





**Casa abierta al tiempo**

Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Xochimilco

División de Ciencias Sociales y Humanidades

**MODELO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA  
UNIVERSIDAD VERACRUZANA: DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN**

**P R E S E N T A**

Griselda Briones Vázquez

**T E S I S**

**QUE PARA PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN  
DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**DIRECTORAS DE TESIS**

Dra. Edith Ariza Gómez

Dra. María Elena Quiroz Lima

México, D.F.

Mayo de 2015

**Directora de Tesis:** Dra. Edith Ariza Gómez  
**Codirectora:** Dra. María Elena Quiroz Lima  
**Lectora:** Dra. María Angélica Buendía Espinosa  
**Lector Externo:** Dr. Gunther Dietz

## **Agradecimientos**

A mi madre Ángela Vázquez por heredarme el carácter para lograr mis metas y también por enseñarme la fortaleza para realizar este trabajo. A mi padre Lucio Briones por enseñarme la disciplina y por alentarme a tener valor para ir a Xalapa. A mi manito Keny por apoyarme en mis crisis con la computadora. A todos, gracias por su acompañamiento y apoyo incondicional, a ellos les dedico este trabajo con todo mi amor.

A mi esposo Michael del Valle por su sensibilidad, amor y acompañamiento en las noches de desvelo.

A las Doctoras Edith Ariza Gómez y Angélica Buendía Espinosa, por sus enseñanzas, paciencia y confianza.

Para la Dra. María Elena Quiroz Lima mi agradecimiento por compartir la estructura de su pensamiento, y por la pertinencia de sus observaciones realizadas a este trabajo. También por su tiempo para escucharme en los momentos difíciles de mi vida “en el cafecito de los viernes”.

Agradezco especialmente al Dr. Gunther Dietz por su generosidad en mi estancia en la Universidad Veracruzana, y también por mostrarme la lógica de la investigación etnográfica.

A todos, gracias.

# Índice

---

Introducción.....	9
<b>CAPÍTULO 1. LA INCORPORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....</b>	<b>14</b>
1.1. Antecedentes.....	15
1.2. Revisión de estudios relacionados con competencias profesionales en educación superior.....	24
1.3. Planteamiento del problema.....	28
1.4. Preguntas de Investigación.....	29
1.5. Objetivos.....	30
1.6. Objeto de estudio .....	30
1.7. Supuesto.....	31
1.8. Enfoque Teórico.....	31
1.9. Metodología.....	32
<b>CAPÍTULO 2. COMPETENCIAS PROFESIONALES, CURRÍCULUM Y CULTURA INSTITUCIONAL.....</b>	<b>36</b>
2.1. Las competencias profesionales; definiciones y características.....	36
2.1.1. Concepciones disciplinares sobre las competencias.....	39
2.1.2. Tipos de competencia.....	40
2.1.3. Componentes de la competencia en un plan de estudios.....	41
2.2. El currículum como proceso y práctica educativa.....	43
2.2.1. Definiciones de currículum.....	43
2.2.2. Desarrollo del currículum.....	45
2.2.3. Dimensiones del currículum: sustantiva y procesual.....	46

2.2.4. El currículum como proceso y práctica educativa.....	47
2.3. La cultura organizacional en la educación superior: definición de los elementos esenciales.....	52
2.3.1. Las organizaciones académicas y los establecimientos.....	52
2.3.2. Cultura Institucional.....	56

**CAPÍTULO 3. DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA.....60**

3.1. Lógica de Construcción en la Universidad Veracruzana.....	60
3.1.1. Orígenes.....	60
3.1.2. Implantación.....	65
3.1.3. Participación.....	67
3.1.4. Modificaciones y actualizaciones.....	69
3.2. Lógica de Traducción en la Universidad Veracruzana: dimensión formal.....	71
3.2.1. Fundamentos teórico-metodológicos.....	72
3.2.2. Fundamentos de la carrera profesional.....	72
3.2.3. Elaboración del perfil profesional.....	74
3.2.4. Organización y estructura curricular.....	75
3.2.5. Evaluación Curricular.....	81

**CAPÍTULO 4. IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN.....85**

4.1. Competencias profesionales.....	85
4.2. Currículum.....	102
4.2.1. Construcción del currículum por competencias.....	102

4.2.2. Traducción del curriculum formal.....	115
4.2.3. Consumo de lineamientos y normas específicas del plan de estudios.....	120
4.3. Cultura organizacional.....	122
4.3.1. Transmisión de la cultura institucional.....	122
4.3.2. Conservación de la cultura institucional.....	125
4.3.3. Resistencia al cambio.....	128
Conclusiones.....	134
Referencias Bibliográficas.....	143
Anexos.....	150

## **Resumen**

La presente investigación tiene como propósito analizar el diseño y la implementación del modelo de competencias profesionales en el programa de Administración de la Universidad Veracruzana (UV). Para identificar los elementos del modelo de competencias profesionales en la UV, se utilizaron tres categorías de análisis que sirvieron de guía en la investigación: currículum, competencias profesionales y cultura organizacional. El diseño de las competencias se realizó utilizando dos lógicas: construcción y traducción. La lógica de construcción consiste en los orígenes, implantación, participación, modificaciones y actualizaciones que anteceden a la elaboración del currículum por competencias. La lógica de traducción comprende dos dimensiones: formal y real, en la parte formal se revisaron los fundamentos de la estructura curricular y la formación profesional. En la fase de implementación se analizó la dimensión real del currículum, las competencias profesionales, y la cultura organizacional en relación con la transmisión, conservación y resistencia al cambio.

**Palabras Clave:** *educación superior, competencias profesionales, currículum y cultura organizacional.*

## **Abstract**

The present research aims at analyzing the design and implementation of the competences model of professionals in the admiration program the Universidad Veracruzana. To identify the elements of the model of professional competences in the UV, were utilized three categories of analyses that helped the investigation: curriculum, professional competences and culture organizacional. The design of the competences is realized using two logics: construction, translation. The construction logic consists of the origins, implantation, participation, modifications and updates that they precede the elaboration of the curriculum for competitions. Translation logic comprises two dimensions: formal and real, in the formal part, fundamentals of curricular structure are reviewed and professional training. In the implementation phase the actual dimension of the curriculum is analyzed, professional skills, organizational culture relating to the transmission, storage and resistance to change.

**Keywords:** *higher education, professional skills, curriculum and organizational culture.*



## Introducción

Existen varias dificultades para aplicar las competencias a la educación, la velocidad por aplicar una nueva estrategia sin una reflexión conceptual generó confusión entre el profesorado acerca del significado de las competencias y cómo desarrollarlas en los alumnos. Ante esta situación, el riesgo inminente es que el profesorado caiga en la simulación y siga haciendo las cosas igual que antes (Moreno, 2010). En la actualidad se ha estado incorporando la educación basada en competencias, sin un análisis de su factibilidad para su aplicación en los contextos institucionales.

La aceptación del Modelo de Competencias Profesionales en las Instituciones de Educación Superior ha generado una serie de confusiones en cuanto a su implementación, a continuación se presentan cuatro problemáticas:

1. Procedencia originaria del término “competencia” del mundo empresarial y profesional. En cuanto a la ausencia de una definición explícita acerca de qué se debe entender por competencias profesionales, Irigoyen (2011: 252) plantea que “la indefinición en el uso de los términos ha llevado a generar un lenguaje variado y de múltiples apreciaciones, carentes de una propuesta metodológica objetiva sobre la planeación, instrumentación y evaluación de las interacciones didácticas para la formación de competencias”.

Ni siquiera en el plano conceptual existe una teoría lo suficientemente robusta y articulada sobre la que pudiera asentarse el enfoque de competencias en educación, tampoco existe consenso respecto del concepto de competencia, por ende, es posible suponer las dificultades que surgen cuando se quiere implementar en la práctica un currículum por competencias (Moreno, 2010: 290).

2. Ausencia de una definición explícita e indefinición en el uso del concepto. La ausencia de una reflexión conceptual en la propuesta del enfoque determina en gran medida los contenidos que conforman los saberes. Díaz (2006) menciona la importancia del término competencia, enuncia su sentido utilitario en el mundo del trabajo, donde se le concibe como una estrategia que se apoya fundamentalmente

en el análisis de las tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales en las que se debe formar a un técnico medio, por ejemplo un mecánico automotriz, un tornero, en la adquisición de habilidades y destrezas que le permitan un desempeño eficiente en su labor. Ibarrola (2012) señala que existen varias limitaciones al incorporar un concepto curricular operativo, que aún no resulta claro, y que en su propia definición no se alcanza un consenso, ni una forma única de entenderlo y asimilarlo.

3. Tampoco se ha cuestionado la estructura de la institución, a partir del uso de tiempos, espacios, formas de organización del conocimiento, estrategias, herramientas pedagógicas y formas de evaluación.

4. En todo caso el enfoque de competencias no se ha dado como un proceso continuo, tampoco existe una iniciación profesional previa, para capacitar a los docentes en el enfoque de competencias profesionales, de manera que no existe un dominio teórico y menos operativo de este enfoque por parte de los docentes.

En la presente investigación se analizó el desarrollo de las competencias profesionales y su aplicación en la Universidad Veracruzana (UV), una institución de educación pública ubicada en el estado de Veracruz. Las competencias profesionales se pueden definir desde diferentes perspectivas, pero es común considerarlas como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debe tener el estudiantes universitario para el ejercicio profesional (Tejeda, 2005).

En esta investigación se revisó la estructura curricular de la UV considerando los tiempos, espacios, formas de organización del conocimiento, estrategias, herramientas pedagógicas y formas de evaluación utilizados en la aplicación de su modelo curricular con enfoque por competencias profesionales. Los actores involucrados reconocen que el enfoque por competencias no se ha dado como un proceso continuo, tampoco existe una iniciación profesional previa para capacitar a los docentes en éste enfoque. La incorporación de las competencias

profesionales en los planes y programas de estudio de las Instituciones de Educación Superior (IES) ha sido gradual.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES: 2011) divide el país en 6 regiones donde se ubican 40 diferentes universidades públicas, las cuales fueron objeto de revisión y análisis para identificar a las instituciones que han implementado las competencias profesionales en su modelo educativo. A partir de la revisión de la información presentada en sus sitios web oficiales, se encontró que 8 de ellas incorporaron las competencias (Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma de Chihuahua, Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Autónoma Guadalajara, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Autónoma de Tlaxcala y en algunas facultades la Universidad Nacional Autónoma de México). En particular se seleccionó a la Universidad Veracruzana porque presentaba mayores oportunidades para analizar su modelo curricular basado en competencias.

En el capítulo I se retomaron los antecedentes para la incorporación de las competencias en educación superior, en el primer segmento se presentan distintas perspectivas generadas por los organismos internacionales. La incorporación de las competencias en la educación superior, y el impulso de las competencias profesionales surgen a partir de las propuestas de diversos organismos internacionales (OCDE, UNESCO). En este sentido, se analiza la perspectiva de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), específicamente la clasificación de las competencias clave en el marco conceptual del proyecto Definición y Selección de Competencias (DESECO). También, la conferencia mundial sobre la educación superior de 1998 de la UNESCO, y el proyecto Tuning como una estrategia para la convergencia europea de los programas educativos por competencias. En el segundo segmento, se mencionan las tendencias nacionales ubicadas en distintos Planes y Programas de Desarrollo Nacional.

