas, el cual contribuye al logro de educación de calidad en el nivel superior (2013-2018, pp. 104-118).

Así mismo, se definen las siete estrategias las cuales consideran diez líneas de acción (ver Tabla 5) para contribuir a la formación de profesionales, incrementando así las oportunidades y desarrollo de la sociedad.

Tabla 5 Política pública 2.3.6 Educación Superior

	Estrategias	Líneas de acción
2.3.6.1.1	Impulsar otras modalidades educativas en el Estado.	1. Crear y diversificar los espacios comunes de educación superior abierta y a distancia.
2.3.6.1.2	Ampliar la oferta educativa en las diferentes regiones del Estado.	1. Crear nuevos programas educativos en atención a las propuestas de desarrollo regional y nacional. 2. Ampliar la cobertura en educación superior. 3. Ampliar la absorción en educación superior. 4. Incrementar la matrícula en programas educativos reconocidos por su calidad. 5. Asegurar el financiamiento.
2.3.6.1.3	Fortalecer la investigación en las IES, en beneficio del desarrollo económico y social del Estado.	1. Formar investigadores para fortalecer la producción científica en beneficio del desarrollo económico y social. 2. Ampliar el fondo de aportaciones para el financiamiento de proyectos de investigación.
2.3.6.1.4	Ampliar la vinculación de las IES con el gobierno, sectores productivos y sociedad.	1. Consolidar la participación universitaria a través del servicio social y las prácticas profesionales.
2.3.6.1.5	Desarrollar las capacidades emprendedoras de la juventud y promover esquemas y alianzas para apoyar su financiamiento.	1. Fortalecer la incubación de empresas.
2.3.6.1.6	Promover la participación de la población universitaria en la solución de problemas sociales y productivos, dentro y fuera de las universidades.	1. Consolidar la equidad de género en la educación superior. 2. Consolidar la participación universitaria a través de proyectos de vinculación con la sociedad, principalmente con enfoque de sustentabilidad.
2.3.6.1.7	Promover el desarrollo emprendedor, con el fin de fomentar la innovación tecnológica y autoempleo entre los jóvenes.	1. Fortalecer el autoempleo, el reconocimiento y registro de los productos y servicios desarrollados por los jóvenes.

Nota: Estrategias establecidas en el Programa Sectorial de Educación para promover la formación de capital humano en el nivel superior (2013-2018, p.90). Programa Sectorial de Educación (2013-2018, p.90)

En lo correspondiente al nivel superior, nos encontramos en tiempos donde se exige que los profesionistas se encuentren preparados para responder a los cambios continuos;

antes estas exigencias sociales, las IES se posicionan como un espacio de generación y aplicación de conocimientos, así como, la adquisición y desarrollo de competencias.

La educación en general y la educación superior en específico, contribuyen que los ciudadanos adquieran habilidades, capacidades, competencias, entre otros, que serán fundamentales para el desenvolvimiento en cualquier sociedad, especialmente la llamada sociedad del siglo XXI.

1.4. Política Pública Institucional

Las políticas en el marco de la educación, se basan con la premisa de la educación de la calidad, esta modalidad también es reconocida por la UNACH y esto se advierte en los planes y programas que actualmente rigen su modelo educativo de la institución universitaria.

La universidad centrada en lo local e inspirada en lo universal, establece políticas que colaboran de manera coordinada para el desarrollo. El Modelo Educativo de la UNACH trabaja de forma coordinada con los lineamientos de organismos internacionales, para así juntos promover una educación que permita formar profesionales acordes con la sociedad del conocimiento.

Es así, como el Modelo Educativo 2010 de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH, 2010), a través de todas sus facultades y proyecto académico, promueve el modelo de enseñanza por competencias, por lo cual desarrolla su plan educativo bajo este modelo.

Esto también se aprecia en el Modelo Curricular UNACH (2010) donde se hace mención que el currículo por competencias “pretende tener una incidencia significativa que modifique la práctica educativa y posibilite el desarrollo de capacidades y saberes” (p. 12). Con base a esto, se ha generado la transición de los planes y programas bajo al enfoque por competencias, estos cambios, principalmente se advierten en las licenciaturas de nueva creación.

1.5. El enfoque de competencias en el nivel superior

A pesar que el tema de competencia no es de reciente creación, como propuesta educativa apenas se ha tomado conciencia de los aportes de este tipo de educación, se trata pues, de reformas educativas orientadas al plano curricular con miras a mejoras y contribución no sólo en la formación de profesionales, sino también a la creación de nuevos conocimientos para enfrentar las necesidades del siglo.

Haciendo historia, el enfoque por competencias en educación surge en México a finales de los años setenta y se encuentra relacionado con el desempeño laboral, “nace de su interés fundamental: vincular el sector productivo con la escuela, especialmente con los niveles y modalidades que se abocan a la formación profesional y la preparación para el empleo” (Díaz Barriga y Rigo, 2000, p.78)

Sin embargo, hablar de competencias implica clarificar el concepto, que puede aludir a diversos aspectos, es decir, nos encontramos ante un término polisémico, por lo tanto, es conveniente bosquejar un conjunto de definiciones. Ante ello existen diversos autores que realizan sus aportaciones las cuales permiten una aproximación a su comprensión en el campo educativo.

Perrenoud (2004) define este concepto como la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos considerando los elementos como: conocimientos, aptitudes, información, entre otros para resolver con pertinencia y eficacia diversas situaciones que se presenten.

Zabalza (2009) establece que las competencias se pueden conceptualizar como el conjunto de habilidades y conocimientos que los sujetos requieren para desarrollar una actividad. Es decir, se entiende por competencia a la capacidad de movilizar recursos cognitivos, efectuar tareas para hacer frente a un tipo de situación atendiendo a los recursos disponibles y condiciones del contexto de aplicación.

Otro autor que abona en esta línea de competencia es Tobón (2006) “competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad” (p.5).

Respecto al modelo por competencias, Tobón (2008) expone un listado argumentando la importancia de este modelo en la educación.

1. Aumento de la pertinencia de los programas educativos. El enfoque de las competencias contribuye a aumentar la pertinencia de los programas educativos debido a que busca orientar el aprendizaje acorde con los retos y problemas del contexto social, comunitario, profesional, organizacional y disciplinar...
2. Gestión de la calidad. El enfoque de las competencias posibilita gestionar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes mediante dos contribuciones: evaluación de la calidad del desempeño y evaluación de la calidad de la formación que brinda la institución educativa
3. Política educativa internacional. La formación basada en competencias se está convirtiendo en una política educativa internacional de amplio alcance... el concepto está presente en las políticas educativas de varias entidades internacionales tales como la UNESCO, la OEI, la OIT, el CINTERFOR, etc.;... la formación por competencias se ha propuesto como una política clave para la educación superior desde el Congreso Mundial de Educación Superior;... los procesos educativos de varios países latinoamericanos se están orientando bajo el enfoque de las competencias, ... actualmente hay en marcha diversos proyectos internacionales de educación que tienen como base las competencias... Todo esto hace que sea esencial el estudio riguroso de las competencias y su consideración por parte de las diversas instituciones educativas y universidades.
4. Movilidad... las competencias facilitan la movilidad entre instituciones de un mismo país, y entre los diversos ciclos de la educación por cuanto representan acuerdos mínimos de aprendizaje (pp.13-16).

Para Frade (2009) competencia es:

Una capacidad adaptativa, cognitiva y conductual que se despliega frente a las demandas del entorno. Es adaptativa porque el sujeto que la tiene se modifica asimismo frente a las necesidades que observa en el contexto, es cognitiva porque utiliza el saber y el pensar para resolver lo que enfrenta, y es conductual porque hace algo concreto que responde a lo que quiere llevar a cabo frente a la demanda que identifica. Una competencia es, por tanto, un saber pensar para hacer frente a diversas situaciones. Es un desempeño específico que se describe como una proposición al observar lo que sabe hacer un sujeto que se considera competente. No es un comportamiento solamente, ni mucho menos una conducta que se

ejecuta sin razón, es un producto cognitivo: lo que el sujeto piensa hacer lo lleva a cabo para lograr una meta específica, poniendo todos los recursos que posee en juego: sus conocimientos, sus habilidades de pensamiento, sus destrezas, actitudes, valores, creencias, percepciones, etc. (p.26)

Por su parte la OCDE (2005) una competencia es “más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (p. 3)

Después de que se han expuestos las diversas conceptualizaciones de competencias docentes, se advierte que existen definiciones que permiten acercarnos a un concepto integrador o que funcione como punto de referencia, en este sentido la definición más pertinente a lo que se debe entender por competencias es la que propone DeSeCo, Rychen y Hersh (Citados en Gimeno Sacristán, 2009) quien define competencias como la “habilidad para hacer frente con éxito a las demandas complejas en un contexto particular a través de la movilización de prerrequisitos psicológicos (incluyendo tanto aspectos cognitivos como no cognitivos)” (p. 183). Se realiza esta selección dado que adquiere un sentido holístico, además que OCDE (2005) clasifica tres ámbitos que componen las competencias clave:

Primera categoría: Usar herramientas de manera interactiva, esta competencia se vincula con el uso efectivo de las destrezas lingüísticas orales y escritas, competencias para hacer frente a las demandas sociales y profesionales.

Segunda categoría: Interactuar en grupos heterogéneos, competencias para relacionarse y comunicarse con otros, es decir, la construcción de capital social es importante dado que se necesita tratar con una diversidad, manejar de manera adecuada las relaciones interpersonales, cooperar y trabajar en equipo.

Tercera categoría: Actuar de forma autónoma, implica la toma de la responsabilidad de autodirigir sus propias vidas, actuando de manera autónoma, por lo que requiere de la comprensión del ambiente que nos rodea, es empoderarse del manejo de sus vidas (p.4)

Las competencias clave son aquellas que tienen áreas diversas de utilidad y que son necesarias para todas las personas, estas categorías se encuentran interrelacionadas. La reflexión implica la capacidad de adaptarse a los cambios, aprendiendo de las experiencias, que conlleva pensar y actuar con una actitud crítica.

Los ámbitos o categorías de la DeSeCo, según Angulo (2009) se relaciona con el informe Delors (UNESCO 1996): aprender a conocer y aprender a hacer con uso interactivo de herramientas; aprender a vivir juntos con interactuar en grupos heterogéneos y aprender a ser con actuar autónomamente.

Existiendo diversas investigaciones sobre competencias, por lo que es de suma importancia especificar los tipos de competencias; con base a Huerta (2000) el modelo de competencias profesionales integrales establece tres niveles:

Las competencias básicas, resultan ser las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión, en las que se encuentran inmersas las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas, muchas de ellas adquiridas en los niveles educativos previos. Ejemplo de ello podría ser el uso adecuado de los lenguajes oral, escrito y matemático.

Las genéricas, base común de la profesión o se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas, y por último,

Las específicas, cuyo rango de generalidad va de lo amplio a lo particular, compone son la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución (Huerta, 2000, ¶ 16-17)

Con base a Rojas (2009) las competencias genéricas, son un conjunto de atributos generales de un profesional, los cuales resultan indispensable para un desempeño adecuado y efectivo, es decir, se refiere a los “conocimientos y habilidades de índole general que augurarían el “pensamiento crítico” y las “habilidades en comunicación” con cierto nivel de dominio para el desempeño del profesional, cualquiera que fuere el contexto” (p. 47)

1.5.1. Calidad.

Para poder comprender la formación en competencias, es ineludible abordar el concepto de calidad, puesto que, en el interés de elevar la calidad educativa y la intención de vincular el desempeño con los requerimientos de la estructura social global, ha dado pauta a este tipo de formación.

En sus inicios la gestión de la calidad por estar enmarcada en “un mundo industrial” se centraba en la calidad del producto y su manufactura, haciendo referencia al crecimiento

de éxito; por ello no resulta novedoso que el sistema educativo haya mostrado también interés por esta perspectiva, que más adelante cambiaría. Primero debido a que la calidad se centra cada vez más en la eficacia global de una mejora educativa, y segundo porque se sincroniza con la transformación industrial en el sentido de que la calidad es la capacidad de ofertar servicios de alto nivel.

Respecto al término calidad, no es sencillo definirlo, no obstante, existen diversas apreciaciones teóricas de entre las cuales, algunas lo consideran ambiguo con una notable variedad de definiciones en función del contexto en que se use.

De la Orden (1993) refiere que la calidad educativa se reconoce como un producto educativo válido; comprendiendo la validez como funcionalidad, relacionada con las necesidades, expectativas y aspiraciones educativas de los individuos y el contexto y que en la práctica resulte también eficaz.

Por su parte, Garvin (1984) y Harvey y Green (1993) (citados en Cano, 1998, pp. 11-12) plantean una clasificación en la que se considera la calidad educativa como un concepto multidimensional. Las definiciones que identifica son las siguientes:

- El concepto de calidad como Excepción. Refiriéndose al concepto como sinónimo de excelencia respecto a lineamientos, en el sentido que a mayor cantidad de elementos cubra de los lineamientos, de mayor excelencia y control se dispone.
- Calidad concebida como perfeccionamiento. En el sentido del cumplimiento, es decir, aspectos a cubrir para verificar la seguridad, validez y/o aceptación de las cosas.
- Calidad como adecuación a propósitos. El término considera la funcionalidad de las cosas; con base a ello y aunado al nivel de satisfacción y cumplimiento de las necesidades. Este concepto también aborda aspectos del marco legal.
- Calidad como producto económico. Término apegado aún más al área economista, en el sentido que basa su definición de calidad respecto a si el producto, cosa u objeto resulta eficiente al relacionar costos y resultados. Aborda por tanto el concepto de rendición de cuentas.

- Calidad como transformación y cambio. Esta definición alude a los procesos de evaluación, pero direccionados al ámbito educativo, estableciendo como propósito el mejorar principalmente en el sentido cualitativo para la mejora institucional.

Se advierte que el concepto de calidad, varía de acuerdo a autores, el enfoque ya sea economicista, institucional, es decir, en el sentido del área a implementar dicho concepto.

Marchesi (2000) es uno de los teóricos de la educación que ha elaborado una definición integral y más próxima a lo que debemos comprender como calidad educativa:

Un centro educativo de calidad es aquel que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social (Marchesi, 2000, p.98)

Dicho de otro modo, podemos hablar de una educación de calidad en la medida en que seamos capaces de alcanzar los objetivos propuestos, siendo estos además coherentes con las metas últimas marcadas y con las necesidades sociales detectadas, haciendo un uso eficiente de los recursos disponibles y satisfaciendo las expectativas de los diversos agentes implicados.

Los organismos internacionales, nacionales, regionales, estatales, locales y demás, reconocen a la educación como un medio para el desarrollo de la sociedad, por ello las políticas educativas, simultáneamente deben ir avanzando conforme al desarrollo educativo de la sociedad, los organismos encargados en esta tarea, trabajan arduamente para las mejoras del sistema educativo, de la misma forma que van considerando las futuras etapas y tener herramientas para manejarlas. En efecto las acciones aplicadas y las que se están gestando tienen como fin crear oportunidades y con ello combatir las limitaciones educativas que muchas veces son de origen social, económico, familiar o cultural. La educación forma parte primordial en la vida de las personas, por eso es reconocida como una estrategia que, mediante ella y con ella, se puedan crear sociedades más equitativas.

Luego de la revisión de las políticas educativas, se advierte que en lo que corresponde a México, las políticas educativas en cierta medida responden a las exigencias y necesidades de los agentes que están promoviendo el modelo de educación por competencias.

Esta revisión da apertura a la investigación a nuevos elementos que engloba el modelo por competencias, así como el debate que los autores realizan con base a dicho modelo. Con ello se avanza para el objetivo de la presente investigación que es analizar las experiencias docentes del profesorado de la UNACH en el desarrollo de los planes y programas por competencias en la DES de Ciencias Sociales y Humanidades.

Capítulo 2. Modelo Educativo UNACH y programas por competencias de la DES Ciencias Sociales y Humanidades

El presente capítulo aborda el concepto de Modelo Educativo (ME), en el sentido de analizar cómo a partir de su noción, surge la elaboración y aplicación en el nivel universitario, particularmente en la UNACH; para ello en diferentes momentos se describen los tipos de ME existentes y los elementos que los distingue, enfatizando y explicando el ME basado en el enfoque por competencias; en otro momento se describen los planes y programas que conlleva relación con el enfoque por competencias. Con este bosquejo, el capítulo tiene la finalidad de exponer el ME de la UNACH y su relación de dicho ME con las licenciaturas en Pedagogía y licenciatura en Antropología Social.

En la actualidad, la educación se ha posicionado como un medio eficaz para el desarrollo de la sociedad, pero para el logro del reconocimiento del proceso educativo ha sido necesario el transcurso de años y de la identificación de los elementos que aporta. En este sentido, también es indispensable reconocer el papel que han jugado diversas disciplinas (sociología, psicología, entre otras) puesto que sus contribuciones han sido de gran valor para el desarrollo de la teoría educativa y para la comprensión e interpretación de las macrotendencias de los tiempos actuales respecto al ámbito educativo.

En un momento determinado, la sociedad advirtió la necesidad de la creación de un estado civilizado dando con ello el inicio de la transformación de las personas mediante la educación. “El ‘estado de civilización’ fue sinónimo de ‘progreso’, entendido como la posibilidad de una cada vez mejor condición humana para explotar la naturaleza y sus diferencias. Pero, el sistema educativo también tenía otra posibilidad: la estratificación social en términos del talento y la capacidad de las personas.” (Salas, 2006, p. 92)

Salas (2006) opina que hace más de dos décadas se advierte que la educación como institución social está en crisis, sin embargo, apenas se han otorgado opciones educativas más acorde a las características apremiantes de nuestra sociedad.

Respecto a la identificación de la crisis educativa se han generado diferentes conferencias y foros especificando como elemento central la educación. Uno de los foros

con mayor alcance es el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dákar, Senegal abril de 2000 donde se reconoce la responsabilidad de la educación como una institución que se encuentra fuertemente comprometida con el futuro de la nación en general, puesto que es mediante la educación para todos donde existe la posibilidad de establecer medios para la distribución equitativa de oportunidades, además de ser una vía para mitigar la pobreza.

Como respuesta a la crisis detectada en el plano educativo, se han iniciado nuevos enfoques pedagógicos centrados en el individuo y en la construcción propia y social del conocimiento. En este mismo tenor, se identifica la pertinencia de establecer sistemas educativos flexibles que se ajusten a las características de la sociedad, así mismo la “educación debe proponerse como tarea permanente para estar en contacto con la cultura local, regional y global, a fin de brindar pertinencia, eficacia y eficiencia educativa” (Salas, 2006, p.96)

En este sentido, las acciones establecidas para generar oportunidades educativas en las personas, especialmente del nivel superior, se asignan para el aumento de competencias acordes a los requerimientos sociales. Es por ello que se han iniciado acciones para otorgar una educación de calidad, desde esta perspectiva la UNESCO en Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dákar, Senegal abril de 2000 plantea que:

La educación debe proporcionar habilidades y competencias para vivir y desarrollar una cultura del derecho, el ejercicio de la ciudadanía y la vida democrática, la paz y la no discriminación; la formación de valores cívicos y éticos; la sexualidad; la prevención de la drogadicción y alcoholismo; la preservación y cuidado del medio ambiente.

La inclusión de estos aprendizajes como contenidos curriculares, transversales y/o disciplinares, constituye un desafío asociado a la nueva construcción curricular, al trabajo conjunto con la comunidad y al rol del profesor como modelo de las competencias para la vida. (UNESCO, Marco de Acción de Dakar, 2000, p. 39)

El foro Mundial sobre la Educación para todos pretende reconocer las dificultades surgidas en la etapa de transición de la sociedad a un estado postindustrial. Advirtiendo que la educación desempeña un rol principal en el sistema social. De esto se derivan los desafíos de la educación contemporánea que consisten en desarrollar, facilitar y adquirir nuevas competencias como la que se describen Vizcarro y León (1998)

Competencias cognitivas: solución de problemas, pensamiento crítico, formulación de preguntas pertinentes, búsqueda de la información relevante, realización de juicios informados, uso eficiente de la información, realización de observaciones, investigaciones, invención y creación, análisis de datos o presentación de trabajos y conclusiones de forma eficiente, tanto oralmente como por escrito.

Competencias metacognitivas que capaciten a la persona para el autorreflexión y la autoevaluación.

Competencias sociales que permitan participar y, en su caso, dirigir discusiones de grupo, persuadir, trabajar cooperativamente, etc.

Disposiciones afectivas que hagan posible un trabajo eficaz, tales como la perseverancia, la motivación intrínseca, un buen nivel de iniciativa y una actitud responsable, así como la percepción de autoeficacia, o la suficiente independencia, flexibilidad y capacidad para enfrentarse a situaciones frustrantes cuando resulte necesario. (Vizcarro & León, 1998, citados en Salas, 2006, p.97)

Una etapa crucial para el sentido de importancia de la educación, especialmente el reconocimiento de los agentes quienes intervienen al desarrollo de una nación mediante la contribución de sus conocimientos, fue después de la Segunda Guerra Mundial. En este momento se advierte que la inversión humana, a decir, el capital humano, es imprescindible en cada sociedad. Sin embargo, para que la educación pueda figurar en lo concerniente a la modernidad, es necesario que esta se ajuste a las demandas, necesidades y funciones de las sociedades actuales.

El enfoque basado en el “desarrollo humano” y la “autonomía”, que es un elemento central de la noción de sociedades del conocimiento, debería permitir una mejor puesta en práctica de los derechos universales y las libertades fundamentales, mejorando al mismo tiempo la eficacia de la lucha contra la pobreza y de las políticas de desarrollo. El auge de las sociedades del conocimiento exige que se anuden nuevos vínculos entre el conocimiento y el desarrollo, ya que el conocimiento es tanto un instrumento para satisfacer las necesidades económicas como un componente pleno del desarrollo. (UNESCO, 2005, p. 30)

Así mismo, en la Conferencia Mundial Educación para todos celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia), se externó las desigualdades existentes en los diferentes países del mundo respecto al tema de educación y lo que estas diferencias podrían generar en los distintos ámbitos tanto cultural, económico, social, entre otros.

En la actualidad, los centros educativos de nivel superior están identificados como un espacio importante en el desempeño y desarrollo de la sociedad del conocimiento, debido a que a la enseñanza superior, a diferencia de otros niveles educativos, ha asumido una responsabilidad en la formación de personas no sólo poseedoras de conocimientos, sino que además el nivel permite que en el proceso de formación se adquiera la apreciación de nuevos conocimientos en las diversas áreas como cultural, social y económico.

En este sentido, la enseñanza superior se ha posicionado en un sentido estratégico para el desarrollo de las sociedades; con ello ha atraído la mirada de diferentes organismos favoreciéndola mediante financiamientos, sin embargo, este apoyo no es suficiente dado al posicionamiento que en la actualidad ocupa, sin embargo se advierte la necesidad de mayor financiamiento como lo estipulado en la Conferencia Mundial de la Educación Superior de la UNESCO donde deja entrever la necesidad de que “b) La sociedad en su conjunto debería apoyar la educación de todos los niveles, incluida la enseñanza superior dado el papel que ésta desempeña en el fomento de un desarrollo económico, social y cultural sostenible.” (UNESCO, 1998, pág. 29).

2.1. Polisemia del concepto Modelo Educativo

Las Políticas en el marco Educativo, han generado diversos análisis en los diferentes niveles educativos, no siendo la excepción el nivel superior, quien ha adoptado esta ardua tarea debido a que como nivel educativo se asume responsable de la formación profesional; por ello, surgen instituciones que promueven un ME propio a partir de los desafíos actuales, dicho proceso de cambio está direccionado a la pertinencia y calidad de la enseñanza. Frente a estos desafíos y con el compromiso hacia las sociedades contemporáneas, las universidades optan por las recomendaciones de los organismos internacionales para inspirar su modelo educativo. Sin embargo, ante la labor que corresponde elaborar y aplicar un ME, cabe primero precisar y aclarar la definición de ME.

Diferentes han sido los conceptos que han utilizado de ME, por ello la importancia de mencionar autores e instituciones que han abonado a la definición y comprensión de lo que implica el ME.

En primera instancia, cabe analizar el concepto ME de manera separados, a manera que se rescaten los puntos esenciales que cada palabra integra, para posteriormente incorporar todos los elementos y así relacionarlos viablemente al ámbito pedagógico. Para Moncada (2013) el concepto modelo, hace mención al arquetipo conceptual anticipado y que ha sido elaborado a partir de la realidad, otorgando elementos que tienden a dirigir las acciones. Respecto al concepto educativo, y aunado al de modelo, conceden herramientas para que los educandos alcancen su desarrollo integral, proporcionando a todo el sistema pautas de actuación.

Estas dos concepciones, en su conjunto, han sido abordadas por diversos autores e instituciones, en este sentido Tünnermann (2008) lo define como la “concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo” (p. 15)

Es decir, para el autor el ME es la realización y puesta en práctica del ideal pedagógico, siendo un referente en las acciones a emprender como institución y que se encuentra vinculado con el tipo de profesionista a formar; identificando aspectos centrales como la investigación, vinculación, docencia, extensión y servicios. De la misma manera, Tünnermann (2008) añade que el ME debe estar basado en los valores, historia, filosofía, visión, misión y objetivos de la institución.

Otro autor que abona en esta línea de ME es Moncada (2013) quien lo define como:

visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis de los programas de estudios; en la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudio. Se podría decir que son los patrones conceptuales que permiten esquematizar de forma clara y sintética las partes y los elementos de un programa de estudio, o bien, los componentes de una de sus partes (p. 39)

En lo concerniente a esta definición, se analizan los elementos conceptuales que deben estar inmersos y que forman parte esencial del ME, describiendo las funciones a desempeñar. Así mismo Moncada (2013) agrega que el ME es la

descripción o representación esquemática y sistemática de la realidad educativa de una institución. Todo modelo nos proporciona una representación simplificada de un tipo de fenómeno en particular, ello con la finalidad de facilitar su comprensión. Con base a las necesidades detectadas en las demandas de la sociedad, se concibe entonces al modelo educativo como una guía básica de trabajo académico y de las funciones sustantivas que en él se realizan (p. 39)

Se enfatiza la particularidad de cada institución en la elaboración del ME a partir de las necesidades identificadas, con el objetivo de conseguir con sus planes y programas basados en la realidad del contexto que pertenece dicha institución, cubra dichas necesidades, por lo que el ME educativo de acuerdo con esta definición se refiere a la guía del trabajo académico de la institución en particular.

Para el Instituto Politécnico Nacional (IPN) (Un nuevo Modelo Educativo para el IPN, 2004) el ME es un arquetipo de la realidad institucional que pone de manifiesto las bases que sirve de referencia y también de ideal, proyectándose en un tiempo adecuado a los cambios de la sociedad; favoreciéndose en el tiempo y sustentando el quehacer de la universidad.

A partir de las definiciones otorgadas, se aprecia la polisemia del concepto ME, sin embargo, también se entrevén aspectos o puntos en común, por lo que para el presente trabajo se considera acertado recurrir al concepto otorgado por Moncada (2013) dado que el autor en su definición retoma otros elementos que otorgan una visión más globalizante y que es de propicio para realizar el análisis en la presente investigación. Dentro de los aspectos clave de la definición del autor, se externan los patrones conceptuales que permiten la elaboración de programas de estudios, así como la consideración de la particularidad de cada institución. Admitir que la educación se encuentra en constante relaciones, lleva a visualizar que un ME compone de distintos elementos que, al entrar en función, se llevan a cabo acciones las cuales deben mantener relación y coherencia con los fines que busca la universidad y con la idea base que lo fundamenta.

Con ello, se advierte que un ME incorpora elementos esenciales, los cuales deben ser considerados por cada institución educativa, es decir, en él se encuentran plasmados los ideales de la institución educativa los cuales debe de seguir, además que explícitamente el

escrito determina el tipo de profesionalista a formar y es la guía de las acciones educativas, es decir, el cómo se puede hacer. Proceso que se encuentra fuertemente influido por la situación histórica y por ende debe ajustarse al contexto en el que actúa. La elaboración y aplicación del ME debe establecer una nueva perspectiva para transformar y mejorar la calidad de la sociedad contemporánea a través de sus estudiantes; redefiniendo el quehacer de la universidad con la finalidad de otorgar a sus estudiantes las herramientas pertinentes para afrontar las demandas de la sociedad del siglo XXI.

2.2. Tipos de Modelos Educativos-UNACH

En la actualidad, las universidades han construido un Modelo Educativo (ME) para el cumplimiento de su misión como institución, definir dicho modelo es elemento esencial debido a que en ello se determinará o estará implícito la calidad educativa. Con ello se advierte el rol de la educación superior frente a las demandas del siglo XXI. Es importante que una universidad asuma un ME determinado, dado que esto permitirá la confluencia de los que integran la comunidad universitaria y con ello el logro como institución.

En este sentido, Moncada (2013) abona y otorga tipos de modelos educativos y los describe a manera de crear un panorama de comprensión y distinción. En primera instancia, hace mención del modelo tradicional el cual lo describe de la siguiente manera

Modelo tradicional. Los elementos que presentan son mínimos, ya que no se hacen explícitas las necesidades sociales, la intervención de especialistas, las características del educando y tampoco se observan las instancias de evaluación del programa de estudio. Muestra la escasa influencia de los avances científicos-tecnológicos en la educación y, en consecuencia, refleja un momento histórico de desarrollo social. No obstante, sus limitaciones, este modelo se tomó como base pedagógica para formar diversas generaciones de profesores y alumnos” (p. 39)

El modelo tradicional es también conocido como modelo de transmisión, ha sido ampliamente estigmatizado dado sus limitaciones que lo particularizan, como el hecho de estar enfocado en la enseñanza, no en el aprendizaje, concibiendo al docente como el especialista que domina y transmite el conocimiento a sus alumnos; en este sentido, el alumno sólo es receptor de conocimientos disociados de su experiencia, su rol pasivo permite advertir al modelo como un sistema poco dinámico. El modelo se puede considerar

como poco oportuno a la actualidad y realidad educativa, dado que en la actualidad se requiere de una dinámica diferente.

En segundo momento, el autor describe el

Modelo de Ralph Tyler. Este modelo presenta como aportación fundamental el concepto de objetivos, los cuales se convierten en el núcleo de cualquier programa de estudio, ya que determina de una manera u otra el funcionamiento de las partes del programa. La idea de elaborar un programa o una planeación didáctica teniendo como base los objetivos cambia sustancialmente el esquema tradicional de las funciones del profesor, del método, del alumno y de la información (p. 39)

Este modelo curricular, al tener como punto de partida el establecimiento de objetivos, establece dos aspectos, dirige las acciones del programa y con ello da pauta para que, en el proceso de evaluación, se pueda analizar hasta qué punto los objetivos planteados en primera instancia, han sido logrados, el modelo también se caracteriza por considerar el contexto social y al alumno.

Respecto al siguiente modelo, Moncada (2013) describe que el

Modelo de Popham-Baker. Se refiere a la sistematización de la enseñanza... Este modelo incorpora, a diferencia del modelo de Tyler, una evaluación previa de los objetivos de aprendizaje, la cual permite conocer el estado inicial de los alumnos respecto de los objetivos. Los resultados de la evaluación previa se comparan con los resultados de la evaluación final; de esta manera puede registrarse y compararse el grado de avances en el aprendizaje de los estudiantes... (P. 40)

La sistematización de la enseñanza es entendida como un proceso donde se analiza, evalúa y reconstruye, este modelo hace uso de cuatro operaciones como: la especificación de los objetivos, comprobación previa de esos objetivos, que posteriormente da pauta a la selección de las actividades y finalmente la evaluación. A diferencia del modelo Tyler, este modelo introduce un periodo de evaluación previa de los objetivos, identificando con ello un estado inicial de los aprendices, estos resultados serán utilizados posteriormente, en el momento de comparar los resultados obtenidos con la evaluación final. Mediante estas evaluaciones, se puede obtener un panorama más amplio de los avances en los aprendizajes de los estudiantes.

Continuando con la descripción de los modelos, se menciona el

Modelo de Roberto Mager. Este modelo permite conocer en detalle un aparte importante de los programas. Los objetivos pueden ser generales, particulares (también llamados intermedios) y específicos (también conocidos con el nombre de operacionales).

Este modelo fue creado en el año de 1962 por Robert Frank Mager, las aportaciones que se realizan al modelo es que, permite a los docentes indagar y conocer a detalle los objetivos planteados en los programas, en este sentido establece ciertos indicadores de actuación que los estudiantes deben hacer para demostrar su aprovechamiento. El modelo puede asimilarse al modelo Ralph Tyler cuando expone la importancia y destaca los objetivos, sin embargo, esta propuesta abarca la posibilidad de la observación de terceras personas que pueden corroborar los aprendizajes de los estudiantes, la importancia de los objetivos también radica en que favorecen al docente para dirigir la enseñanza, programar las actividades, considerando con anticipación los recursos que utilizará; respecto al estudiante, le permite programar las actividades de estudio, facilitándole la selección de los procedimientos requeridos para el logro de aprendizajes.

El quinto modelo surge a mediados del siglo XX

Modelo de Hilda Taba. Sintetiza los elementos más representativos de los otros modelos que ya se han revisado. Uno de sus aportes es la organización de contenido y las actividades de aprendizaje. El contenido de un programa de estudio o de una planeación didáctica debe presentar una organización lógica, cronológica o metodológica.

El modelo de Hilda Taba se caracteriza por el hecho de considerar al currículum como un plan de aprendizaje, enfatizando aspectos como: los objetivos, las actividades de enseñanza-aprendizaje y la forma de apropiación de los contenidos a través de las actividades. Este modelo se fundamenta en las necesidades de la sociedad, realizando un análisis para determinar los objetivos educativos a partir de lo detectado, seleccionando con así los contenidos más adecuados. Los comentarios en contra del modelo de Hilda Taba, radica que, al considerar estas necesidades sociales, responde las demandas de manera específica limitando la formación del sujeto, autores advierten esta situación como programas de estudios reduccionistas.

Luego del recorrido, se llega al modelo basado en competencias, el cual es descrito de la siguiente manera

Modelo basado en competencias. Según Gutiérrez y Rodríguez (1997) (en Moncada, 2013:41) este modelo de educación está alcanzando todos los niveles, incluidas las instituciones de educación superior. Flores (2003) (en Moncada 2013:41) señala que los modelos educativos por competencias están sustentados en tres ejes: la educación basada en competencia, la flexibilidad curricular y los procesos educativos centrados en el aprendizaje. Esto conduce a que las prácticas educativas estén orientadas hacia la interdisciplinariedad, el trabajo grupal, el conocimiento aplicado a realidades concretas, el papel del docente como coordinador y facilitador del aprendizaje y la participación activa del estudiante en su proceso de formación. Los objetos de estudios, por el carácter de su relación con la sociedad, se entenderá como competencias, concebidas como la relación estrecha entre los conocimientos, las habilidades y las actitudes (pp. 39-42)

El modelo por competencias ha manifestado presencia en las instituciones escolares, principalmente en las universidades ya que articula la teoría con la práctica, presentando al estudiante con rol activo en su proceso de formación, en este sentido, las personas que son formadas bajo este modelo, reciben una formación que les permite responder de forma integral a los retos y necesidades de la sociedad.

Mediante lo anteriormente expuesto, se aprecia que existen diversos tipos de modelos educativos, muchas veces las limitaciones de uno tienden a ser complementado por otro, sin embargo, se aprecia que los tipos de modelos surgen de las necesidades de la sociedad, dado que en ocasiones algún modelo ya no responde a esas demandas.

El diseño y desarrollo curricular es una labor compleja, para ello es necesario precisar de elementos teóricos y metodológicos, frente a estas situaciones, diversas universidades en el mundo han emprendido la labor de reformar su modelo educativo, pero para ello, es indispensable ejecutar un proceso de investigación acerca de los requisitos actuales de la cultura o sociedad. La UNACH, asume la responsabilidad de la reestructuración de un modelo educativo, buscando que sus egresados en el proceso de formación, adquieran, desarrolle y potencialicen habilidades que le permitan contribuir en la mejora de la humanidad. A continuación, se esboza dicho proceso de transición de la UNACH.

2.3. Modelo Educativo UNACH

La UNACH como diferentes universidades, han despertado el interés de un ME, ante esta necesidad, surgen como primeros intentos de crear y adoptar un ME; uno de sus primeros acercamientos para dicha creación se da en el año 2002, en el Proyecto Académico 2002-2006 que dentro de su misión indica:

“Es propósito de la Universidad Autónoma de Chiapas instituir un nuevo modelo educativo que mediante la integración de sus tres funciones básicas tienda a la formación de profesionales críticos, propositivos, capaces de tomar decisiones con visión y liderazgo y conciencia histórica; con valores de honestidad, tolerancia, solidaridad y respeto a la diversidad étnica y cultural, a la naturaleza y al Estado de Derecho; que le permita incidir y coadyuvar en el desarrollo de Chiapas; generar conocimientos, divulgarlos y vincularse con los diversos sectores, con el fin de participar en la construcción de una sociedad más justa, incluyente y democrática” (UNACH, 2003, p. 31)

Es decir, la universidad desde el inicio de su creación y hasta esa fecha, había mantenido un ME “tradicional basado sólo en la enseñanza expositiva y memorista. Se requiere transitar de este modelo hacia uno centrado en el aprendizaje, que forme profesionales bien informados y profundamente motivados, provistos de sentido crítico, creativos y capaces de analizar los problemas de la sociedad con valores de honestidad y tolerancia, solidaridad y respeto a la diversidad étnica y cultural y a la naturaleza” (UNACH 2003, p. 42).

La UNACH ha transitado por un proceso de ajuste de su ME, a fin de que como institución superior busca contribuir y responder eficazmente a los procesos cambiantes de la sociedad del siglo XXI. El antecedente del currículum manifiesta diferentes escenarios educativos que han predominado en la universidad. Las críticas al currículum de la universidad la llevaron a considerar un nuevo camino y transitar del currículum por objetivos al currículum por el enfoque por competencias, debido a que bajo este currículum se concibe al docente como transmisor de conocimientos y en cuanto al rol del estudiante se concibe como el que adquiere los contenidos teóricos de manera pasiva, generando desarticulación entre el ámbito educativo y el contexto social de la educación.

Como se ha puesto de manifiesto, organizaciones nacionales e internacionales han abordado el tema de la educación superior y su papel dentro de la sociedad. Dentro de sus

aportaciones han coincidido que la educación superior ha consumido el modelo manejado en etapas anteriores, por el cual se presenta el momento de dar paso a otros paradigmas. Es así que, en contraste con la perspectiva anterior, la Universidad considera el enfoque por competencias, de manera que con este enfoque se busque tener incidencias significativas que se vean reflejadas en la práctica educativa. Con base al documento de la UNESCO “Declaración Mundial sobre educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción”, se entrevé la necesidad de repensar el papel de la educación superior, dando pauta a nuevos enfoques. Frente a esta necesidad de formar profesionales que exige el siglo XXI, la UNACH asienta uno de los documentos importantes a destacar, el “Proyecto académico 2006-2010: Universidad para el desarrollo”, gestión del Mtro. Ángel René Estrada Arévalo; dado que con este documento se explicita un currículum orientado desde el enfoque por competencias.

El modelo educativo actual se centra en el aprendizaje y en la formación integral del estudiante. Se desea que el alumno disponga de las herramientas intelectuales que le permitan aprender de forma autónoma, autorregularse y organizarse tanto en su trabajo individual como grupal; con una alta autoestima y autoconcepto, capaz de buscar información sistematizarla y transmitirla, de autoevaluarse y tomar decisiones, es decir, que sea capaz de aprender a aprender (UNACH, 2007, p.26)

Con la modificación de la práctica educativa, es decir, transitar al enfoque por competencias, la Universidad pretende como institución de nivel superior, promover procesos de formación en los estudiantes para que afronten situaciones que demanda la sociedad del siglo XXI. Específicamente, la UNACH en su ME considera la perspectiva de las competencias profesionales integrales, definiéndola como:

el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los profesionales en formación construyen a lo largo de su trayectoria escolar, y son los atributos que movilizan, sitúan y aplican en una tarea para enfrentarla de manera pertinente, creativa y eficaz, considerando la cultura y el contexto, de su actuación. (UNACH, 2010, p-40)

Este enfoque permite que el estudiante movilice sus saberes a los ámbitos donde se desenvuelve, haciendo transferencia de estos conocimientos para la resolución de problemas. Como lo menciona el documento Modelo Curricular:

Este posicionamiento rescata el deber ser de la Universidad, pues además de considerar el aspecto laboral se atiende de manera integral en cada unidad de competencia la

construcción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores a fin de que el estudiante se forme como persona, ciudadano y profesional que recrea y genera conocimiento, se vincula a la sociedad e interviene profesionalmente en las necesidades y problemáticas de su realidad (Modelo Curricular de la Universidad Autónoma de Chiapas, 2010, p. 25)

Cuando una universidad establece su modelo educativo, indica que está realizando un compromiso con determinado paradigma educativo, ante ello, la construcción del ME-UNACH parte de la concepción de un modelo que logre alcanzar el ideal de lo que se desea ser. En este sentido, los modelos son sujetos a modificaciones respecto a las necesidades o respuesta obtenidas, en el interior de cada ME gesta metas, visiones, propósitos y objetivos que la misma institución ha establecido y considera pertinente.

El ME-UNACH, genera procesos educativos para abonar a la formación integral de la población estudiantil no sólo en el ámbito educativo, sino personal y social, por lo que se centra en el aprendizaje y la construcción de competencias que darán paso a la adquisición de conocimientos y habilidades para el óptimo desarrollo en el ámbito social, laboral, entre otros.

Cabe destacar, que ME posee un aspecto positivo, es decir, tiene la posibilidad de que, mediante el proceso de evaluación, puede darse posteriormente cambios o mejoras a través de las experiencias internas y la interacción con los diferentes sectores de la sociedad, por ende, el modelo posea la cualidad de ser flexible.

El Modelo Educativo de la UNACH se basa en los principios pedagógicos del nuevo paradigma de la educación del Siglo XXI, que establece la importancia de brindar formación integral al estudiante, centrada en el aprendizaje, el desarrollo de competencias y la construcción de ciudadanía; para lograrlo, la Universidad realiza acciones transversales y articuladas a través de sus funciones sustantivas de Docencia, Investigación y Extensión (p. 33)

Existen características o elementos que identifican a un ME, a continuación, se mencionan estos componentes y se describen los de la Universidad Autónoma de Chiapas. Dentro de las organizaciones, el elemento misión se define como la razón de ser de una organización, el sentido del porqué de su existencia de la institución, manifestándose en una identidad; esto aspectos le confieren un esquema que responde a las preguntas quiénes somos, qué hacemos y para quién, con estos podemos hablar de un plan estratégico que

permitirá alcanzar los propósitos planteados. La misión instituida en el ME de la UNACH, hace referencia a:

Misión: El Modelo Educativo orienta los esfuerzos de la comunidad académica con base en principios Filosóficos, científicos y pedagógicos que permean y articulan sus funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, con el propósito de asegurar la continuidad del proceso de transformación de la Universidad como una institución fuerte, innovadora, estratégica, con calidad y pertinencia social, capaz de enfrentar asertivamente los desafíos de la Sociedad del Conocimiento y la globalización, sin disminuir su vocación de servicio y compromiso con el desarrollo social y la formación integral de los estudiantes.

Establecer una visión, permite que quienes integran la empresa o institución se sumen a los objetivos que hay que alcanzar, promoviendo estrategias que se dirijan hacia una misma dirección. La visión responde a la pregunta qué queremos llegar a ser, con ello, se abre posibilidades como trabajar la identidad y personalidad de quienes integran la empresa, motivándolos a que se identifiquen y se comprometan con lo que se ha establecido. La visión de la UNACH menciona:

Visión: El Modelo Educativo al 2018, es asumido, comprendido y valorado por la comunidad universitaria, y constituye el referente clave para diseñar, implementar y evaluar programas, estrategias y acciones que articulan las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión. Las características del Modelo Educativo de innovación, flexibilidad, centrado en el aprendizaje, construcción de competencias, formación integral, evaluación permanente, calidad y pertinencia social; han sido interiorizadas en el pensar y hacer de los universitarios lo que produce buenas prácticas educativas en contextos diversos; asimismo, los programas educativos de licenciatura y posgrado están fundamentados en el paradigma educativo de aprender a aprender, con un diseño curricular basado en el enfoque de competencias y la inclusión de las TIC, mismos que operan en una combinación de modalidades presenciales y a distancia que facilita la movilidad y la internacionalización, por lo que son reconocidos por su calidad y originalidad; los docentes asumen plenamente el rol de docente-tutor centrado en el aprendizaje y la construcción de competencias de los estudiantes, contribuyendo así al aseguramiento de su trayectoria escolar exitosa y al logro de los requerimientos que se exigen a la educación superior del Siglo XXI...

Respecto a la filosofía de una institución, esta consiste en poner de manifiesto tanto los valores como los principios, es el compromiso que se enuncia con relación a la educación, en este sentido, con la educación de nivel superior.

Filosofía del Modelo Educativo: tiene como referente el respeto hacia el otro y los

principios éticos universales por lo que es comprensiva, inclusiva y respetuosa de los diferentes puntos de vista, cosmogonías y posiciones epistemológicas que los que integran su comunidad universitaria quieran asumir... El Modelo Educativo de la UNACH se sustenta en una filosofía humanista que da protagonismo y centralidad a la persona, haciéndole participe de su propio proceso de formación, de tal manera que se posicione como ser activo, crítico, para la participación social consciente, propositiva y referenciada de las múltiples circunstancias que condicionan a la realidad... (pp. 34-37)

El ME-UNACH, se caracteriza por asumir un paradigma educativo centrado en el aprendizaje, el cual permite que el sujeto transforme sus estructuras internas; el proceso de aprendizaje no se limita al espacio escolar, sino que trasciende a los demás ámbitos donde el sujeto convive. Asumir una educación centrada en el aprendizaje, para la universidad significa desarrollar la “competencia clave aprender a aprender” (UNACH, 2010, pp. 37-38), la cual se define como “la habilidad y disposición para adaptarse a nuevas tareas, mediante la activación del compromiso para pensar y una perspectiva de esperanza a través del mantenimiento de la autorregulación cognitiva y afectiva en y de la actividad de aprender (Hautamaki, 2002, en Martín y Moreno, 2009, p. 23)

2.4.1. Planes de estudios por competencias de las Licenciatura en Pedagogía y Licenciatura en Antropología Social.

El plan de estudios es un documento en el cual se establecen los propósitos educativos, enfoques metodológicos, orientaciones para la planeación y criterios de evaluación, además expresan, los contenidos que se abordarán y los aprendizajes que se espera que los alumnos de diferentes niveles educativos logren (SEP, 2009, p. 21). Se menciona la importancia de vincular de manera adecuada los objetivos del plan de estudios, el perfil de egreso y los programas de estudios, puesto que estos elementos se encuentran altamente relacionados y deben de externar coherencia para el alcance y cumplimiento de su creación.

El plan de estudio también es identificado como el diseño curricular, donde se estructuran los programas de estudios, proyectando los alcances de la formación. En este sentido, los programas de estudios que conforman un plan de estudios, describen la organización que la institución educativa debe utilizar para guiar las actividades a implementar en cada asignatura, resultando una herramienta fundamental para el docente quien se encuentra a cargo de dicha asignatura, puesto que le permite prever, planificar y

organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cualquier modalidad educativa, los programas de estudios son considerados elementos esenciales.

La Universidad Autónoma de Chiapas, como institución educativa de nivel superior y comprometida con la sociedad, establece su compromiso mediante la propia creación de propuesta curricular en el año de 1982 en el marco de la normatividad general, a partir de este año, dentro de la Universidad y por observaciones realizadas por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), se empieza a realizar evaluaciones y con ello rediseño de los planes de estudios; siempre con objetivo de formación de profesionales calificados.

El periodo 2003-2007 fue valioso, dado que se destaca la decisión de cada escuela y facultad para la reestructuración de planes y programas de estudio con base a los elementos que tanto las escuelas como facultades consideraran pertinentes. En la búsqueda de propuestas innovadoras, la Universidad ha transitado en varias propuestas, muestra de ello es lo que a continuación se expone en específico con las Licenciaturas de Pedagogía y Antropología Social.

2.4.1.1. Licenciatura en Pedagogía.

La Licenciatura en Pedagogía inicia su historia en el año de 1976, siendo una de las carreras fundadoras de la Facultad de Humanidades, dicha facultad surge a partir de la necesidad que se manifiesta dentro de la misma UNACH dado que se tenía interés de promover la formación humanista entre los profesores universitarios del Departamento de Lenguas de la cual se carecía. En el año de 1977, se crea el Área de Humanidades Campus VI constituyéndose por Licenciaturas como: Letras Modernas y Pedagogía.

El primer plan de estudios creado para la Licenciatura en Pedagogía se da en el año de 1977, luego de esa fecha se han realizado varias modificaciones, hasta el momento cuatro cambios de diferente índole. La primera modificación surge porque se otorgaba una formación común, tronco común, la cual era compartida con otras carreras; posteriormente se da la segunda modificación, este segundo plan se caracterizaba por la asignación de créditos por carreras y asignatura, en poco tiempo de su aplicación surgen de nuevo

inconformidades por la poca formación específica en el campo educativo; en 1982 se da la eliminación del tronco común y con ello la modificación al plan de estudio, el cual permaneció hasta 1992. Luego de una evaluación se planteó la necesidad de diseñar un nuevo currículum, que dio origen al plan de estudios 1992 que se distingue por contemplar seis líneas de formación: general, instrumental, sociopolítica, psicológica, investigación y pedagógica. A diez años de la aplicación del plan 1992, se dio un proceso de evaluación en el que se analizaron algunas situaciones y se inició un proceso de rediseño. Varios años trascurrieron y con ellos sucesos que no habían permitido concluir la nueva propuesta, sin embargo, en 2009 se constituyó un comité curricular conformado por representantes de academias y cuerpos académicos que recuperaron los trabajos previos que permitió integrar la propuesta actual (UNACH, 2012)

El actual plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía contempla los siguientes sustentos teóricos:

- a) Fundamento sociológico: Sociología crítica contemporánea, asume que en el actual proceso de globalización los procesos educativos se realizan en contextos sociales marcados por la diversidad social, la complejidad y el cambio permanente.

La Universidad promueve acciones que en estos tiempos resultan necesarios para el desarrollo pleno de las personas, tratando de establecer equilibrio entre los elementos que se encuentran en nuestro entorno, considerando la diversidad y reconocimiento de los otros.

- b) Fundamento epistemológico: asume una postura de corte heurístico e histórico... una perspectiva que heurísticamente enfrenta un diálogo crítico con un objeto con el que habrá de construirse recíprocamente... traer a la visibilidad a la pedagogía y mostrar su existencia efectiva como saber pedagógico y como práctica pedagógica (...)

Esta característica, pretende recuperar los contenidos pedagógicos que se han construido en el contexto, como los saberes y prácticas que se encuentran relacionada con la educación.

- c) Fundamento psicológico: permite considerar en primer lugar la humanidad... de acuerdo con los planteamientos del enfoque humanista, los sujetos poseemos, además la dimensión intelectual, emocional, social, subjetiva, productiva, física, que interactúan entre sí... esta base es humanista se enriquece con los aportes del Enfoque constructivista dialógico Gimeno Sacristán (1999), consiste en orientar la enseñanza centrada en el aprendizaje de los

estudiantes...

Este fundamento otorga un papel activo al estudiante, protagonista del proceso de formación, contribuye a la formación integral del ciudadano, adquiriendo habilidades para resolver problemas, atendiendo así las necesidades sociales.

- d) Fundamento pedagógico: se sustenta en las aportaciones de los teóricos críticos y, para el contexto latinoamericano, en dos pensadores humanistas, José Martí (citado por Mena, 2009; Nassif, 1993) y Paulo Freire (1990; 2006) ... Martí como Freire conciben a la educación como un proceso dialógico, libertario y útil para la formación integral del ser humano.

La educación vista como el medio que permite al hombre tomar consciencia y desarrollarse, tanto en el plano intelectual como moral, ética, es decir, de manera integral.

- e) Fundamento filosófico: Utiliza la metodología comunicativa en coherencia con el concepto de investigación y genera teorías duales construidas desde la interdisciplinariedad e interculturalidad. Los dilemas que superan son acción-estructura, objeto-sujeto y universalidad-interculturalidad.

Se busca igualdad entre todas las personas, aceptando las identidades; a partir de un enfoque dialógico se busca garantizar el respeto de quienes comparten el entorno.

Otros de los elementos que considera y está descrito en plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Pedagogía es la misión:

Formar integralmente a profesionales de la Pedagogía con sentido ético, político y compromiso social que, con una perspectiva humanista, compleja, crítica y dialógica, construyan desde la historicidad de los sujetos propuestas pedagógicas orientadas a la búsqueda del equilibrio entre ciencia, tecnología, naturaleza y sociedad, que atiendan a la interculturalidad, el respeto a la diversidad y los derechos humanos para la reinención de la vida democrática de los pueblos (UNACH, 2012, p.26)

La misión de la Licenciatura en Pedagogía, se centra en la formación integral del pedagogo, enfatizando el aspecto humanista que promueve valores como el respeto y justicia entre las personas.

De la misma forma la visión es un aspecto elemental para dicha licenciatura, porque permite promover estrategias que van hacia una misma dirección u objetivo, la cual la describe como

La licenciatura en Pedagogía es un programa de educación superior acreditado, con un currículo flexible, que integra las funciones sustantivas de la universidad, con profesores y alumnos reconocidos socialmente, que contribuyen a la construcción de conocimientos y propuestas pedagógicas, así como al desarrollo y gestión de innovaciones y participan en la solución de problemas educativos (p.26)

Respecto al perfil de egreso, este constituye un aspecto referencial para la constitución del plan de estudios, en este apartado se describen las competencias que la persona en formación debe de manifestar al concluir el programa educativo; la Licenciatura en Pedagogía describe las siguientes características:

- Desarrolla las competencias que le permiten dedicarse a la docencia en los distintos niveles educativos.
- Diseña, desarrolla y evalúa propuestas educativas innovadoras y pertinentes.
- Reconoce la práctica pedagógica como una práctica científica crítica, histórica, ética y estética acorde con los contextos en los que se sitúa su práctica profesional.
- Propone y desarrolla proyectos educativos que contribuyan a la formación de ciudadanos (p.26)

La educación basada en competencias requiere de las funciones de actores educativos: docentes y estudiantes, quienes constituyen uno de los pilares de este tipo de educación. La educación basada en competencias no sólo se encuentra centrada en el estudiante, sino que también en el desempeño y rol del docente. De acuerdo al rol del docente, se encuentra comprometido con la modificación de su quehacer, las estrategias a implementar, así como su planeación no como el simple requisito administrativo, sino como un referente de cómo guiar a los estudiantes para el logro de los objetivos. En el plan de estudios de Pedagogía describe el rol docente como:

Los docentes se caracterizan por ser facilitadores o mediadores de los saberes, del sentir y hacer social y cultural, por ser también los promotores de experiencias de aprendizaje en el marco de una relación comunicativa centrada en un ambiente de afectividad y tolerancia a través del diálogo, la discusión y el autoaprendizaje (UNACH, 2012, p.15)

Con relación al estudiante, este debe ser un sujeto activo y responsable de su propio proceso de aprendizaje, que conforme a su proceso de formación vaya desarrollándose creativo, crítico, propositivo, entre otras características como lo señala del plan 2012 de

Pedagogía:

Estudiante como protagonista central de un proceso de formación permanente, sujetos activos, son capaces de interpretar su realidad y construir sus propios conocimientos (p.15)

Finalmente se considera el currículum, que encuentra su planteamiento en el proyecto Tuning para América Latina (2007) el cual hace referencia a la formación integral de la persona a través del aprendizaje significativo en las diferentes áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores).

2.4.1.2. Licenciatura en Antropología Social.

La creación de la Universidad Autónoma de Chiapas data de 1974, desde su origen, ha pretendido apoyar a la educación superior en el estado, con sus 44 años de existencia, se ha posicionado como la institución más importante en el estado, ofertando licenciaturas que dan respuestas a las necesidades de la sociedad. En este sentido, y a pocos años de su aparición, oferta la licenciatura de Antropología Social, la cual inicia sus labores en el año de 1977. La licenciatura en Antropología Social, al igual que otras licenciaturas ha pasado por situaciones como la de sus inicios que estuvo vinculada con la escuela de Derecho de la UNACH, posteriormente, se ubica en la Escuela de Ciencias Sociales de la misma Universidad y donde ha permanecido junto con otras licenciaturas; asimismo, de los cambios que él ha presentado, se encuentran las modificaciones en su plan y programas de estudios; estos cambios con la finalidad de la actualización ante los nuevos requerimientos sociales y de conocimientos.

El diseño del primer plan de estudios de Antropología Social, se da en los años de 1979 y 1983, dirigidos por docentes de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH); este primer diseño es revisado por docentes de la Facultad de Ciencia Sociales (FCS) y como consecuencia, en 1993 se diseña un nuevo plan de estudios, realizado y elaborado por segunda ocasión por académicos de la ENAH. A más de diez años de su aplicación, se promueve una nueva revisión, posterior a ello, en 2007, se inicia la construcción del plan de estudios que actualmente se aplica a la Licenciatura, pero para ello fue necesario una serie de acciones y toma de decisiones como:

- Foros: el primer foro que cumplió con el objetivo de identificar las deficiencias y necesidades de la licenciatura, trabajo realizado en conjunto con docentes y estudiantes de Antropología; el segundo foro se llevó a cabo en 2007, donde se analizaron temáticas de relevancia para la licenciatura como: Antropología hoy, las Ciencias Sociales hoy y los retos de la Educación Superior en el Siglo XXI, entre otras temáticas y el tercer foro externo en 2008 donde se continuó analizando las temáticas a nivel local.

Los trabajos realizados en los foros, permitió contar con las bases y dar inicio al proceso, el cual se desarrolló a partir de los siguientes aspectos: contexto profesional, decisión de las competencias a partir del proyecto Tuning para América Latina, elaboración del perfil de egreso, construcción del mapa curricular, construcción de las unidades de aprendizaje y a partir de esto, la elaboración de documento final.

A continuación, se presentan los fundamentos del plan de estudios de la Licenciatura en Antropología Social:

- a) Fundamento filosófico: Se fundamenta en la teoría humanista pues mantiene una visión holística del desarrollo humano, que considera a cada persona como un ser íntegro y único de valor independiente... La formación que ofrece la Universidad se sitúa en el paradigma educativo centrado en el aprendizaje y la construcción de competencias profesionales integrales (UNACH, 2009, p. 12)

Ubica en primera instancia al individuo, como un ser con valor y dignidad, por lo tanto, la licenciatura contribuye a la formación integral de este ser dotándolo de habilidades y competencias para el desarrollo en su entorno.

- b) Fundamento Antropológico: formar un ideal de ser humano, entendiéndolo como un sujeto histórico que se construye y reconstruye en la interacción social privilegiando el lenguaje como un artefacto cultural que posibilita dar sentido y significado a la realidad que una vez socializada puede ser interiorizada y forma parte de la estructura cognitiva del ser humano (p.13)

Darle sentido al hombre desde la actuación educativa, el sujeto identificado como el transmisor de una generación a otra, personas que deben privilegiar el aspecto cultural, compartiendo experiencias que den pauta a la construcción de una sociedad.

- c) Fundamento epistemológico: perspectiva constructivista que “retoma las premisas epistemológicas del paradigma interpretativo y las aplica al aprendizaje, considerado una capacidad cognitiva del aprendiz, quien organiza y da sentido a la experiencia individual” (Soler, 2006:29) ... El paradigma educativo centrado en el aprendizaje y en las competencias, concibe la enseñanza y el aprendizaje como un proceso en el cual se construyen y reconstruyen saberes que permitan aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir con los otros (Delors, 1996) (p. 13)

La Licenciatura en Antropología asume el constructivismo como la corriente pedagógica que concede al estudiante las herramientas para que pueda construir sus propios procedimientos, que le permitirán actuar ante determinadas situaciones, otorgando posibles soluciones.

- d) Fundamento psicopedagógico: La Universidad ha adoptado un modelo educativo centrado en el aprendizaje y la construcción de competencias... “facilitar el desarrollo de las competencias profesionales de las personas, pero ejerciendo esencialmente una función orientadora que permita el reconocimiento y la potenciación de las habilidades de cada uno según sus capacidades y sus intereses” (Zabala & Arnau, 2007) (p. 14)

Este fundamento otorga la posibilidad al individuo actuar como el protagonista de su aprendizaje, ser autónomo y tomar decisiones para el progreso de su vida; se apoya fuertemente de la educación basada en competencias porque este enfoque permite el desarrollo de habilidades que le permitirá desenvolverse en los diferentes ámbitos de la persona, además contribuye a educar en y para la vida.

En toda empresa o institución, la misión es un aspecto imprescindible, en el caso de la Licenciatura en Antropología, este elemento se encuentra descrito en el plan de estudios 2009 y hace mención a:

El Programa de Licenciatura en Antropología Social forma profesionales con ética capaces de generar y aplicar conocimientos que le permitan entender y atender la realidad y los problemas socioculturales, planteando soluciones pertinentes, novedosas y creativas, contribuyendo con ello a la ciencia y el desarrollo local, regional, nacional e internacional (p. 21)

La misión de la Licenciatura en Antropología Social, responde al objetivo de formación de individuos con valores y capacitados para el desarrollo y aplicación de competencias y habilidad en pro a su propio desarrollo y el de su entorno.

De la misma manera, al establecer su visión, la Licenciatura emprende estrategias para la consecución de los objetivos, la visión ha de responder lo que como licenciatura quieren llegar a ser, es decir, trabajar la identidad de quienes integran

El Programa de Antropología Social para el 2018, será el ejemplo a seguir en el sureste de México y Centroamérica ya que tendrá una revisión permanente y que sus egresados serán profesionales requeridos en todos los ámbitos por su calidad ética, sus soluciones pertinentes y creativas que contribuirán al desarrollo local, regional, nacional e internacional

El perfil de egreso, la declaración de los conocimientos y habilidades que la persona en formación obtendrá al concluir el programa educativo; la Licenciatura en Antropología describe las siguientes características:

- Conocer y comprender la complejidad de las sociedades humanas y los procesos socio-culturales, desde los aportes de la teoría y práctica antropológica, con la finalidad de proporcionar las bases teóricas que permitan desarrollar enfoques multidisciplinarios, para lograr una mejor participación en la atención de los problemas de cambio y desarrollo a nivel local, nacional y global.
- Participar en el proceso de investigación social para atender fenómenos socioculturales, con ética, conciencia y respeto hacia realidades y puntos de vista diferentes en instituciones públicas, de la sociedad civil, privadas y espacios autogestivos, utilizando las teorías y metodologías antropológicas.
- Tener las herramientas básicas para diseñar, implementar y evaluar proyectos inter y multidisciplinarios de investigación básica y aplicada en los sectores sociales estratégicos.
- Tener las habilidades y conocimientos básicos para facilitar procesos de resolución de conflictos derivados de la diversidad sociocultural para incidir en la transformación de las relaciones sociales, desde una postura crítica, ética y de respeto hacia realidades diferentes.
- Generar conocimientos pertinentes a partir del proceso de investigación social
- Divulgar los conocimientos generados por la investigación en el campo antropológico (p.23)

A partir de la Declaración de Bolonia, de la educación basada en competencia, se ha realizado un periodo de constantes reformas, lo que implica, la transformación de actores educativos como el docente y el estudiante. En este sentido el plan de estudios 2009

describe el rol del docente de la siguiente manera: El que asume el rol de facilitador en el proceso de construcción de conocimientos, destrezas, actitudes y valores; así como la persona que debe actualizar los programas de estudios, aplicar diversas estrategias facilitando el proceso enseñanza-aprendizaje

En cuanto al rol del estudiante, el documento describe a un individuo autónomo, autodidacta y con la posibilidad de construir conocimientos, entre otras características como lo señala este plan “El estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje, busca, selecciona y procesa información y construye conocimientos, que comparte con su grupo en sesiones de discusión y debate” (p. 41)

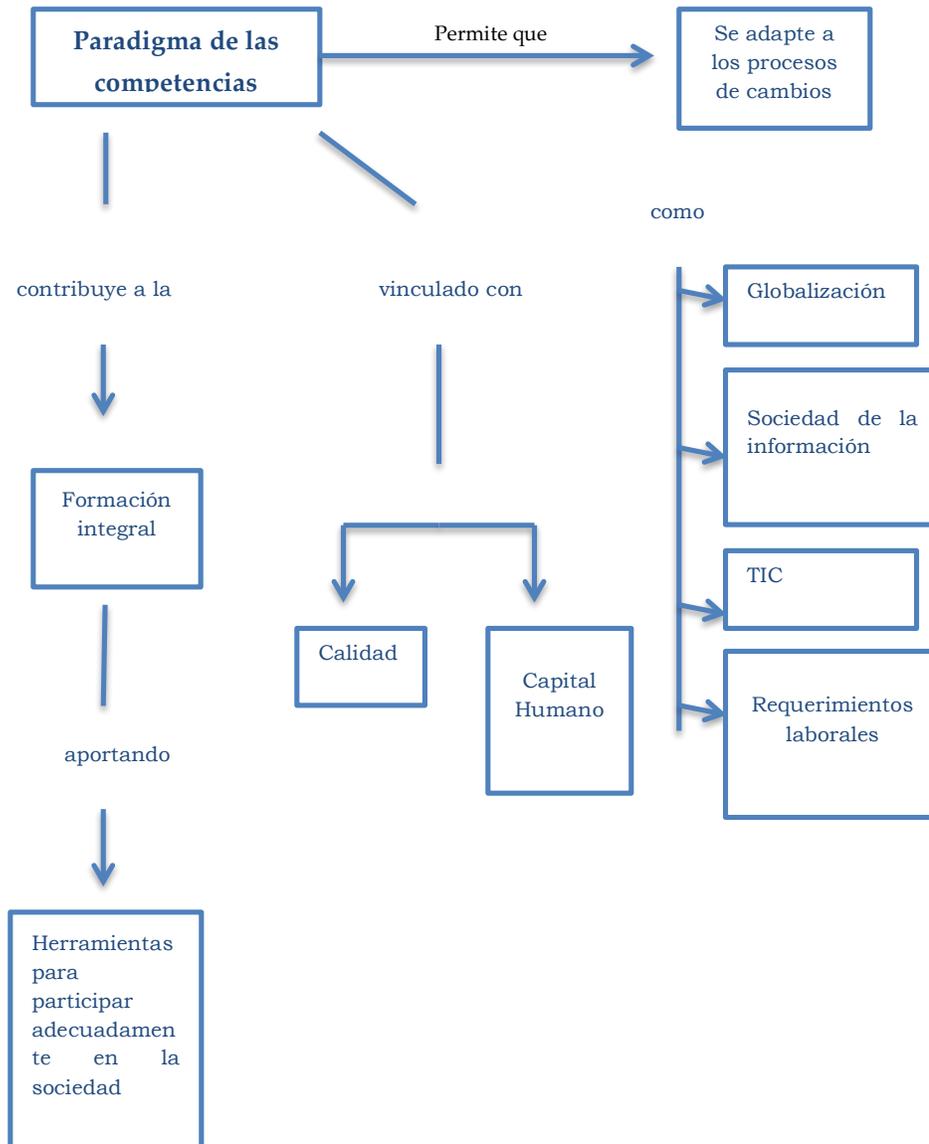
El plan de estudios de la licenciatura en Antropología Social 2009, es un documento que expresa el trabajo colaborativo tanto de docentes, como de estudiantes, el actual plan, adopta las competencias generales en Ciencias Sociales a partir del Tuning para América Latina, por lo que procura establecer relaciones sustantivas entre los nuevos aprendizajes y lo ya conocido, la Universidad asume un modelo centrado en el aprendizaje y la constitución de competencias.

2.3. Aportaciones en la formación por Competencias

La sociedad transita hacia “nuevas estructuras” como resultado del proceso de globalización, dando inicio a otros quehaceres y funciones. Estas modificaciones comúnmente suelen denominarse sociedad del conocimiento, en donde el acceso a la información o cadenas informativas y aspectos tecnológicos se han diversificado y masificado.

Se ha advertido que estos cambios, han traído consigo nuevas capacidades, las cuales ante este proceso deben adaptarse y permitir cubrir las demandas que la sociedad del conocimiento ha generado. En este sentido, el ámbito educativo no ha estado exento a estos tipos de modificaciones, lo que ha permitido la consideración de un tipo de educación basado en competencias esto debido a que este enfoque resulta como la respuesta más adecuada para abordar las situaciones que esta Era ha traído consigo (ver Figura 3).

Figura 3 Paradigma de las competencias



Nota: La figura representa los aspectos que el paradigma por competencias considera positivos, como la formación integral, el cual permite que el ser humano realice los procesos de adaptación necesarios para desempeñarse en cualquier contexto o ámbito que la sociedad demande. Modificado de Pimienta, 2012, p.7.

Cabe mencionar que

en el ámbito de la educación, las competencias comenzaron a asumirse como centrales a raíz del movimiento de calidad de la educación, el cual se constituyó a partir de una serie de organismos multilaterales y reuniones internacionales, en torno a aspectos tales como la eficiencia, la eficacia, la autonomía, la gestión responsable, la solidaridad y la participación. (Tobón, 2008, p.77)

Se advierte que las competencias se vinculan con el aspecto de calidad, ya que la educación ha sido considerada como un elemento central para el desarrollo socioeconómico, en cuanto provee herramientas para participar de manera adecuada ante las sociedades.

Para ello, resulta conveniente exponer las siguientes ventajas de la educación basada en competencias:

Se desenvuelve en un medio en el que el conocimiento cambia rápidamente. El valor del conocimiento que el alumno “atesora” se devalúa al cabo de los años, puesto que los nuevos saberes reemplazan a los anteriores. Esto implica que el educando tenga la capacidad de acceder a esos conocimientos, y en esa dinámica, la tarea de la institución educativa es enseñar a los alumnos a aprender a aprender. De esa manera, sin importar que la información cambie, el estudiante tendrá la competencia de indagar, sintetizar y valorar los nuevos datos que surjan en su ámbito profesional y personal.

La educación basada en competencias permite al estudiante identificar los procedimientos utilizados en la elaboración del propio conocimiento que lo habilita para saber hacer. De esa manera, podrá tener un autocontrol sobre los pasos que lleva a cabo para lograr las metas que se proponga.

Permite la vinculación de los contenidos educativos entre sí, y de éstos con los requerimientos laborales de las sociedades del conocimiento.

El modelo de competencias conduce a que el educando acceda con eficiencia al sector productivo.