En el capítulo II se presentaron tres categorías de análisis: competencias profesionales, curriculum y cultura organizacional. En la primera parte sobre competencias profesionales se hizo una tabla con catorce definiciones de competencias y los elementos que conforman la definición de las competencias. Además, se muestran tres tipos de competencias: centrales o básicas, clave y laboral. Así mismo, se desplegaron los componentes de la competencia en un plan de estudios: planteamiento de la competencia, problemas, unidad de competencia, elementos de la competencia, saberes esenciales, indicadores de desempeño, evidencias y rango de aplicación.

En cuanto a la dimensión de curriculum se expusieron tres definiciones y su ubicación en las etapas de la teoría del desarrollo curricular. El curriculum como ámbito real de la práctica tiene una doble dimensión: sustantiva y procesual. También se presentaron tres factores importantes para el diseño curricular: 1) Concreción de las intenciones educativas en el modelo de diseño curricular (Coll, 1995); 2) Elementos para el diseño curricular en educación superior (Díaz-Barriga, 2011); 3) Modelo de evaluación curricular (Ruíz, 2001). Así mismo, se retoman los tres tipos de lógicas presentadas en el Modelo de Evaluación curricular (Ruíz, 2001), para analizar el currículum en las IES: 1) Lógica de construcción, 2) Lógica de traducción, 3) Lógica de consumo. Se trata de identificar el diseño del plan de estudios y su aplicación, en general, la apropiación por parte de los actores involucrados en la formación (docentes y estudiantes). En relación con la cultura organizacional en la educación superior, se presenta la definición de los elementos esenciales: organización, cultura institucional y establecimiento.

En el capítulo III se analizó el diseño de las competencias profesionales en la Universidad Veracruzana utilizando una lógica compuesta por dos dimensiones: construcción en la Universidad Veracruzana, y traducción en la dimensión formal. La primera consiste en el momento histórico que antecede a la elaboración del curriculum por competencias, y la segunda es la traducción de los intereses,

decisiones, necesidades y visiones que sostiene la Universidad en torno a la formación profesional.

La lógica de construcción se realizó en cuatro fases 1) Orígenes, 2) Implantación, 3) Participación, 4) Modificaciones y Actualizaciones. En este apartado se analizó la dimensión formal para conocer la lógica que ha permitido traducir el conjunto de intereses, decisiones, necesidades y visiones que sostiene la UV en torno a su estructura curricular. Para analizar la estructura del modelo curricular de la UV, se utilizaron cinco elementos que propone Díaz-Barriga (2011), cada uno con características específicas: 1) Fundamentos teórico-metodológicos; 2) Fundamentos de la carrera profesional; 3) Elaboración del perfil profesional; 4) Organización y estructura curricular, y 5) Evaluación curricular.

En el capítulo IV se hizo un análisis de la implementación de las competencias profesionales en el programa de administración de la Universidad Veracruzana, el capítulo se organiza en tres secciones: 1) Competencias profesionales, se muestra la forma en la que los actores involucrados entienden y ejecutan el modelo educativo en la UV; 2) Curriculum, la forma en la que el plan de estudios de Administración se implementó dentro de la UV y; 3) Cultura institucional de la UV, la cual determina la forma en la que el modelo educativo se traduce a la práctica.

## **CAPÍTULO 1. LA INCORPORACIÓN DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

El proceso de inclusión de las competencias en las IES tiene sus antecedentes a principios de la década de los ochenta, producto de las políticas de modernización, internacionalización de la economía, competitividad empresarial y neoliberalismo, que demandan un recurso humano eficiente. Para responder a estas exigencias se implementa la formación basada en competencias como parte del modelo educativo que se lleva a cabo actualmente en algunas universidades de México. Tobón (2006: 93) expone que las competencias vienen del latín *cum* y *petere*, capacidad para concurrir, coincidir en la dirección. Es decir, una competencia consiste en la capacidad de demostrar habilidades en un área determinada; supone una situación de comparación directa y situada en un momento determinado.

Ante este contexto, la relación que existe entre la educación por competencias y la globalización económica y cultural representa para algunos:

La posibilidad de movilidad laboral y profesional. La interrelación económica entre los países, la implantación de empresas multinacionales, el énfasis en la calidad con base en estándares internacionales, la tendencia a homogeneizar referentes culturales explican que, particularmente, ciertos enfoques de competencia se desarrollen en los sistemas educativos. (Ángeles, 2005: 84)

Las competencias profesionales constituyen un referente en el proceso formativo de los estudiantes, el cual supone un paso adelante, en el sentido de poner el énfasis en la complejidad de las capacidades del individuo y reconstruir los contenidos de la formación en un sentido más productivo, menos académico y más orientado a la solución de problemas.

## 1.1. Antecedentes

El proceso de promoción de las competencias profesionales se realiza a partir de diversos organismos internacionales y nacionales: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), por lo que es importante hacer un recorrido cronológico de las distintas propuestas que se han presentado en el mundo, y su contribución en la conformación de reformas educativas.

### *Perspectiva de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)*

La OCDE inicio en 1997 el proyecto DESECO, con la finalidad de proponer un marco conceptual para identificar las competencias clave. Así mismo, se buscaba fortalecer las encuestas internacionales que miden el nivel de competencia de los estudiantes. Los cambios en la sociedad exigen que los individuos se enfrenten a la complejidad de muchas áreas de su vida, de ahí la importancia de desarrollar competencias, las cuales para la OCDE (1997:3) son más que conocimientos y destrezas. La competencia es la habilidad para responder a las demandas o llevar a cabo tareas con éxito y consistentes con las dimensiones cognitivas y no cognitivas, y son observables en acciones específicas.

*El marco conceptual del Proyecto Deseco clasifica las competencias clave en tres amplias categorías:*

1.- *Interacción*, los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente: tanto físicas como en la tecnología de la información y socioculturales como en el uso del lenguaje. Necesitan comprender dichas herramientas para adaptarlas a sus propios fines, usar las herramientas de manera interactiva.

2.- *Comunicación*, en un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan comunicarse, y debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos.

3.- *Autonomía*, los individuos necesitan tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma.

La clasificación de las tres competencias clave se emplean en diferentes contextos, las competencias de la primera categoría están combinadas con tres habilidades distintas: uso del lenguaje, capacidad para usar el conocimiento, la información de manera interactiva, y la habilidad para usar la tecnología de forma unidireccional. En la segunda categoría son conjugadas la habilidad para relacionarse con todos, para cooperar y la habilidad para resolver conflictos en el lugar de trabajo y en la sociedad. En la última categoría de competencias se relacionan la habilidad para actuar dentro del gran esquema, conducir planes de vida y la habilidad para afirmar derechos, límites y necesidades.

La combinación de las competencias y habilidades ubicadas en distintas categorías reflejan el alto grado de necesidad que se requiere para la relación compleja entre individuos, sociedad y campo laboral. Para Riesco (2008: 85), la competencia integra y relaciona las demandas externas, el contexto de desempeño y las características personales, por lo que está fuertemente ligada a un contexto y a unos contenidos concretos. Los ambientes sociales, profesionales, las instituciones y los recursos apropiados, posibilitan y promueven el desarrollo de competencias efectivas.

La identificación de las competencias clave establecidas en el proyecto Deseco influyen de manera determinante en los sistemas educativos, en todos los niveles desde el básico hasta la educación superior. El proyecto especifica las competencias para la empleabilidad y la ciudadanía en la sociedad del conocimiento, a su vez asumidas como competencias para la vida.

El proyecto tiene un enfoque funcional y está orientado a las demandas profesionales, considerando herramientas básicas para comunicarse, interactuar en grupos diversos y actuar de forma autónoma. Involucra la habilidad para hacer frente con éxito a las demandas complejas de la sociedad en un contexto



particular y el desarrollo de competencias basadas en el individuo para permitir un aprendizaje a lo largo de la vida, que contribuya a una vida exitosa y al buen funcionamiento de la sociedad. El discurso expresado en el proyecto, enfatiza la necesidad de un conocimiento práctico necesario para responder a las demandas actuales del mercado laboral, dejando de lado la creatividad, la imaginación y la sensibilidad propias de los individuos.

En 1994 México ingresa a la OCDE, a partir de ese momento el país ha estado sujeto a las políticas y directrices que, en materia de educación establece éste organismo internacional para sus países miembros. Esto explica, en parte, el impulso del enfoque de educación por competencias, más allá de los argumentos sobre la importancia que tiene el desarrollo de competencias en una sociedad globalizada.

*Perspectiva de la UNESCO: conferencia mundial sobre la educación superior 1998*

La conferencia mundial sobre la educación superior para el siglo XXI enmarca la importancia de la educación superior para el desarrollo sociocultural y económico, en la construcción del futuro de las nuevas generaciones, considerando que deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales. La educación superior se enfrenta con dificultades como: la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios, la capacitación personal, la formación basada en competencias, la investigación y la pertinencia de los planes de estudio.

Con la intención de encontrar soluciones para estos desafíos se propuso una reforma de la educación superior, (UNESCO, 1998: 2) parte de los principios establecidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos y, en particular, el párrafo 1 de su Artículo 26, en que se declara que “toda persona tiene derecho a la educación” y que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos, y haciendo suyos los principios básicos de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), en virtud de cuyo artículo 4 los Estados Partes se

comprometen a hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior”.

Considerando que la educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia y el desarrollo sostenible, se necesitan medidas para asegurar la coordinación, cooperación y participación de los gobiernos, IES, estudiantes, profesores, negocios, industria, los sectores públicos y privados de la economía. Subrayando que los sistemas de educación superior deberían aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre.

Carlos Tünnermann (1998: 97) menciona que una de las “misiones de la educación superior en la formación de ciudadanos-profesionales es dotarlos de sensibilidad social y con sentido de solidaridad y responsabilidad pública”. Por lo tanto, la responsabilidad de la educación superior no es solamente para tener una función meramente económica y de adiestramiento al trabajo, sino para formar ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa.

En el artículo 3 (UNESCO, 1998: 5-6) se expresa la igualdad de acceso para forjar una nueva visión de la educación superior:

- a) De conformidad con el párrafo 1 del Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el acceso a los estudios superiores debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes y, en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, podrá tener lugar a cualquier edad, tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente.
- b) La equidad en el acceso a la educación superior debería empezar por el fortalecimiento y, de ser necesario, una nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria. Las instituciones de educación superior deben ser consideradas componentes de un sistema continuo al que deben también contribuir y que deben fomentar, que empieza con la educación para la

primera infancia y la enseñanza primaria y prosigue a lo largo de toda la vida.

- c) Por consiguiente, el rápido y amplio incremento de la demanda de educación superior exige, cuando proceda, que en toda política de acceso a la misma se dé preferencia al planteamiento basado en los méritos.

Si la política de educación superior tuviera como prioridad garantizar la igualdad de acceso a la educación superior, se tendría que reforzar la universalización de la educación superior, dejando de lado las políticas de acceso que dan preferencia al planteamiento basado en los méritos de los aspirantes, generando una mayor exclusión de los estudiantes y obligándolos a incorporarse a las instituciones privadas.

Ante esta situación, se puede observar cómo la educación superior responde a los retos de la mundialización del conocimiento y las fuerzas del mercado, la mayor parte de las instituciones de educación superior en México han realizado transformaciones, en busca de lograr una mayor calidad de la enseñanza, mejorar el nivel de la investigación científica-técnica, así como establecer acuerdos de cooperación para hacer frente a los grandes desafíos que implica acortar las brechas que separan a los países desarrollados y los países en vías de desarrollo.