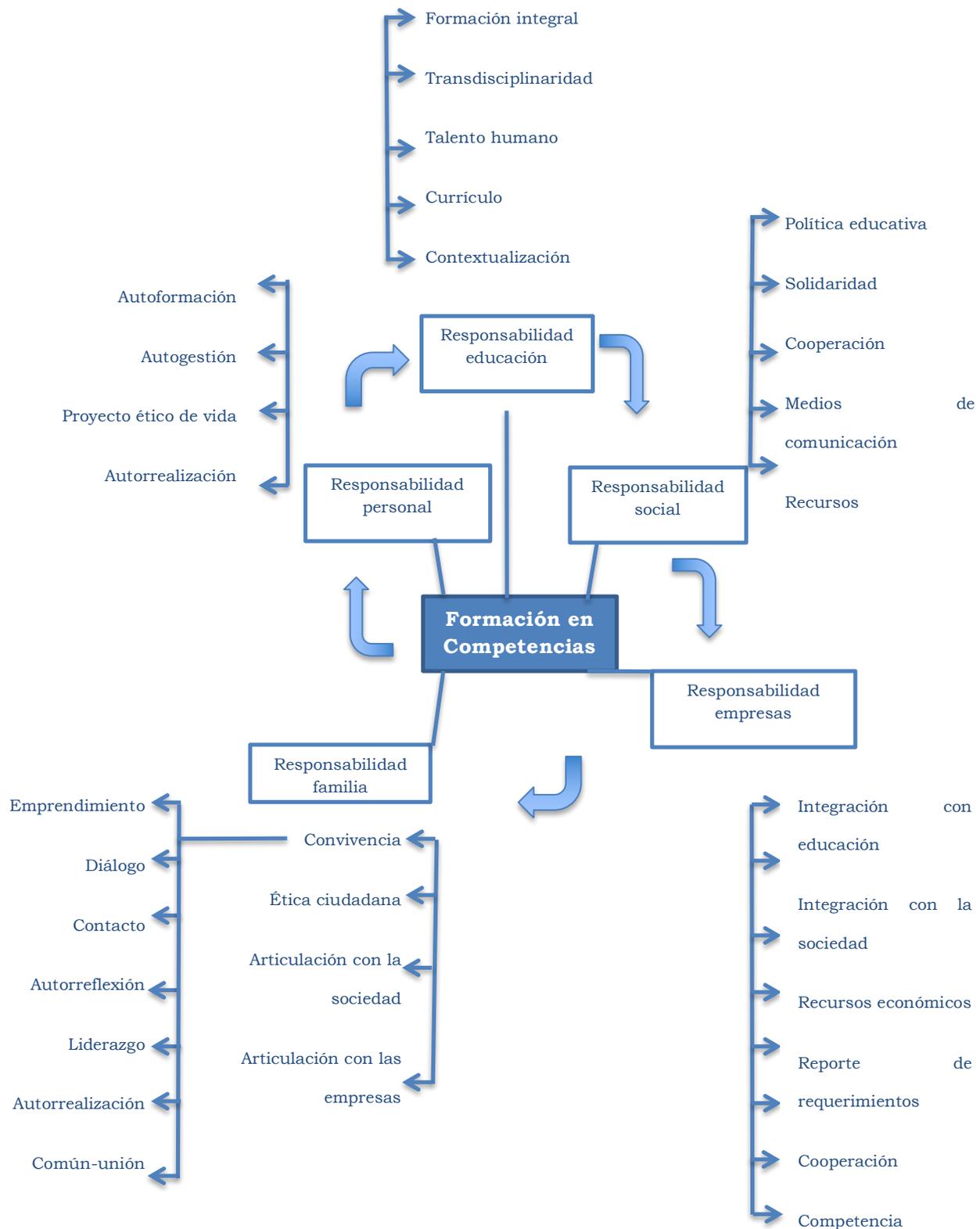
Contribuye a la formación integral de los alumnos. Ayuda a mejorar su calidad de vida, facilita la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten un desarrollo y una madurez que amplíen sus perspectivas y la toma asertiva de decisiones a lo largo de la vida. (Moncada, 2013, p. 22)

La educación basada en competencias, permite que conforme la sociedad se desarrolla y evoluciona, también la persona se implique en este cambio dando la posibilidad del proceso de adaptación.

Tobón refiere que, en la formación en competencia, no sólo debe concebirse a las instituciones educativas como responsables, sino que también deben participar asumiendo dicha responsabilidad los sectores sociales, familiares, empresarial y la persona misma. En este sentido, la responsabilidad de las instituciones educativas radica en establecer en su

currículum procesos pedagógicos y didácticos de calidad; en lo que respecta al sector social, este debe de establecer continuamente el fomento de una formación del talento humano de manera holística, es decir, no omitiendo aspecto como valores y comunicación; la responsabilidad familiar consiste en involucrar a sus integrantes en una formación que enfatice la convivencia y el valor del respeto; así mismo, la responsabilidad empresarial tendrá que estar en debida vinculación en la formación de ciudadanos establecidos por las instituciones educativas, contribuyendo a este propósito; por último, la responsabilidad personal, es el grado de conciencia respecto a la formación de las propias competencias, autorregulándose y autogestionando el proyecto ético de vida. Para mayor ilustración de lo expuesto anteriormente (ver Figura 4)

Figura 4 Ejes responsables de la formación en competencias



Fuente: La figura representa la responsabilidad compartida de diferentes sectores que intervienen en el proceso de formación en competencias del ser humano. Tomado de Tobón, 2005, p.17

En este tenor, Morín (1999) refiere que el proceso formativo se concreta en siete saberes, los cuales resultan necesarios para el sistema educativo y que son fundamentales para la formación basada en competencias.

- Enseñanza del proceso de conocimiento y sus tendencias a la ilusión y al error. En la educación, es indispensable enseñar la manera en la que se da el proceso de conocimiento, abordando la perspectiva multidimensional, generando en las personas la capacidad para buscar la lucidez tras las tendencias a la ilusión y al error. En este sentido, en las competencias es fundamental elaboración de conciencia del propio proceso de conocimiento, ser racional resulta adecuado para combatir el error y la ilusión, principalmente la racionalidad crítica.
- Enseñanza del conocimiento pertinente. Es conveniente guiar el aprendizaje hacia el abordaje de los conflictos generando la ubicación de cada área dentro del conjunto del plan formativo, para posteriormente determinar los vínculos entre las diferentes áreas. A decir, es necesario disponer con conocimientos que hagan frente a conflictos globales, a través de la inteligencia general y el conocimiento especializado, para tener saberes abstractos.
- Enseñanza de la condición humana. Encontrar el significado del ser humano, mediante la integración de conocimientos académicos con los demás saberes populares, a manera que se elaboren vínculos en común.
- Enseñanza de la identidad terrenal. El proceso educativo manifiesta el reto de contar con conocimientos para la comprensión del destino del hombre, mediante una interrelación constante con procesos locales con los globales.
- Enseñanza del proceso de incertidumbre. La educación tiene como actividad señalada formar en la comprensión de los procesos de incertidumbre y su afrontamiento mediante estrategias.
- Enseñanza del proceso de comprensión. La comprensión es un elemento principal, es el medio y fin de la comunicación humana. Teniendo presente la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma de las mentalidades. Tal debe ser la tarea para la educación del futuro.
- Enseñanza de la antropoética. Generar en el ser humano el reconocimiento de la conciencia para armonizar su existencia, reconociendo su participación y pertenencia a una especie, a la vez de reconocer y aceptar a los Otros.

La educación es reconocida como un elemento esencial para el proceso de adaptación a los cambios vertiginosos por lo que se ha visto envuelto el mundo, por lo que es ineludible considerar la organización y formación del conocimiento.

En diversos países ha sido considerada la educación basada en competencias, y este movimiento se ha visto apoyado por los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), quien reconoce que las instituciones educativas deben invertir en el capital

humano, es decir, las competencias se encuentran fuertemente relacionadas con el capital humano, el cual debe estar acorde a los requerimientos tanto locales como globales. Sacristán (2009) refieren que desde la teoría del capital humano la

educación pasa a contemplarse como un conjunto de inversiones que realizan las personas con el fin de incrementar su eficiencia productiva y sus ingresos... la inversión en educación aumentaría la productividad y, por tanto, sus ingresos futuros. De este modo, se establece una relación causal entre educación, productividad e ingresos económicos. (2009, p. 150).

El capital humano es reconocido como un elemento que favorece el desarrollo económico, pero se deben considerar dos elementos principales que son: educación y capacitación laboral, ya que mediante ellos se visualizan y desarrollan capacidades, talentos, habilidades y destrezas de los individuos (Villalobos y Pedroza, 2009).

Es así, como se visualiza que las competencias tienen especial vínculo con los procesos que se acaban de describir. Estos tres principales elementos: Sociedad del conocimiento, calidad y capital humano permiten comprender dicho posicionamiento en la actualidad.

Capítulo 3. Los Estudios Regionales. Discusiones en torno a la educación y competencias

Las problemáticas regionales, son el reflejo de los hechos globales, las cuales pueden impactar de manera positiva o negativa, y viceversa. A nivel macro no puede generarse explicaciones o soluciones sin referirse a aquellos procesos sociales que ocurren en un nivel micro, es decir, existe una interacción que condiciona la situación.

Es importante que se tomen en cuenta las investigaciones macro y la influencia que los acontecimientos globales tienen, sin embargo, dar cuenta de procesos micro permiten conocer, analizar e incluso proponer soluciones de intervención regional. “La realidad social, en consecuencia, es <<microexperiencia>>; son los agregados numéricos temporales y espaciales de esa experiencia los que constituyen el nivel macrosociológico del análisis.” (Giddens, 1995, p. 172). Es por ello que el presente capítulo tiene como propósito recuperar planteamientos referentes sobre la problematización de región.

3.1. Fundamentos teóricos sobre el estudio de la Región

Todo investigador en el área de conocimiento de los Estudios Regionales (ER), debe de identificar la región de acción de los actores que se encuentran inmersos en el problema que se plantea, una de las principales situaciones a las que se enfrenta el investigador es que considera la región exclusivamente como un espacio geográfico, para superar esta problemática, diversos autores aportan perspectivas alternas para visualizar de forma más profunda el término de región. En un primer acercamiento resulta conveniente considerar la etimología de la palabra región.

Etimológicamente hablando, ‘región’ deriva del vocablo latino *regio* que se refiere a un área administrativa o una amplia área geográfica distinguida por rasgos similares. Si hurgamos más profundamente también podemos encontrar que la voz latina que originó a *regio* fue *regere*, que significa ‘dirigir, gobernar’. La historia nos dice por consiguiente que ‘región’ no sólo tiene una connotación geográfica sino también política (Tavares, 2004, Söderbaum y Shaw, 2003, p.6, citado en Alzuguray, 2009, pp. 5-6)

Pons y Chacón (2016) distinguen que dentro del término se encuentran elementos que no se refieren exclusivamente al aspecto territorial, en ella convergen procesos que dan

pie a considerar procesos sociales, políticos, económicos, entre otros que llevan a los actores a buscar fines en común.

De tal manera, la construcción de una región obliga al investigador realizar un ejercicio de intelección en el que se establecen fronteras y endebles sobre las cuales trabajan para dar cuenta de un problema que es de su interés (un problema educativo regional en este caso) (Pons y Chacón, 2016, p.7)

Ginsburg (1958) refiere que hablar de región implica adentrarse en un mundo de significados, es decir, es un término polisémico por lo que la definición dependerá de los fines específicos que el investigador considere, por ello manifiesta, que, dado que existen diferentes formas de conceptualizarla, un aspecto elemental a considerar, es percibirla como un elemento de comprensión.

Por su parte Boisier (2007) define región como “cualquier recorte del territorio que posee en su interior todos o gran parte de los factores causales del desarrollo contemporáneamente entendido” (p. 43). No cabe duda que el concepto de región implica múltiples dimensiones, ante ello Martínez (1992) advierte que la región también posee una concepción histórica, en este sentido para él “la región tiene su propia historia, su propia guerra y su propia revolución, sus personajes particulares, sus movimientos; en ellos encuentra su identidad” (p. 124). Por su parte Ayora (1995) expone que desde una perspectiva multidisciplinaria se puede pensar en la región como un “campo global de relaciones de poder, expresadas tanto en lo económico como en lo político y cultural”, dimensiones que permiten analizar la región desde diferentes configuraciones.

En general, puede mencionarse que el término región, con base a Palacios (1983) comparte dos significados fundamentales:

hace referencia a la noción abstracta de un ámbito cuyo interior se cumplen ciertos requisitos de semejanza u homogeneidad...

se inscribe en un nivel más reducido de generalidad, para denotar ámbitos concretos de la realidad física y sus elementos. Concretamente aquí el término se utiliza para identificar porciones determinadas de la superficie terrestre, definidas a partir de criterios específicos y objetivos preconcebidos, los cuales pueden provenir de las ciencias naturales o de las ciencias sociales... una región tiene sentido y existencia sólo cuando en ella se asienta un conglomerado humano que es el que le otorga forma y extensión (p. 3)

En este tenor, Robertos (2010) refiere que la noción de región puede considerarse desde dos perspectivas distintas:

el primero sería considerar las regiones como dotadas de ontología propia, ajena a la voluntad y a la conciencia del hombre... y entonces, para su estudio, sólo haría falta ubicar sus límites. El segundo supuesto consiste en tomar la región como una herramienta metodológica diseñada para cortar la realidad de estudio a la medida de las necesidades del investigador (pp. 3-4)

Siguiendo con las bases teóricas, se describe el concepto de regionalización el cual va aunado a la de región, dado que cuando el investigador se da a la tarea de construir su región, está llevando a cabo el proceso de regionalización. Para Boisier (2007) regionalización “es el conjunto de normas que ayudarían a establecer regiones en los países” (p. 44)

En este tenor, Boisier (2007) contribuye al concepto otorgando criterios para llevar a cabo la actividad de regionalización:

criterios "matemáticos", así llamados porque guardan semejanza con algunos principios de la teoría de conjuntos. Estos criterios establecen que una regionalización debe ser exhaustiva (o sea, cubrir todo el territorio del país), exclusiva (o sea, no deben producirse sobreposición o traslape de regiones) y continua (o sea, que siempre será posible ir de un punto a otro de la región haciendo un recorrido que no salga de la región);

criterios geográficos, que aluden a la necesidad de definir las regiones de manera que su tamaño geográfico no sea tan extenso como para impedir la presencia sistemática de la administración en todos los puntos de ella y a la necesidad de que toda región cuente al menos con un centro urbano, organizador del espacio regional y capaz de servir como centro de servicios y eventualmente, como centro de crecimiento;

criterios económicos, de entre los cuales destacan: la necesidad de definir las regiones de manera que tengan un tamaño económico lo suficientemente grande como para sustentar procesos de crecimiento no subsidiados, la necesidad de que las regiones tengan en lo posible una estructura económica bien diversificada para maximizar los efectos multiplicadores de las inversiones y, la conveniencia de poseer una pauta de exportaciones también diversificada de manera de minimizar los efectos negativos de los ciclos depresivos causados por bajas en la demanda externa;

criterios administrativos en el sentido de establecer regiones que incluyan "sumas" completas de las unidades de la división político-administrativa vigente y también en el sentido de dotar a las nuevas regiones de las estructuras de administración pertinentes;

criterios políticos, que establecen la ineludible necesidad de dotar a las regiones de una autoridad política y que se refieren a las modalidades alternativas de su generación, así como a los efectos de una regionalización sobre el régimen político y electoral;

criterios sociológicos listados al final, pero en definitiva los más importantes ya que tienen que ver con la autoidentificación de la población con la región, sin lo cual ésta no pasará de ser una entelequia sin contenido real y, con la participación de la propia población en la definición de la región y en el proceso de regionalización, que nunca debe ser concebido como algo impuesto desde arriba y desde el centro (pp. 45-46)

Para fines de este estudio, la región resulta una construcción intelectual que el investigador lleva a cabo con la intención de delimitar el problema que estudia, en un intento de comprensión y explicación. En este sentido, la regionalización consiste en la construcción de región de estudios del investigador.

3.2. Configuraciones de la Región

En este sentido, se advierte que el resultado de diversos esfuerzos teóricos por definir región se ha llegado a identificar tipos de regiones, los cuales van a responder a los intereses de quienes lo han propuesto; sin embargo, estas tipologías, serán de ayuda para el investigador quien con los propósitos de su investigación recurrirá a la indagación de las clasificaciones.

Existen escuelas que aportan al concepto de región, dentro de ellas, se encuentra la escuela francesa con sus principales exponentes como el economista Francois Perroux y Jacques Boudeville, autores quienes, a partir de sus aportaciones, reconocen y establecen tipologías de región. Cabe mencionar que se reconoce a Perroux como el autor quien ubicó la cuestión regional en los términos que actualmente debatimos. En un inicio el autor recurrió al término espacio, para posteriormente dar paso al concepto de espacio económico, el cual es definido por Boisier (2007) “como las relaciones económicas que existen entre elementos económicos” (p. 43)

En este sentido, se reconoce a Perroux (2008) como el pionero al establecer tres aspectos del concepto espacio, los cuales se exponen a continuación:

Se define con base en un plan, que delimita un área geográfica de acción, bien por parte de un organismo público, o bien una organización privada.

En relación a un campo de fuerzas. Donde la influencia de un espacio respecto a lo circunscrito define el área o región.

Como un agregado homogéneo. Que es el área que comparte un elemento común, o donde cierta característica existe de forma uniforme. Que comparten un mismo rasgo (en Rionda, 2008, p. 105)

Sin embargo, es el geógrafo francés Boudeville quien introduce los conceptos de Porroux al plano geográfico, realizando la definición de tres tipos genéricos de región, los cuales son:

El espacio homogéneo es la noción más simple, es el espacio cuyas áreas presentan entre sí características lo más semejante posibles...

El espacio polarizado es una noción más elaborada. Corresponde a la noción de focos de desarrollo y a los vínculos que los une a sus regiones satélites. El espacio polarizado, es pues, un espacio heterogéneo cuyas distintas partes son complementarias...

La noción de espacio-plan... es una región cuyas partes dependen de una misma decisión central y coordinadora, como las filiales de una casa matriz. Dicho en forma más abstracta, el espacio-plan es el análisis de la elección de los medios geográficos disponibles para obtener un fin determinado de política económica (Boudeville, 1959, p. 55)

Con base a las aportaciones de Boudeville, diversos autores con la intención de explicar estos tipos de regiones realizan contribuciones; tal es el caso de Boisier (2007) quien define estas regiones como:

la región homogénea fue definida como un espacio continuo en el cual cada unidad (o zona constitutiva) tiene características tan aproximadas a las características de la próxima unidad como sea posible; la región polarizada la definió como un conjunto de ciudades vecinas que mantienen un mayor intercambio con la metrópolis regional que con otras ciudades del mismo orden a nivel nacional; finalmente la región programa (más comúnmente, “plan”) la definió Boudeville como una herramienta geográficamente continua, definición en la cual la palabra “herramienta” alude a la coherencia de las decisiones económicas, algo que de inmediato liga con el par centralización/descentralización (p. 43)

Salguero (2006) contribuye a esta tipología regional, además que aborda los nuevos estudios regionales incorporando la región administrativa o histórica, entendiéndolas como:

Región homogénea: se determina por agrupaciones de unidades contiguas con características similares, se plantea en estos casos el problema de elegir las variaciones con sus características similares: aspectos físicos y bióticos, productos o ingreso de habitantes, estructura productiva, demográfica, bienestar social, etc...

Región polarizada: Denominada también nodal. Se concibe entonces como un área continua heterogénea, localizada en un espacio geográfico cuyas diferentes partes son interdependientes en virtud de sus relaciones o complementación o interacción en torno a un centro de gravedad regional.

Los criterios para delimitar este tipo de regiones son. Las interrelaciones socio-económicas que se reflejan en flujos entre medios económicos...

Región planificada: Es un espacio continuo delimitado con el fin de aplicar en él un plan o programa de desarrollo regional. Las regiones objeto de la planeación pueden clasificarse así: en administrativas, homogéneas o polarizadas o también pueden delimitarse teniendo en cuenta los tres conceptos.

Región administrativa o histórica: Comprende un espacio sometido a una jurisdicción política-administrativa. Generalmente es producto del desarrollo histórico de un país y no obedece a ningún criterio económico.

La región histórica se conceptúa como un espacio históricamente constituido como producto de las relaciones sociales y de patrones de dominación imperantes en las sucesivas etapas históricas de su desarrollo (pp. 14-16)

Aunado a la escuela francesa, surgen otras escuelas que tiene concepciones más avanzadas, ejemplo de ello es la teoría espacial de Coraggio, quien enfatiza la relación entre sociedad, territorio y economía. Coraggio (en Rionda, 2008) distingue entre “región y regionalización, misma que considera como objetiva y subjetiva. La primera trata a la inscripción de un proceso en un territorio, la segunda es la búsqueda de identificar regiones con base en parámetros de la variable de estudio” (p. 105)

3.2.1. Delimitación de la Región de Estudio: Región Plan.

La identificación de una región conduce al investigador a considerar aspectos o excluirlos, esto con base a los propósitos de su investigación. A partir de sus propósitos, el investigador desciende a un nivel de análisis buscando y delimitando su espacio de investigación, con ello se considera que existe una constante entre “inclusión/exclusión, estabilidad/dinamismo, micro/macro, son pares contradictorios con los que trabajará el investigador una vez que ha construido su región” (Pons y Cabrera, 2015, p. 47)

Respecto al concepto de región plan encontramos las aportaciones de Boudeville, quien identifica tres tipos o tres maneras de regionalizar: homogéneo, el espacio polarizado o funcional y el espacio-plan, también conocido como espacio-programa. La región homogénea, refiere a un área donde existe un elemento común que la identifica; la región polarizada denominada también nodal, su característica principal radica en la interacción y convivencia de distintas partes que son complementarias; y finalmente la región plan o programas, la cual se entiende como el área que es objeto de una acción política para alcanzar el nivel máximo de eficiencia en la implementación de planes y programas.

Para la presente investigación, se aborda la región plan, en este tenor, Boudeville la define como “una herramienta geográficamente continua, definición en la cual la palabra “herramienta” alude a la coherencia de las decisiones económicas, algo que de inmediato liga con el par centralización/descentralización” (en Boisier, 2007, p. 43), entendiendo por ello que la toma de decisiones se aplica a una región donde las diferentes partes que la conforman se verán involucradas en esa misma decisión central.

Palacios (1983) refiere que la región plan:

... se define en función de criterios y objetivos específicos de política económica para alcanzar el máximo de eficiencia en la implementación de programas y estrategias. Su determinación es, por tanto, totalmente arbitraria, pues generalmente se busca coherencia administrativa o congruencia entre el área a considerar y la estructura institucional disponible para llevar a cabo los planes (p. 6)

La región, es vista por Salguero (2006) como un espacio donde se implementa un plan o programa de desarrollo regional (p. 15). Se advierte que la región plan, de acuerdo a las aportaciones de Boudeville, este tipo de región puede entenderse que la región plan es resultado de las decisiones humanas, es decir, el espacio aplica decisiones de autoridades con el propósito de alcanzar un fin establecido.

Por su parte, García (2006) refiere que la región plan es un medio de gestión, intervención y control, por ende, es también una estructura institucional. La región plan está precisada en función de políticas públicas, de intervención del estado.

Boudeville (1959) presenta la región plan como aquellas cuyas diversas partes obedecen a una decisión central que las coordine; es el “análisis de la elección de los medios geográficos disponibles para obtener un fin determinado de política económica (p. 56)

Se hace mención que la región es algo que está establecido, algo dado, es decir, en este sentido el investigador sólo se dedica a localizarla y en el momento de la identificación, da paso a su nivel de análisis. Aunado a lo anterior Pons y Cabrera (2015) la región plan:

es percibida como una unidad social susceptible de ser planeada sobre la cual se impulsan procesos de cambio que responden a proyectos que pretenden el bienestar de sus habitantes, la mejora económica, el otorgamiento de servicios públicos, o, en el ámbito educativo, la elevación de los niveles de calidad (p. 48)

3.2.2. Delimitación de la Región de Estudio: Espacio Vivido.

La Universidad Autónoma de Chiapas es un espacio social donde se realizan interacciones, donde hay prácticas sociales que forman parte de las personas que la habitan. Claude Bataillon (1993), analiza el espacio vivido que tiene como objetivo el aspecto ideológico del orden territorial y los métodos para el estudio del espacio, que desde esta investigación será el espacio vivido y significado por los agentes, para el autor, cada individuo, cada grupo concibe permanentemente varios espacios, en el nivel diario se sobreponen el espacio del trabajo, el de la escuela, el de las compras, etcétera.

En la presente investigación se ha encontrado que los docentes universitarios diseñadores de currículo han significado de manera diferente, es decir, a pesar que el lugar en el interactúan es el mismo para ellos, cada agente lo expresa de diferente forma, por ello la importancia de para recuperar las experiencias de los colaboradores en torno al diseño de planes y programas de estudios bajo el enfoque por competencias. De acuerdo a la analizado se advierte que lo obtenido surgió de diferentes aspectos como la forma en que cada uno lo ha experimentado, el proceso de formación respecto al enfoque por competencias y como diseñadores de currículo.

La experiencia vivida de los diseñadores, depende de la interpretación, al respecto argumenta Viqueira (1994) que “las interpretaciones a estas regiones vividas, son las que orientan las decisiones cotidianas, son el cartón que inspira los colores, las direcciones y el largo de los hilos que se tejen entre los hombres” (p. 112). El espacio donde los docentes diseñadores de planes y programas trabajaron de forma cotidiana, adquieren significados especiales de acuerdo al espacio-tiempo en que fueron viviendo las experiencias que es lo importante en este trabajo.

La región fue construida para dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Cuáles son las experiencias vividas de los docentes que participaron en el diseño de los planes y programas bajo el enfoque por competencias?, encontrando las vivencias que las docentes han tenido de forma significativa.

Considerando lo mencionado en este apartado se concibe a la región bajo dos dimensiones, la región plan (la Política Educativa que aborda el enfoque por competencia) y la región vivida (las experiencias de los profesores universitario en torno al diseño de planes y programas de estudios bajo el enfoque por competencias). Esta regionalización se establece en función de los elementos que se fueron presentando a lo largo de la investigación y de los objetivos establecidos en la misma.

3.3. Descripción de la Región de Estudio

Se debe advertir que si bien la sociedad mantiene interconexión con el mundo, este aspecto la ubica en una situación donde no puede encontrarse aislada de influencias globales, por ello, cuando el investigador identifica su región debe estar conocedor que no es sólo “aquello que llama su interés en el interior (los rasgos homogéneos que le permiten fijar las fronteras regionales), sino que es precisamente lo que ocurre en el exterior lo que hace posible que la distinga” (Pons y Cabrera, 2015, p. 46). Es así como en la identificación se debe considerar la relación de aspectos endógenos y exógenos.

Actualmente la sociedad atraviesa por cambios que la ubican en la era identificada como del conocimiento, este acontecimiento genera nuevas exigencias y necesidades en el campo de la educación. En la actualidad, la educación bajo el enfoque por competencias se

considera como un medio viable y pertinente para que los aprendizajes impacten en la transformación social, política y económica.

Boisier (1997) refiere que la acumulación de conocimiento y de progreso técnico es un elemento determinante del crecimiento económico de una región.

Cuando una región o territorio genera sinergia en la innovación, en la capacidad empresarial y en la información, las empresas allí localizadas tienden a ser tecnológicamente “progresistas” y a adoptar las mejores prácticas tecnológicas disponibles. Sistemas y redes parecen ser las estructuras claves para crear y para adaptar tecnología y la continua inversión en educación es el elemento clave para aumentar la capacidad de generación endógena y progreso técnico (Boisier, 1997, p.13)

La importancia de considerar el elemento educativo como un aspecto que abona para que se genere desarrollo regional. A decir, la sociedad progresa aceleradamente, ante este panorama las Instituciones de Educación Superior (IES) suelen ser reconocidas como escenarios de cambios y soluciones; estas tienen un papel de suma importancia en la promoción de una formación integral y de calidad de las nuevas generaciones, por ello algunas IES han adoptado el modelo por Competencias que está orientado a la producción de desarrollo.

Boisier (1997) también refiere que para que el desarrollo territorial se dé necesita de elementos exógenos y endógenos; considerando como crecimiento económico territorial exógeno a tres elementos centrales: capital físico, capital humano y conocimiento.

Aunado a lo anterior, Unger (2014) aporta en su análisis de competitividad que entre las 81 actividades económicas que analiza, encuentra un elemento económico fundamental que es la productividad laboral, refiriéndose al capital humano. En el mismo tenor, Vázquez-Barquero (2009) “considera la cualificación de los recursos humanos ya que a través de ellos se incorporan conocimientos en la producción de bienes y servicios y en la gestión de la propia estrategia de desarrollo” (p. 8)

Por otra parte, Rozga (2011) plantea “las escuelas son un factor clave en el desarrollo del capital humano requerido por la región” (p. 139), es decir, el autor advierte

que estas instituciones al aportar investigaciones producen conocimientos que favorecen a los sistemas regionales.

Lo anterior es importante para la educación que se ha visto marcada por un proceso de cambio de paradigmas, desde hace años se ha dado una transición en el ámbito educativo, el cual se direcciona al modelo de enseñanza por Competencias. Al hacer un recorrido histórico, Martínez Assad (1992) refiere que todas las regiones poseen su propia historia, sin embargo, el complemento tanto de la historia regional, como de la historia nacional e internacional, permiten tener un panorama más amplio. En este sentido histórico, se localiza la influencia internacional del proyecto Tuning que generó cambios y reestructuraciones, prestando atención al enfoque por competencias. Es así que el modelo por Competencias se volvió una práctica institucionalizada a partir de que la educación superior, su planeación y financiamiento se adhirieron a políticas internacionales y nacionales. Al respecto Castells (1994) refiere “nuestras sociedades están fundamentalmente compuestas por flujos intercambiados a través de redes de organizaciones e instituciones” (p. 42) que de manera global están impactando en lo local, ya que estos movimientos globales han repercutido en el modelo académico de la Universidad Autónoma de Chiapas.

La investigación se centró en la Dependencia de Educación Superior de Ciencias Sociales y Humanidades, a continuación, se presenta la composición de la DES de CSyH de la Universidad Autónoma de Chiapas (Ver Tabla 6).

Tabla 6 Composición de la DES CSyH de la UNACH

UNIDAD ACADÉMICA	UBICACIÓN	LICENCIATURAS QUE OFRECE	ÚLTIMO PLAN DE ESTUDIO	STATUS	AJUSTE AL MODELO EDUCATIVO UNACH
ESCUELA HUMANIDADES TAPACHULA	Tapachula	▪ Licenciatura en Pedagogía	2012	Evaluación	NO
ESCUELA HUMANIDADES PIJJIAPAN	Pijijiapan	▪ Licenciatura en Pedagogía	2012	Evaluación	NO
		▪ Licenciatura en Puericultura y Educación Infantil	2016	Nuevo	SI CPI y centrado en el aprendizaje.

						Perfil de egreso: Competencias, genéricas, disciplinares y profesionales
FACULTAD DE HUMANIDADES	Tuxtla Gutiérrez	▪ Licenciatura en Pedagogía	2012	Evaluación	NO	
		▪ Licenciatura en Bibliotecología y Gestión de información	2008	Evaluación	SI	
		▪ Licenciatura en Comunicación	2006	Evaluación	ME2010 por competencias: genéricas y específicas. Centrado en el aprendizaje Tendencias psicopedagógicas, aprender haciendo, modelo constructivista	
		▪ Licenciatura en Filosofía	2011	Evaluación	No específica	
		▪ Licenciatura en Lengua y Literatura Hispanoamericanas	2016	Actualizado	SI	
FACULTAD CIENCIAS SOCIALES	San Cristóbal de las Casas	▪ Licenciatura en Antropología Social	2009	Evaluación	SI	
		▪ Licenciatura en Economía		Evaluación	Competencias y centrado en el aprendizaje. Competencias profesionales, genéricas, específicas	
		▪ Licenciatura en Historia		Evaluación		
		▪ Licenciatura en Sociología		Evaluación		

Nota: Se describe la constitución de la DES haciendo mención de las licenciaturas que la conforman, de la misma manera se realiza la exposición del status actual de las licenciaturas, así como su ajuste al modelo educativo de la UNACH. Elaboración propia, 2016.

En este sentido, la importancia de investigar una región plan, radica porque en ella se puede realizar el seguimiento a la aplicación de una política pública, además que mediante este estudio se puede revelar la manera en que los sujetos viven estas políticas y cómo responden a ellas, identificar dichas políticas aportan a la solución demandada por la sociedad. Además, se puede indagar la manera en que los miembros de gobierno tienden a organizarse para el logro del desarrollo económico, social y político que las sociedades demandan. Esta se refiere a las regiones construidas con objetivos determinados que generalmente responden a la voluntad política. ¿Por qué la DES de CSyH forma parte de

una región Plan? Porque es un subsistema donde se aplican políticas educativas de corte internacional.

Cada una de las perspectivas del campo regional desde donde se abordan temas como lo local, espacio temporal, territorio, región simbólica, espacio vivido, sede, entre otras, tienen diversas metodologías y herramientas que atienden o han atendido a la necesidad de hablar de región y que han aportado desde distintas perspectivas investigaciones disciplinares, multidisciplinarias e interdisciplinares.

El objeto en el campo de los estudios regionales se puede construir a partir de diferentes elementos, algunos de ellos podrían ser considerando desde procesos económicos, culturales, históricos, educativos, sociales o políticos que puedan posibilitar la realización de investigaciones.

Capítulo 4. Marco Teórico-Metodológico para el análisis de las experiencias docentes en el diseño curricular de planes y programas por competencias

Para iniciar con el presente capítulo, cabe señalar que la presente investigación que aquí se expone es de corte cualitativo y se posiciona en la perspectiva epistemológica del construccionismo, en el paradigma hermenéutico-interpretativo, manteniendo una coherencia metodológica con base en la fenomenología-hermenéutica, por lo tanto, la técnica seleccionada es la entrevista en profundidad.

La investigación que se propone busca comprender a través de métodos cualitativos fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes, en este sentido “El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Hernández Sampieri, 2014, p. 358)

La investigación cualitativa denota las siguientes características:

Es inductiva: siguen un diseño de investigación flexible, comenzando sus interrogantes vagamente formulados.

El investigador ve el escenario y a las personas desde una perspectiva holística: son considerados como un todo.

Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Interaccionan con los informantes de manera natural y no intrusivo.

Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Es esencial experimentar la realidad tal como la experimentan.

El investigador cualitativo aparta sus propias creencias, perspectivas y disposiciones.

Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas, busca una comprensión de las perspectivas de otras personas.

Los métodos cualitativos son humanistas. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerla en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad (Pérez Serrano, 1998, p.47)

4.1. Posicionamiento epistemológico

Dado que la investigación se posicionó epistemológicamente en el construccionismo, se menciona que la:

La epistemología construccionista rechaza la idea de que existe una verdad objetiva esperando ser descubierta. La verdad, el significado, emerge a partir de nuestra interacción con la realidad. No existe el significado sin una mente. El significado no se descubre, sino que se construye. Desde esta perspectiva, se asume que diferentes personas pueden construir diversos significados en relación a un mismo fenómeno (Sandín Esteban, 2003, pp. 48 y 49)

En este tenor, en la presente investigación se recuperaron las experiencias del profesorado en cuanto a su participación en el diseño curricular de planes y programas de estudios bajo el enfoque por competencias, por lo que los objetivos de esta investigación se alcanzaron a partir de las voces de los colaboradores, es decir, a partir de conocer lo que los docentes han vivido. Cabe mencionar que este posicionamiento epistemológico establece que el conocimiento se construye por personas cuando interaccionan con el mundo que interpretan.

Un aspecto novedoso del constructivismo (ver Tabla 7) es relativismo ontológico el cual admite múltiples realidades sociales originados por el intelecto humano, que son comprensibles, pero que en ello también cabe la posibilidad de modificación, es decir, las construcciones son alterables en medida que sus constructores estén más informados; el constructivismo suele distinguirse de los demás paradigmas principalmente por este aspecto. Respecto a la epistemología transaccional subjetiva, considera que de la interacción entre investigador y participantes se crea o se genera el conocimiento. En cuanto a la metodología hermenéutica/dialéctica, el objetivo es la reconstrucción de previas construcciones. Analizados estas categorías, se advierte que el objetivo de una investigación constructivista radica en la comprensión de las construcciones que las personas originan a partir de la interacción entre los seres humanos y el mundo.