Por lo tanto la interacción de la universidad con su entorno, la búsqueda de un espacio en el que se encuentren los mejores profesores con los mejores alumnos, la socialización y revaloración del conocimiento y el desarrollo de sus distintas dimensiones, en un sociedad de, en y por la educación democrática, en crecimiento, equitativa, solidaria, desarrollada y en armonía, son las características que, en opinión de (Cazalis, 1993:149) deberán definir a la universidad de este siglo XXI.

### *Perspectiva del Proyecto Tuning*

A nivel internacional se han presentado proyectos (UAY, 2006: 6) dirigidos para la formación de competencias en Educación Superior. El Proceso de Bolonia 1999

cuyo propósito fue la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, por medio de un proceso de convergencia, desarrolló el modelo Tuning como una estrategia para la convergencia europea de los programas educativos por competencias. Sus objetivos fueron: facilitar la movilidad de estudiantes para fortalecer el desarrollo de capacidades generales y específicas y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales.

El Proyecto Tuning Europeo, en los Acuerdos de Bolonia 1998, propone la convergencia europea de los planes de estudio. Sus antecedentes fueron la creación de un área de educación superior europea, la necesidad de calidad y mejora del empleo de la ciudadanía así como una visión de la educación desde la perspectiva del estudiante. El proyecto pretende facilitar la convergencia en la Educación Superior Europea, crear una base para la comparabilidad y transparencia, elaborar puntos de referencia para el análisis y comparación de las estructuras de las titulaciones, incentivar a las universidades a desarrollar sus estrategias no solamente con referencia a los contenidos/conocimientos, sino también a las competencias generales.

El Proyecto América Latina Formación Académica, conocido como Alfa Tuning 2007, derivado del Proyecto Tuning Europeo, busca la convergencia de estudios académicos con base en competencias, brindando posibilidades de articulación entre sistemas de educación superior. El proyecto atiende propósitos compartidos de los países participantes relacionados con el objetivo común de responder a las tendencias internacionales de la formación universitaria, en el marco de los principios de calidad y pertinencia.

Los proyectos exponen el compromiso marcado de las IES (Barrón, 2009: 77) de asumir una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, basado en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la orientación prioritaria hacia el aprendizaje auto dirigido (aprender a aprender, aprender a

emprender y aprender a ser) y el diseño de nuevas modalidades educativas en las cuales el alumno sea el actor central en el proceso formativo.

Estos proyectos representan el fundamento necesario para la implementación de las competencias en las IES. Las competencias en la universidad son categorizadas como competencias profesionales, incorporan un conjunto integrado de conocimientos que debe tener un estudiante universitario para el ejercicio profesional. Al revisar las propuestas de los organismos internacionales y el desarrollo de las competencias profesionales surge el interés por abordar esta problemática, que actualmente en algunas IES se instalan a través de un currículo flexible, para responder a las necesidades de los sectores productivos y a las demandas del mercado global.

Así, el perfil del nuevo profesional y el desarrollo curricular se adaptan a las competencias profesionales que recomiendan los organismos internacionales, con lo que se pretende transitar del paradigma de la enseñanza al del aprendizaje, de la rigidez a la flexibilidad curricular, de asignaturas a experiencias educativas, de cubrir materias a obtener créditos, de clases en un salón y con un grupo único a actividades de aprendizaje en múltiples escenarios, enfoques y compañeros de estudio.

#### *Política educativa y competencias en México*

En México el programa sectorial de educación 2007-2012, establece en su capítulo “estrategias y líneas de acción”, la formación de recursos humanos basada en competencias, para fortalecer la vinculación con los distintos sectores productivos de la región, esto permite una retroalimentación entorno a los conocimientos y competencias que demanda el mercado laboral. Bajo estos principios se busca instituir un nuevo modelo de formación, para ello se recurre a la implementación de competencias profesionales en los planes y programas de estudio de Educación Superior.

De acuerdo con información de la (ANUIES: 2011), en México existen 40 universidades públicas estatales distribuidas en los diferentes estados de la república. Algunas de estas universidades han implementado las competencias profesionales a través de la flexibilidad curricular en su modelo educativo: Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma de Chihuahua, Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Autónoma Guadalajara, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Autónoma de Tlaxcala y en algunas facultades la Universidad Nacional Autónoma de México.

El concepto de las competencias aparece en México en 1991; el Banco Mundial las lanzó para un nivel, el nivel medio superior y para una modalidad, la tecnológica; CETIS, CBETIS y CONALEP, finalmente para 1996 se extiende a las licenciaturas y en 1998 a los posgrados. Este compromiso implicó el establecimiento de las competencias profesionales, que representan la base común de la profesión, son las usuales a un campo de acción profesional o área del saber (Moreno, 2005: 74).

#### *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 “México con educación de calidad”*

El PND 2013-2018 establece seis apartados generales, en el capítulo “México con educación de calidad” se instauro el diagnóstico y un plan de acción que articula la educación, la ciencia y el desarrollo tecnológico para lograr una sociedad más justa y próspera. La transformación para construir una sociedad más justa, está basada en la planeación de la política en educación. La orientación del discurso expresado en la educación de calidad tiene dos variables relacionales importantes: la apropiación social del conocimiento fomenta un mayor crecimiento económico.

El diagnóstico se presenta como una condición indispensable para aprovechar nuestra capacidad intelectual. En este sentido se establecen premisas importantes para la formación del capital humano: el sistema educativo debe perfeccionarse para estar a la altura de las necesidades que un mundo globalizado demanda, nuestra competitividad ha estado basada en proveer una mano de obra accesible,

por lo tanto en el mediano plazo se debe aspirar a que la competitividad de nuestra mano de obra esté basada en su calidad. En síntesis se requiere de una competitividad basada en una mano de obra de costo accesible y con calidad.

Para lograr una educación de calidad el programa propone implementar políticas de Estado que garanticen el derecho a la educación de calidad para todos. Ello implica que los estudiantes fortalezcan la articulación entre niveles educativos y los vinculen con el quehacer científico, el desarrollo tecnológico y el sector productivo, con el fin de generar un capital humano de calidad que detone la innovación nacional (PND, 2013: 59).

Para lograr un mejor desempeño 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 con estudios formales, puedan acreditar sus conocimientos y habilidades mediante un documento oficial. Por otro lado, se deben impulsar políticas activas de capacitación para el trabajo de manera que se fomente la actualización y vigencia de las capacidades y competencias de la fuerza laboral.

El plan de acción del gobierno federal genera dos líneas correspondientes para lograr una mayor articulación entre el Sistema Educativo Formal y el Sistema de Capacitación para el Trabajo:

- 1.-Enfocar el esfuerzo educativo y de capacitación para el trabajo, con el propósito de incrementar la calidad del capital humano y vincularlo estrechamente con el sector productivo.

- 2.-Fomentar la certificación de competencias laborales.

Uno de los factores determinantes en el desarrollo social de un país es la educación, por tanto esta debe contribuir al logro de los objetivos socialmente válidos, para lo cual se apoya en la planeación. La función de la planeación

curricular se encuentra dentro de la planeación educativa (Díaz Barriga, 2011: 12), el alcance de ésta hace necesario contemplar las dimensiones que se relacionan con ella, se destaca la dimensión social ya que la planeación es realizada por grupos humanos, no puede escapar a su carácter social pues son los propios individuos quienes se verán afectados con la implantación de algún plan, programa o proyecto.

## **1.2. Revisión de estudios relacionados con competencias profesionales en educación superior**

Se realizó una revisión documental de 47 volúmenes y 160 números de seis revistas que abordan el tema de la educación superior en México y América Latina: Revista Electrónica de Investigación Educativa, Revista Iberoamericana de Educación Superior, Perfiles Educativos, Revista Reencuentro, Revista Mexicana de Investigación Educativa, Revista de la Educación Superior. En total se encontraron 29 artículos relacionados con la educación superior y las competencias profesionales. Posteriormente, se hizo un análisis de los siguientes elementos de los artículos: temática específica, objetivo de la investigación, metodología utilizada y producto de la investigación (Anexo 1).

El análisis de la producción académica se clasificó en cinco tipos de estudios con temáticas y perspectivas específicas:

- 1) Estudios de corte teórico-conceptual con base en una perspectiva crítica (Cualitativos).
- 2) Estudios de corte teórico - conceptual – desde una perspectiva aprobatoria (cualitativos)
- 3) Estudios de caso, desde una perspectiva crítica (Mixto)
- 4) Estudios de caso, desde una perspectiva aprobatoria (Mixto)
- 5) Propuesta de modelos de evaluación de competencias desde una perspectiva aprobatoria (Cuantitativos)



En el contexto de la educación superior mexicana, los estudios de corte teórico-conceptual relacionados con el currículum por competencias se pueden analizar y clasificar desde dos perspectivas: crítica y aprobatoria.

La perspectiva crítica está enfocada en la confusión que existe entre los profesores acerca del significado de competencias y cómo desarrollarlas en los estudiantes (Moreno, 2010). En la educación basada en competencias existen varias limitaciones teóricas y creencias profundamente arraigadas sobre que es enseñar, aprender y evaluar (Irigoyen, 2011). Algunos de los estudios consultados, se centran en el surgimiento del concepto de competencia y sus diferentes significados. En este sentido, se analiza la controversia que causó su construcción y las razones por las que el concepto tiene cierta popularidad entre las instituciones de educación superior (Moreno, 2009; Martins, 2013).

En estos estudios hay una articulación conceptual de las competencias que ha permitido caracterizar sus elementos en el campo de la educación y el diseño curricular (Díaz, 2006). Además, por un lado, tratan la amplia variedad de modelos curriculares adoptados por las instituciones y, por otro lado, el desconocimiento de la forma en que se ponen en práctica y los cambios reales que provocan no sólo en los planes de estudio, sino también en los actores educativos (Díaz, 2005).

Acerca de las concepciones de competencias, se identificaron dos concepciones de competencias: 1) La competencia como desempeño efectivo y eficiente de una función en un ámbito determinado, esta exige un modelo holístico de evaluación y 2) La competencia como un conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes, que se adaptan al modelo conocido como evaluación del desempeño. Los artículos hacen referencia a los modelos avanzados de evaluación de desempeño y la estructura de su diseño, así como la validación de los sistemas de valuación de competencias (Orden, 2011). Así mismo, se consideran a las competencias profesionales como un referente formativo, se abordan algunas de las implicaciones en el diseño, desarrollo y evaluación (Tejeda, 2005). Las competencias se pretenden asociar con la educación formal y sus certificados, se hace una crítica a la confusión de las competencias reales de las personas

asociadas a los ciclos educativos, la educación basada en competencias estandariza de manera artificial a las personas, generando desinformación en el mercado de trabajo y en el sistema educativo (Planas, 2013).

Hay estudios donde se analiza la incorporación de modelos basados en estándares de competencia a partir de una extensa revisión de conceptos y términos relacionados con la capacitación basada en estándares de competencia, y las tendencias, omisiones y distorsiones comunes en la formación por competencias (Climént, 2010). El modelo de competencias profesionales se ha propuesto para alcanzar la calidad, sin embargo, la propuesta no se llevó a cabo en toda su extensión porque cada institución requiere de un modelo ajustado a sus necesidades educativas que considere sus prácticas académicas y cultura organizacional (Quiroz, 2007).

Los estudios de corte teórico-conceptual desde una perspectiva aprobatoria presentan, desarrollan y sintetizan aquellas competencias profesionales que deben tener y en las que deben formarse los docentes universitarios. Incluyen el desarrollo epistemológico del enfoque por competencias en la educación superior, la construcción de las competencias, entrevista a estudiantes y docentes, diferentes posturas teóricas, conceptualización y formación (Domínguez, 2012).

Se encontraron dos estudios de caso con perspectiva crítica. El primero realiza un análisis empírico de las competencias profesionales de los estudiantes universitarios egresados, en el estudio se valora las competencias transversales, el impacto en la vida laboral, la estructura ocupacional de los egresados y las competencias que creen poseer los estudiantes debido a su formación (Freire, 2010). El segundo analiza el posible desarrollo de algunas competencias profesionales en la educación superior a través de una experiencia docente. Por un lado se fomenta el desarrollo de las competencias profesionales incluyendo conocimientos, actitudes y habilidades; y por otro lado, se desarrollan las competencias intelectuales y participativas que posibilitan la preocupación y la implicación personal en la mejora profesional y social (Ugarte, 2010).

Los estudios relacionados con modelos de evaluación de competencias desde una perspectiva aprobatoria, se pueden visualizar en estudios de caso, algunos ofrecen propuestas de formación de técnicos superior universitarios bajo el enfoque de competencias, resaltan la importancia del proceso de identificación de las competencias laborales propias de algunas carreras y los mecanismos para su transformación en competencias educativas y objetivos curriculares (Ibarrola, 2012). En este sentido, un artículo presenta un análisis empírico sobre las competencias de los estudiantes egresados, en el estudio se valora las competencias transversales, el impacto en la vida laboral, la estructura ocupacional de los egresados, y las competencias que creen poseer los estudiantes con el proceso formativo.

Otro tipo de artículo valida los modelos de medida de los diferentes módulos de competencias, incluyendo los contenidos de la carrera, habilidades y competencias participativas, para identificar los tipos de competencias que demandan las empresas a los titulados cuando se incorporan al mercado laboral. (Ruiz, 2008). Algunos artículos refieren al potencial de innovación que aportan los egresados en América Latina para el éxito en su trayectoria profesional, como para la eficiencia de los sistemas de producción, con la aplicación de una estimación de funciones de producción multinivel (Vila, 2010).

En general se puede observar, primero, que los estudios relacionados con competencias profesionales y educación son de corte teórico-conceptual y están fundados desde una perspectiva crítica y aprobatoria. Segundo, los estudios de caso se ubican desde una perspectiva crítica, y están enfocados en las competencias que poseen los estudiantes en su proceso formativo y el desarrollo de competencias profesionales a través de la experiencia docente. Tercero, se ubican las propuestas de modelos de evaluación de competencias desde una perspectiva aprobatoria. Dicho lo anterior, el aporte de este trabajo es un estudio de caso con base en una perspectiva crítica a través del diseño y la implementación del modelo de competencias profesionales en el programa de

Administración de la Universidad Veracruzana, a partir de la identificación de los elementos del modelo de competencias profesionales en la UV.

### **1.3. Planteamiento del problema**

Las corrientes y las prácticas que el mundo laboral tienen en los así denominados perfiles profesionales y en la marcada orientación a implantarlos en la formación universitaria, provienen en todos los casos de la necesidad de adaptación de los futuros universitarios (y de la universidad en general) al mundo laboral y a las demandas del mercado. En este paisaje, Ángulo (2009: 197) revela que dichos perfiles son medulares para organizar la docencia y esenciales para ofrecer promesas de futuro laboral, -por ej. La empleabilidad- a los egresados. En este sentido recordemos que trabajar con competencias es, esencialmente, trabajar con perfiles profesionales, bajo la justificación de formar profesionales competentes.

En el contexto internacional se distinguen esfuerzos, por parte de organismos como el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial y la Organización Internacional del Trabajo, entre otros, de ubicar a las competencias como un nuevo paradigma en la formación de recursos humanos, proponiendo un desarrollo curricular que conlleve la adquisición de competencias (Ibarrola,2012).

La incorporación de las economías nacionales a los procesos de globalización permeó a las IES en lo que refiere a la formación de recursos humanos profesionales, científicos y técnicos. Esto implicó replantear los perfiles de ingreso y egreso, sus orientaciones curriculares, la formación de académicos y la manera en cómo se vinculan las instituciones a las necesidades de la sociedad, sectores de producción, servicios y empleo (Irigoyen, 2011).

Para el caso mexicano, se encontró que el concepto de “competencias” incursiona públicamente a partir del reconocimiento dado a la “certificación de competencias laborales” que impulsó el Consejo Nacional de Certificación de Competencias

Laborales (CONOCER) en 1993 y que se extendió hasta el Programa de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC) (Moreno, 2008:82).

El CONOCER aceptó políticas públicas definidas por organismos internacionales como son el caso del Centro Interamericano para el desarrollo del Conocimiento en la formación profesional (CINTERFOR) y la UNESCO, quienes impulsan el desarrollo de un curriculum por competencias como la mejor manera de lograr que los jóvenes se incorporen eficientemente a los mercados de trabajo (Mertens, 2000).

El Sistema Educativo Mexicano ha iniciado una serie de reformas, que tienen en común el reemplazo de un curriculum enciclopédico, centrado en la enseñanza, por un modelo curricular "flexible", centrado en el aprendizaje y con un enfoque basado en competencias, que aparecen como solución a una pobreza detectada en las prácticas del aula y en los modelos didácticos (Moreno, 2010).

En este sentido ¿Hasta dónde la UV ha implementado el modelo educativo basado en competencias considerando sus condiciones institucionales?

#### **1.4. Preguntas de investigación**

1. ¿Qué estrategias utilizó la UV para incorporar las competencias profesionales al Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF)?
2. ¿Qué cambios organizacionales han ocurrido en la UV al incorporar el enfoque de competencias profesionales en sus programas educativos?
3. ¿Cómo han interpretado y aplicado el enfoque de competencias profesionales los docentes del programa de Administración de la región Xalapa?

## **1.5. Objetivos**

### *Objetivo General*

Conocer las estrategias de incorporación y aplicación de las competencias profesionales en el modelo curricular de la Universidad Veracruzana, mediante la revisión de documentos normativos y la recuperación de las voces de sus actores, para analizar las dificultades y los beneficios que genera el enfoque de competencias profesionales en la educación superior.

### *Objetivos Específicos*

- 1.- Caracterizar las estrategias utilizadas por la Universidad Veracruzana para incorporar las competencias profesionales en su modelo curricular.
- 2.- Revisar y analizar los documentos normativos y las conceptualizaciones de los diseñadores, profesores y estudiantes en relación con las competencias profesionales en la Universidad Veracruzana.
- 3.- Analizar las dificultades y los beneficios del enfoque de competencias profesionales en la Universidad Veracruzana para establecer su estado actual.

## **1.6. Objeto de estudio**

Las competencias profesionales en educación superior incorporan un conjunto integrado de conocimientos que debe tener un estudiante universitario para el ejercicio profesional. Actualmente en algunas IES se implementan a través de un currículo flexible, para responder a las necesidades de los sectores productivos y a las demandas del mercado global. Los organismos internacionales desempeñan un rol fundamental, toda vez que las IES modifican el perfil del nuevo profesional en función de sus recomendaciones. Éstas admiten condiciones para desarrollar un aprendizaje permanente, el trabajo colaborativo, la aplicación del conocimiento

y la destreza en la solución de problemas. Este tipo de competencias representa una problemática en la agregación del enfoque de competencias en los planes, la elaboración de los programas de estudio diseñados por los docentes y la estructura organizativa del trabajo docente.

El objeto de estudio de la investigación son las competencias profesionales como elemento de cambio curricular en la UV. La estructura curricular de esta institución se transforma a partir de la incorporación de las competencias profesionales. Diseña programas educativos basados en competencias profesionales. En la UV se diseñan programas educativos basados en competencias los cuales incluyen: saberes teóricos, heurísticos y axiológicos. Además, se introducen las experiencias educativas (EE) como la unidad didáctica básica del plan de estudios, con la finalidad de romper con la idea del aula como ámbito único de aprendizaje, procurando ampliar las posibilidades de los estudiantes y tratando de ofrecer a los profesores la oportunidad de diversificar su trabajo. En esta investigación se analizó la incorporación de las competencias profesionales en el desarrollo curricular, desde la formulación de los planes de estudio, experiencias educativas, y evaluación de evidencia de aprendizaje y saber demostrable en el programa de administración que pertenece a la región Xalapa.

### **1.7. Supuesto**

La incorporación de las competencias profesionales en el programa de administración se lleva a cabo de forma parcial, únicamente en el plano normativo y en los documentos, sin llegar a su implementación práctica, debido a las deficiencias formativas de los profesores y a las limitadas condiciones institucionales.

### **1.8. Enfoque teórico**

El modelo curricular de la UV se analizó recuperando los aportes de Stenhouse (1987: 104), quién explica que el curriculum es un proceso que parte de un plan o

diseño curricular, el cual se pone en práctica dentro de un contexto específico. Son el contexto escolar y los sujetos que lo ponen en práctica. Las competencias profesionales se analizaron desde la perspectiva contextual constructivista (Mertens, 1996; Quiroz, 2010), que concede importancia tanto a la función laboral como a la persona, con sus objetivos y posibilidades para que aprenda por sí misma y se adapte a la vida cotidiana. El contexto organizacional de la Universidad Veracruzana se analizó desde la teoría de la organización (Scott, 1964) y la persistencia cultural (Zucker, 1999). Con los aportes de estas dos posturas se revisaron los cambios institucionales y organizacionales dentro de la Universidad.

### 1.9. Metodología

Para identificar los elementos del modelo de competencias profesionales en la UV, se utilizaron tres categorías que sirvieron de guía en la investigación: 1) Competencias profesionales; 2) Curriculum; 3) Cultura institucional.