Tabla 7 Creencias básicas alternativas de investigación

Ítem	Constructivismo
Ontología	Relativismo: realidades construidas local/específicamente
Epistemología	Transaccional/subjetivista; hallazgos son obras creadas
Metodología	Hermenéutica/dialéctica

Nota: Adaptado de Guba y Lincoln (2002, p. 124)

La problemática que se abordó se centró en investigar desde la opinión propia del docente universitario ¿Cuáles son las experiencias del profesorado universitario en cuanto a la participación del diseño curricular de planes y programas de estudios desde el enfoque por competencias de las Licenciaturas en Pedagogía y Antropología Social de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNACH? para ello me enfoqué en profesores de la Dependencia de Educación Superior de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Con la intención de dar respuesta a esta pregunta, se planteó el propósito general del presente estudio que fue analizar las experiencias vividas de los docentes universitarios en el diseño curricular de los planes y programas bajo el enfoque por competencias de las licenciaturas en Pedagogía y Antropología Social de Ciencias Sociales y Humanidades.

Para alcanzar el propósito general, se establecieron cuatro preguntas específicas: ¿Cuáles son las definiciones que poseen los docentes acerca del enfoque por competencias?, ¿Cuáles son los referentes que utilizaron los docentes que participaron en el diseño del currículum para construir el plan de estudios?, ¿Cuáles son las experiencias vividas de los docentes que participaron en el diseño de los planes y programas bajo el enfoque por competencias? y ¿Cuáles son las percepciones que tienen los docentes que participaron en el diseño del plan de estudios sobre los resultados obtenidos en la aplicación?.

De igual forma, provenientes de estas preguntas se elaboraron cuatro objetivos específicos: conocer las definiciones que los docentes que participaron en el diseño del plan y programas de estudios, construyeron sobre el enfoque por competencias; identificar los

referentes que utilizaron los docentes que participaron en el diseño del currículum para construir el plan y los programas de estudios; recuperar las experiencias vividas de los docentes que participaron en el diseño de los planes y programas bajo el enfoque por competencias y conocer las percepciones que tienen los docentes que participaron en el diseño del plan de estudios sobre los resultados obtenidos en la aplicación.

4.2. Plano Metodológico

Continuando con la coherencia del plano epistemológico que posee la investigación, la perspectiva teórica-metodológica que se asumió y se abordó es la fenomenológica-hermenéutica:

Fenomenológico porque constituye el estudio descriptivo de la experiencia vivida, o sea, los fenómenos, en un intento de enriquecer la experiencia vivida a partir de extraer su significado; hermenéutico porque constituye el estudio interpretativo de las expresiones y objetificaciones [sic], o sea, los textos, de la experiencia vivida en el intento de determinar el correcto significado que expresan (Van Manen, 2003, p. 58)

En la presente investigación, esto tuvo lugar al conocer las experiencias del profesorado, donde exteriorizaron sus apreciaciones y vivencias en el diseño de los planes y programas bajo el enfoque por competencias, dicha información se obtuvo con la técnica entrevistas en profundidad, las cuales se categorizaron y codificaron para su interpretación, para dar cuenta de las experiencias vividas de los docentes universitarios

Respecto a la experiencia subjetiva, la fenomenología-hermenéutica la ubica como aspecto fundamental debido a que se estudian los fenómenos desde la configuración de los sujetos mismos y establece especial énfasis por conocer cómo las personas viven y significan el mundo social que construyen en interacción, de esta manera “la experiencia vivida constituye el punto de partida y también el de llegada” (Van Manen, 2003, p.56)

En el mismo tenor Sandín Esteban indica que “El objetivo de la fenomenología es descubrir lo que subyace a las formas a través de las cuales las personas describen su experiencia desde la estructura que las conforman” (2006, p.151). Las experiencias vividas tienden a recolectar importancia hermenéutica cuando la persona al reflexionar sobre estas

experiencias a través de conversaciones, pensamientos, entre otros elementos interpretativos, conceden significado a los fenómenos de la vida.

Van Manen (2003) refiere que la investigación fenomenológica “trata de <<tomar prestadas>> las experiencias de otras personas y sus reflexiones acerca de aquéllas para poder llegar a comprender el significado profundo de un aspecto de la experiencia humana, en el contexto del conjunto de experiencias humanas” (Van Manen, 2003, p. 80), por lo que recuperar las experiencias del profesorado universitario a través de la entrevista en profundidad, permitió acercarme a los significados que éstos construyeron sobre el diseño e implementación de los planes y programas bajo el enfoque por competencias y cómo finalmente este enfoque tuvo lugar en la realidad educativa.

En este sentido, la investigación fenomenológica difiere de la naturalista y del enfoque etnográfico, en el sentido que enfatiza a los individuos y sobre la experiencia subjetiva. Estableciendo su meta el estudiar el mundo tal y como se manifiesta en el pensamiento consciente, la importancia de la fenomenología consiste en permitir una comprensión.

Para la fenomenología-hermenéutica, la experiencia vivida se ubica en un nivel fundamental, ya que cuando se accede a las estructuras de significado de las experiencias vividas, se llega a comprender de una manera más completa lo que realmente significa estar o permanecer en el mundo. Además, esta busca develar la manera en el que las realidades son vividas. En lo educativo significa ingresar en los “mundos subjetivos, no transformar la experiencia en otra cosa, sino acompañarla, interrogarla, desvelando significados y sentidos potenciales, reconociendo que los significados y efectos son siempre interpretables y abiertos a nuevos significados y efectos sobre quienes las han vivido” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p.45)

La metodología que expone Van Manen tiene reconocimiento en las ciencias humanas porque “articula fenomenología, hermenéutica... La investigación se planteó como un proceso de reflexión textual que contribuyó a la comprensión de la acción práctica” (Buendía, Colás y Hernández, 1998, p.230).

Con relación a los apartados anteriores, Claude Bataillon (1993), analiza el espacio vivido que tiene como objetivo el aspecto ideológico del orden territorial y los métodos para el estudio del espacio, que desde esta investigación será el espacio vivido y significado por los agentes.

De acuerdo con los participantes, se determinaron ciertos criterios de delimitación, que identificaron a informantes clave el cual es definido como la “persona que habla de fenómeno en relación a todo, que tiene amplio conocimiento” (Mendieta, 2015, p. 1148). Los informantes clave fueron personas que mediante sus vivencias resultaron fuente importante de información, para ello fue conveniente que tuvieran conocimiento de la realidad, contexto y/o problemática educativa abordada.

En ocasiones resultó complicado determinar la cantidad exacta de personas informantes, por lo que fue indispensable establecer estrategias de delimitación, una estrategia que pudo ser utilizada como guía para la selección de los informantes en la investigación cualitativa fue el muestreo teórico y el elemento no probabilístico, es decir, se respondió al criterio de intencionalidad. Se advierte que existen diferentes formas de seleccionar a los participantes, sin embargo, es de suma importancia describir el proceso llevado a cabo con la finalidad de que el posible lector identifique los motivos de selección y comprender los resultados que se obtuvieron de la investigación. Es así, como en esta etapa de la investigación, se identificó a los miembros que se distinguieron por su conocimiento amplio del contexto estudiado, sin embargo, como cualquier proceso se requirió que los colaboradores cumplieran con un perfil o características esenciales establecidos por la investigadora (intencionalidad), como lo establecido en el presente estudio:

1. Que haya participado en el proceso de diseño de construcción de planes y programas bajo el enfoque por competencias de manera activa, que su participación haya sido fundamental para el diseño del plan de estudios y que se haya mantenido trabajando en la licenciatura que participó
2. Docente de tiempo completo.
3. Docentes que quisieron colaborar con la investigación

Es importante mencionar que, para enriquecer la investigación, se realizaron entrevistas breves a coordinadores o coordinadoras.

4.3. Técnicas

En la presente investigación, como en cualquier investigación cualitativa, los informantes fueron imprescindibles, ya que son ellos quienes aportaron las experiencias, vivencias, es decir, la información fundamental sobre el problema de investigación “Experiencias de profesores universitarios en el diseño de planes y programas de estudio por competencias”, con sus aportaciones se obtuvo la base de datos que me permitió comprender la perspectivas positivas como negativas vividas en este proceso y con base a ello elaboré las interpretaciones.

Dado que la investigación que se propuso buscó comprender a través de métodos cualitativos, fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes, en este caso, para recuperar la experiencia vivida de los profesores se trabajaron dos tipos de datos: documental y empíricos. En cuanto a la compilación de datos teóricos, el objetivo fue adquirir información sobre los modelos teóricos, reflexiones y propuestas metodológicas que aporten al proceso de investigación.

Por otro lado, la información más relevante surgió de la investigación de campo, para ello se hicieron usos de técnicas, las cuales fueron procedimientos de actuación concreta y particular de recolección de información relacionada con el método de investigación que se utilizó (Campoy y Gomes, 2009, p.275), por lo anterior, se utilizaron técnicas cualitativas de obtención de datos empíricos: entrevistas a profundidad y observaciones.

La entrevista es una técnica requerida en las investigaciones sociales, especialmente en estudios de corte hermenéutico-interpretativo. Opté por la entrevista en profundidad, debido a que, al ser abierta, no directiva y no estructurada, permitió conocer a las personas de manera más amplia como para comprender lo que realmente quisieron decir.

Por entrevista cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de

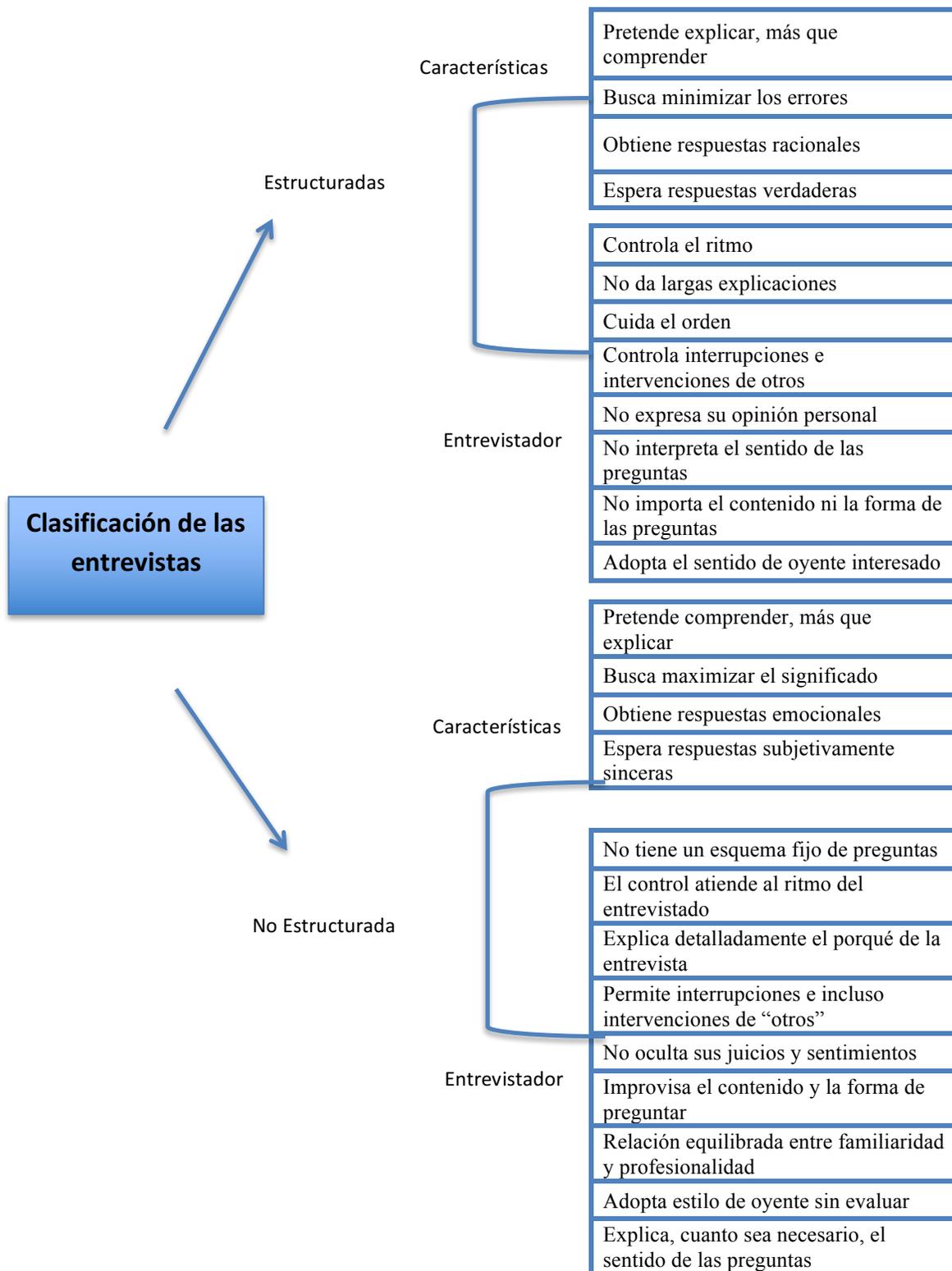
las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. (Taylor y Bogdan, 1987, p.101)

Al establecer interacción entre entrevistador e informante, la entrevista permitió al investigador tener contacto visual, auditivo, verbal y sensorial con el entrevistado, otorgando así información distinta y más completa, un tipo de interacción en la cual se exploraron diferentes realidades y percepciones.

La característica primordial de la entrevista cualitativa en profundidad es “el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifica y experimentan el mundo”. (Taylor y Bogdan, 1987, p.114), fue así como el investigador se basó esencialmente sobre lo obtenido de los relatos.

La entrevista de acuerdo al número de participantes y al tipo de estructura se puede clasificar de dos formas (ver Figura 5).

Figura 5 Clasificación de las Entrevistas



Nota: Descripción de los tipos de entrevistas, presentando elementos y características básicas para la distinción entre entrevista estructurada y no estructurada. Obtenido de Pimienta (2012, p. 61)

En el presente estudio, se aprobó la entrevista no estructurada, en el sentido que esta busca descubrir para comprender, a diferencia de las entrevistas estructuradas, las cuales tienen por objetivo justificar o explicar. En la investigación la entrevista no estructurada, dio cuenta de una secuencia de temas o asuntos abiertos que fueron tratados a través de una conversación, planteándose el menor número posible de preguntas que permitir al informante extenderse en sus experiencias.

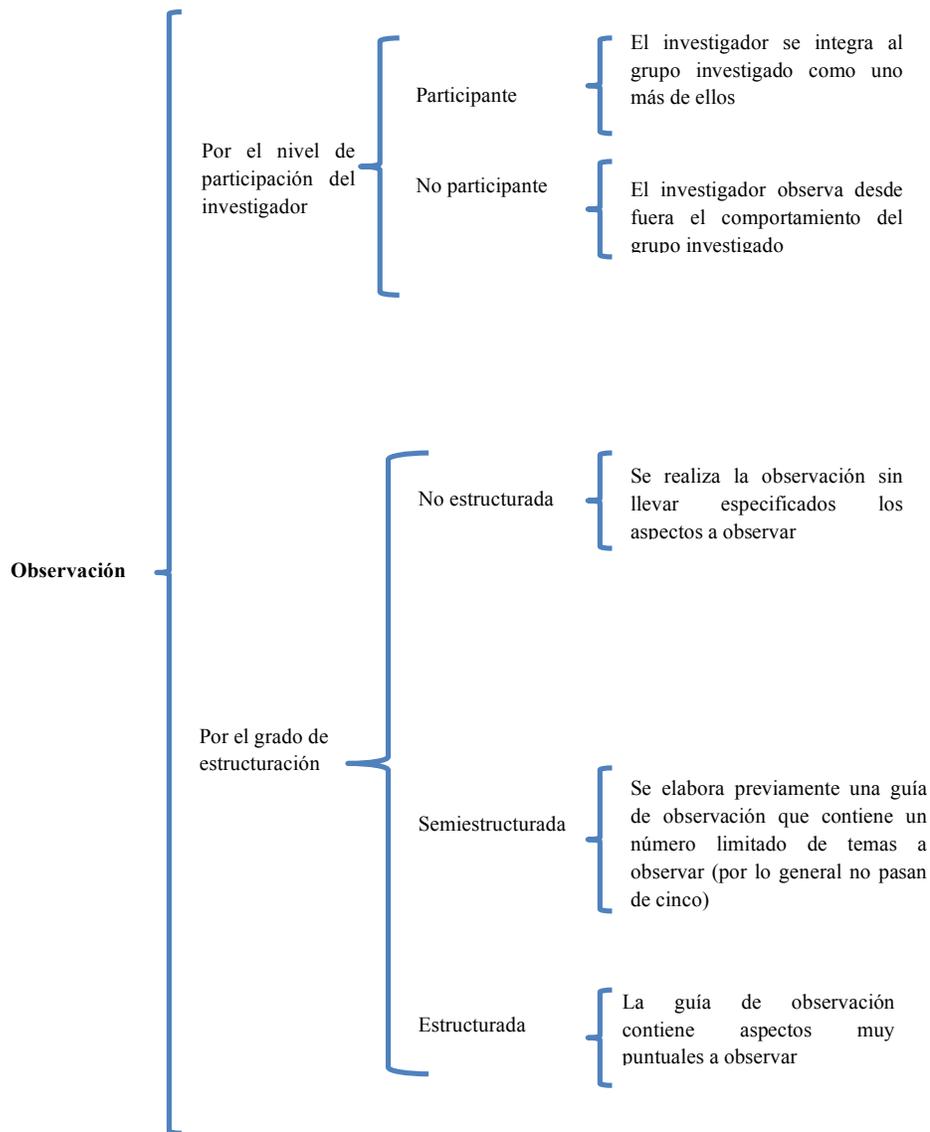
4.3.1. Instrumentos.

En lo concerniente al plano instrumental, los instrumentos “son artefactos diseñados para poder obtener información sobre la realidad” (Yuni y Urbano 2005, p. 170), respecto a lo anterior, se elaboró una guía con la finalidad de que los temas clave fueran explorados, es decir, la guía de entrevista fue requerida solamente para recordar preguntas sobre ciertos temas o asuntos de los informantes profundizara. Como refiere Taylor (1987) el rol del investigador implicó tener ciertas habilidades para aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas.

Respecto a la segunda técnica, la observación “constituye un proceso de atención, recopilación, selección y registro de información, para el cual el investigador se apoya en sus sentidos (vista, oído, sentidos kinestésicos, olfato, tacto). Es apertura integral de la persona con respecto a lo que circunda” (Hurtado, 2000, p. 449), esta técnica fue utilizada para comprender más el contexto en el que el profesor se desarrolló

Existen diversos tipos de observación, los cuales van a depender del nivel de estructuración que se tenga del instrumento, así como del nivel de participación del investigador en el fenómeno observado (ver figura 5)

Figura 6 Clasificación de la Observación



Nota: Tipos de observación y sus características básicas principales. Obtenido de Del Cid, A., Méndez, R. Y Sandoval, F. 2011, p.120.

Dado que la utilización de la observación fue con la finalidad de comprender (no de comparar o corroborar) aún más el contexto en el que el profesor universitario se desarrolla, se optó por la observación no participante como técnica de obtención de datos. Ahora bien, en lo que respecta al plano instrumental de la técnica de observación, se seleccionó la observación no estructurada.

4.4. Fases

En cuanto a la investigación de campo, en primer momento se acudió a cada uno de las escuelas y facultades que integran la DES; con la finalidad de obtener información precisa e identificar a los participantes, posterior a ello se les contactó de manera personal y escrita para solicitarles la colaboración para formar parte de la investigación. Lograda esta etapa, se recolectaron datos de carácter general (ficha de identificación Anexo 1), a manera de obtener mayor conocimiento de los colaboradores. Una vez obtenida la información, se les solicitó el espacio dentro de su agenda de trabajo para iniciar con las entrevistas a manera de que asignaran la fecha, hora y lugar para la realización.

Para la siguiente fase, correspondiente al procesamiento de la información, se realizaron transcripciones de los audios que se grabaron, con ello se adquirió un soporte que posteriormente facilitó el trabajo de análisis en el programa ATLAS.TI, programa ampliamente utilizado para investigaciones de tradición cualitativa. Cabe mencionar, que en la ejecución del proceso de transcripción resultó adecuado conocer algunos de los principios, entre ellos: el documento debe respetar siempre la aportación de los interlocutores, reproduciendo lo más fielmente el testimonio, así como evitar ambigüedades en los párrafos del escrito, entre otros que establecen respetar las aportaciones del informante.

Luego de la transcripción, se realizó la codificación de los datos, como un proceso para facilitar la localización, así como para el análisis del material obtenido. “Un código es: un símbolo aplicado a un grupo de palabras que permite identificar, reunir y clasificar las diferentes informaciones obtenidas por entrevista, observación u otro medio” (Deslauriers, 1991, citado en López y Deslauriers, 2011, p.15). Posterior a ello, se realizó la agrupación de categorías y subcategorías, proceso conocido como categorización, finalmente se analizaron los datos.

Dado que la investigación develó información proporcionada por personas, para efectos de un desarrollo adecuado del trabajo se consideraron algunas cuestiones éticas tomadas de Sandín Esteban (2003), ya que una de los primeros puntos de partida en

cualquier investigación es guiar el estudio de una forma ética, dando a conocer a la comunidad el propósito que se persigue.

El consentimiento informado, es un código ético que consistió en la información precisa que se proporcionó a las personas que formaron parte de la investigación. Este código se estableció con los informantes en el momento que estos fueron identificados a partir de los criterios de selección, en el caso que compete, se estableció con ellos un primer acercamiento con la finalidad de exponerles los propósitos del proyecto de investigación, basándome en proporcionar una información completa. De la misma manera se hizo de su conocimiento los códigos de privacidad y confidencialidad, los cuales de manera explícita se dio a conocer la seguridad y protección de la identidad y aportaciones de los informantes. Para el apartado de resultados y análisis se consideró el anonimato. De la misma manera, en la ficha de identificación que se otorgaron a los profesores se aclaró acerca de este elemento ético. Finalmente, se explicitó el código estancia en el campo, donde se estableció una negociación previa con los colaboradores para el acceso a su contexto natural, una vez acordado esta negociación se dispuso de un rol de observador no participante.

El proceso de investigación culminó con la presentación y difusión de los resultados obtenidos, donde se alcanzó mayor comprensión del fenómeno objeto de estudio, además de compartir ese nivel de comprensión con los otros.

Este trabajo dio cuenta de los elementos que la ruta metodológica implica, advirtiendo que todos sus elementos fueron esenciales para el desarrollo adecuado de la investigación.

Así mismo, externo algunas reflexiones finales personales que me hicieron enfatizar con la elaboración de este escrito, uno de ellos es el compromiso que todo investigador debe de tener al momento de iniciar una investigación, compromiso que conlleva una formación donde coadyuve elementos éticos, morales y sin omitir los valores.

Además, las investigaciones iniciadas deben con sus resultados crear un clima que favorezca el intercambio con la comunidad implicada en el estudio, de manera que

empiecen a generarse dudas para así explorar y buscar soluciones de lo que ocurre en su contexto, en este sentido el investigador debe atribuirse una tarea, la cual consiste en introducir un proceso dialéctico en la dinámica de sus acciones y reflexiones. También se pretenden que hubiera análisis, transformaciones o reconfiguraciones tanto en los informantes como en el investigador.

Capítulo 5. Experiencia docente en el diseño curricular de planes y programas por competencias

El presente capítulo constituye una pieza fundamental debido a que en él se exponen los hallazgos de la investigación poniendo de manifiesto las experiencias de los docentes quienes han participado en el diseño de planes y programas por competencias en las Licenciaturas de Pedagogía y Licenciatura en Antropología Social de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Reconociendo que el enfoque por competencias ha ido ganando presencia de forma avasallante en todos los ámbitos de educación formal, en este caso el nivel superior; esto ha permitido cambios, entre los que se encuentra la reestructuración de planes y programas bajo este enfoque. Ante esta adopción, surgen elementos de estudio que se estructuran en apartados, donde se presentan relatos de los docentes quienes a través de entrevistas semi estructuradas, y revisión documental (políticas educativas entorno al enfoque por competencia en nivel superior, revisión de planes y programas de estudio), permiten recuperar las experiencias vividas, las percepciones del concepto y sobre los resultados del enfoque. El análisis fue posible a partir de la identificación de las siguientes categorías que emergieron de los relatos de los docentes que participaron como diseñadores de planes y programas bajo el enfoque por competencias.

En el apartado *Percepción de los docentes sobre el planteamiento por competencias*, se exponen las concepciones de los docentes universitarios acerca de las competencias, identificando y describiendo con ello tres visiones que subyacen de los relatos que permiten clasificar las condiciones mínimas que refieren que se está trabajando bajo el enfoque por competencias y a partir de estos elementos, la construcción de la definición de enfoque por competencias por los docentes diseñadores.

Posterior, se presenta el apartado *Referentes que utilizaron los docentes que participaron en el diseño del currículum para construir el plan de estudios por competencias*, donde se presentan de manera particular las características de las licenciaturas en Pedagogía y Antropología, describiendo con ello la postura asumida de un

plan de estudio bajo el enfoque por competencias. A continuación, se describen las *Experiencias vividas de los docentes en el proceso de elaboración del diseño curricular por competencias*, dando a conocer las experiencias de los diseñadores durante el proceso de construcción de planes bajo el enfoque por competencias, rescatando acontecimientos, las diferentes acciones y forma de organización de los equipos.

Se advierte que el propósito de este capítulo es analizar e interpretar los relatos de los docentes, para recuperar las experiencias en el proceso de elaboración del currículum por el enfoque por competencias (ver figura 7).

Figura 7 Experiencias del docente universitario en el diseño de planes y programas por competencias



Nota: presentación de manera sucinta de las categorías encontradas en la investigación. Elaboración propia (2017).

Para el proceso de inclusión de los colaboradores en esta investigación se consideraron los siguientes criterios:

1. Que el docente haya participado de forma activa en el proceso de diseño de construcción de planes y programas bajo el enfoque pos competencias, que su participación haya sido fundamental para el diseño del plan de estudios y que se haya mantenido trabajando en la licenciatura que participó
2. Ser docente de tiempo completo
3. Docentes que quieran colaborar con la investigación

Debido a que la planta docente de la Licenciatura de Antropología Social es pequeña en cantidad y al momento de aplicar los criterios de selección anteriormente descritos, el número total de colaboradores se redujo a tres docentes; a diferencia de la planta docente de la Licenciatura en Pedagogía que es más amplia. De acuerdo con esta situación, para no elevar el número de colaboradores y generar un equilibrio, se determinó trabajar con cuatro diseñadores pertenecientes a la Licenciatura en Pedagogía y con tres de la Licenciatura en Antropología. Así mismo, para enriquecer la investigación se decidió entrevistar al coordinador correspondiente de cada licenciatura que durante su gestión fue llevado a cabo el diseño de los planes y programas por competencias. Es así que, a partir de este capítulo las referencias que aludan a las entrevistas de los docentes diseñadores de currículum y coordinadores, se identificarán con las siguientes siglas:

DC: Diseñador Curricular,

#: Orden en el que fue entrevistado,

Pedagogía o Antropología: Licenciatura a la que pertenece y

Col o Coor: Función que desempeñó en el plan de estudio (colaborador o coordinador en el diseño curricular)

A continuación, se presenta una tabla donde se ejemplifican tanto a los docentes como coordinadores que accedieron a participar en este proyecto de investigación (ver tabla)

Tabla 8 Datos de identificación de los colaboradores

Orden en el que fue entrevistado	Licenciatura a la que pertenece	Función que desempeñó en el plan	Siglas de identificación de los colaboradores
----------------------------------	---------------------------------	----------------------------------	---

		de estudio	
1	Pedagogía	Colaborador	DC1PedagogíaCol
2	Antropología	Coordinador	DC2AntropologíaCoor
3	Pedagogía	Colaborador	DC3PedagogíaCol
4	Pedagogía	Coordinador	DC4PedagogíaCoor
5	Pedagogía	Colaborador	DC5PedagogíaCol
6	Antropología	Colaborador	DC6AntropologíaCol
7	Antropología	Colaborador	DC7AntropologíaCol

Nota: Descripción de los colaboradores de la investigación. Elaboración propia (2017).

5.1. Percepción de los docentes sobre el planteamiento del enfoque por competencia

Esta categoría advierte los planteamientos que los docentes que participaron en el diseño de los planes y programas de estudios, llevaron a cabo para la construcción del enfoque por competencias en el nivel superior, específicamente de las Licenciaturas en Pedagogía y Antropología que pertenecen a la Universidad Autónoma de Chiapas, de la misma manera, se exponen aspectos que revelan la forma en que aplican el enfoque en cada uno de estas carreras.

Así mismo, se aborda la reflexión que los docentes diseñadores han elaborado del concepto, dado a que este tiene diversos niveles de conceptualización, existen diferentes posturas en cuanto a la definición, obteniendo así el carácter polisémico. Por ello, resulta conveniente recuperar las diversas aportaciones de los autores que han contribuido a la definición del enfoque por competencias y que permiten tener un campo más amplio del concepto.

Cabe mencionar que, el trabajo de análisis realizado permitió encontrar diferentes elementos que desde luego intervinieron en la construcción de los planes y programas de estudio, como las concepciones de los docentes, como se mencionó con anterioridad, los cuales han sido clasificados en tres visiones. A continuación, se exponen las visiones identificadas de los relatos de los docentes universitarios diseñadores de currículum: subyace la visión empresarial en la definición de competencias, subyace la visión intermedia en la definición de competencias y subyace la visión humanista en la definición

de competencias. Así mismo, la clasificación que en ellas se identifican como: rol del docente y rol del estudiante.

5.1.1. Subyace la visión empresarial en la definición de competencias.

Cañas, Martín-Díaz y Nieva (2007) refieren que las competencias surgieron en el ámbito laboral, especialmente en países industrializados, particularizándose como el conjunto de capacidades, habilidades y conocimientos que hacen posible el desempeño de la persona en su quehacer, actividad o profesión. Este tipo de concepción permite el reconocimiento de estas habilidades en cualquier espacio tanto a nivel micro (regional) como macro (internacional).

A finales de los años setenta en México, se realiza una transición laboral de las competencias al mundo educativo “vincular el sector productivo con la escuela, especialmente con los niveles y modalidades que se abocan a la formación profesional y preparación para el empleo” (Díaz Barriga, Arceo y Rigo; 2000, p.78), aunque no por ello deja de existir la relación del concepto con lo empresarial como lo expone el docente (DC5PedagogíaCol) al referir que las competencias en el ámbito educativo responden también a

los requerimientos que quieren las instituciones y las empresas consumidores de este personal académico o profesional” (DC5PedagogíaCol),

Este tipo de concepción se torna utilitaria, puesto que dispone al ser humano como un elemento en pro de los intereses monetarios de las empresas. Caso similar con el colaborador de pedagogía que refiere que el origen de las competencias se da específicamente por el sentido procedimental, es decir, que sólo a través de lo que se sabe hacer es donde se visibiliza si la persona es o no competente:

lo teóricos dicen que demostramos los que sabemos en lo que hacemos, ese es el origen o el sentido del porqué nace este diseño de competencias de que nada sirve de que estés con el bla bla bla si no lo sabes hacer (DC1PedagogíaCol)

Con ello se alude a la ejecución de acciones que cumplan con lo establecido por instituciones y que además estas puedan ser demostradas, reduciéndolo exclusivamente a cuestiones procedimentales del conocimiento. Estos argumentos, también encuentran

sentido en los relatos de los docentes diseñadores de currículum donde aún prima el enfoque empresarial de las competencias en el ámbito educativo:

el problema es eso, es que quieren que la educación sea rentable, que tengan un trabajo repetitivo (DC2AntropologíaCoor)

el enfoque por competencias para mí es exactamente lo mismo que los demás enfoques, nada más que tienen una visión digamos muy procedimental (DC1PedagogíaCol)

es poner un nombre a cosas que se hacen, ser consiente quizás de muchas cosas que se hacían o hacerlo conscientemente (DC2AntropologíaCoor)

Este aspecto procedimental y su excesivo peso, genera la depreciación de las dimensiones valorativas y cognitivas, las cuales la persona al estar frente a una situación de solución real, no limita su actuación exclusivamente a lo procedimental, más bien analiza el contexto y actúa con base a conocimientos argumentados de la problemática; como en los siguientes relatos:

que tenemos que desarrollar dos grandes ámbitos, uno es el de los conocimientos y otro el de las habilidades y que la suma de ambos nos va a permitir lograr competencias en situaciones específicas (DC5PedagogíaCol)

se refieren a las habilidades, conocimientos y capacidades que debe tener quien desempeña una profesión para ejercerla de manera pertinente. Así que, el enfoque por competencias es el que se oriente a desarrollar dichas habilidades, conocimientos y capacidades (DC7AntropologíaCol)

Se advierte que, a pesar de los constantes avances teóricos en el término de competencias, se sigue presentando inconvenientes como la perspectiva unidimensional, donde no se considera los diferentes elementos que integran a las competencias, en este sentido Tobón (2008) refiere que

Las competencias tienden a ser conceptualizadas de una manera reduccionista y fragmentada, motivo por el cual prima el abordaje de éstas desde la búsqueda de la eficacia y la eficiencia al servicio de intereses económicos, sin tenerse en cuenta su integralidad e interdependencia con el *proyecto Ético de vida* y la construcción del tejido social (p.15)

Desde esta visión empresarial es notorio cómo las demandas exteriores se dirigen hacia el individuo quien debe dejar de manifiesto su desempeño, se vinculan las competencias de manera constante con elementos empresariales. La identificación de la

falta del aspecto ético o humanístico de las competencias, a las cual se refiere Tobón, se encuentran entre las líneas de los relatos de los colaboradores cuando reconocen que

se ve que es un modelo para cierto tipo de profesiones, no para humanidades, no está pensado un modelo para humanidades, no hay, casi no hay empatía hacia el otro, hay trabajo en equipo, pero no hay entendimiento para el otro (DC2AntropologíaCoor)

son competencias para un mundo capitalista ahí sí de competitividad, no es lo mismo ser competentes que ser competitivo y es así, es ganar, ganar, ganar, ganar, no es pensar en el otro, no es ayudar al otro (DC2AntropologíaCoor)

que competencias también es un poco deshumanizado el modelo, eso se la ha criticado mucho, qué es una competencia, bueno... en una competencia alguien gana y alguien pierde, y entre el ganar y el perder se hace una pirámide, otros quedan hasta arriba y otros quedan en medio y otros quedan abajo y el más competente ya la hizo, el menos competente ya no la hizo, y en consecuencia los de adelante esperan lo de atrás no necesariamente (DC5PedagogíaCol)

A través de las constantes publicaciones entorno a competencias, trabajos presentados, entre otros, el término ha logrado avances sustanciosos; sin embargo, ante esta labor llevado acabo por distintas instituciones tanto nacionales como internacionales, se siguen advirtiendo vacíos que dificultan su conceptualización, omitiendo también los diferentes componente de las competencias, para estos caso el aspecto ético, que es una característica clave del enfoque basado por competencias, con esta frase se asume la importancia de la no separación, ni súper valoración exclusiva de alguno de los componentes.

Es evidente que, bajo esta visión empresarial se considera a las competencias como el modelo para formar personas con capacidades para incorporarse y adaptarse a los requerimientos de la sociedad actual, y con ello se destaca la función del docente universitario, persona clave en el proceso de formación, del cual el enfoque requiere para llevar a cabo sus fines y cubrir la necesidades empresariales y económicas.

5.1.1.1. Rol del docente, visión empresarial.

Como se describió en párrafos anteriores, el enfoque por competencias y su adopción por el ámbito educativo en el nivel superior, surgió como respuesta a las necesidades del sector industrial que demandaba resultados de las personas en proceso de formación, dado este

requerimiento, la educación, por varios años se centró en la estrategia docente propia del método nombrada como cátedra, donde el docente tradicional transmite sus conocimientos.