Tabla 1  
Categorías de Análisis del Estudio

Categoría de Análisis	Definición	Dimensión	Indicador
<b>Competencias profesionales</b>	Son un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido individual de “saber hacer” y “saber estar” para el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes holísticos, lo que permite formar a los estudiantes para que sean capaces de “actuar con eficiencia en situaciones profesionales (Tejeda, 2005).	Saber hacer, mediante la aplicación individual de conocimientos, habilidades y actitudes.  Saber estar, en contextos profesionales diversos y responder a los requerimientos mediante adecuaciones pertinentes.	Rubricas de los profesores elaborados en coordinación con otros profesionistas del campo profesional.
<b>Curriculum</b>	Es un proceso que implica un diseño curricular y su puesta	<b>1. Construcción:</b> Presenta los orígenes y situaciones históricas	1.1 Las decisiones, intereses, motivaciones



	<p>en práctica en un contexto específico. Se requiere que el profesor conozca, mediante la investigación, las tres dimensiones del proceso para ponerlo en práctica de forma eficiente.</p>	<p>que antecedieron a la elaboración del plan de estudios vigente.</p> <p><b>2. Traducción:</b> Comprende el estudio y caracterización de las dos dimensiones que sostiene el currículo en su carácter de proceso: la <i>dimensión formal</i> y la <i>dimensión real</i>.</p> <p><b>3. Consumo:</b> Es la forma en que profesores y alumnos “consumen” los lineamientos y normas académicas específicas en el plan y programas de estudio.</p>	<p>y, en general, las negociaciones intergrupales por las que pasaron los actores que participaron en la definición de una organización curricular.</p> <p>2.1 Consistencia interna; grado en que se relaciona el conjunto de contenidos y los objetivos educativos formulados.</p> <p>2.2 Consistencia externa, estilos de trabajo académico y administrativo necesarios para la operación del plan de estudios en la realidad institucional.</p> <p>3.1 Expectativas, visiones, intereses, formas de pensamiento, que manifiestan los actores sobre el Plan de Estudios y cómo lo ponen en práctica.</p>
<b>Cultura institucional</b>	<p>Son las redes particulares de significación dentro de un ambiente organizacional que se refleja en lo que se hace, cómo se hace, y quién está implicado en hacerlo. Se refiere a las decisiones, las acciones y la comunicación tanto en instrumental y en un nivel simbólico. (Geertz, 2010).</p>	<p>1. Transmisión cultural de lo que se hace, cómo se hace y quién lo hace dentro de la organización.</p> <p>2. Conservación: de la cultura, mediante prácticas específicas.</p> <p>3- Resistencia al cambio.</p>	<p>3.1 Los profesores con mayor antigüedad instruyen a los profesores nuevos sobre cómo hacer las cosas.</p> <p>3.1 La aplicación de estrategias para llevar a cabo y mantener las formas de enseñar en los espacios de la organización.</p> <p>3.3 institucionalización de prácticas y dificultad para aprender y aceptar nuevas formas de trabajo.</p>

*Población de estudio.* La investigación se realizó en la Universidad Veracruzana, Campus-Xalapa, área Económico-Administrativo, Facultad de Contaduría y Administración, Licenciatura en Administración. Esta licenciatura se incorporó al Modelo Educativo Integral y Flexible en 2003 y se modificó al enfoque curricular

por competencia en 2011, tiene hasta el momento una adopción de competencia aproximada (Anexo 2).

### *Participantes*

Se contó con la participación de tres actores diferentes, involucrados en la fase de diseño e implementación del enfoque de competencias: 3 diseñadores curriculares encargados de la elaboración de la “Guía para el diseño de proyectos curriculares con el enfoque de competencias de la Universidad Veracruzana”, de la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa de la Universidad Veracruzana, 2 jefes de carrera y 6 docentes.

### *Guías de entrevista*

Todas las entrevistas se llevaron a cabo siguiendo una guía de entrevista semiestructurada, con base en las categorías del estudio. Para las competencias profesionales se profundizó en su conceptualización, fomento y evaluación. El currículum busca el punto de partida con los requerimientos sociales e institucionales del modelo curricular y la congruencia entre los elementos que integran el plan de estudios. La cultura institucional se concentra en la apertura a los cambios en las prácticas institucionales, prácticas académicas, y los obstáculos para trabajar con el enfoque de competencias. (Anexo 3)

### *Procedimiento*

Las entrevistas a los docentes se realizaron en la cuarta semana de clase del curso semestral, en la cual los profesores de la UV tenían un rol activo en la implementación de las experiencias educativas. Se les invitó a participar en las entrevistas y se programaba una fecha para su realización. La condición de entrevista individual se definía con base en limitaciones logísticas y de agenda de los mismos docentes. Las grabaciones de las entrevistas se transcribieron de

forma íntegra para su posterior análisis. El análisis se realizaba mediante la codificación de las respuestas en categorías de ideas más generales. Después se buscaron posibles relaciones entre los códigos para facilitar la comprensión del fenómeno de estudio, representando gráficamente estas relaciones mediante diagramas.

El análisis se realizó con el apoyo del Programa Atlas ti versión 6.2, en este proceso se pudieron construir distintos códigos. En cada elemento se elaboró un esquema en el que se puede visualizar los códigos con sus respectivas citas, esto con la finalidad de identificar la consistencia entre la parte formal y real del programa de estudios.

## **CAPÍTULO 2. COMPETENCIAS PROFESIONALES, CURRÍCULUM Y CULTURA INSTITUCIONAL.**

El capítulo se compone de tres grandes secciones, las cuales incluyen los aspectos más relevantes de los aportes teóricos que se utilizan para el análisis del objeto de estudio.

### **2.1. Las competencias profesionales: definiciones y características**

En este apartado se presentan los principales elementos sobre las cuales definir la competencia profesional: descripción de las tareas a desempeñar, descripción de un conjunto de atributos físicos y, enfoque integrado y holístico. También se explica brevemente las concepciones disciplinares de las competencias, y los tipos de competencias. Para finalizar se presentan los diferentes componentes de las competencias en un plan de estudios.

#### *Definición de competencias*

La competencia integra un conjunto de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Cada competencia tiene implícita una intención, una acción y un resultado. Las diferentes definiciones de competencias (Tabla 2) tienen en común elementos que son contextualizados en un ambiente específico, estas definiciones describen las tareas a desempeñar de modo competente; el conjunto de atributos físicos que hacen a una persona capaz de llevar a cabo un trabajo, y un enfoque integrado en el que se fusionan los conocimientos, y destrezas que entran en juego en el desempeño.

Tabla 2

#### **Definiciones de competencias**

<b>Año</b>	<b>Autor</b>	<b>Concepto</b>
1994	Bunk	Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa, y está capacitado para actuar en su entorno laboral y en la organización del trabajo.

1996	Gonczy y Athanasou	Las competencias son una estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas, que combinan aspectos tales como actitudes, valores, conocimientos y habilidades con las actividades a desempeñar.
1997	Gómez	Las competencias incluyen una intención (interés por hacer original), una acción (fijación de objetivos, responsabilidad sobre resultados, asunción de riesgos calculados, y un resultado (mejora en la calidad, en la productividad, ventas e innovación en servicios y productos.
2000	Ouellet	Como principio de organización de la formación, la competencia puede apreciarse en el conjunto de actitudes, de conocimientos y de habilidades específicas que hacen a una persona capaz de llevar a cabo un trabajo o de resolver un problema particular.
2000	Levy- Leboyer	Repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada.
2000	Bogoya	Las competencias son una "actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido, donde hay un conocimiento asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficiente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes.
2009	Laura Frade	Las competencias como capacidades adaptativas al entorno de las personas, se pueden desarrollar en el plano formal e informal, pero también, por medio de la experiencia acumulada en las prácticas diarias.
2003	Vasco	Una competencia es una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron.
2004	Tobón	Las competencias son actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético. En tal perspectiva, están constituidas por procesos subyacentes (cognitivo-afectivos) así como también por procesos públicos y demostrables, en tanto implican siempre una acción de sí para los demás y/o el contexto.
2005	Fuensanta	La competencia es la capacidad de hacer con saber (técnico y metodológico) y sabor (participativo y personal) profesional.
2006	Ducci	Construcción social de aprendizajes significativos útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene, no sólo a través de la instrucción, sino también, mediante el aprendizaje por experiencias en situaciones concretas de trabajo.
2006	Mertens	Las competencias se refieren únicamente a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; es la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado.

2006	Miranda	Actitudes, conocimientos, y destrezas que permiten desarrollar exitosamente un conjunto integrado de funciones y tareas de acuerdo a criterios de desempeño considerados idóneos en el medio laboral.
2007	Mulder, Weigel y Collins	Capacidad para llevar a cabo y usar el conocimiento, las habilidades y las actitudes que están integradas en el repertorio profesional del individuo.

Elaboración propia con base en la información de Tobón (2004) y Maldonado (2006).

Las definiciones aportadas por los diferentes autores se analizan con la propuesta de Gonczi y Athanasou (1996), quienes utilizan tres principales elementos sobre las cuales definir las competencias laborales:

1. *Describir las tareas a desempeñar.* En este enfoque las tareas definidas se convierten en objetos de aprendizaje. Identifica que un trabajador se desempeña de modo competente cuando ejecuta una lista de tareas específicas.
2. *Describir un conjunto de atributos físico.* Se centra en aspectos más característicos de las personas y de carácter más amplio en cuanto a la aplicación al trabajo- atributos que ocasionan u originan un desempeño laboral exitoso. Se establece lo que se sabe, puede y quiere hacer una persona. Se refiere a competencias que pueden aplicarse a una amplia variedad de contextos.
3. *Enfoque integrado y holístico.* Considera la complejidad en la mezcla variada de conocimientos, habilidades y destrezas que entran en juego en el desempeño. Hay una interacción dinámica entre distintos acervos de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes movilizados según las características del contexto y desempeño en que se encuentre el individuo.

### 2.1.1. Concepciones disciplinares sobre las competencias

Las concepciones de las competencias están ubicadas por área disciplinar (Tabla 3), en este caso se menciona las siguientes: lingüística, psicología y sociología, cada área tiene una concepción específica de las competencias, dependiendo de la disciplina.

Tabla 3

#### Concepciones disciplinares sobre las competencias

Área Disciplinar		Concepción
Lingüística		-La competencia como estructura lingüística interna (Chomsky, 1970) -La competencia como desempeño comunicativo ante situaciones del contexto (Hymes, 1996)
Psicología	Conductual	-Comportamientos efectivos -Competencias clave (Vargas, 2004)
	Cognitiva	-Desempeño comprensivo (Perkins, 1999) -Las competencias desde las inteligencias múltiples (Gardner, 1997) -Las competencias como inteligencia práctica (Sternberg, 1997)
Sociología		-Concepto de competencia ideológica (Verón, 1969, 1970) -Competencia interactivas (Habermas, 1989)

Elaboración propia con base en información de Tobón (2006).

En este sentido se hace un análisis de los aportes disciplinares expuestos anteriormente.

*Lingüística:* el concepto de competencias emerge de los estudios lingüísticos de Chomsky y la estructuración de la teoría de la gramática generativa transformacional en la década de los setenta, y lo define como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se pone en acción mediante el desempeño comunicativo.

*Psicología conductual:* aplicada en las empresas las aborda como aquellos desempeños especiales de los trabajadores que le da ventajas competitivas a una empresa.

*Psicología cognitiva*: los aportes más significativos son los relacionados con el desempeño comprensivo, las inteligencias múltiples y la inteligencia práctica.

### **2.1.2. Tipos de competencias**

Las competencias están divididas en distintos tipos, cada una involucra un conjunto de conocimientos necesarios, combinados con las habilidades y actitudes propias de los sujetos, para generar una competencia en distintas fases de la formación. Existen varias formas de agruparlas, Lizarraga (2010) menciona que hay dos maneras: una más centrada en el sujeto, y otra, en las áreas temáticas, en este sentido define las competencias: básicas, clave y laborales.

**Competencias centrales o básicas**: son aquellas que se adquieren en la escuela para moverse en la vida de manera funcional, disciplina, comprensión lectora, matemáticas básicas, hablar correctamente, y producir textos.

**Competencia clave**: conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que se requieren para salir adelante, para ser ciudadano responsable, sujeto de derechos y obligaciones. Son vitales para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, son la base para aprender a aprender.

**Competencia laboral**: capacidad de ser afectivo, apto, idóneo para llevar a cabo la tarea que se requiere en un puesto específico.

Otro tipo de competencia importante en educación superior, son las competencias profesionales, Tejeda (2005) las define como un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido individual de “saber hacer” y “saber estar” para el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes le hace “capaz de actuar con eficiencia en situaciones profesionales. Desde esta óptica no sería diferenciable de capacidad, erigiéndose el proceso de “capacitación” clave para el logro de las competencias. En algunos casos, las competencias profesionales y laborales son entendidas de la misma forma, coinciden en la realización correcta de las tareas que demanda el ejercicio de una profesión.



A partir del análisis de las definiciones, y dimensiones de las competencias profesionales, intentamos describir, cómo estos aspectos se contextualizan y operacionalizan en el entorno de las instituciones de educación superior.

Fuensanta (2005: 56) considera que:

La competencia está relacionada con acciones profesionales complejas y tiene su punto de inflexión en la ejecución pertinente de una tarea, atendiendo a la combinación y movilización pertinentes de recursos, comportamientos y cualidades personales. Trasladando esta perspectiva a la educación superior, la cuestión sería dar respuesta a qué tiene que saber llevar a cabo, de forma pertinente un titulado, la competencia supone poner en acción destrezas, aptitudes, comportamientos, y actitudes, pero además implica una construcción, un acto creador y una combinación de distintos saberes en la ejecución.

Hablar de competencias profesionales implica considerar el perfil profesional, al respecto Fuensanta (2005) señala que los perfiles profesionales están definidos como el conjunto de conocimientos, competencias y funciones que se desarrollan en el proceso formativo, en ellos se plasmarán las intenciones formativas y el dónde, cuándo, y cómo se va a trabajar y aprender.

### **2.1.3. Componentes de la competencia en un plan de estudios**

Los planes de estudio basados en competencias tienen varios componentes (Tabla 4), en principio, el planteamiento de la competencia requiere de una identificación clara, que involucra una descripción de la competencia mediante un verbo en infinitivo, un objeto sobre el cual recae la acción y una condición de calidad, la definición de la competencia de una unidad de aprendizaje depende del área general de desempeño.

En la identificación de la competencia se determinan los problemas del contexto que el estudiante debe resolver de forma adecuada, mediante la competencia en el área general de desempeño. Las competencias se conforman por unidades de competencia, estas se describen mediante una habilidad procedimental (verbo de acción), un objeto de conocimiento, un valor, una finalidad y una condición de calidad. Los elementos de la competencia son actividades, tareas concretas, o

desempeños específicos, mediante las cuales se lleva a cabo la unidad de competencia identificada.

Los saberes esenciales son necesarios para que la persona pueda lograr los resultados descritos en cada uno de los criterios de desempeño, los cuales se clasifican en saber ser, sabe conocer y saber hacer. Los indicadores de desempeño, evidencias y rangos de aplicación, son criterios para determinar si la competencia se lleva a cabo con idoneidad con el cual se posee la competencia, el rango de aplicación refiere a las clases, tipos y naturalezas en las cuales se aplican elementos de la competencia y los criterios de desempeño.

Tabla 4

### Componentes de las competencias

Componente	Descripción
Planteamiento de la Competencia	Toda profesión se da por áreas generales de desempeño, las cuales son conjuntos de actividades. Una competencia equivale a la actuación frente a un área general de desempeño
Problemas	Además de actividades, en la identificación de las competencias se determinan problemas del contexto, los cuales se tienen como referencia en el módulo. Aquí, se describen los problemas a los cuales apunta resolver la competencia (relacionados con el área de desempeño).
Unidad de competencia	Toda competencia se compone de varias unidades de competencia. Cada una de las unidades de competencia se describe mediante una habilidad procedimental (verbo de acción), un objeto de conocimiento, un valor, una finalidad y una condición de calidad.
Elementos de competencia	Son actividades o tareas concretas mediante las cuales se lleva a cabo la unidad de competencia.
Saberes esenciales	Son los contenidos fundamentales de las dimensiones afectivo motivacional (actitudes y valores), cognoscitiva (conocimientos factuales, conceptos, teorías, habilidades cognoscitivas, procesos metacognitivos) y actuacional (habilidades procedimentales y técnicas) que debe manejar el estudiantes para ser idóneo en su quehacer.
Indicadores de desempeño	Son criterios para determinar si la competencia se lleva a cabo con idoneidad. Se construyen

	con base en el estudio del contexto disciplinar, profesional, laboral y social.
Evidencias	Son pruebas que dan cuenta del grado de idoneidad con el cual se posee la competencia.
Rango de aplicación	Son las diferentes clases, tipos y naturalezas en las cuales se aplican los elementos de competencia y los criterios de desempeño, lo cual tiene como condición que tales clases impliquen variantes en la competencia.

Elaboración propia con base en la información de Tobón (2006).

## 2.2. El currículum como proceso y práctica educativa.

El currículum en las instituciones educativas se ha entendido desde diferentes enfoques. Algunas de ellas se ubican en un nivel formal, considerando únicamente el diseño curricular, mientras que otras transitan hacia la concepción del currículum como proceso y práctica. Esta última perspectiva es la que se consideró para el desarrollo de la investigación que se presenta. Por lo tanto, es necesario iniciar con la presentación de las definiciones que del currículum se han externado, ubicándolas en tres etapas en el desarrollo de la teoría del currículum: 1) Tradición empírico/técnica, 2) Razón práctica, 3) Reconceptualización y enfoque socio-crítico. Estas etapas nos permiten identificar el currículum en la dimensión sustantiva y procesual.

### 2.2.1. Definiciones de currículum

Para Lundgren (1981) el currículum es lo que tiene detrás toda educación, transformando las metas básicas de la misma en estrategias de enseñanza. Tratarlo como algo dado o una realidad objetiva y no como un proceso en el que podemos realizar cortes transversales, y ver cómo está configurando en un momento dado, no sería sino legitimar de antemano la opción establecida en la currícula vigente, fijándola como indiscutible. Por otra parte, Escudero (1999) concibe al currículum como el ámbito de experiencias, de fenómenos educativos y

de problemas prácticos, donde el profesorado ejerce su oficio y el alumnado vive su experiencia escolar.

Una de las concepciones más completas sobre el curriculum es de Stenhouse (1998), quien lo concibe como un proceso de investigación, desde teorías, propuestas curriculares, profesores y práctica que se imbrican estrechamente. Stehhouse (1987) considera que el curriculum ha cambiado su significado como consecuencia del movimiento curricular, menciona que no es un sumario, una simple lista de contenido que ha de ser abarcado, una prescripción de objetivos, método y contenido.

Estas definiciones se ubican en cada una de las etapas que Sacristán (2002:15) ha identificado en las teorías del desarrollo curricular.

1. *Proyecto o plan educativo*, pretendido o real, compuesto de diferentes aspectos, experiencias, contenidos, etc.
2. *Se habla de curriculum* como la *expresión formal y material* de ese proyecto que debe presentar bajo un formato sus contenidos, orientaciones, secuencias para abordarlo, etc.
3. Se refieren al curriculum quienes lo entienden como *campo práctico*. El entenderlo así supone la posibilidad de: 1) Analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que les dota de contenido. 2) Estudiarlo como territorio de inserción de prácticas diversas que no sólo se refieren a los procesos de tipo pedagógico, interacciones y comunicaciones educativas. 3) Vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación.

### 2.2.2. Desarrollo del curriculum

Escudero (1999) plantea tres grandes etapas en el desarrollo de la teoría del curriculum:

*1ª Etapa (1920-50) Modelos de planificación racional*-la etapa constituyente de la teoría del curriculum que ha servido de marco predominante para el diseño, desarrollo y evaluación del curriculum.

*2ª Etapa (1960-75) Proyectos curriculares: enfoque práctico y de proceso*- en los años setenta se produce un giro significativo en la teoría del curriculum, orientándola, por un lado, desde una fundamentación de la teoría psicológica a una valoración preferentemente de la práctica; por otro lado, desde la preeminencia de la planificación hacia una mayor consideración del propio proceso de desarrollo.

*3ª Etapa (1975-90) Reconceptualización y teoría crítica*- la reconceptualización del curriculum significa el esfuerzo por desarrollar unas formas alternativas, no técnicas de pensar el curriculum. Postulando que la práctica curricular sólo podrá progresar cuando se conciban nuevas teorías filosóficas.

En la primera etapa, existe en la definición del curriculum una concepción restringida de (contenidos, planes o materias que son enseñadas en las escuelas). En la segunda etapa aparece un desplazamiento significativo en la teoría del curriculum, orientándola desde una fundamentación de la teoría psicológica a una valoración preferentemente de la práctica. Y en la tercera etapa se establece una reconceptualización curricular en un intento de renovar la teoría del curriculum y una crítica al sistema escolar.

En este trabajo se retoma la segunda etapa del curriculum desde un enfoque práctico y de proceso. En los sesenta y setenta aparece el proyecto curricular de Stenhouse, quien propuso dos grandes aportaciones a la teoría del curriculum (Escudero, 1999):

1.-El currículum lo concibe como un problema práctico, expresado en un conjunto de procedimientos hipotéticos a desarrollar en clase, accesible a la investigación práctica, y al juicio reflexivo de parte de los enseñantes.

2.-La clave del currículum ésta en el propio proceso de desarrollo curricular, revisión y cambio, procesos en los que los conocimientos y creencias, habilidades y disposiciones de los participantes desempeñan un papel fundamental. Un currículum se juega, por lo tanto, no en el diseño del mismo como un plan racional, sino en el propio proceso de reconstrucción práctica. El desarrollo curricular, en este sentido, va unido al desarrollo profesional (Escudero, 1999:38).

El currículum forma parte en realidad de múltiples tipos de prácticas que no se pueden reducir únicamente a la práctica pedagógica de enseñanza; acciones que son de orden político, administrativo, de supervisión, de producción de medios, de creación intelectual, de evaluación, etc., y que, en tanto son subsistemas en parte autónomos y en parte interdependientes, generan fuerzas diversas que inciden en la acción pedagógica (Sacristán, 2002: 24).

Una práctica curricular circunscrita en al contexto de clase, hace relación a prácticas organizativas, de consumo de materiales, relaciona a su vez con prácticas administrativas de regular el currículum, y con prácticas de control asumidas por el profesor en su comportamiento pedagógico y personal con sus alumnos.

### **2.2.3. Dimensiones del currículum: sustantiva y procesual**

El currículum como ámbito real de la práctica tiene una doble dimensión: sustantiva y procesual (Escudero, 1999: 29):

*Dimensión sustantiva:* está conformado tanto por los componentes (metas, contenidos, estrategias, recursos materiales o evaluación) que recogen las pretensiones oficiales a nivel institucional (oficial, centro o aula), así como también

por las configuraciones, construcciones y significados- planificados o no- que adquieren especialmente en su dinámica de desarrollo.

*Dimensión Procesual:* se ha distinguido un conjunto de procesos de desarrollo (inicio, desarrollo y puesta en práctica, institucionalización y evaluación), subdivididos- a su vez – en distintos momentos o fases.

#### **2.2.4. El curriculum como proceso y práctica educativa**

El curriculum como proceso que involucra un conjunto de etapas en distintos momentos: inicio, desarrollo y puesta en práctica, está conformado por varios componentes que involucran la construcción y significados de los docentes, y estudiantes que adquieren en su dinámica de desarrollo.

A continuación se muestran tres factores importantes para el diseño curricular:

- 1) Concreción de las intenciones educativas en el modelo de diseño curricular (Coll ,1995)
- 2) Elementos para el diseño curricular en educación superior (Díaz-Barriga, 2011)
- 3) Modelo de Evaluación curricular (Ruíz, 2001)

Así pues, los niveles de concreción del curriculum que presenta Coll (1995), están divididos en tres fases: 1) En primer lugar, menciona que se debe proceder a un inventario y selección de las intenciones posibles, 2) En segundo lugar, hay que concretarlas dándoles una formulación que sea útil para guiar y planificar la acción pedagógica, 3) En tercer lugar, la multiplicidad de intenciones que presiden siempre todo proyecto educativo plantea el tema de una organización y secuenciación temporal. Por último, hay que prever una evaluación, con el fin de cerciorarse de que la acción pedagógica responde adecuadamente a las intenciones perseguidas.