En primera instancia se advierte que, la planta docente de cualquier institución educativa cumple una función relevante para el enfoque por competencias, su actuación es indispensable para la formación de los estudiantes, sin embargo, también se considera que, al poseer una concepción reduccionista del enfoque, existe la escasa posibilidad de ejecutarla de manera adecuada, como lo expresa el docente (DC5PedagogíaCol)

Entonces aquí nosotros nos entretenemos a nuestra manera, hacemos lo que podemos cada quien y listo, como nadie nos reclama si alcanzamos o no tales competencias, no nos preocupa en absoluto (DC5PedagogíaCol)

Con este relato, el profesor pone de manifiesto que muchas veces el actuar de los profesionales se reduce a actividades que no trascienden o no favorecen a la formación de los alumnos. La incorporación de las competencias al área educativa debería constituir una perspectiva para transformar y mejorar la calidad de la docencia, sin embargo, los docentes enuncian en los siguientes fragmentos

antes de eso de las competencias, muchas gentes, muchos profesores te lo pueden decir, o sea, yo no debería de enseñarles a escribir cómo se escribe un ensayo o una... una... o algo, tampoco deberían enseñarles cómo se debe de leer, eso lo deberían de haber aprendido antes o no deberían de enseñarles en inglés, o sea, son competencias básicas que ya deberían de tener, no las tienen, salvo muy muy raras excepciones (DC2AntropologíaCoor)

nosotros no deberíamos de enseñarles a leer y a escribir, o sea, no debería ser una competencia que nos competa (DC2AntropologíaCoor)

Resulta comprensible, que existen competencias básicas que los estudiantes deben de desarrollar y/o adquirir en niveles educativos anteriores, sin embargo, se espera que los docentes formen en lo mejor posible a los alumnos, esto implica que deben comprometerse a enseñar para hacer posible lo que en estancias anteriores no realizaron, posiblemente esta situación se presenta por la falta de compromisos o conocimiento de lo que el enfoque por competencias implica o requiere de los docentes; al respecto del compromiso en el quehacer docente (DC6AntropologíaCol) expresa

la libertad de cátedra que yo estoy de acuerdo, pero el problema es que muchos abusan, entonces en lugar de dar clases vas y das lo que se te pega la gana, entonces el problema de no estar articulados, que nadie me vea y yo vengo y nadie puede entrar a mi clase, pues entonces eso también significa que existe el riesgo que vayas y les cuentes qué desayunaste en la mañana, que sucede muchas veces, entonces el problema es más bien eso, una falta de compromiso (DC6AntropologíaCol)

En este sentido, se demanda la transformación del quehacer docente, convencido de la importancia de su actuación en el enfoque por competencias, es así que, el primer elemento a especificar es que no se puede desarrollar competencias en los estudiantes, si no se es un docente competente. Una persona competente, regula sus propios procesos tanto cognitivos, actitudinales y procedimentales, implementando estrategias para hacer frente a las diversas situaciones que se presenten.

Aunado a la propia labor restringida de los profesores universitarios, también surgen condiciones institucionales que son reconocidas por los profesionales como limitantes para el desempeño correcto del enfoque por competencias, como lo observa (DC6AntropologíaCol) al mencionar que

la propia universidad no estimula a los profesores para que sean investigadores, o sea, las descargas son una risa, las condiciones de trabajo son pésimas, no tenemos cubículos, o sea las condiciones en las que nos encontramos los docentes son miserables y en esa miseria pues evidentemente todo se hace mucho más difícil. De hecho, hacer investigaciones en la UNACH y publicar es heroico... es muy complicado en universidades como la nuestra. Eso también, y evidentemente si llegas a tener un nivel alto en sistemas de evaluación nacional, etcétera, si puedes llegar a tener buenos recursos pero sí son en condiciones y desigualdad y competencia muy fuertes, entonces en lugar de generar procesos de organización colegiado pues más bien luego la relación entre los docentes es de "entonces me junto para que me anotes en un articulito o una ponencia" y puro papelito y nada de sustancia que avale toda esa proliferación y además se conflictúan mucho los propios procesos de evaluación, PRODEP por ejemplo, te evalúa las cuestiones colegiadas y completamente lo individual, es una lucha feroz y si logras entrar a la élite obviamente tienes acceso a otro nivel y a otras condiciones de trabajo cuando ya estás en ese sistema de investigación a nivel nacional (DC6AntropologíaCol)

Los docentes atribuyen que muchas veces las condiciones institucionales no permiten que su actuar se desarrolle de manera propicia, esto se corresponde con lo relatado por los docentes que pronunciaron

se supone que, si estuviéramos trabajando por competencias, no debemos trabajar por materias y todo el sistema educativo sigue por materias y entonces en la relación se pierde, debería ser modular o debería de ser otra propuesta didáctica, pero seguimos enseñando para conjuntar desde la separación de los procesos curriculares (DC1PedagogíaCol)

condiciones pésimas en el trabajo que hacen que el sistema educativo sea una simulación (DC6AntropologíaCol)

En el proceso de adaptación de los docentes del enfoque por competencias, su ejecución no cambia de forma sustantivamente, a decir, se modifican los nombres de las asignaturas y en escasas situaciones el contenido, pero en la práctica docente, los profesionales continúan reproduciendo su quehacer, lo cual genera la no consolidación del proyecto.

En primera instancia, se aprecia que las reformas educativas surgen no como respuesta a las demandas de la sociedad, sino atendiendo a las demandas del área laboral, ante tal situación, se puede considerar que el concepto que predomina es el de competitividad y se advierte por el análisis de los aspectos conductuales. La labor docente no es una tarea fácil de realizar, y para su ejecución es necesario preparación permanente,

En el campo de la educación, el término competencias se ha extendido con apremio, sin embargo, ante estos logros que se han presentado en esta área, actualmente existen vacíos en el enfoque que no permiten su implementación de forma apropiada, relacionándose con el quehacer docente, el cual en ciertas situaciones se producen inconvenientes.

5.1.1.2. Rol del estudiante, visión empresarial.

El sistema educativo, durante años se concentró en los programas de formación del docente universitario y con ello en el rendimiento de los estudiantes, vinculando el aprendizaje de los alumnos y las competencias del profesorado. En este proceso de relación se identifican personajes y roles, es decir, existe una figura que enseña y que hace uso de sus competencias para llevar a cabo ese proceso, pero también se encuentra la figura quien aprende. La importancia de este sub apartado radica en reconocer la labor del estudiante.

Tradicionalmente, la función del docente ha sido el de transmitir conocimientos, mientras que la función del estudiante se ha tornado pasiva y receptiva, poco había sido considerado el rol del estudiante, puesto que el interés no radicaba en él, hoy en día se aprecia una transición de intereses, es decir, en un inicio se consideraba al centro al docente, posteriormente el interés se trasladó a los estudiantes y en la actualidad al contenido; sin embargo, el papel del estudiante es fundamental, puesto que él es la persona a quien formamos y dotamos de competencias para que haga frente a las necesidades o demandas de las sociedad.

El reconocimiento de este personaje en el proceso educativo, es identificado en los relatos de los diseñadores curriculares quienes al percibir una visión reduccionista del enfoque por competencias se percatan que los alumnos no se encuentran formados con las competencias necesarias y atribuyen que esto se debe a que el proceso de construcción curricular no ha sido diseñado de forma adecuada, posiblemente considerando que los conocimientos teóricos no resultan acordes en la vida práctica

veo a los muchachos... porque yo tuve la oportunidad de trabajar en el otro plan y veo a los muchachos totalmente desubicados, no pueden distinguir una cosa de otra, no, no hay un abordaje de parte de cada unidad de competencia profundo que abone en el sentido porque no está... en mi opinión no está bien diseñado (DC1PedagogíaCol)

En este relato, se advierten vacíos en la formación del estudiante, por lo que en su actuar no posee los elementos para proceder de manera adecuada. Los roles de los estudiantes y docentes, son complementarios, se requiere de la colaboración de ambos para el desarrollo de las capacidades y que estas resultes favorables para la vida. Al respecto Roegiers (2010) menciona que las “competencias no conciernen únicamente a los profesionales. Conciernen, asimismo, a los alumnos. También ellos deben aprender a movilizar diversos conocimientos y capacidades en situaciones reales” (p.87).

El desarrollo curricular por competencias, debe considerar una integración de todos los elementos que concierne el enfoque, sin embargo, el docente (DC1PedagogíaCol) considera que, en la práctica, los alumnos no realizan estas acciones y eso se logra percibir cuando en su relato menciona que

ahorita llegas y tienen flashazos, pero no tienen la mayoría... siento, siento... como que no han logrado integrar o sea te digo esto de las competencias de que vean toda la fotografía en conjunto cuando no hemos visto los pedacitos para que la puedan integrar (DC1PedagogíaCol)

Roegiers (2010) refiere que “sólo se puede ser competente si se es capaz de integrar un conjunto de cosas que se han aprendido” (p. 86), es decir, esta visión que describe el docente (DC1PedagogíaCol) no permite que en circunstancias reales el alumno realice una situación de integración significativa, esta situación que manifiesta que el estudiante es capaz de movilizar diferentes conocimientos de una forma apropiada y con ello darle sentido a los aprendizajes

esta característica de la competencia da, para empezar, la orientación de un aprendizaje en términos de competencias: en lugar de contentarse con enseñar a los alumnos un gran número de saberes separados, es importante, pues, que se les movilice en situaciones significativas (p. 87)

Se advierte en este apartado que el rol del estudiante frente a la enseñanza con una visión empresarial es reduccionista, no cubriendo con los aspectos necesarios del enfoque por competencias. Las competencias constituyen un término integrador, es decir, considera los diferentes elementos como: los contenidos, las actividades y también las situaciones en que se ponen en práctica dichas actividades.

5.1.2. Subyace la visión intermedia en la definición de competencias.

El término competencia, dentro del ámbito educativo, podría considerarse de reciente aparición, probablemente por este aspecto en la esfera del sistema educativo se ha generado cierto grado de confusión, dado que le otorga múltiples definiciones que no precisamente ayudan a orientar el trabajo educativo. Entre los actores, como educadores y especialistas en educación, se presentan posiciones encontradas respecto de su incorporación al ámbito de la educación, unos adoptan una postura de rechazo por el sentido mecanicista que subyace en su concepción, por considerar que el concepto se identifica como opuesto al aspecto sustantivo de la educación: formación del ser humano; sin embargo, quienes adoptan el sentido mecanicista, no ofrecen una explicación clara o precisa sobre el significado de su incorporación en la educación.

Esta situación genera que los docentes universitarios diseñadores de currículum, en ocasiones no tengan una construcción adecuada o posiblemente una conceptualización con solo algunos elementos, en este sub apartado, se dan a conocer los relatos de los docentes quienes se ubican al otro lado de las posturas de quienes adoptan y quienes rechazan la propuesta de trabajar las competencias de manera mecanicista. Se debe reconocer que, dentro de la aparición de diferentes discursos sobre competencias, surgen tendencias conceptuales complementarias, por lo que es necesario examinar la presencia de estas tendencias y analizar sus contenidos para que se dé la posibilidad de dilucidar las posibilidades y limitaciones que tiene este enfoque aplicado en la educación.

Estos argumentos, sobre las tendencias en la conceptualización de las competencias, se encuentran representado en el siguiente relato del diseñador (DC2AntropologíaCoor)

En realidad no tenemos una real definición de competencias, entendimos más o menos cómo funciona, pero que tengamos una... que la gente pueda ser capaz de hacer cosas, cuáles son sus habilidades en todos los sentidos, por qué, porque habíamos entendido quizás eso desde el punto de vista puramente académico, pero están todos los valores, etc. todavía está peor, si a nivel académico estábamos diciendo que eso ya lo deberían de tener, en el nivel de valores, o sea no les enseñaron nadie valores, ética no la vas a enseñar, nos pusieron... tuvimos que poner una materia de ética que todo mundo se quedó así (gesto de desconcertado) y qué le vamos a poner en eso, ¡ah! es que hay que poner ética, pero es que ética no se enseña, se ve (DC2AntropologíaCoor)

Como efecto de las diferentes perspectivas, es común que surjan el proceso de complementariedad del término y que entre los docentes diseñadores no conciban e identifiquen los aspectos básicos que determinan a las competencias. Tobón (2008) considera que “Hay inconsistencia y falta de claridad en la estructura conceptual del término *competencias*, por lo cual se confunde con otros conceptos similares tales como inteligencia, funciones, capacidades, calificaciones, habilidades, actitudes, destrezas, indicadores de logro y estándares” (p.15), esto posiblemente porque al ser la educación un campo de conocimiento diverso, permite esta propagación de definiciones.

Como lo refiere el docente (DC4PedagogíaCoor), quien a pesar de distinguir que el término posee un origen empresarial y logra advertir elementos de las competencias en el ámbito educativo, sin embargo, en su relato se percibe una confusión y la no clarificación del enfoque, lo que hace que nuevamente defina el término como las habilidades o

capacidades como elementos clave y único del enfoque, no reconociendo los otros elementos que el concepto integra

consientes estamos que es un término que ha venido de lo que es el campo laboral, empresarial, de trabajo; de las competencias laborales han pasado a un contexto educativo, por eso hoy algunos preferimos hablar y creo que el plan de estudios (corrige) no el plan, el modelo educativo de la UNACH cuando refiere las competencias se habla de las competencias profesionales integrales para entonces superar un poco esa tendencia de las competencias laborales y no caer en esta idea de lo utilitarismo, del tecnicismo en las competencias, pero finalmente las competencias no son más que esas habilidades o capacidades que se buscan desarrollar en los estudiantes. (DC4PedagogíaCoor)

En efecto, el docente (DC4PedagogíaCoor) logra apreciar una situación donde hay indicios de superar la visión utilitarista, a pesar de este panorama, dentro de los relatos de los docentes diseñadores de planes y programas de estudio bajo el enfoque por competencias surgen visiones reduccionistas e incluso desconcierto de los elementos que integran las competencias.

El docente (DC6AntropologíaCol) también reconoce la falta de una conceptualización que permita comprender el enfoque, en su discurso menciona que

realmente no había una definición única del modelo por competencias, más bien era una mezcla de distintos modelos que se abordaron (DC6AntropologíaCol)

Esta tendencia, posiblemente se debe a la rapidez y aceptación del enfoque por competencias en el campo educativo, el cual ha desatado en el ámbito de la educación la aparición y difusión de múltiples conceptos dificultando una definición única.

También dentro de esta tendencia, existe el reconocimiento que las competencias se encuentran relacionadas con los aspectos teóricos y prácticos, como lo expresa el docente (DC1PedagogíaCol)

el enfoque por competencias es la combinación tanto de lo teórico como lo práctico (DC1PedagogíaCol)

Si bien existe una visión que considera más elementos clave de las competencias, también se expresa solo en el discurso, porque como se ha abordado con anterioridad, a pesar que poseen conocimiento de lo teórico, en la ejecución o llevado a la práctica estos aspectos no se visualizan, en el caso del docente (DC2AntropologíaCoor) manifiesta que el

enfoque se relaciona con un sentido integral, sin embargo, no profundizó con lo que realmente implica esta expresión

que la gente sepa de qué se trata, que sepa que es una cosa integral
(DC2AntropologíaCoor)

Esta situación de tendencias conceptuales complementarias, frecuentemente se presentan en la vida real o ejecución en el sistema educativo bajo el enfoque por competencias, por lo que es necesario examinar la presencia de estas tendencias y analizar sus contenidos para que se dé la posibilidad de dilucidar las posibilidades y limitaciones que tiene este enfoque aplicado en la educación.

5.1.2.1. Rol del docente, visión intermedia.

La función del docente no sólo consiste en el proceso de transmisión de información o conocimientos hacia los estudiantes, que es una tendencia que muchas veces se presenta o repite en lo escolar. El docente debe presentar a los alumnos de una manera problemática las situaciones haciendo que experimente en un contexto, de manera que el estudiante pueda establecer el vínculo entre la solución y otros interrogantes de mayor alcance.

En este sentido, algunos docentes con esta visión no encuentran las modalidades necesarias para su práctica, es decir, no posee la claridad del quehacer docente bajo el enfoque por competencias como lo declara (DC1PedagogíaCol)

hago lo mejor que puedo, trato de prepararme lo mejor que puedo, trato de cumplir
(DC1PedagogíaCol)

En esta enunciación, se visualiza la preocupación del docente respecto a los requerimientos del enfoque por competencias, sin embargo, reconoce que su función como docente no es el de la mera transmisión de información o saberes, sino que consiste en promover aprendizajes

creo que pudiera estar haciendo mejor mi trabajo en otras circunstancias, que mi trabajo es promover aprendizajes y siento que me quedo corta, siento que me quedo corta, tengo esa sensación siempre. (DC1PedagogíaCol)

De la misma manera que su labor como docente en el contexto de las competencias no solamente implica la promoción de aprendizajes, sino que además están inmersas otras actividades que es uno de los elementos que supera la visión reduccionista o empresarial del enfoque por competencias y que se expuso en el apartado anterior

implica un marco de responsabilidades que está determinado en el reglamento académico para maestros y que ahí le marca que tiene que colaborar en academias, presentar sus programas, características de los programas, de tal manera que los maestros deban de entender la clase es nada más una de las tantas actividades que debe realizar en el quehacer docente. No solo eso, hay planeación, organización, capacitación curricular (DC5PedagogíaCol)

Sin embargo, en el reconocimiento de su labor docente, también enuncia dificultades en la práctica, es decir, no encuentra elementos para la implementación integral como lo solicita el enfoque

la cuestión para los maestros es de que cómo implementamos todo, porque estamos promoviendo el aprendizaje, estamos promoviendo aprendizajes, no enseñando, promoviendo aprendizajes, pero cómo todo de conjunto, es en el planteamiento didáctico, eso es uno de los problemas que le debo al enfoque por competencias (DC1PedagogíaCol)

Desde esta perspectiva, Perrenoud (2004) aboga que se debe evitar caer en el error de pensar que las competencias se pueden transmitir, ya que lo que se puede hacer en este caso es crear condiciones óptimas para la constitución de las mismas, por ello, el autor describe diez competencias profesionales para enseñar, formando y otorgando así una serie de puntos que definen las competencias del docente: Organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres y madres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, organizar la información continua (Perrenoud, 2004)

Como consecuencia de esta visión, existen docentes que reconocen lo importante de las competencias profesionales para enseñar como lo emite el docente (DC1PedagogíaCol)

creo que la conjunción de todo lo que sabes se hace cuando eres capaz de tener una idea clara, muy clara del conocimiento, pero no puedes dar una embarrada de actitudes, una embarrada de saberes y esperar que hagas bien las cosas (DC1PedagogíaCol)

Esta perspectiva, permite distinguir las intenciones de los docentes frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, en este sentido se rescatan los siguientes relatos

para mí es muy complicado, probablemente me haga falta estudiar muchísimo más entorno a los diseños curriculares (DC1PedagogíaCol)

Depende mucho del sector del profesorado que se decida a seguirse formando, los maestros que no tengan el grado de maestría lo tienen que alcanzar, los que tengan maestrías deben decidirse por su doctorado, es necesario actualizarnos, internacionalizarnos, ese es una gran faltante de nuestros planes, de todos lo que hemos tenido, de los 3 que hemos tenido. Implica salir del área de confort. Nos concentremos en lo nuestro, el día que los profesores nos concentremos en lo nuestro porque creemos en lo nuestro, entonces vamos a fortalecer mucho la formación de nuestros alumnos, pero qué pasa, lamentablemente la mentalidad del profesor... por eso requiere mucha formación y capacitación para transformar la mentalidad del profesor (DC3PedagogíaCol)

Existe el compromiso de identificar que, en la implementación del enfoque, el quehacer de los docentes es una función fundamental para la adecuada ejecución y logro de los objetivos, sin embargo, reconocen que aún faltan cuestiones por atender y que en el momento de considerarlas se tendrá mayor apego a los fines planteados por el proyecto. Se espera de los docentes una enseñanza alejada de lo tradicional, un profesional que conciba que su actuación es esencial en este enfoque

5.1.2.2. Rol del estudiante, visión intermedia.

En la actualidad, el sistema educativo pretende desarrollar en las aulas competencias que permitan a los ciudadanos desenvolverse adecuadamente en las diferentes esferas que conforman su vida, por lo que esta perspectiva procura evitar caer en un enfoque utilitarista, por ello procura crear escenarios donde los estudiantes tengan la posibilidad de resolver de la mejor manera las situaciones cotidianas que se le presenten, a la vez que evite de manera automática la resolución de problemas.

Pero para hacer factible esta situación, resulta conveniente despegarse de la visión empresarial del enfoque por competencias, con ello se superará en mejor medida estas necesidades. Este sub apartado enuncia algunas características que esta perspectiva considera posible, se espera que el efecto de una educación basada con el enfoque por

competencias, permita advertir una serie de aspectos conceptuales, procedimentales, actitudinales, entre otros elementos en los sujetos.

En primera instancia, el surgimiento del interés de ubicar al estudiante en este enfoque por competencias y hacer la transición a esta perspectiva, permitió el desarrollo de la formación de una manera más favorable, es decir, con el reconocimiento de los estudiantes como personas que son capaces de desarrollar una serie de habilidades, competencias, consideraciones éticas, valores entre otros, se da un surgimiento más humano de esta figura clave.

El alumno no sólo es receptor de la información otorgada por los docentes, sino que con esta perspectiva se vislumbra que existen otras funciones que el estudiante puede llegar a desempeñar, (DC5PedagogíaCol) profesor de pedagogía advierte que

si bien la parte de competencias puede impulsar tareas que son fundamentales que son como la innovación, la creatividad, la invención (DC5PedagogíaCol)

Con esta declaración, el estudiante se posiciona como un ser que puede desarrollar, potencializar y valorar sus propios niveles de alcance. En el desarrollo curricular por competencias, prima que el estudiante es una persona que puede encontrar el significado de lo que está aprendiendo, sin embargo, para el logro de esa situación, el estudiante no lo logra solo, es decir, el desarrollo de las capacidades del alumno requiere del apoyo de los maestros, con esto se vuelve a considerar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe ser conceptualizado los dos actores clave que son: el estudiante y el docente.

5.1.3. Subyace la visión humanista en la definición de competencias.

La evidente difusión del término, ha conllevado a formular otras perspectivas, en este sentido la humanista (contrario a la visión empresarial de las competencias en el ámbito educativo), la cual procura índices de mejora de calidad de las personas a través del proceso de aprendizaje, como en la opinión del docente (DC5PedagogíaCol) que externa que las

Competencias son situación que responde a la necesidad concreta de desarrollo humanístico y tecnológico a partir de las escuelas (DC5PedagogíaCol)

Esta perspectiva se plantea como una propuesta que permiten concebir a la persona que está en proceso de formación como un ser integral, independientemente que se

encuentre constituido por diferentes dimensiones, como lo refiere el caso (DC1PedagogíaCol), de la misma manera el docente (DC3PedagogíaCol) infiere que todas estas dimensiones que constituyen al ser humano, no pueden estar separadas del aspecto intelectual, es decir, el ser a quien se forma, se visualiza desde esta perspectiva como integral

Es una propuesta para promover procesos educativos, basados en la asunción que no hay una división entre conocimientos habilidades, actitudes y procedimientos como era de costumbre en los otros diseños curriculares, aquí se junta, ese es [eso son] las competencias, las competencias se tienen que evidenciar juntando todos estos procesos educativos (DC1PedagogíaCol)

Competencias es el desarrollo de habilidades prácticamente en actitudes, en valores, en cuestiones prácticas, actitudinales y que no puede ir desligada del desarrollo de las capacidades intelectuales (DC3PedagogíaCol)

Es indispensable mencionar que, desde esta visión, se concibe el aprendizaje como el proceso donde convergen diferentes dimensiones: saber conceptual, procedimental, actitudinal, lo que lo constituye como una faceta equilibrada de la persona como lo enuncia diseñador (DC4PedagogíaCoor) y el docente (DC7AntropologíaCol)

las competencias no dejan de ser más que todo este conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes, valores que se tienen que poner en juego, que se tienen que movilizar todos en su conjunto para contribuir en la formación en este caso del profesional, entonces estaríamos hablando de que si movilizan todas esas competencias que podemos caracterizarlos por estas cuestiones de los conocimientos, habilidades y valores, tiene que atenderse desde unos procesos formativos en todos estos aspectos y en todas las dimensiones de la persona, entonces aquí como que buscamos una tendencia hacia la formación integral, probablemente esto no sea algo que digamos que es parte de las competencias, lo nuevo, porque finalmente la formación integral, desarrollar habilidades, conocimientos, valores en los estudiantes, eso ha sido un desde siempre, pero en mi definición de competencias yo lo entiendo así, como toda esa familia, así la llaman algunos autores de las competencias, poner en juego, poner en movimiento nuestros conocimientos, nuestras habilidades, aptitudes, valores, para realizar determinadas tareas en contextos distintos (DC4PedagogíaCoor)

la combinación de visiones, por un lado, es importante el desarrollo de habilidades y capacidades; pero también se requiere análisis, reflexión y visión crítica y propositiva para ofrecer a la sociedad explicaciones e ideas que reflejen la realidad en la que vivimos (DC7AntropologíaCol)

En el campo educativo, la perspectiva del desarrollo humano permite valorar las capacidades y con ello da inicio a oportunidades en los individuos. Así mismo esta visión permite desencadenar el sentido de responsabilidad en el proceso de desarrollo de capacidades en los propios individuos, haciendo extensivo esta dinámica a la sociedad mediante las instituciones quienes deben procurar por un ambiente adecuado para el pleno desarrollo humano.

tenemos que vincularnos con el sector productivo al cual pertenecemos, nuestra visión de necesidad tiene que ser más amplia, más en sociales y humanidades, tenemos que tener una visión amplia, incluyente, tenemos que desarrollar nuevas áreas (DC5PedagogíaCol)

Esta perspectiva, hace posible que se posea una visión más extensa a manera que se pongan en práctica no sólo los aspectos conceptuales y procedimentales, sino que se manifiesten los elementos actitudinales, en este los siguientes relatos dan sentido a este argumento

estar en armonía con la naturaleza, a ver, ¿tú has visto eso en las competencias?, o sea pensar en que eres parte de un universo, de un contexto (DC2AntropologíaCoor)

tener una formación más humanística, más sólida en el aspecto de filosofía, de valores de establecer un... conjugar esto de desarrollo tecnológico y desarrollo humanístico, por supuesto, competencias está hecho para la bienvenida de las nuevas tecnologías de la información, incorporarlas y estar acorde con toda esta situación del mundo moderno (DC5PedagogíaCol)

Tobón (2008) investigador en el área del pensamiento complejo, la socioformación y las competencias, refiere que

La *formación basada en competencias* constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico; integra la teoría con la práctica en las diversas actividades; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre estos y los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación y el afianzamiento del *proyecto Ético de vida*; busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico (p. 15)

Contemplar esta perspectiva evidentemente más amplia, también requiere la capacidad de ver y entender a la persona de manera integral, en este sentido, la perspectiva considera que el papel del estudiante es central, puesto que es él a quien se está formando,

varios son los argumentos vertido y que coinciden con esta situación, el docente (DC7AntropologíaCol) enuncia que una visión humanista permite una formación integral en el estudiante y no supeditada a lo mecanicista, esto le permite al estudiante cubrir una gama amplia de las necesidades de la sociedad actual; el docente (DC4PedagogíaCoor) declara que esta visión parte de los intereses del estudiante, existiendo más probabilidades de atender sus necesidades; por su parte el docente (DC3PedagogíaCol) refiere que debe formarse al estudiante con conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales y el diseñador (DC4PedagogíaCoor) menciona que la perspectiva incluye aún más al alumno y que esto contribuye a que se desenvuelva de una manera más favorable en situaciones reales

se plantea la formación integral del estudiante, orientada al aprendizaje y a la calidad educativa. (DC7AntropologíaCol)

plantea que sea un modelo centrado en el estudiante partiendo de sus necesidades, partiendo de sus intereses y todo su contexto donde se desarrolla (DC4PedagogíaCoor)

debe formarse al alumno en el saber en términos de conocimiento, en el saber hacer, en la parte práctica, por eso nuestros alumnos tienen un día exclusivo para sus prácticas, el saber convivir, los valores, la cuestión de la ética profesional, toda esa parte de la ética normativa y el ser es la formación integral del estudiante en todos los sentidos, por eso ellos tienen... aquí se trató que tuvieran ese equilibrio entre la teoría y la práctica porque era una debilidad que se presentaba en el anterior plan (DC3PedagogíaCol)

este enfoque debe involucrar más al estudiante, pero en situaciones reales de acuerdo a su campo profesional en que se está formando y el proceso de enseñanza y también el sistema de evaluación, una evaluación que sea por competencia, una evaluación que implica entonces ya no solamente quedarnos con instrumentos que evalúan conocimientos, sino que también que uno demuestre que esos conocimientos que ha construido le ayuda para diseñar, para elaborar, para construir, para proponer, para crear, etc., entonces en ese sentido la evaluación tiende a cambiar o debe ser diferente (DC4PedagogíaCoor)

La perspectiva humanista, procura dar elementos para la mejora y colaboración entre instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, también reconoce que existen diversas áreas donde los estudiantes pueden formarse de manera integral, dotándolo de herramientas necesarias para una actuación apropiada en las diferentes áreas donde se desenvuelve el ser humano.

5.1.3.1. Rol del docente, visión humanista.

El rol del docente universitario sigue considerándose fundamental, pero ahora modificado y complementando su quehacer como creador de experiencias de aprendizajes para sus estudiantes. Frola (2011) propone que la escuela del siglo XXI requiere de docentes competentes con las capacidades para diseñar situaciones de aprendizaje para que sus estudiantes, a partir de las necesidades identificadas, movilicen de manera holística sus recursos conceptuales, actitudinales y procedimentales, para realizar con niveles de dominio las acciones que requiere el cumplimiento de dichas necesidades y con ello también cubrir las demandas de la sociedad actual. Frola (2011) presenta una propuesta donde da a conocer categorías relacionadas con las competencias docentes, éstas son: Competencias docentes genéricas (ver Tabla 1) y Competencias docentes específicas (ver Tabla 2). Considerando que los docentes deben asumir las siguientes funciones:

Tabla 9 Competencias docentes genéricas

Competencias Genéricas		Descripción
1	Académica	Considera el dominio de la práctica profesional y lo que esto implica como poseer conocimientos del contenido, método a emplear, estilo de enseñar, el proceso de evaluación, en resumen, los contenidos propios de su asignatura.
2	Organizativa	Visualizar de forma esquemática las acciones futuras del escenario educativo.
3	Didáctica	Aborda e implica las competencias del docente en lo procedimental, la puesta en práctica de aspectos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos en el acto educativo.
4	Comunicativa	Se refiere al diálogo e interacción en este ámbito, donde el docente debe buscar y establecer comunicación con sus estudiantes y así desarrollar mecanismos de escucha activa que permitan conocimiento más profundo y juntos construir un ambiente armonioso en esta acción educativa.
5	Integradora	Se refiere a la visión y reconocimiento de la diversidad y aceptación de la misma, permitiendo la inclusión de todos los personajes del proceso educativo.

Nota: Exposición de las competencias docentes genéricas de acuerdo a la autora Frola (2011, pp. 160-161).

Tabla 10 Competencias docentes específicas

Competencias Específicas	
1	Organizar y animar situaciones de aprendizaje
2	Gestionar la progresión de los aprendizajes
3	Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
4	Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo
5	Trabajar en equipo
6	Participar en la gestión de la escuela
7	Informar e implicar a los padres y madres
8	Utilizar las nuevas tecnologías
9	Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
10	Organizar la información continua

Nota: presentación de las competencias docentes específicas con base a la autora Frola (2011, p. 167).

Zabalza (2009) luego de diversas investigaciones realiza una propuesta donde expone 10 elementos (ver Tabla 10), los más significativos con relación a las competencias de los profesores universitarios. Considera que los docentes deben asumir las siguientes funciones:

Tabla 11 Competencias docentes del profesorado universitario

Competencias	Descripción
1 Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje	Implica la capacidad de prever las futuras acciones considerando la toma de decisiones de lo establecido formalmente por la asignatura frente la autonomía y particularidad del docente; se trata de poner en acción los propósitos retomando elementos como: contenidos básicos, metodología, contextualización, estrategias, características de los estudiantes entre otros.
2 Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares	Considerar esta competencia con estrecha relación a la descrita anteriormente, a pesar de ello resulta importante separarla por las características apremiantes a especificar. Esta competencia consiste en la aplicación apropiada de los contenidos de las diferentes disciplinas. Se enmarca el compromiso de la universidad ante la formación profesional, por ello ante la recopilación de contenidos debe considerarse la <i>selección</i> adecuada que permita adecuarse a las condiciones del tiempo; debe de generarse una <i>secuenciación</i> que es la relación de unos contenidos con otros, los cuales tendrán un impacto en la significación del aprendizaje; y por último la <i>presentación de los contenidos</i> que conlleva la habilidad de comunicación del docente hacia sus discentes.

3	Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizados (competencia comunicativa)	Si bien esta competencia se refiere a la capacidad para gestionar didácticamente la información y las destrezas que se pretende que los estudiantes aprendan, es explicar los contenidos científicos de manera que éstos queden claros o resulten comprensibles.
4	Manejo de las nuevas tecnologías	Las nuevas tecnologías constituyen un instrumento importante en este proceso de adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, su rápido desarrollo seguirá modificando la forma de enseñanza, es por ello que se visualizan como una oportunidad para transformar a través de herramientas tecnológicas la docencia universitaria redefiniendo el rol del docente, gestionando y manejando la información.
5	Diseñar la metodología y organizar las actividades	Si bien esta competencia tiene relación con la de <i>planificación</i> ; ésta principalmente consiste en la gestión de las actividades del docente para el proceso enseñanza-aprendizaje, de tal modo que con ello desarrolle en el estudiante un estilo de aprendizaje más autónomo.
6	Comunicarse y relacionarse con los alumnos	Componente básico en el proceso enseñanza-aprendizaje, la comunicación didáctica consiste en encuentros que marcarán el sentido formativo de los estudiantes, la relación interpersonal definirá gran parte de los propósitos.
7	Tutorizar	Estamos ante una competencia que resulta ser un componente complementario en el proceso de formación de los estudiantes, considerado como la asistencia que trasciende lo académico para entrar también en lo personal, psicológico, entre otros, implica orientar en problemas específicos o alguna otra situación que pueda impactar negativamente la formación académica del estudiante.
8	Evaluar	La evaluación tiene un carácter profesionalizador y de acreditación y se refiere a un proceso que implica tres fases: recogida de información, valoración de la información recogida y toma de decisión.
9	Reflexionar e investigar sobre la enseñanza	Este punto se refiere a analizar documentadamente el proceso enseñanza-aprendizaje, considerando los distintos factores que intervienen y afectan la didáctica universitaria.
10	Identificarse con la institución y trabajar en equipo	Competencia considerada transversal y consiste en la disposición de los docentes al trabajo cooperativo e identificarse con la institución; es importante que cada profesor equilibre sus cualidades personales y su pertenencia para así cumplir con la misión formadora de la institución.

Nota: Descripción de las competencias consideradas para el docente de nivel universitario. Obtenido de Zabalza (2009, pp.72-167).