Coll (1995) menciona los componentes del curriculum:

1) Proporciona informaciones sobre qué enseñar

- El grado de concreción de las intenciones educativas
- Las vías de acceso en la concreción de las intenciones educativas
- Propuesta de concreción de las intenciones educativas

2) Proporciona informaciones sobre cuándo enseñar

- Análisis de las tareas
- El análisis del contenido
- Criterios generales para secuenciar las intenciones educativas

3) Proporciona informaciones sobre cómo enseñar

- La concepción constructivista de la intervención pedagógica
- El principio de globalización
- La presencia de los componentes instruccionales en el Diseño Curricular.

4) Proporciona informaciones sobre qué, cómo y cuándo evaluar.

- Evaluar, ¿para qué?: las funciones de la evaluación

Por otra parte, Ruíz (2001) propone tres tipos de lógicas para analizar el currículum en las IES: a) Lógica de construcción, b) Lógica de traducción, c) Lógica de consumo. Se trata de identificar la lógica y la manera como se percibe y se maneja el diseño del plan de estudios, su aplicación y, en general, su asimilación por parte de los actores involucrados en la formación (jefes de carrera y docentes).

A partir de una concepción del currículo como proceso y práctica que no se reduce al plan de estudios, sino que comprende varios momentos que interactúan entre sí, diseño, aplicación, seguimiento y práctica educativa. Retomaremos los tres niveles de análisis que plantea Ruíz para el desarrollo del curriculum (2001: 71):

- 1) Lógica de construcción: el primer nivel de análisis busca rastrear los orígenes y situaciones históricas que antecedieron a la elaboración del plan



de estudios vigente. El propósito fundamental es identificar las decisiones, intereses, motivaciones y, en general, las negociaciones intergrupales por las que pasaron los actores que participaron en la definición de una organización curricular.

2) Lógica de traducción: este nivel de análisis comprende el estudio y caracterización de las dos dimensiones que sostiene el currículo en su carácter de proceso: la dimensión formal y la dimensión real.

a) Dimensión Formal (consistencia interna, conocer el grado en que se relaciona el conjunto de contenidos y los objetivos educativos formulados. En esta dimensión se incluyen cinco aspectos que Díaz-Barriga (2011), desglosa con más detalle:

- *Fundamentos teoricometodológicos*: en el estado actual de la teoría curricular, difícilmente puede encontrarse una metodología como tal, y que son las necesidades de las instituciones las que deben imponer una definición.
- *Fundamentación de la carrera profesional*: está integrada por una serie de investigaciones previas, consideradas evaluaciones, que sustentan y apoyan el porqué de la creación de una carrera y por qué esa carrera profesional es la más adecuada para resolver los problemas detectados.
- *Elaboración del perfil profesional*: se crea con base en las necesidades que tratará de solucionar el profesional, en el potencial del mercado ocupacional, y en el análisis de las disciplinas que pueden aportar elementos para solucionar los problemas.
- *Organización y estructura curricular*: tiene cuatro procesos, 1) determinación de los contenidos, 2) Determinación y organización de las áreas 3) Elección y elaboración de un plan curricular

determinado, 4) Elaboración de los programas de estudio de cada curso del plan curricular.

- *Evaluación curricular*: constituye un proceso sistemático por medio del cual se valora el grado en que los medios, recursos y procedimientos permiten el logro de las finalidades y metas de una institución o sistema educativo.

b) Dimensión real (consistencia externa, estilos de trabajo académico y administrativo necesarios para la operación del plan de estudios en la realidad institucional. Se relaciona básicamente con las formas dinámicas en que se desenvuelve el currículo en la realidad educativa de la institución)

3) Lógica de Consumo: está dedicada al conocimiento de la práctica del currículo, a partir de la manera en que los profesores y estudiantes interpretan las especificaciones curriculares y las combinan con sus propias expectativas, visiones, intereses, formas de pensamiento, etc, que manifiestan acerca de la enseñanza, los contenidos, y en general, la formación. Pretende caracterizar las formas cómo los profesores y alumnos “consumen” los lineamientos y normas académicas específicas en el plan y programas de estudio.

A continuación se presenta los tres niveles de concreción de las intenciones educativas en el modelo de diseño curricular (Tabla 5), además se expone un modelo de evaluación curricular con tres lógicas.

Tabla 5

**Posturas sobre el desarrollo curricular**

<p><b>Cesar Coll (1995)</b></p> <p><i>Concreción de las intenciones educativas en el modelo de diseño curricular.</i></p>	<p><b>Frida Díaz-Barriga (2011)</b></p> <p><i>Diseño Curricular</i></p>	<p><b>Estela Ruíz (2001)</b></p> <p><i>Modelo de evaluación curricular</i></p>
<p>1° Nivel de concreción</p> <p>-Diseño curricular</p>	<p>-Fundamentos teoricometodológicos</p> <p>-Fundamentación de la unidad de aprendizaje</p> <p>-Elaboración del perfil profesional</p> <p>-Organización y estructura curricular</p> <p>-Evaluación curricular</p>	<p>a) Lógica de construcción: el primer nivel de análisis busca rastrear los orígenes y situaciones históricas que antecedieron a la elaboración del plan de estudios vigente.</p>
<p>2° Nivel de concreción</p> <p>-Secuencia de contenidos</p>		<p>b) Lógica de traducción: este nivel de análisis comprende el estudio y caracterización de las dos dimensiones que sostiene el currículo en su carácter de proceso: la <i>dimensión formal</i> y la <i>dimensión real</i>.</p>
<p>3° Nivel de concreción</p> <p>-Contenidos</p> <p>-Objetivos Didácticos</p>		<p>c) Lógica de Consumo: pretende caracterizar las formas cómo los profesores y alumnos “consumen” los lineamientos y normas académicas específicas en el plan y programas de estudio.</p>

Fuente: Elaboración propia

En la tabla se muestran los tres niveles de concreción de las intenciones educativas (Coll: 1995), el primero de ellos corresponde al diseño curricular, en el segundo nivel expone la secuencia de los contenidos y en el tercer nivel de concreción muestra los contenidos y objetivos didácticos. El diseño curricular que plantea Díaz- Barriga (2011) se queda en el primer nivel de concreción. Por otro lado, Ruíz (2001) utiliza tres lógicas en el modelo de evaluación curricular, estas son equivalentes a los tres niveles de concreción de las intenciones educativas en el modelo de diseño curricular expuesto en la primera columna, sin embargo,

avanza en el análisis de cada uno de ellos, lo cual favorece la comprensión de lo que sucede en la educación superior.

El curriculum opera conjuntamente a nivel institucional y experiencial, en el plano institucional el curriculum tipifica lo que debe constituir en términos de escolarización en sus niveles, cursos y etapas, mientras que en la parte experiencial, los docentes racionalizan los contenidos y procedimientos para estructurar la experiencia escolar.

### **2.3. La cultura organizacional en la educación superior: definición de los elementos esenciales**

Uno de los aspectos que se consideran dentro de la lógica de consumo que presenta Ruíz, es la cultura de las organizaciones. Este aspecto que se ha revisado desde diferentes enfoques del análisis institucional resulta significativo, ya que es el que determina la aplicación de las nuevas propuestas educativas.

#### **2.3.1 Las organizaciones académicas y los establecimientos**

Clark (1983:55) menciona que las actividades académicas se dividen y se agrupan básicamente de dos maneras: por disciplinas y por establecimientos. “El establecimiento, es decir la institución individual, es generalmente un agrupamiento comprensivo, puesto que enlaza a especialistas tan dispares como los químicos, los psicólogos y los historiadores, a los especialistas, y a los no especialistas, a profesores, estudiantes y administradores”.

El establecimiento como un agrupamiento comprensivo, se acumula en una localidad determinada o son asignadas como parte de una división de un sistema nacional formal. Clark (1983: 56) menciona que es importante destacar que “casi todos los establecimientos se especializan por localidades, pues normalmente están ubicados total o parcialmente en un sitio geográfico en vez de dispersarse territorialmente, con lo cual el sistema mayor queda dividido por bloques geográficos. Los establecimientos están compuestos por conjuntos de edificios, ya sea contiguos o dispersos, haciendo de la universidad una entidad definida y de

dimensiones considerables, algo visible y palpable, aún si estamos obligados a recorrer toda una ciudad para encontrarla”.

Kent (2003) menciona tres niveles de análisis de las organizaciones académicas (Tabla 6): nivel del establecimiento, nivel de unidad académica, nivel de la disciplina. Para fines de esta investigación, únicamente se retoma el nivel de establecimiento, las tres dimensiones que utiliza son: los procesos de cambio en la organización general, la estructura de poder, la gestión, y el financiamiento que definen las reglas del juego para la investigación científica en una universidad o centro de investigación, y la carrera académica del investigador.

Tabla 6

### Niveles del establecimiento

Niveles	Dimensiones	Indicadores	Temas Básicos
<b>E S T A B L E C I M I E N T O</b>	Formas de gobierno y estructura de poder	Tablero de actores  Juegos típicos de actores	¿Quién decide sobre asuntos clave? Contratación, promoción, designación, directivos, creación de programas, asignación de recursos  Creación de roles y niveles administrativos y políticos  ¿Qué estrategias y tipos de liderazgo son premiados?
	Formas de gestión	Estructura, jerarquía  Reglamentación académica y evaluación  Política científica interna  Políticas de publicación	Grado de compatibilidad con trabajo académico  Legitimidad y apoyo interno para la investigación
	Financiamiento	Fuentes  Estructura interna  Formas de asignación: ordinaria, compensatoria, competitiva.	Grado de compatibilidad de prioridades de investigadores: ¿tienen autonomía financiera?

Fuente: Rollin Kent (2003)

En el nivel de establecimiento engloba varias *dimensiones* de análisis (por ejemplo: formas de gobierno, gestión y financiamiento). Las dimensiones fueron seleccionadas para cada nivel por su capacidad explicativa de los cambios en dicho nivel y por su vinculación con las formas de trabajo y los contenidos de los investigadores en cada unidad académica. Las dimensiones de análisis deben expresarse en *indicadores* que permitan vincular la dimensión con los datos recogidos en el trabajo de campo. Este esquema de niveles y dimensiones de análisis ordenarán la obtención de datos y enfocará el análisis posterior a los componentes cruciales de los procesos de cambio organizacional y disciplinario.

Considerando al establecimiento con un agrupamiento comprensivo conformado por diversos actores: especialistas, profesores, estudiantes y administradores, ubicados en una localidad determinada y con un edificio situado en un espacio geográfico. Para fines de esta investigación, se consideró la licenciatura de administración ubicada en la facultad de contaduría y administración como el establecimiento.

### *Organización*

El objetivo de este apartado es exponer la cultura organizacional en IES, en la primera parte se encuentran algunas definiciones de organización y su caracterización, en un segundo momento aparece el término de cultura organizacional y los aspectos de la persistencia cultural. Para concluir se menciona el establecimiento como un agrupamiento comprensivo ubicado en una localidad determinada.