Enumerar estas competencias no implica que sean definitivas, aun así, la reflexión presente perfila las características del docente universitario en esta sociedad del conocimiento, en la que el reto consiste en transformar las instituciones educativas ofertando una educación que responda a los cambios de una sociedad vertiginosa. En este sentido, el colaborador

Desde la perspectiva humanista, el rol del docente del nivel superior ha presentado modificaciones, es un profesional capaz de producir un ambiente de aprendizaje mediante la preparación de sus materiales, así como de diseñar actividades, generar experiencias, entre otros aspectos como lo relata el docente (DC4PedagogíaCoor)

los criterios o las evidencias que pudieran como demostrar que estamos trabajando por competencias, uno podría... bueno yo diría y le atribuyo mucho peso a la metodología del trabajo del docente, es decir, pasar ya de una enseñanza tradicional, expositivo o declarativa a una metodología donde el estudiante se involucre más en los trabajos en las actividades contextualizadas y para esto se conocen las estrategias de aprendizaje que nos ayudan a desarrollar competencias como los aprendizajes basados en problemas, los proyectos, los métodos de casos, todas estas estrategias o metodologías que deben implementarse en el aula son definidas por algunos teóricos como las indicadas en este enfoque por competencias para movilizar las competencias y construir nuevas competencias, entonces es cambiar ahora sí una metodología totalmente diferente, entonces, ir a trabajo de campo, hacer proyectos integradores (DC4PedagogíaCoor)

Evidentemente el docente universitario actual, requiere de más competencias profesionales de las que se requerían tradicionalmente, como lo describe (DC4PedagogíaCoor) al mencionar que la metodología debe provocar que el estudiante se involucre en tareas contextualizadas, que esta metodología resulte diferente a lo que se había trabajado con anterioridad, donde se pueda percibir los proyectos integradores, el trabajo de campo, entre otros. En esta línea se coincide el docente diseñador (DC4PedagogíaCoor) que menciona

como maestro debe de conocer y si puedo implementar, adelante, no lo puedo implementar, pues a hacer ajustes de acuerdo a las necesidades que se presenten en el contexto (DC4PedagogíaCoor)

Esta visión humanista considera el contexto y con ellos las demandas de la sociedad y no tanto en la creación de un profesional mecanicista, sino un profesional que sea capaz de advertir su entorno de manera holística, de formarse no exclusivamente con saberes, sino que resulte una persona con valores, que retome aquellos elementos en pro de los demás, que considere a los otros y se produzca un proceso de empatía, como el caso del docente (DC3PedagogíaCol) que refiere

los profesores nos formemos en valores, jurídicos, en valores pedagógicos, nos formemos en derechos humanos, en ciudadanía, nos formemos en currículum, en tecnología, nos

estemos actualizando constantemente en el uso de las plataformas, software, nos certifiquemos (DC3PedagogíaCol)

Así también, que reconozca la importancia del trabajo colaborativo y que el trabajar por competencias no es generar competitividad ni rivalidad, sino un trabajo colegiado donde de manera colectiva se realice la búsqueda de soluciones

Generar procesos del trabajo docente, y eso si yo lo señalé porque a mí lo que me importó era pudiéramos desarrollar y fortalecer un sistema docente colegiado porque si los maestros podemos consolidar un proceso y nos apropiamos de un sistema de aprendizaje de manera colegiada, no importa si es por competencias, etcétera, nosotros nos podemos dar recuento de que sea dinámico y flexible (DC6AntropologíaCol)

Que el trabajo colaborativo no sólo se piense que puede ser posible entre los docentes o personas de un nivel académico similar, sino que en este proceso colegiado, la voz del estudiante figure y que se reconozca que entre esta interacción también puede darse procesos formativos como lo indica (DC5PedagogíaCol), que no solo se da de arriba para abajo, sino que la modalidad del docente con visión humanista, identifica que también puede darse de manera inversa, es decir, de abajo para arriba, pero ya ello es necesario la humildad y el reconocimiento del otro

entender que la docencia no yo sé más, tú sabes menos, es la posibilidad de coincidir en espacio llamado salón de clases u otro espacio para que aprendamos los dos, para que el maestro regenere sus conocimientos (DC5PedagogíaCol)

hacer un trabajo de academia, a ser más exactos en tiempo y forma con los avances, a tener mayores responsabilidades con el quehacer docente. La escuela debería ser un núcleo generador de experiencias formativas, altamente formativas, intentos necesarios de querer tocar la consciencia de las personas para mejorar las conductas, mejora su nivel de vida y su capacidad de intervenir en el mundo que nos rodea (DC5PedagogíaCol)

La formación tiene que ser en competencias en todos los rubros ya lo decía Perrenoud y lo dijo muy concretamente: formarse, aprender a conocer... hay que leer, documentarse, lo que estudiamos hace 20 años ya caducó, hay que leer lo nuevo. Que se aprovechen las habilidades del trabajo en equipo, no aislarse. Hace falta aprender a convivir y el ámbito de los valores. En la formación por competencias es tener un profesional competitivo en todo, hacer las cosas rápido y bien, es disciplina, orden, auto exigencia (DC3PedagogíaCol)

Cuando el docente se encuentra abierto a establecer líneas de comunicación, existe la posibilidad de dialogar de manera apropiada y crear un espacio más favorable, de

comprensión, como lo refiere el diseñador de currículum (DC7AntropologíaCol) al mencionar que

Cuando se establece una relación y un diálogo horizontal entre docentes y estudiantes para identificar las necesidades, condiciones, habilidades, etc. que deben atenderse en el proceso formativo (DC7AntropologíaCol)

Desde esta perspectiva, la labor del docente consiste en presentar de manera distintas los conocimientos, de presentarlos de una forma en donde el estudiante sitúe en su contexto y ponga el problema en perspectiva, de manera que el alumno llegue a establecer opciones de solución y al mismo tiempo, la solución.

Desde esta visión, el docente debe movilizar sus recursos cognitivos, conceptuales, actitudinales, procedimentales y valores para poder enfrentar las diversas problemáticas o situaciones que se presenten. Mediante su formación continua, la reflexión de sus funciones, la consideración de sus experiencias, así como el análisis de sus acciones, es que el docente estará en una situación posible de formar en competencias a sus estudiantes. El quehacer del educador siempre estará en análisis y reflexión constante.

5.1.3.2. Rol del estudiante, visión humanista.

Dentro del rol del estudiante desde la visión humanista, lo primero que se enfatiza es el servicio del alumno hacia los otros, hacia la sociedad, es decir, que este sea capaz de visualizar las necesidades de los otros y responder de manera empática, con este elemento confirmamos que la visión se cumple, puesto que, si se da la indiferencia, se no estarían generando procesos formativos humanos, respecto a esto, resultan los siguientes argumentos

gentes que deben de tener: empatía con los otros, entre paréntesis yo siempre le digo a los antropólogos sociales que eso debería ser la profesión más importante del mundo, por qué en un mundo globalizado son los únicos que tienen las herramientas, que están formados para tener puentes con los demás, qué sean otros los que sean, pero como que no lo están viendo así, la idea es, lo que necesitábamos es un profesionalista que pueda, bueno, que sea versátil, pues ahí está la dificultad, pero una de las cosas primeras que deben detener: empatía o por lo menos entendimiento hacia el otro, o sea, estar abierto si no, no va funcionar y estar dispuestos (DC2AntropologíaCoor)

un profesional que sea capaz de aplicar sus conocimientos, incidir, proponer, crear en campos o en el campo educativo propuestas que atiendan a las necesidades de un contexto social, económico, político y cultural inmediato (DC4PedagogíaCoor)

Lo primero que debemos encontrar para nuestra gente es un lugar dónde los enseñen, capaciten y se puedan ir adelante, más que en pensar en cobrar... necesitamos un plan de estudios que permita que cuando menos un mes por cada semestre se vayan a prácticas (DC5PedagogíaCol)

es necesario que tengamos una visión y al mismo tiempo ese compromiso con lo que estamos produciendo y qué pasa en el mercado, es obvio que tenemos personas, no son cosas, pero también es obvio que un alumno debe pensar en el trabajo desde el primer semestre, por eso la idea que deben de trabajar, estudiar desde el primer semestre, debe de estar en contacto con el resto de la realidad. Tenemos que romper este esquema de que tienen que estar aquí guardadito 4 años y luego los soltamos y ya se convierten en profesionales, la gente no madura así, la gente madura de una forma gradual, más lenta y más supervisadas, guiados por gente que conozca más (DC5PedagogíaCol)

el quehacer universitario, deben de entender que crecer son compromisos sociales, capacidades, responsabilidades, mayor calidad (DC5PedagogíaCol)

Todos estos discursos dan cuenta del rol del estudiante en la visión humanista, puesto que, existe una identificación con el otro, un proceso de reconocer que el campo de actuación del estudiante es tan diversificado en donde su actuar debe girar en torno al reconocimiento de los demás.

De la misma manera, en esta visión, se advierte la autonomía desarrollada en el estudiante, esa autonomía que le permite crear sus propias experiencias y no es que prescinda de la labor del docente, sino que, mediante la interacción de ambos, se le confiera al estudiante este elemento. Esta característica se advierte en los relatos de los docentes cuando refieren

es el que aprende y si entendemos al estudiante como ese ser, como esa persona que es capaz construir por sí mismo sus conocimientos, sus aprendizajes, entendemos que el estudiante debe tener dominio conceptual, debe tener dominio procedimental o un dominio actitudinal y todo esto si lo quieres traducir a lo que son conocimientos, habilidades y valores, nos llevan entonces a pensar que se está buscando una formación integral del estudiante (DC4PedagogíaCoor)

Pero también el alumno debe de entender que capacidad la puede tener, pero que también implica disciplina, trabajo, compromiso, pasión por lo que hace (DC5PedagogíaCol)

Se advierte que, se da un proceso de formación que contribuye a que el estudiante se visualice en otras esferas laborales o que su actuación no se limite a esferas establecidas, sino que exista la posibilidad de crear espacios donde se manifiesten el conjunto de sus saberes actitudinales, procedimentales, conceptuales y sus valores.

mentalidad de no ser empleados sino de ser empleadores, conozco algunos casos que ya crearon su despecho pedagógico, centros pedagógicos y así algunos están en gobierno, en todas las áreas, hay un área de educación (DC3PedagogíaCol)

Un profesionista con enfoque de la educación desde el ámbito multi e interdisciplinario porque están consideradas todas las áreas que son necesarias en la formación (DC3PedagogíaCol)

5.2. Referentes empleados para configurar el plan de estudio por competencias

Exponer los referentes utilizados para la construcción de un plan de estudios por competencias, resulta importante, ya que es a partir de la consideración de estos elementos del cual el plan tiene fundamento. Un plan de estudios refleja las metas a ser alcanzadas en una institución, en este caso, el perfil de egreso tanto de pedagogos como de antropólogos, todo un proceso formación de estos actores sociales. En el presente apartado, se identifican y exponen los referentes utilizados por los diseñadores de currículos de estas licenciaturas, por lo que se ha estructura en los siguientes sub apartados, el primero donde se hace mención tanto de las posturas asumida como los referentes de pedagogía y posteriormente, los mismos aspectos, pero referidos a la licenciatura en antropología.

La visión que se percibe de la educación, tiende a cambiar con el tiempo. El rol que la educación cumple en la sociedad forma parte de todo el entramado político, de tendencias que se manifiestan en la sociedad del siglo XXI, un sin fin de situaciones que hacen posibles cambios en la esfera educativa, en este sentido, del plan de estudios y con ellos los programas, muchas veces ante la situación de no aceptación de una comunidad educativa, sin embargo, existen como se acaba de mencionar, situaciones que persuaden al cambio. Cabe mencionar que, en la constitución de un plan de estudios siempre se presentarán opiniones encontradas debido a la diversidad de opiniones vertidas en ese proceso; dichas ideologías en materia de educación, marcarán gran influencia sobre la

forma en que se elaborará el plan de estudios, por eso, el conocer los referentes empleados permitirá advertir la formación del profesional, formas de trabajo, roles que se desempeñarán, entre otros.

5.2.1. Decisiones teóricas-metodológica e institucionales de los diseñadores del plan de estudios de Pedagogía.

La elaboración de un plan de estudios, es posible por el trabajo de los que en ese momento crucial son considerados como los diseñadores de plan de estudio, para este caso, la Universidad Autónoma de Chiapas, los docentes de la licenciatura correspondiente fueron las personas que se denominaron como diseñadores, bajo una convocatoria a participar en el diseño curricular, iniciaron un proceso de construcción, puesto que ellos mejor que nadie, conocían las necesidades de la universidad. Sin embargo, en la construcción del plan surgieron situaciones que no coincidieron con las ideologías de los docentes, puesto que muchas veces los rumbos educativos se toman por una condición política. Esto es lo que aconteció en la licenciatura de pedagogía cuando el docente (DC1PedagogíaCol) refiere que

en la UNACH hay una propuesta de cómo se debe de diseñar, aquí de entrada se rechazó y se hizo una adopción de un modelo, disque propio, un modelo autónomo y mira qué tenemos (DC1PedagogíaCol)

El plan de estudios muchas veces es iniciado por una tendencia educativa, en la actualidad, muchos planes de estudios se encierran su fundamento en corrientes extranjeras, en este caso, la UNACH remota parte de la estructura del sistema educativo español, el cual con su declaración de Bolonia de 1999 (Valle 2009) manifiesta la propuesta de armonizar los diferentes sistemas educativos, teniendo relación esta situación con la búsqueda de calidad, compatibilidad de los programas de estudios, entre otros. Este proyecto se adopta como una estrategia para llevar a cabo los ideales de la educación, especialmente en el nivel superior. En relato anterior, se percibe que el docente (DC1PedagogíaCol) difiere con la propuesta y se basa que la universidad al poseer autonomía, se encuentra capacitada para rechazar la propuesta, sin embargo, la licenciatura en pedagogía no excluye el apartado de competencias, la modifica y la adopta para la elaboración del plan de estudios, sin embargo, el siguiente relato el docente

(DC1PedagogíaCol) externa su desagrado al plan de estudios bajo el enfoque por competencias

lo que sí sé es que yo no estoy a gusto con esta propuesta, no estoy a gusto ni conforme (DC1PedagogíaCol)

En el 2009 la licenciatura en Pedagogía (Plan de estudios: licenciatura en pedagogía, 2012), a través de un comité curricular constituido por representantes de academias y cuerpos académicos, recuperaron los trabajos previamente realizado y dan inicio a la propuesta que actualmente se encuentra descrita en el plan de estudios.

Un plan de estudios debe de responder a las necesidades de la sociedad y para tener presente estas necesidades, por lo que los diseñadores al acceder a la propuesta del enfoque por competencias, también ponen de manifiesto su autonomía como institución educativa por el cual el docente (DC5PedagogíaCol) comenta que en

En el marco de su autonomía, presenta la posibilidad de crear diferentes modelos educativos de acuerdo a las características de cada carrera, los tiempos y los problemas que pretenden resolver y las posibilidades incluso de desarrollo que tiene a corto, mediano y largo plazo. En consecuencia, en una parte quizás muy importante de la autonomía que nosotros podemos construir nuestros propios diseños curriculares de acuerdo a nuestras necesidades. Si lo hacemos bien o mal otra cosa, pero existe en el marco jurídico esa posibilidad (DC5PedagogíaCol)

A pesar que las influencias mundiales toman cada vez más fuerzas en nuestro contexto, también está la situación de tener presente la responsabilidad de las instituciones educativas al considerar los asuntos de manera autónoma. En este sentido, la institución se manifestó como responsable demostrando el desplazamiento interno en el manejo del plan de estudios. En la propuesta que deciden construir se percibe que buscan encontrar y elaborar una propuesta que afronte las necesidades por ellos detectadas, como dice el docente diseñador (DC4PedagogíaCoor)

la formación no solamente local que sí es el punto de partida, pero también lo global, siento que se toma en cuenta esta idea que las competencias es la tendencia de hoy, hace cinco años, entonces qué queremos desarrollar en los estudiantes de pedagogía, quiero pensar que a lo mejor fue como esto qué se está viviendo allá afuera, en los estudiante de media superior vienen formado bajo este enfoque, nosotros cómo los vamos a recibir, entonces buscando quizás dar seguimiento al tipo de bachiller que recibimos y dar como continuidad y aparte de que... bueno si no era el momento, para ese entonces quizás era la

tendencia que se tenía, aparte de las políticas educativas y la creo que también parte de la política institucional de la universidad que en aquel momento era que todos los planes y programas de estudio diseñados por asignaturas pasaran a ser diseñados por competencias, entonces creo que el contexto social, político como que va también a influir en por qué diseñar un plan bajo este enfoque y poco pensado en el estudiante (DC4PedagogíaCoor)

Existen demasiados elementos que influyen en el proceder para la constitución del plan, aspecto que no pueden quedar fuera, es lo que también externa el docente (DC1PedagogíaCol) cuando menciona que hay diferentes cuestiones por las cuales se implementó el plan de estudios bajo el enfoque por competencias

Es que necesitábamos en esa época... estábamos con los procesos de acreditación ya sabes que la política educativa marca desafortunadamente en muchas ocasiones el rumbo educativo, este, y se juntó esta tendencia mundial con disposiciones internas y por eso se dio este proceso (DC1PedagogíaCol)

El sistema educativo cada vez más se encuentra influenciado por los intereses mundiales, por estas tendencias que hacen creer en la posibilidad de actuación positiva en el contexto que nos encontramos, las organizaciones de corte internacional se han posicionado como influyentes cada vez más.

En este sentido, uno de los referentes la cual la licenciatura en pedagogía considera es Ángel Pérez Gómez, como lo enuncia el diseñador (DC1PedagogíaCol)

Mira, en esa época estaban a cargo del diseño personas muy apegadas a este autor, entonces, no sé en qué medidas, yo no sé en qué medidas se asumió de manera digamos consciente la propuesta de este señor o si nada más se puso ahí, porque si ves el documento se supone que todas las competencias están con base a él, pero nada más en la propuesta, ya en el desarrollo no, no lo veo, que se terminaron de desarrollar en ese sentido (DC1PedagogíaCol)

En el caso de este docente, a pesar que identifican al autor en todo el proceso de desarrollo de elaboración del plan, en la parte práctica no logran distinguir el proceso, de la misma manera el docente. No sucede lo mismo con los siguientes dos docentes diseñadores, quienes en el su relato manifiestan coincidencia en la importancia del enfoque y en cuanto a la estructura que se adoptó en la licenciatura en pedagogía

El doctor vino, revisó el plan, se encerró a revisar paso a paso la estructura del plan, después hizo un foro donde fue conferencista magistral y nos explicó este enfoque, las posturas que hay desde el enfoque por competencias. Yo (que soy su fan) coincido mucho en la importancia de la planeación educativa, de la valoración de los tiempos en cuanto a

la asignación de créditos, de horas, cuáles son las unidades de competencias que se requerían para este nuevo plan, el tiempo de duración de la carrera (DC3PedagogíaCol)

El docente refiere que hubo un proceso de información y formación respecto al enfoque por competencias, estando de acuerdo con la dosificación, por ejemplo, de las unidades de competencias que establecía el nuevo plan de estudios. De la misma manera, el docente (DC4PedagogíaCoor) indica que el referente en el plan de estudios de la licenciatura en pedagogía fue basado en Ángel Pérez Gómez.

De acuerdo al plan de estudios toma como referentes las competencias, no recuerdo el término pero que está planteado por Ángel Pérez Gómez, él es el teórico que habla de las competencias, se me fue el nombre, pero finalmente son competencias teóricas, metodológicas, disciplinares que se deben desarrollar en el pedagogo (DC4PedagogíaCoor)

El Trabajo para cada licenciatura se ha distinguido, de manera que en el caso de la Lic. en Pedagogía en quinto semestre se realiza un proceso de creación de áreas de intervención pedagógica, es decir, a los estudiantes se les otorga la posibilidad de trabajar sobre un área de interés y es así como los docentes especialistas de dichas líneas aportarán a las investigaciones que los estudiantes iniciarán, cabe mencionar que las líneas de intervención con las que cuenta la Lic. en Pedagogía son: sustentabilidad, derechos humanos, cultura para la paz, ciudadanía, género, interculturalidad, atención a la diversidad y grupos vulnerables, atención a necesidades educativas especiales, innovaciones educativas, formación para el trabajo, ocio y animación sociocultural, cultura popular, procesos extraescolares, a continuación en el siguiente relato (DC3PedagogíaCol) se puede percibir la modalidad de trabajo de la licenciatura

la gran diversidad de líneas de intervención que se generaron a partir del quinto semestre, en cuarto, terminando el cuarto semestre que es cuando el alumno ya elige su línea para que en quinto ya inicié desde su línea a trabajar su proyecto de investigación que les sirva para concretar su tesis para obtener el título de licenciados en pedagogía. Desde quinto hasta octavo ya se forman en su línea, está la línea de género, la línea de innovación educativa, la línea de intercultural, la de derecho educativo, la de currículum, y bueno, dependiendo todas esas líneas ya en quinto semestre quedan ubicados en las líneas y las demás materias le aportan a esa línea para que el alumno inicie desde quinto su tesis y la concluya en octavo y se pueda titular en tiempo y forma. Porque la gran diferencia también entre el plan de estudios anterior, es que en el anterior se tenía un semestre sólo para hacer la tesis...y ya un semestre muy avanzado (DC3PedagogíaCol).

Esta característica de trabajo les da oportunidad a los estudiantes para puedan contar con el apoyo de docentes especialistas y con el pasar de los semestres puedan concluir su proyecto de investigación, aspecto que no se trabajaba en el plan anterior, donde al final de la licenciatura estaba destinado para la elaboración de la tesis

Sí, ya hasta el décimo semestre. En cambio, ahorita el alumno, en este plan actual desde quinto puede empezar a hacer la tesis, pero también tiene que cursar las otras materias. Es más pesado para el alumno porque no tiene un espacio solo para hacer la tesis, sino que tiene que cumplir también con las otras materias.

Es hasta octavo que ya disminuye una materia nada más, en vez de seis, cinco, pero pues de todos modos es muy complicado para el alumno poder terminar la tesis, la ventaja es que la empiecen en quinto tal como lo marca el plan de estudios y lo pueda concluir en octavo (DC3PedagogíaCol)

Se aprecia que el plan de estudios, desde un inicio sumerge al profesional a la investigación, formándolo con habilidades de indagación

la de investigación empieza en 2° semestres con el campo de la investigación creo que así llama, en 5° está la de taller de planteamiento de problema, en 6° taller de sistematización y análisis de resultados y así hasta 8° concluyen con el taller de redacción de tesis, pero la línea empieza desde 2° con la materia teoría y campos de la investigación. Como la de derecho educativo, en segundo semestre se lleva la materia de derecho educativo en Chiapas y en 5° empieza la línea hasta 8°, los que elijan hacer la tesis en esa área del conocimiento (DC3PedagogíaCol)

Otro elemento a considerar en el plan de estudios de Pedagogía es la consideración y ampliación de la parte práctica, identificada como elemento clave en la formación del pedagogo, como lo refiere el docente (DC3PedagogíaCol)

el identificar que hacía falta mucha práctica en la formación del pedagogo, por eso ahora ellos llevan en todas las materias, llevan cuando menos dos horas prácticas, si la unidad de competencia está constituida por 6 horas semanales, 4 horas son frente a grupo, en clases presenciales y dos horas son prácticas, en todas las materias y en toda la carrera, los 8 semestres (DC3PedagogíaCol)

la valoración del tiempo en este enfoque por competencias esa fue otra condición muy importante que se consideró, en formar alumnos en 8 semestres o 4 años (DC3PedagogíaCol)

desde quinto empiecen en su área formativa a mí me parece muy importante. Tienen una línea muy específica de formación en la investigación educativa, lo que les permite

terminar los 8 semestres con una tesis o con un borrador de tesis, porque un plan de estudios que no garantiza la eficiencia terminal, no sirve (DC3PedagogíaCol)

Con anterioridad observamos que es necesario adaptar el plan a las necesidades manifestada en la sociedad, el plan de estudios de pedagogía, pretende cubrir con esas necesidades y formar profesionales que desempeñen una adecuada actuación en su entorno, que posea los elementos para hacer frente a las diversas situaciones de la vida real. Con base a los relatos obtenidos, señala las particularidades del trabajo en la Licenciatura en Pedagogía bajo el enfoque por competencias.

5.2.2. Decisiones teóricas-metodológica e institucionales de los diseñadores del plan de estudios de Antropología.

En el momento de la creación de un plan de estudios, sin duda un aspecto importante a considerar en el proceso de elaboración son los diseñadores, quienes son los especialistas en la constitución de dicho plan, sin embargo, respecto a los relatos otorgados por los docentes diseñadores de currículum de la licenciatura en antropología, una de las dificultades por la cual atravesaron fue que ellos nos contaban con la formación de diseñadores, este elemento, es considerado por los diseñadores de antropología con un punto que no favoreció la elaboración del plan de estudios, dado que sus referentes teóricos fueron designado desde el Modelo Educativo de la universidad, a diferencia de los docentes de pedagogía quienes al considerar el punto de autonomía, crearon a partir de sus ideologías.

La escasa formación de los diseñadores de antropología se visualiza en los relatos cuando manifiestan de manera sucinta que sus referentes en el plan de estudio

Tuning América latina, a todos los puntos vistas tanto teóricos como metodológicos (DC2AntropologíaCoor)

en los seminarios y talleres revisamos modelos educativos y lo referente a las competencias, más concretamente el TUNING para América Latina, que está más orientado a las ciencias sociales ((DC7AntropologíaCol)

El proyecto Tuning tiene sus antecedentes en la Declaración de Bolonia de 1999 (ámbito de organización educativa) (Valle, 2009), la cual en su momento propuso armonizar los diferentes sistemas educativos; asimismo el proyecto tiene impacto en el

aspecto de control de calidad, reconocimiento académico, compatibilidad de los programas de estudios, entre otros. Además, el proyecto se visualiza como una estrategia para llevar a cabo los ideales educativos especialmente de educación superior.

Cabe aclarar que actualmente son dos modelos basados en competencias con las que está trabajando la universidad: Tuning y profesionales integrales. De las 18 licenciaturas que se encuentran en el modelo curricular por competencias Tuning, actualmente cinco licenciaturas están migrando al modelo curricular por competencias profesionales integrales.

Frente a esta situación, algunos docentes de antropología se presentan con una postura de no estar de acuerdo como lo externan en los siguientes relatos

ya no quiero, estoy perdiendo mi tiempo (DC2AntropologíaCoor)

creo que la gente no estaba en contra, bueno uno, dos que tres que decían “es que es esto, capitalismo” (DC2AntropologíaCoor)

muchos de los maestros y en esos me incluyo, yo no estaba de acuerdo con ese modelo por competencias (DC6AntropologíaCol)

La UNACH ha transitado por un proceso de ajuste de su ME, a fin de que como institución superior busca contribuir y responder eficazmente a los procesos cambiantes de la sociedad del siglo XXI. Los antecedentes del currículum manifiestan diferentes escenarios educativos que han predominado en la universidad. Críticas fuertes al currículum de la universidad la llevaron a considerar un nuevo camino y transitar del currículum por objetivos al currículum por el enfoque por competencias, debido a que bajo este currículum se concibe al docente como transmisor de conocimientos y en cuanto al rol del estudiante se concibe como el que adquiere los contenidos teóricos de manera pasiva, generando desarticulación entre el ámbito educativo y el contexto social de la educación. Los docentes de antropología

yo todavía estoy en eso, cómo, que es una imposición sin pensar en el contexto...Sí, tiene que ser por competencias, quiere que cambie los planes de estudios y es por competencias (DC2AntropologíaCoor)

No estoy muy de acuerdo con lo que hicieron porque pusieron todo el modelo edu... tercera, cuarta fracción del modelo educativo la añadieron sobre el texto sin preguntarnos

si queríamos, como si ellos hubieran hecho todo el rollo y cambiaron... bueno, no sé qué pasa, pero ya lo aprobaron, y era casi “si eso no lo ponen no va a pasar el Consejo universitario”, entonces dijimos “total eso nadie lo lee” (DC2AntropologíaCoor)

ellos pusieron su modelo educativo y dejaron nuestra parte, algunas cosas no coinciden por eso digo “a mí se me hace absurdo” pero pues ahí lo pusieron y qué dijeron que si no poníamos modelo educativo no lo iban a aprobar, entonces ahí muere, ya saben que “hágalo que quieran con eso”, o sea si es así como que estoy muy molesta con esa gente porque se me hace poco ético (DC2AntropologíaCoor)

Porque necesitábamos evaluarnos como programa, todos estábamos de acuerdo en que ya hacía falta un reestructuración curricular pero la presión venía sobre todo porque teníamos que evaluarnos ante los CIES y después conseguir la certificación porque dentro de la política pública necesitábamos los recursos, o sea, entre más niveles lográramos de calidad en los programas evidentemente más recursos íbamos a tener y si no, no íbas a tener prácticamente recursos entonces esa fue la principal motivación (DC6AntropologíaCol)

La Lic. de Antropología se ha destacado por una formación de nueve semestres a cursar en la UNACH, la duración de este periodo permite que se considere una formación para los antropólogos en áreas como la de investigación, docencia, entre otros, como lo describe el docente (DC2AntropologíaCoor)

De investigadores, si hay muchas materias de investigación, de docente no hay ni una de didáctica, pero de bibliotecología ahí sí ni hablar (risas) ni siquiera lo vemos, entonces porque está en el perfil de regreso ¿quién sabe no?, entonces sí nos costó un poco qué hace un egresado (DC2AntropologíaCoor)

Una labor ardua que realizaron para la creación del plan de estudios en la Lic. en Antropología, fue el considerar una competencia de la cual se había advertido que faltaba hacer énfasis, que es la de docencia, puesto que los profesionistas egresados de esta licenciatura presentaban interés a este campo de acción

lo que definimos era precisamente cuáles eran los ejes a partir de cuáles se iba a construir las competencias, que uno era teórico-metodológico, de investigación, de campo; no me acuerdo muy bien pero una era de un área que era como de docencia y de comunicación, porque muchos de los estudiantes que egresaban de la facultad se dedicaban a ser profesores pues, ya sea investigadores o profesores, entonces propusimos creo, que una importante competencia que tiene que desarrollar es conocer distintas herramientas pedagógicas para el aprendizaje, o sea, eso también era una de las cuestiones cuando definimos el perfil, otro de los elementos a establecer donde están nuestros estudiantes. Había una fuerte línea de muchos estudiantes que se iban al campo educativo, por eso fue que decidimos (implementarlo) aunque fue muy criticado porque eso no es el antropólogo,

pero muchos de nuestros antropólogos están dando clases y no tienen una idea de lo que es pedagogía. Y la otra vinculada a la investigación es la divulgación, saber escribir, entonces es otra parte importante, bueno, no tan importante pero que, si era conveniente integrarla, esta cuestión de medios de comunicación académicos masivos y no masivos porque también era una parte importante de saber escribir cuestiones de publicación como escribir los resultados de tu investigación, así de sencillo. Por eso era importante integrar también esta área, este eje dentro de la formación de los estudiantes (DC6AntropologíaCol)

Sin embargo, se estima que para la licenciatura es aspecto fundamental es la investigación como lo recuerda el docente (DC6AntropologíaCol)

este más bien era una mezcla en donde nosotros íbamos a definir justamente qué entendíamos por competencias y cuáles eran las competencias que desde nuestro punto de vista iban a ser esenciales en la formación del antropólogo y una cuestión fundamental era la investigación (DC6AntropologíaCol)

En el caso de nuestro plan era justamente eso, la organización docente en que todos los docentes tendríamos que reunirnos para definir un proyecto común al final porque todas las asignaturas estaban vinculadas de alguna u otra manera. Entonces cada una de las asignaturas iban a dar ciertos elementos para que una materia al final pudiera sistematizar un producto final porque era hasta cierto punto, vincular desde el principio la cuestión de la investigación (DC6AntropologíaCol)

Cada una de las licenciaturas descritas se caracterizan por su modalidad de trabajo, organización, entre otras disposiciones que los docentes diseñadores consideraron adecuados.

5.3. Experiencias vividas de los docentes en el proceso de elaboración del diseño curricular por competencias

En este apartado se recuperan las experiencias vividas de los docentes que participaron en el diseño de los planes y programas de estudio bajo el enfoque por competencias, reiteramos que quienes participan son docentes de Pedagogía y de Antropología, por lo tanto para este espacio haremos referencia a Max van Manen con su texto “Investigación Educativa y Experiencia Viva” (2003) pues resulta relevante para la investigación fenomenológica-hermenéutica, acorde con nuestra metodología, recuperar las experiencias y reflexiones de los docentes que nos ayuden a comprender el contexto de lo vivido durante

su proceso de diseño, elaboración y puesta en marcha de los programas bajo un enfoque por competencias.

Ahora bien, esta categoría describe una de las piezas fundamentales de la investigación ya que es la rememoración de las experiencias que construyeron entorno a las elaboraciones de los planes de estudio de la licenciatura en Pedagogía y de la licenciatura en Antropología y la importancia de descubrir los significados que construyeron de acuerdo con las acciones que describen.

Por ello como argumenta Van Manen (2003) son importantes las investigaciones que se realizan desde la educación para poder observar las prácticas educativas empleadas por los educadores y que como afirma este autor, y que concordamos con él, es esos procesos debe ser guiados por normas pedagógicas y eso es justamente lo que los docentes de la carrera de pedagogía argumentaron, ya que en algunos momentos durante el proceso de trabajo del plan no se atendieron o se ajustaron a dichas normas y es en esta categoría donde rememoran el proceso, a diferencia de los docentes de antropología en el que ellos no tenían el conocimiento de recursos académicos para atender la petición del cambio del plan de estudios de esa área.

5.3.1. Pedagogía.

Comenzaremos con los docentes de la licenciatura en Pedagogía, para ellos la primera parte del trabajo que consistió en la organización de ellos mismos fue un tanto arbitraria para lograr concretar el proyecto.

se trabajó desde diferentes visiones, no hubo un proyecto común, no hubo un proyecto digamos de que todos jaláramos sino que en el ánimo de hacer un trabajo rápido, que saliéramos del problema, se incorporaron muchas personas y trabajamos prácticamente como trabajan los alumnos en equipo: a ti te toca esto, a ti te toca esto, pero realmente, realmente en mi percepción a lo mejor estoy equivocada o tal vez lo esté, no hubo una definición de una meta a dónde llegar con un sentido teórico bien definido (1 DC1PedagogíaCol.).

Las distintas visiones de los docentes hicieron que el trabajo multidisciplinario se hiciera complejo ya que intentaron encajar todas las visiones e intereses de los docentes.

dándole a cada quien, por su lado, para que todo saliera bien, pero te digo, un proyecto común no lo vi, hubo aportaciones que se fueron configurando hasta llegar a lo que tenemos ahorita pero la evidencia está en el diseño[YL2], la evidencia está en el diseño, sí, cada quien jaló desde sus referentes, desde los intereses, pero sin un sentido de propuesta más allá de... digamos, de lo que debiera ser una formación pedagógica sólida (1 DC1PedagogíaCol.).

Para poder organizarse con sus pares y llevar a cabo el diseño fue bastante complicado, pues no todos los docentes tenían la disponibilidad de integrar el enfoque por convicción sino por situaciones políticas.

no fuimos capaces en el proceso de diseño de integrar esto y por qué, porque en realidad este enfoque se adoptó por digamos por moda o por alguna situación de política educativa pero no se hicieron todos los procesos necesarios para... primero diseñarlo como debe de ser para diseñarlo como debe de ser, porque no ves en el plan de estudios ningún... nada más indicaciones de que estas trabajando por unidades de competencias, pero no se promueve los procesos didácticos, ni los procesos de evaluación[YL1], ni los procesos de formación que deben de acompañar para que efectivamente se trabajara de ese modo (1 DC1PedagogíaCol.)

A pesar de que los docentes indican que no tuvieron apoyo externo para la elaboración del plan y programa de estudios, existe un personaje que es retomado por varios docentes es Ángel Pérez Gómez⁵ al mencionarlo como una figura muy representativa que vino a Chiapas al término de la elaboración del diseño.

Van Manen argumenta que “nos interesan principalmente las experiencias subjetivas de nuestros sujetos o informantes sólo para poder luego dar cuenta de cómo algo se ve desde su perspectiva o situación particular” (2003, p 80). Algunos docentes argumentan que, aunque Ángel Pérez estuvo en la universidad no coadyuvó con el diseño.

Independiente totalmente, no hubo nadie externo, vino una visita y eso muy coyuntural Ángel Pérez Gómez, pero nada más fue un show de validación, pero no hubo ninguna asesoría ni nada (1 DC1PedagogíaCol.)

Por otra parte, algunos docentes expresan que la visita de dicho investigador fue muy representativa al validar el proyecto por la experiencia que Pérez Gómez ha acumulado.

Uno de los elementos que considero como una fortaleza de uno de los teóricos muy importantes del currículum que vino a darle su visto bueno a este plan, de España el doctor

⁵ Originario de España es docente e investigador, doctor en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid y ha participado como valuador en diversas universidades del mundo.

Ángel Pérez Gómez. Él vino ya una vez que estaba constituido el plan, se hizo la presentación de cómo había quedado el plan de estudios, él vino y le dio su visto bueno, que es un especialista indiscutible en su formación, su capacidad académica por todo lo que ha publicado, investigado y pues lo consideró viable se hizo un plan de estudios necesario, viable, con las unidades de competencia necesaria para los tiempos actuales porque sí se requería de una transformación ya del plan porque el anterior llevaba 25 años, entre 20 y 25 años funcionando el plan anterior y pues los indicadores señalan que un plan de estudios se debe renovar o empezar a evaluar a partir de los cinco años o cuando egrese su primera generación (DC3PedagogíaCol).

Y otra fortaleza del plan actual es que alguien que está reconocido a nivel internacional en el ámbito de rediseño curricular viniera, revisara y le diera su visto bueno, el Doctor Ángel Pérez Gómez (DC3PedagogíaCol).

La doctora Nancy Leticia Hernández Reyes es otro de los personajes que se repiten en la experiencia de los docentes, cabe señalar que la doctora Hernández Reyes fue coordinadora de la licenciatura en Pedagogía durante la gestión 2010-2014.

Hubo varias etapas, para llegar a la construcción de ese plan de estudios, hubo varios intentos de varias propuestas, pero finalmente quienes concretan ya un trabajo permanente y sistemático fue con la coordinación de la doctora Nancy Leticia, ella lo coordinó, empezó a conformar comisiones por cuerpos académicos y donde estuvieran representados también los maestros de asignatura y los maestros de tiempo completo que quisieran colaborar de manera permanentemente ahí (DC3PedagogíaCol).

la secretaria académica era la doctora Nancy, y ella coordinó toda la licenciatura para que todos los maestros de la licenciatura pudieran participar, pero también se hizo reuniones para considerar la opinión de los alumnos (DC3PedagogíaCol).

Cabe señalar antes del rediseño ya se habían realizado intentos por actualizar el plan de estudios coordinado por distintas docentes de la licenciatura, sin embargo, de acuerdo a lo expresado por los docentes no se logró concretar hasta que la doctora Nancy Leticia Hernández estuvo en la coordinación de pedagogía.

En este último intento donde ya lo retoma la doctora Nancy, en un año. Pero anteriormente hubo muchos intentos, años de estar intentando reformar el plan, por ejemplo, ya se tenía otro plan, lo coordinó la doctora Teresita Pérez Cruz y la doctora Julia Clemente Corzo, ellas dos coordinaban el diseño curricular, llegaron incluso a concretar un plan de estudios, lo presentaron, pero no tuvo mucho apoyo por los profesores porque no fue como en esta ocasión que sí hubo participación de toda la comunidad, en aquella ocasión sólo lo trabajó esa comisión de rediseño curricular (DC3PedagogíaCol).

Cuando lo retoma la doctora Nancy se hace un trabajo más organizado y con mayor participación de la comunidad de los distintos sectores maestros, alumnos, directivos y en un

año aproximadamente se llevó a cabo el rediseño. Sirvió mucho lo que ya habían hecho las doctoras porque ya tenían ellos de alguna manera un diagnóstico de necesidades, ya tenían un seguimiento de egresados para valorar cuál era la debilidad del anterior plan (DC3PedagogíaCol).

Para lograr concretar el trabajo institucional se realizaron diversas reuniones con docentes.

Si hubo muchas reuniones previas, por lo tanto, un maestro de tiempo completo pues está dentro de sus obligaciones el estar todo el día en la facultad, ¿no? Y como había reuniones en la mañana y reuniones en la tarde, son los que de alguna manera estuvieron coordinando esas comisiones. Las comisiones eran dependiendo de las actividades que nos iba indicando la coordinadora general, digamos, del diseño curricular... (DC3PedagogíaCol).

Para lograr el trabajo en conjunto se sumaron la mayoría de los docentes de licenciatura, donde y de repartir las actividades del rediseño y que la estructura curricular estuviera fundamentada de manera adecuada.

Sí, se nos hizo la invitación formal la coordinadora del rediseño curricular a todos los maestros que quisieran participar, incluso si algún cuerpo académico no deseaba involucrarse en el rediseño del plan de estudios pues no había problema, pero la gran ventaja o fortaleza fue que todos los cuerpos académicos tuvieron representación ahí. Ya sea por el líder, el representante o algún integrante del cuerpo académico que se involucró comprometiéndose tanto a estar presente como a hacer las tareas que se nos indicaban. Por ejemplo, algunas comisiones se encargaron de trabajar la postura filosófica, otros la postura sociológica, otros la postura pedagógica y así que le da fundamento a esta nueva estructura curricular (DC3PedagogíaCol).

La colaboración de los docentes fue fundamental ya que el trabajo se realizó a través de la participación de los cuerpos académicos que tuvieron una colaboración importante para lograr este plan de estudios por competencias.

Sí, ha sido una fortaleza en el diseño de este plan el hecho de que ya se tuvieran definidas como las líneas de generación y aplicación de conocimiento de cada cuerpo académico porque pues ya algunos cuerpo académicos ya llevaban años trabajando el eje de curriculum, otro ya llevaban años trabajando lo que es innovación, tecnologías de la educación, de la información aplicadas a la educación, por eso se lleva como materia también, otros ya llevábamos años trabajando lo que es el derecho educativo, o sea, todo ello fue una riqueza en el ámbito del aporte académico intelectual que se le dio a este plan para construir finalmente un fundamento sólido (DC3PedagogíaCol).

Otra de las fortalezas que exponen es contar con docentes especialistas en la parte de las competencias lo que dicen facilitaron la parte de la construcción del plan.

Ya teníamos unos maestros que fueron parte del diseño curricular que ya estaban trabajando el modelo por competencias y que ya habían sido formados en el ámbito de las competencias estaban certificados en el enfoque por competencias, eso ayudó, no hubo necesidad de buscar afuera, afortunadamente nuestra facultad es la cuna de los especialistas en educación en diseño curricular y ya algunos se habían certificado. Incluso ahorita hay un curso que está impartiendo conocer para profesores de la facultad para que se certifiquen en competencias laborales, sé que hay algunos maestros que están tomando ese curso. Desconozco si una vez que quedó concluido el plan lo revisó alguien más, a excepción del doctor Ángel Pérez Gómez que él lo revisó y le dio su visto bueno (DC3PedagogíaCol).

Al punto anterior también hace referencia otro docente cuando se toca el tema de las competencias que se abordó para la construcción de este plan.

En lo personal vamos trabajando el concepto desde las lecturas que se hacen de los teóricos que abordan a las competencias, desde nuestra experiencia que hemos trabajado las competencias y creo que desde esta definición que podemos encontrar tal vez en el plan de estudios sobre las competencias, que algunos dirán que no se define, bajo estas interacciones que se dieron entre los propios maestros y trabajaron, pero creo que se va construyendo a partir de las lecturas, los talleres, los cursos y todo el proceso de formación que uno mismo como maestro va teniendo con relación al tema (DC4PedagogíaCoor).

Otro de los elementos, es la parte de las políticas públicas que se plantean desde la parte institucional para lograr acreditaciones y apoyos.

en el diseño de un plan de estudios debe tomarse en cuenta el modelo educativo de la institución y el modelo señala que es un modelo centrado en el aprendizaje, como consecuencia es un modelo centrado en el estudiante (DC4PedagogíaCoor).

Desde aquí se comienza el trabajo desde las unidades de competencia que se aplican al trabajo que realizaron las docentes donde se identifica la experiencia de trabajo que tuvieron

el formato que se tiene en el plan de estudios es el que se venían trabajando donde se identifica cuál es la unidad de competencia, cuál es su propósito, cuáles son las competencias que se buscan desarrollar, cuáles son los contenidos que ahí se le denominan, que ahí finalmente en términos de competencias no se manejan contenidos sino se hablaba, algunos proponían que mejor fueran tópicos o temas, en otros términos, en otros conceptos, la propuesta de las referencias bibliográficas, también la evaluación, bajo ese formato se trabajó y sí era uniforme

Sin embargo, también refieren que el trabajo en materia disciplinar fue complicada ya que cada docente quería observar desde su área disciplinar la conformación del plan de

estudios y eso referían obstaculizaba en cierta medida el trabajo que se debía de realizar para la formación de los profesionales en la pedagogía.

pesa la formación disciplinaria de cada grupo, de cada profesor incluso, que de alguna manera quiere verse representado ahí o ver representado su formación o sus líneas que trabajan, a veces hay desacuerdo en cuanto a qué es lo que debe ponderar en un diseño curricular o qué materias tienen que estar más, tener más presencia en el plan porque lo que estamos formando es un profesional de la pedagogía, no un profesional de la sociología, ni un profesional de derecho, ni un profesional de la psicología, que es con la línea psicológica con la que más se confunde en pedagogo, estudia pedagogía y cree que es psicólogo. Entonces cómo hacerle entender a todas estas comisiones que estamos formando a un pedagogo, por lo tanto, las líneas con mayor presencia tienen que ser las materias que estén vinculadas más con la pedagogía, de manera que las otras áreas aporten desde su área a la educación. Por ejemplo, hablar de la sociología, pero de la educación, hablar del derecho, pero educativo, no del derecho nato, del derecho general del que se forma un abogado, sino del derecho educativo, de la psicología, pero educativa, todas estas áreas tienen que aportar a la pedagogía. Entonces, a veces en estos grupos inter y multidisciplinarios se dan esas controversias porque nunca falta quién quiere imponer su área, pero desde su mirada como sociólogo o desde su mirada como psicólogo (DC3PedagogíaCol).

Lo expuesto anterior hizo compleja la labor por ello optaron por realizar minutas exhaustivas en cada reunión para lograr concretar las ideas pues en cada sesión de trabajo se proponían cosas nuevas.

Cada reunión, era casi obligatorio en cada reunión levantar una minuta para que esos acuerdos trasciendan y no quede nada más como una plática, sólo así se puede avanzar, entonces la siguiente reunión es valorar, se lee la minuta anterior (DC3PedagogíaCol).

El trabajo se planteaba en el ideal de las actividades, sin embargo, a veces no siempre se lograba por la poca participación de algunos docentes.

el trabajo de academias entre otras cosas, desarrollan procesos de horizontalidad o de convergen todas estas características, pero son comprometidas con el quehacer profesional y la formación de los estudiantes (DC5PedagogíaCol).

Y aunque algunos docentes, hoy coordinadores, refieren una importante participación de docentes otros docentes refieren no existió mucha participación de los docentes y con el transcurrir del trabajo se fue perdiendo cada vez más el interés de los académicos por colaborar.

En un principio y como en todo también, si había mucha participación, pero después fue bajando el número de maestros que se incluían en este proceso, de tal manera que llega la

etapa casi final del diseño donde ya habían menos participación, entonces desde ahí, pero finalmente opinaban algunos maestros que tenía que salir, porque esperar que volvieran incluirse todos creo que iba a hacer algo muy difícil, pero un pequeño grupo que ya de alguna manera estaba ahí trabajando en el diseño y sobre todo involucrándose más a esta parte directiva que está en su momento son los que finalmente terminaron con la construcción, pero recuperando los primeros trabajos que se hicieron (DC4PedagogíaCoor).

La experiencia a la que refiere este colaborador es la resistencia que puede estar relacionada con el trabajo que se planteó de realizar el rediseño sobre en enfoque por competencias y debido a ello la poca o nula participación de los docentes.

la poca participación de los maestros al término, otro, probablemente por esta cuestión que muchos ven que estos tipos de trabajo tienden a politizarse para ser que es trabajo de quien está al frente de la facultad, la dirección y por eso hay un poquito de resistencias; otro, puede ser esta cuestión de haberlo pensado de diseñarlo bajo el enfoque por competencias que es muy respetado que algunos no coincidan o no compartan estas ideas, estos factores que te menciono, me parece que fueron elementos que finalmente se traducían en no participar, no involucrarnos, entonces lo que va a haciendo quien le interesa trabajar se queda y queda en manos de un grupo más reducido en comparación como se pensó en un principio, donde había más participación, donde había más incidencia, pero hay muchos intereses que se ponen aquí en juego que por lo mismo digo que dificulta un poquito el proceso (DC4PedagogíaCoor).

Otro de los elementos que se expone en las entrevistas y que se refiere a la poca participación de los docentes es el desconocer el enfoque con el que se estaba proponiendo trabajar, el enfoque por competencias.

entran en juego todos estos criterios; uno, quienes conocen el plan, conocen de competencias, saben competencias, uno mismo dice: “nos parece interesante”, sumemos a ello los requerimientos de la institución, las tendencias que se tienen, yo creo que es todo un conjunto de los aspectos que influyeron para determinar de que si se diseña por competencias o no, entonces también se necesita conocer, tener dominio del tema para poder decir: “lo diseñamos bajo este enfoque”, porque si no lo conoces creo que ni se te ocurre pensarlo (DC4PedagogíaCoor).

Por otra parte, el académico 5 argumenta que lo que se vivió en esa época y la participación de los docentes en este diseño se relacionó con la lucha de poder académico que se vivía en ese momento y la lucha de saberes relacionada con el área disciplinar de los académicos.

a veces lo que se percibe más es una lucha de poder académico por imponer una teoría porque se entiende que es lo único que domina, es como la fuerza que tiene y la quieren hacer

valer o incluso con el excedente de que quizá en su preparación profesional o en estudios de posgrados o en estudios en específicos o experiencias concreta pues han participado y tienen cierta formación y entonces la tienen que hacer valer precisamente cuando se impone la posibilidad de estructurar un nuevo diseño curricular o de modificar porque aquí son dos cosas diferentes, una cosa es una modificación y otra cosa un cambio total, entonces ya sabemos cuándo entramos a esos terrenos que va a ser una lucha de saberes y poderes, porque con eso van las horas, los tiempos, los recursos, lo que se va a ganar, la posibilidad de un tiempo completo o al revés, la desaparición de un contenido (DC5PedagogíaCol).

Y aunque a lo largo de la investigación se explicita que la propia conformación del programa y la actualización del mismo bajo en el enfoque por competencias se debía a cuestiones políticas propias de la universidad, se argumenta nuevamente que era a solicitud de quien en ese momento estaba en la gestión.

Se dio desde una cúpula que estaba en la administración en ese momento que creyeron que era el adecuado y entonces hicieron lo posible para crear condiciones y empezaron a juntar gentes en diferentes comités en torno a la idea de reformas de plan de estudio(DC5PedagogíaCol).

Y se realizaron foros de consulta con los estudiantes de semestres avanzados de la licenciatura en pedagogía donde ellos plantearon cuáles eran las necesidades o las debilidades del plan de estudios en el cual ellos se estaban formando.

Con estudiantes no fueron muchas sesiones, a lo mejor un par o tres tal vez con ellos porque fue incluso con semestres avanzados. En el caso de los profesores, los profesores de asignatura tienen también otros compromisos laborales en otras instituciones, venían cuando se les requería o desde su posición ellos aportaban, por ejemplo, teníamos maestros de asignatura que ya llevan muchos años aquí en la facultad impartiendo, por ejemplo, sociología entonces aportaban desde su área, porque el plan de estudios que está vigente es un plan de estudios con una visión multi e interdisciplinaria (DC3PedagogíaCol).

En cuanto a la planeación para hacer un diagnóstico antes de cambiar el plan por un lado un docente refiere que se realizaron la identificación de debilidades del plan para poder proponer y aunque no retoma el nombre de diagnóstico, deja ver que se realizó.

En el momento que se identifican primeramente las debilidades que tenían los egresados del plan anterior, había áreas del conocimiento que eran necesario que conocieran (DC3PedagogíaCol).

Por otra parte, el colaborador 5 menciona que no se realizó un diagnóstico adecuado para conocer las fortalezas y debilidades del plan y así poder hacerle las mejoras correspondientes.

La idea central tenía que ver con una situación de sentido común, antes de cambiar algo tenemos que hacer un diagnóstico, que veamos qué fortaleza tenemos, qué debilidades y con base a las fortalezas hagámoslas más fuertes y con base que cambiemos lo que tengamos que cambiar e incorporemos cosas nuevas. No existe tal diagnóstico, no se reconocieron esas fortalezas, esas debilidades y entonces digamos que se construyó sobre situaciones poco al aire ¿no? Simplemente porque se tenía quizá la buena intención, pero solo eso, atraer un poco de modernidad a la carrera de pedagogía y aprovechando que estaban en la situación de dirección, de cúpula y que incluso después se le vinieron los tiempos encima, pues desarrollaron una serie de actividades, pero creo que no fue adecuada, impusieron (DC5PedagogíaCol).

Sin embargo, más adelante este mismo colaborador indica que sí realizaron un diagnóstico que les permitió considerar cuatro referentes teóricos, es decir, identificaron por un lado los modelos teóricos de los cuales se apoyarían y por otro lado las necesidades profesionales e institucionales de la carrera.

Cuando hacemos el diagnóstico hay tres referentes, el primero, dónde vamos, dónde estamos, el segundo, tienen que ser referentes de carácter teórico, principales autores sobretodo en Europa que han echado andar este modelo y ellos lo traían como novedoso, y el tercero tiene que ver directamente con necesidades concretas que se supone identificaron en el espacio laboral que implicaba reformular una serie de situaciones en la formación, bueno, en el ingreso, estancia y egreso del nuevo profesional, también hay un cuarto tiene que ver otro elemento que es la certificación, ciertamente esa parte también la obliga la modernización o a la incorporación de nuevas teorías y nuevas situaciones (DC5PedagogíaCol).

5.3.1.1. El trabajo docente.

El trabajo docente que se realiza es a través de actividades dadas a diferentes grupos o núcleos académicos

hasta donde recuerdo es que se distribuyeron las tareas, los trabajos; de hecho en el plan de estudios puedes ver cómo están considerados los núcleos y en cada núcleo cómo participan y hay una lista de docentes que se encargaban de ir trabajando, cuando se definen los núcleos, luego los subnúcleos se asumía de una manera esta responsabilidad los maestros que ahí estaban, se trabajaba en grupos y finalmente se intentaba hacer una plenaria porque me acuerdo que en su caso estábamos colaborando si no mal recuerdo en el núcleo de psicología, cuando ya se tenía la propuesta de alguna manera planteada se invitaba a hacer la

presentación, que en esas reuniones lo que comentábamos hace un momento, no llegaban todos, era como la dinámica, cuando se construyen los programas también fue igual, se trabajaba bajo estos núcleos, se hacía la propuesta y se presentaba, esa era la dinámica y ya no recuerdo finalmente si se concluye de esa manera, pero se hacían grupos pequeños para luego presentarlos a toda la plenaria de docentes. (DC4PedagogíaCoor).

Otro docente coincide en que el trabajo lo realizaron por academias, en este caso se da cuenta de lo mencionado en referentes anteriores donde el hacen alusión al trabajo dado de acuerdo con el área disciplinar

todos los planes de estudio se realizan por academias. De acuerdo al modelo que nosotros hemos desarrollado, tres planes de estudio, cada academia corresponde una cierta cantidad de materias y cada cantidad de materias y cada academia corresponde a un área del conocimiento que es complementaria y fortalece la formación del profesional, en este caso, de la pedagogía. De tal manera que cada academia debe incorporar conocimientos y habilidades, unas más, otras menos, hay materias teóricas y materias prácticas, no hay materias prácticas que no tengan algo de teórico y no hay materias teóricas que no tengan nada de práctica, si no, no tiene sentido y entonces, varía la intensidad, pero sí todas deben incidir ahí. Las academias se organizaron en base al plan anterior y luego cuando se formalizó este programa, el nuevo, cambiaron un poco las academias de acuerdo como quedaron ahora las materias e incluso algunas desaparecieron y aparecieron varias nuevas. Por eso digo que es una lucha de poderes porque las gentes quieren que aparezcan las que dominen o que no desaparezcan las que dominen (5 DC5PedagogíaCol).

Todo el trabajo que se pedía y que se fue concretando se debió en gran parte por la experiencia de los docentes en el trabajo de la elaboración de planes y programas de estudio y por el trabajo bajo el enfoque por competencias que ya se estaba realizando

Nuestras experiencias, nuestras aportaciones fueron más por la experiencia de los planes de estudio, por la visión que tenemos de lo que debe ser un pedagogo, porque nosotros como cuerpo académico estamos también en otras áreas del desarrollo que tiene que ver con corto, mediano, plazo, no solo locales, sino también internacionales y eso es interesante porque como cuerpo académico desarrollamos precisamente un área del conocimiento que es de carácter transversal (5 DC5PedagogíaCol).

Ahora bien, una fue el trabajo académico que se realizó y por otro lado la parte de la revisión y conformación desde la universidad para ser aprobado el trabajo realizado por la Facultad de Humanidades.

Sí, totalmente esa es una de las condiciones que pone ahora la universidad para poder aprobar un plan de estudios, porque independientemente que quede aprobado en el consejo técnico de cada facultad, tiene que ser evaluado por la comisión de educación del consejo universitario

que es donde están representados todos los docentes de todas las facultades que conforman la UNACH. Una vez que fue evaluado, valorado en esa comisión... ayudó mucho el hecho que los directores que hemos tenido a lo largo de la historia de la UNACH, todos nuestros directores de humanidades han sido los presidentes de la comisión de educación del consejo universitarios, eso ha ayudado para que una vez que nuestro plan de estudio aquí en el consejo técnico ya fue valorado y aprobado no haya tanta dificultad para que el consejo universitario se apruebe, sin embargo, si hubieron algunos cambios, por ejemplo, en nuestro caso como cuerpo académico propusimos 3 unidades de competencias de materia de Derecho educativo, se iba a llevar en primer semestre derecho educativo internacional, segundo semestre derecho educativo nacional y tercer semestre, derecho educativo en Chiapas, así fue aprobado en el consejo técnico, aquí en la facultad, pero cuando pasa a consejo universitario, allá quitan dos y dejaron solo una y realmente es muy amplio, en un solo semestre procuramos abarcar lo que se tenía que trabajar en tres semestres. Nosotros lo pudimos identificar fácilmente porque nosotros diseñamos esas unidades de competencias cuando se aprobó aquí en consejo técnico. Consejo universitario tiene esas atribuciones de quitar, poner, agregar algo que considere necesario.

Como lo habían expresado antes la consolidación de este plan tenía además de lo académico y pedagógico, tenía elementos políticos que se consideraron desde el principio hasta la conclusión del mismo

en ese momento se firmó y ya se le envió a las autoridades precisamente por esa era la necesidad de la firma, para que todos los que participantes firmamos y ya lo aprobó el consejo técnico y esto se mandó a la secretaría académica, y a la secretaría general, lo hacen llegar al consejo universitario, ya el consejo universitario le da entrada, lo recibe y lo hace llegar a la comisión desarrollo académico, entonces ellos se toman un tiempo para revisarlo y emiten un dictamen que puede ser a favor o en contra y si es a favor, entonces piden que el resto de la asamblea del consejo universitario lo vote y si queda la mayoría, que en este caso eso no fue el problema, lo obtuvo y ya se aprueba el consejo universitario y en consecuencia se procede a su aplicación, hasta ahí termina el proceso de regulación interna. Viene un proceso de regulación externa que es enviarlo y necesario, que es cuando ya, en base a esa acta se levanta en consejo universitario, se envía a la dirección de promociones de la secretaría de educación pública que hace lo propio para hacer su estudio y obtener la certificación y el RVOE correspondiente (5 DC5PedagogíaCol).

5.3.2. Antropología.

Al principio de la elaboración del plan basado en competencias los docentes de la licenciatura en Antropología se encontraron con situaciones distintas a la de los maestros de Pedagogía, ya que ellos a diferencia de los segundos

desde el inicio nosotros dijimos “ok”, pero explíquenos qué tenemos que hacer, no tenemos la más remota idea de qué se trata, entonces como que, no sé, lo agarraron de otra manera y ya no dijeron que nosotros nos queríamos hacerlo. El chiste es que acabamos después de casi

dos años acabamos haciéndolo, y entonces alguna de las cosas que nos habían dicho era primero hay que hacer una con los alumnos y los profesores y ver qué, eso se hizo, varias cosas para poder más o menos tener un estado de la cuestión 4:40 y bueno, lo hicimos, ya teníamos algunas encuestas y todo y a partir de eso y pues a partir de eso se hizo un poco el plan de estudios, se rehízo el plan de estudios (2 DC2AntropologíaCoor).

primero preguntamos qué era eso, porque no teníamos la más remota idea, es que todos están por competencias, tienes que hacerlo por competencias, ok, pero explíquenos qué es, qué es una competencia (2 DC2AntropologíaCoor).

Recibieron apoyo institucional en tres ocasiones, pues desconocían muchas de las actividades que se tenían que realizar para crear un plan de estudios basado en competencia, por ello tuvieron que trabajar desde la parte teórica y práctica para poder comprender lo que se requería, sin embargo, no lograr concretar lo que se requería.

empezamos a leer y después de mucho insistir nos mandaron gente, pero primero fue gente de la UNACH del modelo educativo que nos explicaron una cosa y agarraron ciertas modalidad por competencias y entonces, nos hicieron hacer trabajo, ejemplos, etc., y bueno los hicimos y después de meses siguientes nos mandan otra persona, también de la UNACH que trabajaba por competencias, pero con otra lengua, entonces lo que habíamos hecho en meses anteriores no sirvió para nada, la tercera fue alguien de la UNAM y que vino y que empezó a hablarnos de Tuning América Latina y bueno... pero igual no pasó nada (DC2AntropologíaCoor).

Tuvieron que capacitarse y recibir cursos de actualización con personas de la UNAM para poder realizar en trabajo que les solicitado.

Margarita Lennin y que es especialista en eso, vino con otra de sus amigas que es de la universidad, de la UNAM, y ellos nos dieron cursos, ahí más sobre Tuning América Latina, SATCA y todas esas cosas y qué era... cuáles eran las reglas del juego aquí nos hicieron hacer este... y partir de unidades académicas, etc. y entonces estuvimos trabajando (2 DC2AntropologíaCoor).

Y aunque este mismo colaborador sostiene en una entrevista posterior que sí recibieron apoyo por parte de la universidad en otra parte dice que no lo hubo.

cuando le pedimos apoyo no nos los dieron realmente y se enojaron porque nosotros pedimos apoyo de otro lado, no apoyaron, todavía menos en ese sentido (2 DC2AntropologíaCoor).

Otra de las complicaciones con las que se encontraron fueron no solo la parte de conocer los elementos históricos y teóricos de las competencias, además ellos no se consideraban especialistas en el tema de la creación de planes y programas de estudio, esto

a diferencia de los docentes en pedagogía de los cuales no se expresa esa complicación, al ser especialistas en el área.

la otra era lo de los créditos que había que trabajar en créditos SATCA entonces eso nos costó, ya más o menos y eso los entregamos a desarrollo curricular de la UNACH (2 DC2AntropologíaCoor).

La visión que tenían los docentes no se correspondía con los referentes.

nosotros nos estaba interesando era un poco... un posicionamiento más crítico en el sentido de cómo el propio grupo en el proceso de la construcción, ir definiendo qué era la competencia (6 DC6AntropologíaCol).

Otro colaborador presenta dentro de su experiencia la asesoría que les fue brindada por la UNAM pues se consideraron inexpertos

nos estaba asesorando un grupo de expertos de la UNAM que ellos eran los que revisaban esta cuestión porque una de las cuestiones que nosotros señalábamos es que nosotros no éramos expertos en diseño curricular, nosotros los que podíamos proporcionar era la cuestión temática. Este grupo de asesores de la UNAM que además cobró carísimo para un trabajo que al fin sirvió porque tuvimos una revisión de CIES para evaluar el programa y vieron deficiencias en este ámbito estructural del plan de estudios de antropología y a nosotros esta cuestión nos preocupaba mucho porque se supone que la coherencia en la estructura curricular iba a estar acompañada y revisada por este grupo de expertos y también el modelo curricular, ellos eran los últimos que tenían que darle el visto bueno porque ninguno de nosotros, tenemos afinidad en la cuestión educativa pero no éramos expertos en desarrollo curricular (6 DC6AntropologíaCol).

Desconocían los elementos en cuanto a reglamento y legislaciones vigentes en materia educativa y para este colaborador fue molesto tener que buscar esos temas que mencionaba debieron de ser proporcionados por la institución, sin embargo, realizaron el trabajo y pudieron presentar una primera propuesta.

entre todo hicimos el, el... cómo se llama, bueno el diagnóstico, etc., aunque debo decir que también les dijimos a los de modelo curricular que porqué teníamos que hacer todo nosotros, podemos entender que las competencias específicas, que las cosas específicas de la, bueno, en ese caso de Antropología, nosotros se lo damos, pero lo de las leyes y todas las pendejadas perdón (se disculpa por la palabra mencionada) que había que poner de que según la ley no sé qué de educación no sé qué... por qué tenemos que ir a buscar nosotros eso si ustedes ya lo tienen... “¡ah no!, es que tienen que hacerlo”, la burocracia, ahí sí también hubo algo, yo sí me molesto con la burocracia porque es hacernos perder el tiempo en ese sentido, entiendo que las cosas específicas si la podemos hacer nosotros, pero las cosas generales, o sea, como que cuántos habitantes, o sea, las cosas del estado,

por favor, honradamente, o sea, como que sentí que háganlo y nosotros nos paramos el cuello, ¿no? casi casi, entonces, no es que estoy en contra pero bueno, si hay, a veces, entonces que no digan que lo que vamos a hacer, entonces se hizo así con todos los diagnósticos, etc., y se hizo una primera propuesta tanto de materias como de perfil de egreso, porque la bronca no es el ingreso, es el egreso (2 DC2AntropologíaCoor).

Una de las primeras actividades que realizaron como parte del diagnóstico que tenían que realizar fue el trabajo con estudiantes y expertos para revisar las necesidades

Primero fue, de los foros que nosotros hicimos con estudiantes, con nosotros mismos y con expertos en la región, decir cuáles son las prioridades en la formación del antropólogo ahorita, y en lo que todos coincidíamos era uno: en que las fronteras disciplinarias ya eran muy difusas, uno ya no sabía exactamente donde empezaba la sociología, la antropología y luego estas relaciones entre la historia también. Estas articulaciones de áreas de conocimiento (como la sociología, la historia y la antropología) fueron muy complejas porque había profesores donde si bien muchos éramos antropólogos otros veníamos de otros campos, eso también de una u otra manera complicó hasta cierto punto esta visión de definir que era un antropólogo. Entonces, lo que encontramos fue que era la investigación y que era el modo de hacer investigación porque hasta cierto punto nos definía a nosotros y que en todos los foros que acudíamos seguíamos pensando que eso era central, la manera en como los antropólogos hacemos investigación. Entonces ese fue el centro y tenía que estar articulado el trabajo de campo. Ya después de que tuvimos eso, ya fue que empezamos a definir los campos temáticos, o sea, cuáles son las áreas a partir de (plática acerca de la currícula) (6 DC6AntropologíaCol).

Otro de los elementos a considerar que formó parte de esta actividad de entrada fue ponerse en contacto con egresados y ahí también es donde identificaron otras de las deficiencias de la carrera como lo son algunos procesos administrativos.

Si tuvimos reuniones con los egresados y solicitar información porque esa es otra cuestión, la universidad no tiene un sistema administrativo eficaz para poder saber exactamente en donde están nuestros estudiantes. Entonces lo hicimos a la manera antigüita (quién conoce a quien) y más bien era esto, reuniones con los propios egresados y tratar de ubicarlos en donde estaban trabajando, hacía donde se iban, etcétera y la otra fue a partir de reuniones con otros centros de investigación (6 DC6AntropologíaCol).

La participación de los docentes no fue amplia, incluso el trabajo se tuvo que realizar a partir de encuestas que realizaron a docentes, alumnos y egresados que conocían pues tampoco contaban con un seguimiento de egresados por lo cual fueron pocos quienes pudieron emitir su opinión al respecto.

Se hizo un llamado a todos los profesores, de hecho en el curso nos quedamos cuatro... cinco, los mismo, entonces esos cinco fuimos los que hicimos los que hicimos el plan de estudios realmente, a partir de todas las encuestas, o sea, se hizo a partir de las encuestas a los profesores, a partir a... los estudiantes egresados, dos o tres egresados que conocíamos, no es así como que eso, eso si no, de los egresados no fue sistemático en ese sentido, en ese momento creo que ni siquiera habían seguimientos de estudios de egresados, no sé si todavía hay, pero supuestamente hay (2 DC2AntropologíaCoor).

Aunque dentro de este pequeño grupo de trabajo había profesores que, como se expresa a continuación, querían tomar esta oportunidad de trabajo para consolidar la organización de los docentes

un grupo de profesores si queríamos como aprovechar el proceso para consolidar procesos de organización docente y en particular a mí, eso era lo que más me interesaba, que pudiéramos fortalecer un proceso de trabajo colegiado y también que emanara de las propias necesidades de los estudiantes entonces previo a la reestructuración curricular tuvimos una serie de foros, reuniones entre profesores y estudiantes para definir cuáles eran también lo elementos a fortalecer dentro del programa que esa fue una parte importante del proceso (6 DC6AntropologíaCol).

Otro de los colaboradores también refiere que la participación de los docentes en la convocatoria para las academias fue complicada.

A partir de las academias, pero era muy complicado porque en unas reuniones venían unos profesores y en otras reuniones venían otros profesores pues lo que avanzábamos en una reunión se deshacía en la otra y entonces se volvía a empezar. Si fue un proceso muy complejo porque tiene que ver con los propios posicionamientos que tiene cada uno de los profesores dentro de la universidad, entonces muchas veces habían profesores que no querían desarrollar el propio proceso y nos atrasaba, no iban a las reuniones y decían que eso no estaba bien y entonces se volvía a hacer y fue muy complicado porque justo yo era la coordinadora de la academia de antropología, entonces yo era la que tenía que generar las condiciones para desarrollar las reuniones porque una de las cuestiones que yo en lo particular si me propuse era que esto tenía que salir de un proceso colegiado (6 DC6AntropologíaCol)

La participación en esta actividad fue diferenciada y otra de las coincidencias que podemos encontrar con la carrera de Pedagogía es la división del trabajo y las actividades, así como el poco interés y participación por parte de los docentes.

también había presión de que había que terminar y serio que los demás maestros no querían participar por X o Y razón entonces lo llenamos nosotros a como sabemos, entonces hay unas cosas que son muy sencillas y otras más complejas según sabíamos (2 DC2AntropologíaCoor).

Otro de los colaboradores sostiene la falta de colaboración por parte de los docentes, incluso a través de diversas convocatorias que emitieron para formar parte del rediseño y recibir cursos y seminarios que les permitieran obtener mayores herramientas profesionales.

el plan de estudios se había hecho todo una serie una convocatoria con todos los demás maestros para que vinieran a tomar los cursos para ver cómo se metía en marcha el modelo por competencias, qué eran eso y con las nuevas materias para poder trabajar, medio funcionó con el primer semestre que es tronco común y digo medio porque no todos vinieron y no todos se pusieron de acuerdo, pero para lo demás no, las tres que estábamos en el curso, éramos nosotras y dijimos para qué nos dan el curso si ya no los echamos, la idea era para los demás (6 DC6AntropologíaCol).

Los docentes asistieron a cursos y seminarios y aunque concordaban en que algunas de las cosas que se pedían en el plan de trabajo eran incongruentes por el nivel profesional en el que se encontraban, realizaron el trabajo, pero pidieron flexibilidad para poder lograr lo que requerían.

Reuniones, los seminarios con esas personas y trabajo individual, cada quien viendo un poco por su parte qué era y qué se podía hacer pensando en función de lo que habíamos pensado qué materias se podían dar y entonces por eso se puso didáctica de las ciencias sociales, de las humanidades (corrigió) porque no había nada y no había nada de difusión tampoco por eso se puso y así viendo un poco lo que faltaba y lo que nos habían dicho qué podríamos poner, los ejes también por ejemplo una de las cosas que (interrupción en la oficina) entonces eso se hizo un poco así digo quizás la...pero discutiéndolo de todas maneras, no es que se me ocurrió y ponemos eso, entonces hubo discusiones con Margarita que le pareció más o menos bien en orden y algunas cosas, de ahí se bajó a hacer las... ay cómo se llaman... las unidades académicas ya que nos dieron el diseño que ahí también fue cuando dije o qué, es lo mismo estamos haciendo Universidad no en prepa, no necesito decir tengo cinco minutos de introducción, 10 minutos de eso y 10 minutos de eso, por qué no estamos en eso, o sea a veces el plan de trabajo sí y a veces por X o Y razón no funciona, O sea no lo podemos aplicar tan fácilmente, entonces yo personalmente... creo que necesitamos más abertura que eso, o sea si puedes decirlo el tema va a hacer eso y más o menos cuántas sesiones, cuántos minutos (2 DC2AntropologíaCoor).

Fue a partir del momento en el que ya tenían mucho tiempo trabajando con el tema de las competencias que lograr apropiarse el conocimiento e intentaron darle sentido desde el área disciplinar en la que se encontraban.

Entonces, más bien en la que nosotros elegimos fue un poco como “darle atole con el dedo” a esto de las políticas públicas en educación porque se viene desde ahí. Entonces era nosotros definir qué entendemos por competencias y con base a eso cuáles serían las

que tendría que desarrollar un estudiante de antropología, un poco desde un posicionamiento crítico hacia este modelo en donde ya las competencias estaban definidas. (6 DC6AntropologíaCol).

Aunque hace alusión a no lograr comprender el modelo por competencias por considerarlo poco claro desde su fundamento

realmente nosotros nunca entendimos muy bien esta cuestión del modelo por competencias que establecía este modelo curricular que también era como parches de muchos enfoques, entonces tampoco quedaba como muy claro (6 DC6AntropologíaCol).

Otro de los retos a los que se enfrentaron, como lo menciona el colaborador 6, fue la negociación por aceptar el modelo por competencias, por pensar que no es el modelo adecuado para la Facultad de Ciencias Sociales, sin embargo, tuvieron que acatar la indicación, ya que aceptar el modelo se correspondía con cuestiones políticas y de evaluación que se veía reflejado en recursos para dicha facultad.

de entrada había una crítica muy fuerte por parte de ciertos profesores en la universidad de no aceptar el modelo por competencias sobre todo este enfoque pero los que estábamos encargados de ese proceso veíamos ahí cuestiones complejas y difíciles de negociar y bueno, también tendrás que analizar la cuestión de la política educativa a nivel profesional porque los CIES cuando evalúan a los programas, uno de los puntos a evaluar es que el modelo que tiene el programa de licenciatura tiene que estar adecuado al modelo general de la universidad y en ese momento la UNACH estaba promoviendo el modelo por competencias. La mayoría de los maestros no estábamos de acuerdo con el modelo por competencias, queríamos un modelos obviamente mucho más crítico, pensábamos que el modelo por competencias no era el adecuado para la facultad de ciencias sociales pero también decíamos “pero la universidad ya lo implementó”, entonces si nosotros queremos que nos evalúen bien en los CIES para el nivel de excelencia sobre todo para la cuestión de recursos pues tenemos que adaptarlo, dijimos “bueno”, entonces en esos procesos de negociación evidentemente al rector le interesaba fundamentalmente impulsar los procesos de evaluación docente y muchos tenían la necesidad de hacer una reestructuración curricular. Entonces en esos procesos de negociación dijimos bueno, nosotros nos somos expertos y no confiamos en el modelo en el área de desarrollo curricular de la universidad por lo que te comentaba, porque en cada reunión había un enfoque distinto, queremos un grupo de expertos que nos guíe justamente en este proceso. En esos procesos de negociación, el rector dijo “adelante, les ponemos este equipo (que ya habíamos establecido relaciones en otras ocasiones) según yo les pagaron muchísimo y al final no hicieron absolutamente nada, o sea, nosotros hicimos todo y justamente donde necesitábamos una evaluación de estructura curricular pues evidentemente ahí falló completamente (6 DC6AntropologíaCol).

En el trabajo no todos estaban de acuerdo con el tema de las competencias y eso de cierta forma complicó el trabajo

estaban en desacuerdo con el que el modelo por competencias no lo querían aceptar y que eso era una forma de perder cualquier tipo de posicionamiento crítico en la formación de los estudiantes. Que estábamos aceptando ya las necesidades del mercado y pues para el mercado el antropólogo no es muy útil y entonces para muchos profesores y hasta cierto punto también lo pienso, ya que era ir perdiendo posicionamientos críticos en la formación del antropólogo entrada, entonces creo que ese fue y después definir entonces que eran las competencias (6 DC6AntropologíaCol).

La falta de una identificación adecuada del concepto por competencias causó conflictos en concretar este tema, además este docente refiere también al proyecto político que tuvieron que analizar para ofrecer en este nuevo plan mejores contenidos que le pudieran dar más oportunidades a los estudiantes de la licenciatura debido a la crisis social actual a la que refiere este docente.

Por la cuestión de las definiciones, me parece que estamos en una proliferación de discursos en donde a todo le llaman competencia y a nada. Entonces estamos en un momento coyuntural de crisis social y eso se vincula con la crisis educativa, lo que sostengo siempre cuando trabajo con cuestiones de educación es que no los puedes (¿?) del proyecto político, entonces nuestro país está ahorita tratando de empujar y consolidar un modelo neoliberal bárbaro que es completamente la liberación de todos los procesos y eso tiene que ver lo público en toda esta cuestión evidentemente el proceso político y educativo pues se tiene que ir ahí, ya tenemos mucha flexibilización donde los años de formación profesional se reducen, con lo que no estábamos de acuerdo. Nosotros decíamos que a un antropólogo no lo puede hacer en tres años, pero también dices pues sí, de por si nosotros estamos en unas condiciones terribles de desigualdad educativa y ahora a un chavo lo pones a competir en una universidad donde la licenciatura la tiene en dos años, la maestría en dos años, en cuatro años lo estas compitiendo, sea bueno o no sea bueno, o sea, simplemente los pones en la competencia del mercado y ya le dieron mejor trabajo porque tiene ya un título de maestro y que nuestros estudiantes que se tardaron cuatro años y que pueden o no estar mejor formados. Así como tenemos una crisis de sociedad y de proyecto político muy fuerte pues evidentemente lo tenemos también en lo educativo. Además, ya muchos países han dejado eso en el olvido, algo que se ponía wow, lo moderno, y lo novedoso ya quedó caduco y nada compatible, ya ahorita hay un posicionamiento muy crítico de del proceso de formación educativo (7 DC7AntropologíaCol.docx).

Como se comentó el trabajo de los docentes fue diferenciada y aunque solo algunos trabajaron la parte de la estructura, no todos los docentes respondieron al llamado que se les realizó desde la coordinación de la licenciatura

se revisó, hicimos todo el machote en realidad y una vez que ya más o menos estuvimos todos de acuerdo incluyendo a Margarita y a los demás, se los mandamos a los maestros que pensamos que podrían dar la materia diciéndoles... o que habían dado la materia porque había cambiado el nombre o algo así, diciéndoles que por favor llenaran las cosas, que llenaran el formato. Amm creo que dos contestaron a nosotros o tres y los demás, o no regresaron nada (2 DC2AntropologíaCoor).

Sin embargo, al final lo que nos expresan de acuerdo a la experiencia de los docentes de la licenciatura es que nunca se logró concretar la visión del enfoque

realmente nosotros nunca entendimos muy bien esta cuestión del modelo por competencias que establecía este modelo curricular que también era como parches de muchos enfoques, entonces tampoco quedaba como muy claro (6 DC6AntropologíaCol).

Y aunque el proceso fue complejo desde la concepción del modelo hasta el trabajo por academias y desde luego poner en marcha un modelo que le permitiera mayores oportunidades a los egresados, se logró concretar lo que desde las políticas institucionales les pedían.

Las dificultades durante el diseño estuvieron, primero en llegar a acuerdos entre todos los profesores de la facultad participantes, acerca del modelo y la forma de trabajar la reestructuración. Posteriormente, al tener asesoría externa, definimos el modelo, pero la instancia interna de la universidad nos planteaba la necesidad de asumir el modelo de la universidad, el problema es que no estaba definido. Esto nos generó confusión e inversión de tiempo (7 DC7AntropologíaCol.docx).

A partir de lo antes descrito, es claro que uno de los fines que se plantea al adoptar el enfoque por competencias, es considerar y elevar la calidad de la educación, sin embargo, como se ha descrito anteriormente, si no se tienen los conocimientos básicos de este enfoque, las acciones emprendidas por cualquiera de los personajes que figure como pieza clave del enfoque, no permitirán la consolidación del proyecto y, por ende, tampoco se cumplirán con los objetivos.

La presencia del enfoque por competencias en el área educativa necesita ser ampliamente estudiada para conocerla y comprenderla; su presencia en el nivel superior implicaría asumir una responsabilidad por parte de todos los personajes incluidos en el enfoque, promoviendo de esta manera acciones enfocadas a alcanzar los propósitos, en este caso, que la institución educativa promueva de manera conjunta acciones en los ámbitos pedagógicos y didácticos en donde se perciba un cambio real en la labor docente, para ello,

también es importante que el profesional constantemente esté en procesos de formación para que permita el desarrollo de competencias tanto en él como para la persona que está en proceso de formación, el estudiante.

CONCLUSIONES

La elaboración de un plan de estudios, fue posible por el trabajo de quienes, en ese momento crucial, fueron considerados como los diseñadores de plan de estudio, para este caso, la Universidad Autónoma de Chiapas, los docentes de la licenciatura correspondiente fueron las personas que se denominaron como diseñadores, bajo una convocatoria a participar en el diseño curricular, iniciaron un proceso de construcción, puesto que ellos mejor que nadie, conocían las necesidades de la universidad. En este trabajo de investigación se ha mencionado en diversas ocasiones la importancia de recuperar estas experiencias, para que los docentes relaten sus propias acciones, creando un espacio para que expongan y reflexionen el proceso que vivieron durante la construcción de planes y programas de estudios por competencias.

El proporcionarle a los docentes en esta investigación la oportunidad de ser escuchados y además reconocer lo valiosa de su participación, da pautas para en un futuro generar modificaciones mediante debates y así poder avanzar hacia modelos formativos con un mayor compromiso, con una participación que permita que la experiencias de los docentes sean consideradas dentro de este ámbito, por lo tanto, su papel en la gestión del cambio será de mayor relevancia; respecto a lo descrito resulta relevante para la presente investigación recuperar las experiencias y reflexiones de los docentes porque ayudaron a comprender el contexto de lo vivido durante su proceso de diseño, elaboración y puesta en marcha de los programas bajo en enfoque por competencias.

Desde el inicio de este trabajo de investigación se recuperaron diversos relatos de los docentes colaboradores y diseñadores que dan cuenta de cómo ellos perciben sus propias experiencias. En este sentido, es conveniente mencionar que los diseñadores que participaron en esta investigación estuvieron dispuestos a la entrevista en profundidad, colaborando en todo momento, hecho que permitió expresaran los significados y percepciones que tienen sobre el enfoque por competencias y especialmente sobre su participación en la construcción de planes y programas de estudios por el enfoque por competencias.

Con los resultados de esta investigación hemos podido responder a la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las experiencias del profesorado universitario en cuanto a la participación del diseño curricular de planes y programas de estudios desde el enfoque por competencias de las Licenciaturas en Pedagogía y Antropología Social de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNACH? Como producto de la investigación realizada y resultado de la coyuntura de las categorías que surgieron para leer la realidad investigada.

En las entrevistas realizadas, uno de los elementos más destacado que se encontró entre otros, se identificó que existe adopción y resistencia de políticas educativas:

1. En los discursos se advierte que existen docentes quienes desde el momento de la solicitud de la modificación de planes y programas asumieron una postura de adopción, dado que, en la opinión de los diseñadores, esos cambios contribuían a la formación del profesional, permitiendo un perfil de egreso que atiende a las necesidades y respuestas de la sociedad actual.

La adopción del modelo por competencias está explícita en los referentes de política pública que sustentan el diseño de los planes y programas de estudios ya que siguieron los esquemas y términos que se proponen para dar cuenta de un diseño desde dicho enfoque por competencias, pero éste enfoque no corresponde a los hechos en la práctica cotidiana del docente, refieren los diseñadores del currículo que algunos siguen reproduciendo la clase magistral, continúan impartiendo sus clases de acuerdo a los contenidos de las antiguas asignaturas, con las mismas formas de evaluación y estrategias de enseñanza-aprendizaje; si bien algunos desarrollan proyectos integradores, estos no corresponden en su totalidad al modelo en cuestión.

2. La resistencia se manifiesta en la toma de decisiones del grupo de diseñadores, de cada licenciatura, cuando analizan el modelo por competencias e identifican las posibilidades que tienen para resignificar el propio concepto y en plantear un perfil de egreso en competencias con un enfoque humano y no técnico-empresarial.

Llama la atención los resultados comparativos en cuanto a las experiencias vividas de los docentes de las licenciaturas en Pedagogía y Antropología, apreciación que realizan

del proceso de formación en cuanto a diseñadores, considerando el contexto en el que se ubican, existiendo diferencias significativas entre la manera en que diseñaron los planes y programas. Mientras que los docentes de Pedagogía, desarrollaron el plan y programas de estudios con las bases de su licenciatura, elaborando y diseñando a partir de las propias experiencias de formación; los docentes de Antropología social, no contaban con la formación y/o experiencia en construcción de plan y programas, siendo este elemento a destacar y que generó las diferencias entre ambas licenciaturas, es decir, la visión acerca de cómo construir el currículo por competencias de la licenciatura en Antropología Social radicaba en no contar con antecedentes de elaboración de planes y programas, a diferencia de Pedagogía; sin embargo, ambas licenciaturas manifiestan la falta de formación respecto al enfoque por competencias. Como se mencionó, los docentes que participaron en esta investigación manifiestan que no poseían una percepción clara acerca del concepto de competencias, esto posiblemente porque manifestaron que no contaron con procesos de formación del enfoque por competencias de manera adecuada para ejecutar el proceso convenientemente como lo especifica el enfoque.

Otro aspecto del proceso de construcción radica en los tiempos abordados para ambas licenciaturas; el plan de estudio de antropología llevó tres años, dado a que no se daba la posibilidad de ponerse de acuerdo, ejemplo, en el perfil de egreso, en el sentido que una de las bases importantes a considerar en antropología era el de distinguirse en el objeto de estudio con Sociología, la forma en que se trabaja un plan de estudios por competencias en el área de antropología no es lo mismo (específicamente en antropología social) cuya idea es la horizontalidad en el tratamiento de los distintos actores, no es lo mismo que plantea el enfoque por competencias donde se quiere hacer a los estudiantes altamente competentes, con la connotación de para competir, es una contradicción en sí misma del ethos (forma común de vida) de la licenciatura que se trata, sin embargo, cuando se realizó esta propuesta curricular, no se consideraron estas particularidades, no se realizó el consenso con los docentes de antropología si estaban o no de acuerdo con esta propuesta. En el caso de Pedagogía que coincide con los tiempos de elaboración del plan y programas de antropología, es decir, tres años, en los cuales se recuperaron trabajos previos y realizados por docentes y que permitió iniciar la construcción integrando las propuestas previas y nuevas, sin embargo, un elemento que se expone en el plan y programas de

estudio de pedagogía, es la escasa formación específicamente de contenido Pedagógico, ejemplo, la usencia de unidades de competencias como la didáctica, quedando de manifiesto un plano que no permite visualizar un perfil de egreso integral y completo. Ambas licenciaturas atravesaron por decisiones fundamentales para la creación de los planes y programas por competencias.

Luego de la revisión documental de estas políticas, se indica que en lo que corresponde a México, las políticas educativas en cierta medida responden a las exigencias y necesidades de los agentes que están promoviendo el modelo de educación por competencias. Para este caso en específico, se advierte que, los referentes de los planes de estudios están en coherencia con las políticas educativas internacionales, ya que responden a los intereses institucionales para acreditar a las licenciaturas, sin embargo, no se corresponde con el currículo vivido, por lo siguiente, los participante señalan que existe un desconocimiento del enfoque, ya que no hubo cursos de actualización apegados a las exigencias de éste, los cursos que se impartieron no aportaron ideas nuevas que permitieran transitar del enfoque cognitivo al de competencias. Por otro lado, existe resistencia en la adopción del enfoque, en aquellos que consideran necesario redefinir el concepto de competencias, cuestionando su origen económico y proponiendo un tratamiento crítico, dialógico y humano.

La investigación propone un enfoque por competencias que recupera elementos que van desde lo personal, local y regional hacia lo global, en un sentido inverso a lo que proponen las políticas educativas desde la escala global hasta los planes y programas, esto es, la investigación se centró en recuperar las experiencias vividas de los docentes, ofreciendo desde allí una visión regional, local y personal de los encuentros y desencuentros que se tienen con las formas en que se instrumenta una política educativa que viene influenciada desde el ámbito internacional, atravesando lo nacional y estatal para finalmente concretizarse en los contextos que viven los actores sociales.

Es así como este estudio regional recuperó las experiencias de los docentes diseñadores de currículum sobre cómo se opera una Política Educativa en el nivel superior, dando a conocer los roles que asumieron los sujetos en la implementación de estas

políticas, y las estrategias que desarrollaron para aceptarlo o rechazarlo, en este sentido, se menciona cómo estos docentes primero dejaron claro un rol de su participación en la Política Educativa por competencias, pero a partir de ese rol, cómo ellos llevaron a cabo acciones para poder ponerla en marcha de manera distinta, porque hay quienes adoptaron tal cual las indicaciones otorgadas y por el otro lado quienes decidieron hacer modificaciones a esas políticas, se advierte así, los distintos roles que asumen frente en esta situación: el docente que manifiesta resistencias, sin embargo, no se queda inactivo porque al asumir esta resistencia, lo pone activo; el que adopta el enfoque y lo posiciona como un agente activo, el que agrega sus propias miradas y; el agente de la visión intermedia, que, al desconocer sobre competencias, no genera integración a las acciones para el desarrollo del enfoque, su participación es escasa, por lo tanto, se ubica en una postura inactiva, no se posiciona como resistente o como agente que asume. En este tenor, de ahí que se tengan miradas sobre este enfoque por competencias, dos diseños de currículum, uno es más instrumental y el otro busca una postura crítica, sin embargo, el elemento donde los agentes confluyen es de desconocer sobre el enfoque por competencias, de cómo operar un programa, ellos diseñaron, pero no bajo la experiencias de cómo se aplica, sino de lo que habían leído, de lo que habían escuchado, de lo que decían los expertos, pero al final comparten las dudas de cómo instrumentar el plan de estudios por competencias, nadie traía formación práctica de cómo operar el enfoque por competencias; ejemplo, se habla del trabajo integrador, pero no del cómo trabajarlo, eso no está explícito en los planes de estudios, empieza a sacar deducciones, porque no se llegaron a conclusiones de cómo se iba a operativizar.

De igual manera, la investigación presentada se suma a los otros trabajos que se han elaborado en el Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas, estos trabajos tienen en común el abordar el enfoque por competencias específicamente en el nivel superior, para ejemplificar las investigaciones que preceden al trabajo actual, se menciona la realizada por Hernández (2014), que recibe el título de “Significados en movimiento: la educación por competencias desde la mirada de estudiantes de Colegios de Bachilleres de la región Centro-Fraylesca, Chiapas”. Investigaciones de esta índole contribuyen y fortalecen una línea de investigación en los estudios regionales que nos permite profundizar y develar las realidades educativas del

enfoque por competencias, con relación a esto, los Estudios Regionales pretenden proporcionar soluciones de desarrollo mediante la interacción de actores que conviven en determinado espacio.

En la presente investigación se recuperaron las experiencias de los docentes diseñadores de currículo bajo el enfoque por competencias en el nivel superior, sin embargo, un camino identificado que queda pendiente y con ello se abre nuevas líneas de investigación para continuar con el tema de la formación por competencias en este nivel educativo, es la realización de un *proceso de evaluación* de los planes y programas de estudios por competencias, es decir, la realización de un estudio de pertinencias sobre cómo se está operando desde este enfoque por competencias, cómo se están formando a los profesionistas de las Licenciaturas en Pedagogía y Antropología Social; si bien se han realizado modificaciones, estas no han sido realizadas desde investigaciones, sino a partir de toma de decisiones, no se ha evaluado realmente la aplicación de los programas de estudios como se requiere.

Esto por un lado, otra línea de investigación pendiente se refiere a las *condiciones* en las que deben ser ofertados estos planes y programas de estudios, a condiciones me refiero a la contratación de personal, recursos materiales, entre otros, es decir, el diseño de un currículo no es sólo plantearlo en un escrito, sino que en la realidad exista un cambio en las prácticas tanto institucionales como docentes, que digan cómo se están implementando y qué se necesita para que estos programas de estudios puedan tener éxito.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, L. F. (2010). *“Introducción”*. En *Política pública*. Luis F. Aguilar (Comp.). México: Siglo XXI.
- Alzugaray, C. (2009). La construcción de regiones: un acercamiento teórico inicial para su aplicación comparada a América Latina y el Caribe, en CEPI Documento de trabajo No. 20, diciembre, 2009. Recuperado de http://interamericanos.itam.mx/working_papers/20ALZUGARAY.pdf
- Angulo, J. (2009). La voluntad de distracción. Las competencias en la universidad. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.), *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Banco Mundial (BM) (2016). Recuperado de https://azure.afi.es/ContentWeb/EmpresasUnicaja/banco/mundial/contenido_sidN_1052254_sid2N_1052384_cidLL_1151870_ctyIL_139_scidN_1151870_utN_3.aspx?axisU=informe.pdf
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Recuperado de <http://www.iadb.org/es/acerca-de-nosotros/acerca-del-banco-interamericano-de-desarrollo,5995.html>
- Bataillon, C. (1993) *Las regiones geográficas de México*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Boisier, Sergio (1997). El vuelo de una cometa. Una metáfora para una teoría del desarrollo territorial. *Revista Eure*, vol. XXIII, N° 69, julio, 1997, pp.7-29.
- Boisier, S. (2007). *Territorio, estado y sociedad en Chile. La dialéctica de la descentralización: entre la geografía y la gobernabilidad*. (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, España.
- Boudeville, J. (1959). *La región económica*. Paris: Presses.

- Buendía, L., Colás, P. Y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España: Mc Graw Hill.
- Campoy, T. y Gomes, E. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. En Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación. España: EOS.
- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. España: La Muralla.
- Cañas, A., Martín-Díaz, M., y Nieva, J. (2007). *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*. España: Alianza Editorial.
- Castells, M. (1994). *Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional*, en Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona: Paidós.
- Contreras Domingo, José y Pérez de Lara Ferré Nuria. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*. Ed. Morata: Madrid.
- Cisneros-Cohernour, E., García-Cabrero, B., Luna, E., Marín, R. (2012). *Evaluación de competencias docentes en la educación superior*. México: JP.
- De la Orden, A. (1999). Evaluación y calidad en educación. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 17, nº 2, pp., 577-579.
- Del Cid, A., Méndez, R. Y Sandoval, F. (2011). *Investigación, Fundamentos y metodología*. México: Pearson.
- Delors, Jacques (Coord.). (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. UNESCO: Santillana.
- Díaz Barriga, F y Rigo M. (2000). *Formación docente y educación basada en competencias*. En *Formación en competencias y certificación profesional*. México: IISUE.

- Frade, L. (2009). *Planeación por competencias*. México: Inteligencia Educativa.
- Frola, P. (2011). *Maestros competentes: a través de la planeación y evaluación por competencias*. México: Trillas.
- García, J. (2006). Geografía regional. En Lindón, A. y Hiernaux, D. (Dirs.). *Tratado de geografía humana*. Barcelona: Antropos Editorial-UAM.
- Gobierno del estado de Chiapas. (2013). Plan Estatal de Desarrollo Chiapas 2013-2018. Chiapas: Gobierno del estado de Chiapas. Recuperado de <http://www.chiapas.gob.mx/media/ped/ped-chiapas-2013-2018.pdf>
- Gobierno de la república. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México: Gobierno de la república. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>
- González, J. y Wagenaar, R. (Coord.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Fase Uno. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J. y Wagenaar, R. (Coord.) (2006). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final, Proyecto Piloto –Fase2. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, T. (coord.) (s/f). *Evaluación y gestión de la calidad educativa*. Un enfoque metodológico. España: ALJIBE.
- Giddens, A. (1995). *Tiempo, espacio y regionalización, capítulo 3 de la Constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ginsburg, L. y Uribe, O. (1958). Significado del Término de Región. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 20, No. 3, sep-dic., 1958, pp.781-789.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*, en Denman, C. y Haro, J. (2002), Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. México: El Colegio de Sonora.

- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- H. Congreso de la Unión (2004). Ley General de Educación. Publicada en Diario Oficial de la Federación el 16 de junio.
- Huerta, J., Pérez, I. y Castellanos, A. (2000). *Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales*. Recuperado de <https://www2.ufro.cl/docencia/documentos/Competencias.pdf>
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Venezuela: Fundación Sypal. 3ª. Edición.
- INEGI. (2005). II Censo de Población y Vivienda. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=medu10&s=est&c=26365>
- INEGI. (2010). Censos de Población y Vivienda. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=medu10&s=est&c=26365>
- IPN. (2003). Un nuevo modelo Educativo para el IPN. México: IPN.
- Juárez Nemer, O. (2013). *Las reformas educativas: el vínculo entre lo político, la política y las políticas*. En Cruz Pineda, O. y Juárez Nemer, O. (coords.). Políticas Educativas. Sujetos y discursos hegemónicos. México: Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación. Plaza y Valdés.
- Krawczyk, Nora. (2002). La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, sept-dic, Vol. 7, número 16. México: COMIE. Pp. 627-663.
- Latapí, P. (1987). *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*. México: Nueva Imagen.
- López, R. y Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Revista margen*, n° 61 (junio 2011), pp.1-19.

- Marchesi, A. y Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martínez, C. (1992). *Historia regional. Un aporte a la nueva historiografía*. En Crespo Horario et al, *El historiador frente a la historia. Corrientes historiográficas actuales*. México: UNAM.
- Martínez, C. (2001). *La evaluación para la mejora de la calidad de los centros educativos*. En X Congreso Internacional Pedagogía de la diversidad: creando una cultura de paz, UNED, 10-14 de septiembre de 2001. Recuperado de www.uv.es/soespe/documentos.htm
- Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, Vol. 17, nº 30, abril-septiembre, 2015, pp.1148-1150.
- Moncada, J. (2013). *Modelo educativo basado en competencias*. México: Trillas.
- Morin, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- OCDE. (1999). *Mejores políticas para una vida mejor*. Recuperado de <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/laocdeenmexico.htm>
- OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Recuperado de <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Palacios, J. (1983). El concepto de región: la dimensión espacial de los procesos sociales. *Revista interamericana de planificación*. No. 66. junio de 1983. SIAP, México, D.F. Pág. 56-68.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes: I Métodos*. España: La Muralla.

- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. España: GRAÓ.
- Pimienta, J. (2012). Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes. México Pearson.
- Pons, L. y Cabrera, J. (2015). El campo de los estudios regionales en Chiapas [apunte]. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Pons, L. y Chacón, K. (2016). Los estudios regionales: transdisciplina y regionalización. (Apunte) (2016, febrero).
- Popkewitz, Thomas S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación (3ed). Madrid: Morata.
- Ramírez, R. e Isauro, J. (septiembre-octubre, 2008). La economía regional en México: antecedentes. *El cotidiano*, Vol. 23, 103-106.
- Rionda, J. (2006). Teorías de la región. Recuperado de www.eumed.net/libros/2006/jirr-reg/
- Robertos, J. (2010). Reflexiones desde la antropología en torno al concepto de región. *Ketzacalli* 1. 3-14.
- Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: FCE.
- Rojas, I. (2009). La educación basada en normas de competencia (EBNC) como un nuevo modelo de formación profesional en México. En Valle, F. (coord.) (2009). La formación en competencias y certificación profesional. México: IISUE.
- Rozga, Ryszard. (2011). Teorías y modelos contemporáneos del desarrollo regional. Estado del arte a finales del siglo XX, en Bustamante, John Jaime (Comp.) Desarrollo y territorio. Tomo 1. Visiones teóricas y empíricas del desarrollo territorial, Medellín: universidad pontificia Bolivariana.

- Sacristán, J. Gimeno (Comp.). (2009). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* España: Morata. 2da. Edición.
- Salas Madrid, F. (2006). Las teorías de la modernidad reflexiva y de los sistemas sociales: aportes a la comprensión de las macro-tendencias de la educación contemporánea. *Revista Educación*, Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Vol. 30, núm. 2. Pp. 83-99.
- Salguero, J. (2006). Enfoques sobre algunas teorías referentes al desarrollo regional. Trabajo presentado en la Conferencia Estatutaria para posesionarse como Miembro de Número de la Sociedad Geográfica de Colombia Bogotá.
- Sandín Esteban, M. Paz. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Fundamentos y tradiciones. España: Mc Graw Hill.
- SEP. (1993). Ley General de Educación, Nueva Ley. En Diario Oficial de la Federación. 13 de julio. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- SEP. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México: SEP. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- SEP. (2015). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional (2015-2016). México: SEP. Recuperado de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Colombia: ECOE. Treviño, E., Villalobos, C. y Baeza, A. (2016). *Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al*

- TERCE*. Paris, Francia y Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Disponible de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244976s.pdf>
- Treviño, E., Villalobos, C. y Baeza, A. (2016). *Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al TERCE*. Paris, Francia y Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Disponible de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244976s.pdf>
- Tünnermann, C. (2008). *Modelos educativos y académicos*. Nicaragua: HISPAMER.
- UNACH. (2010). Modelo Curricular de la Universidad Autónoma de Chiapas (2010). México: UNACH.
- UNACH. (2010). Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Chiapas (2010). México: UNACH.
- UNACH. (2018). Plan de Desarrollo Institucional 2018. México: UNACH.
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990.
- UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI Visión y acción. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, 5-9 de octubre.
- UNESCO. (2000). Foro mundial sobre la educación. Informe Final., Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000: informe final.
- UNESCO. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO.

- UNESCO. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París, 5-8 de Julio.
- Unger, K. e Ibarra, J. (octubre-diciembre, 2014). *Productividad y capital humano*. Fuentes complementarias de la competitividad en los estados de México. El trimestre económico, Vol. LXXXI (4), núm. 324.
- Van Manen, Max. (2003). *La investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. España: Idea Books.
- Vázquez-Barquero, A. (2009). *Desarrollo local, una estrategia para tiempos de crisis*. Universitas Forum, Vol. 1, Núm. 2, mayo 2009. Recuperado de http://hdrnet.org/444/1/barquero_UF2.pdf
- Villalobos, G. y Pedroza, R. (2009). Perspectiva de la teoría del Capital Humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. *Tiempo de educar*, Vol. 10, n° 20, julio-diciembre, 2009, pp. 273-306.
- Viqueira, Juan Pablo (1994). Regiones naturales, regiones nominales y regiones vividas. Ponencia en VI *simposio de Historia y Antropología Regionales en la UABCS: CIESAS Unidad Sureste* <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/8773/1/sotav3-Pag107-117.pdf>
- Viqueira, C. (2001). *La región económica. Jacques R. Boudeville*. El enfoque regional en antropología. México: Universidad Iberoamericana.
- Yuni, José A. y Urbano, Claudio. (2005). Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción. Argentina: Editorial Brujas. 3era. Edición.
- Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario*. España: Narcea.

ANEXO 1
FICHA DE IDENTIFICACIÓN

ANEXO 1. Ficha de identificación

Propósito:

La presente ficha de identificación tiene el propósito recolectar datos de carácter general, a manera que se tenga mayor conocimiento de los participantes en la investigación titulada: Experiencias en el diseño curricular de planes y programas bajo el enfoque por competencias: Vivencia del profesorado universitario de la DES de CSyH. Cabe mencionar que los datos recolectados serán confidenciales, resguardando la identidad de los participantes.

Datos generales:

Edad: _____

Género: _____

Lugar de nacimiento: _____

Estado civil: _____

Perfil Profesional

Formación profesional: _____

Último grado de estudios: _____

Años de labor docente: _____

Gracias por su colaboración.

ANEXO 2
GUÍA DE ENTREVISTA

ANEXO 2. Guía de entrevista

Propósito:

La presente guía de entrevista tiene el propósito de establecer interacción entre entrevistador para la recolección de datos, la entrevista permite al investigador tener contacto visual, auditivo, verbal y sensorial con el entrevistado. Debido a que, al ser abierta, no directiva y no estructurada, permite conocer a las personas de manera más amplia como para comprender lo que realmente quiere decir.

Cabe mencionar que los datos recolectados serán confidenciales, resguardando la identidad de los participantes.

Preguntas

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1.- ¿Cómo define el enfoque por competencias?2.- ¿Esta definición se acerca a la definición del modelo educativo de la UNACH? ¿Por qué?3.- ¿Cómo fue que construyó o construyeron esta definición?4.- ¿Qué elementos considera que integran una competencia?5.- ¿Cuáles son las condiciones mínimas que nos indican que estamos trabajando bajo el enfoque por competencias?6.- ¿Cuáles son los referentes en los que se basaron para diseñar el plan de estudios?7.- ¿Se debió a una disposición institucional o que fue lo que los llevó a asumir dichos referentes?8.- ¿Retomaron el modelo institucional de la UNACH o consideraron algún otro modelo? |
|---|

- 9.- ¿Cuál modelo educativo y qué elementos asume? o
- 10.- ¿Recurrieron a alguna teoría específica?
- 11.- ¿Qué distingue este enfoque de otros?
- 12.- ¿Por qué decidieron construir el plan de estudios desde este enfoque, teoría, autor y no otro?
- 13.- ¿Contaron con asesores para la elaboración del plan de estudios?
- 14.- ¿Cuál fue la postura que usted asumió ante dicha asesoría?
- 15.- ¿De qué manera se organizaron para llevar a cabo el diseño?
- 16.- ¿Cuáles fueron las acciones, pasos o estructura que utilizó o utilizaron para dicho diseño? (todos siguieron el mismo patrón o estructura)
- 17.- Durante el diseño ¿Cuáles fueron los problemas que se presentaron? (condiciones materiales, faltaron recursos, no hubo socialización del plan de estudios)
- 18.- ¿Cuáles fueron sus contribuciones al diseño?
- 19.- ¿Realizaron algún tipo de cambio durante el proceso?
- 20.- ¿Luego de haberse implementado el plan por (5 años pedagogía/ 7 años antropología) considera que se cumplieron los objetivos? ¿Por qué?
- 21.- ¿Qué problemas enfrentó el plan de estudios? o ¿Cuáles considera que son problemas que han impedido el funcionamiento del plan de estudios?
- 22.- ¿Cómo considera la funcionalidad del plan de estudios?
- 23.- ¿Cuáles considera que son sus resultados?
- 24.- ¿El enfoque cumplió con las expectativas?
- 25.- ¿Cómo vive el enfoque por competencias?
- 26.- ¿Cree que este es el enfoque más adecuado para la enseñanza superior en la

actualidad? ¿Por qué?

27.- ¿Qué tipo de profesionistas se está formando desde este enfoque?

28.- ¿Qué se consideró de la situación (de la que se vivía política, cultural, económica) en ese momento del diseño del plan de estudios para formación de los profesionistas en Pedagogía o Antropología?