Los autores consideran a la organización como colectividades, sistemas conscientemente coordinados de actividades o como unidades sociales, independientemente de la concepción, todas coinciden en alcanzar objetivos relativamente específicos y con propósito.

La definición de Scott (1964) contiene algunos elementos adicionales. Scott afirma:

*Las organizaciones están definidas como colectividades.. que se han establecido para alcanzar objetivos relativamente específicos sobre una base más o menos continua. Debe ser claro, sin embargo, que las organizaciones tienen aspectos que las distinguen, diferentes a la obtención de objetivos y a la comunidad. Estos aspectos incluyen límites relativamente fijos, un orden normativo, rangos de autoridad, un sistema de comunicaciones y un sistema de incentivos que permita que las diferentes clases de participantes trabajen juntas por el logro de objetivos comunes (pág.488).*

Por su parte, Barnard (citado en Hall, 1996) señala que una organización es un sistema conscientemente coordinado de actividades o fuerzas de dos o más personas, es decir, actividades logradas por medio de coordinación consciente, deliberada, y con propósito. Las organizaciones requieren comunicaciones, una disposición a contribuir por parte de sus miembros y un propósito común entre ellos.

Etzioni y Scott (1964:3) afirman que las organizaciones son unidades sociales (o agrupaciones humanas) deliberadamente construidas o reconstruidas para alcanzar objetivos específicos. Las organizaciones se caracterizan por:

- 1) Divisiones de trabajo, poder y responsabilidades de comunicación, divisiones que no están estructuradas al azar o de manera tradicional sino que se han planeado deliberadamente para reforzar la obtención de objetivos específicos.
- 2) La presencia de uno o más centros de poder que controlan los esfuerzos concertados de la organización y los dirigen hacia sus objetivos; estos centros de poder revisan también continuamente el desempeño de la organización y modifica su estructura, en donde sea necesario, para aumentar su eficiencia.
- 3) Substitución de personal; por ejemplo, pueden retirarse personas que no sean satisfactorias y asignarse sus tareas a otras. La organización también puede recombinar su personal por medio de transferencias y promociones.

Las escuelas y las universidades son organizaciones que se estabilizan por reglas profundamente institucionalizadas, están sujetas al problema persistente de la

reforma educativa de fondo (Meyer y Rowan, 2006). En este trabajo se concibe a las universidades como organizaciones educativas.

### **2.3.2. Cultura institucional**

Se propone presentar una definición útil de cultura organizacional apropiada a educación superior, en primer lugar se presenta la definición de cultura organizacional y sus principales elementos, cada término cultural se da en un contexto organizacional, en cada institución es diferente, desde la forma en cómo se produce, las representaciones que toman y la importancia que tiene.

El antropólogo Clifford Geertz (2010) describe que cultura tradicional denota un patrón históricamente transmitido de significados incorporados en símbolos, un sistema de concepciones heredadas expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales (la gente) se comunican, perpetúan, y desarrollan su conocimiento y actitudes hacia la vida, existe la cultura organizacional, en parte a través de los actores, la interpretación de las formas históricas y simbólicas. La cultura de una organización se basa en los supuestos comunes de las personas que participan en la organización.

Geertz (citado en Brown, 2010: 329) define la cultura mediante el escrito:

El hombre es un animal suspendido en redes de significación que él mismo ha tejido. Aprovecho la cultura como esas webs, y el análisis de lo que, por tanto, no puede ser una ciencia experimental en busca de leyes, sino una interpretación en busca de sentido.

Por lo tanto, el análisis o la cultura organizacional de una universidad se produce como si la institución fuera una web interconectada que no se puede entender si se recurre sólo a la estructura y las leyes naturales de esa web, es necesario conocer también las interpretaciones que de la web hacen los actores en sí. La cultura organizacional, entonces, es el estudio de las redes particulares de significación dentro de un ambiente organizacional.



La cultura de una organización se refleja en lo que se hace, cómo se hace, y quién está implicado en hacerlo. Se refiere a las decisiones, las acciones y la comunicación tanto en instrumental y en un nivel simbólico. (Meyer y Rowan, 2006) mencionan que las organizaciones se mantienen unidas más por creencias compartidas-"mitos"-que por exigencias técnicas o una lógica de eficiencia. Cada término cultural se da en contextos organizacionales, sin embargo, la forma en que se producen, las formas que toman, y la importancia que tienen, difiere dramáticamente. Algunos investigadores han examinado las instituciones, organizaciones y subunidades de organización como las culturas distintas y separadas con un conjunto único de ceremonias, ritos y tradiciones.

Brown (2010) propone un marco de la cultura organizacional, en el que expone seis elementos con distintos cuestionamientos (Tabla 7). El resultado de este trabajo proviene de una investigación realizada sobre la cultura organizacional en la educación superior en E.U.

Tabla 7

**Marco de la cultura organizacional**

Medio ambiente	¿Cómo afecta la organización a definir su entorno? ¿Cuál es la actitud hacia el medio ambiente? (¿Hostilidad? ¿Amistad?)
Misión	¿Cómo se define? ¿Cómo se articula? ¿Se usa como base para tomar decisiones? ¿Cuánto acuerdo está allí?
Socialización	¿De qué manera los nuevos miembros se socializan? ¿Cómo se articula? ¿Qué necesitamos saber para sobrevivir / sobresalir en esta organización?
Información	¿Qué constituye información? ¿Quién la tiene? ¿Cómo se difunde?
Estrategia	¿Cómo se llega a las decisiones? ¿Qué estrategia se utiliza? ¿Quién toma las decisiones? ¿Cuál es el castigo por las malas decisiones?
Liderazgo	¿Qué hace la organización espera de sus líderes? ¿Quiénes son los líderes? ¿Hay líderes formales e informales?

Fuente: Christopher Brown (2010)

Así mismo, Zucker (1999) expone que para asegurar la persistencia cultural no es necesario que estén presentes los siguientes elementos: internalización,

autorrecompensa u otros procesos intermedios, porque el conocimiento social una vez institucionalizado existe como un hecho.

La institucionalización se define como una variable con diferentes grados que transforman la persistencia cultural. La persistencia es un indicador de la necesidad funcional, Zucker (1999) plantea tres aspectos de la persistencia cultural:

1. *Transmisión*: para la persistencia cultural debe ocurrir una transmisión de una generación a otra, con el grado de uniformidad generacional directamente relacionado con el grado de institucionalización.
2. *Conservación*: una vez que la transmisión ha tenido lugar debe conservarse la cultura, y el grado de conservación estará directamente relacionado con el grado de institucionalización.
3. *Resistencia al cambio*: una vez ocurrido la conservación, la persistencia cultural depende de la resistencia a las tentativas de cambio, con el grado de resistencia directamente relacionado con el grado de institucionalización.

Zucker (1999:127) muestra dos explicaciones tradicionales de la persistencia cultural: el planteamiento del subsistema y el del marco normativo. El planteamiento del subsistema se congrega en grupos o sectores específicos, “los subsistemas institucionales son esferas separadas de actividad, cada una con grupos de normas distintivos y cada una forma una parte distinta de una tipología de instituciones”. El planteamiento en el marco normativo de las instituciones que persiste porque se comparten normas “no es necesaria ninguna motivación externa para que haya conformidad porque las normas que son centrales para las instituciones se internalizan. El actor está motivado internamente para hacer lo que tiene que hacer”.

Un acto altamente institucionalizado aparece cuando los miembros nuevos de una organización quieren saber cómo se hacen las cosas, o cuando una persona claramente diga a otra que esta es la forma en que se hacen las cosas. Brown (2010) menciona que algunos supuestos pueden ser identificados a través de

cuentos, lenguaje especial, las normas, la ideología institucional, y las actitudes que se desprenden de la conducta individual y organizacional.

El objetivo central de la comprensión de la cultura organizacional es reducir al mínimo la ocurrencia y las consecuencias de un conflicto cultural y ayudar a fomentar el desarrollo de objetivos comunes. El estudio de la dinámica cultural de las instituciones y sistemas educativos (Brown, 2010). En éste trabajo se considera la comprensión de la institución como una entidad cultural. La correcta interpretación de la cultura organizacional puede proporcionar una visión crítica sobre la mejor vía al adoptar una decisión.

A continuación, Brown (2010) presenta varias opciones para los administradores de la cultura de la organización, con el fin de ayudar a tomar decisiones:

- \*Considerar los conflictos reales o potenciales no en forma aislada, sino en el amplio lienzo de la vida organizacional.

- \*Reconocer las contradicciones estructurales u operativas que sugieren que las tensiones en la organización;

- \*Aplicar y evaluar las decisiones cotidianas con una aguda conciencia de su papel e influencia en la cultura de la organización.

- \*Comprender las dimensiones simbólicas de las decisiones y acciones aparentemente instrumentales; y

- \*Considerar por qué los diferentes grupos de la organización tienen diferentes percepciones sobre el desempeño institucional.

## **CAPITULO 3. DISEÑO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA**

El análisis se realizó utilizando una lógica compuesta por dos dimensiones: lógica de construcción, y lógica de traducción en la dimensión formal. La primera consiste en el origen y momento histórico que antecede a la elaboración del curriculum por competencias, y la segunda es la traducción de los intereses, decisiones, necesidades y visiones que sostiene la UV en torno a la formación profesional.

El propósito de este capítulo es hacer una caracterización histórica de los antecedentes del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) de la UV; las razones políticas, académicas, profesionales y educativas que determinaron la incorporación del enfoque de competencias en las estructuras curriculares, con la finalidad de establecer el grado de congruencia en la dimensión formal, compuesto por el proyecto curricular instituido por la universidad para llevar a cabo la formación profesional.

### **3.1. Lógica de Construcción en la Universidad Veracruzana**

El apartado tiene como objetivo rastrear los orígenes y situaciones históricas que antecedieron a la elaboración del curriculum por competencias en la Universidad Veracruzana, con la intención de identificar las decisiones, intereses, motivaciones y negociaciones intergrupales que en torno a la profesión y formación, mostraban los diferentes grupos académicos que en esos momentos convivían en la institución, el proceso para realizar el análisis está dividido en cuatro fases: 1) Orígenes, 2) Implantación, 3) Participación, 4) Modificaciones y Actualizaciones.

#### **3.1.1. Orígenes**

Los orígenes del actual modelo educativo de la UV se pueden identificar a partir del cambio de modelo económico derivado de la globalización económica y sus requerimientos educativos para el siglo XXI. Las razones políticas, académicas, profesionales y educativas determinaron la creación y/o reestructuración de los planes de estudio.

La incorporación de las economías nacionales a los procesos de globalización, permearon a las IES, en lo que refiere a la formación de recursos humanos profesionales, científicos y técnicos. Esto implicó replantear los perfiles de ingreso y egreso, sus orientaciones curriculares, la formación de académicos y la manera en cómo se vinculan las instituciones a las necesidades de la sociedad, sectores de producción, servicios y empleos (Irigoyen, 2011).

Las reformas curriculares responden a demandas tanto externas como internas, pero sobre todo a exigencias de organismos internacionales que son quienes están promoviendo este nuevo modelo de formación. “Las dos propuestas más importantes en el mundo que enarbolan la educación por competencias surgen en Europa, primero el proyecto Tuning, impulsado por la Unión Europea y posteriormente el proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo, 2000 y 2005), que promueve la OCDE (Moreno, 2010; 289).

Moreno (2005) señala que las competencias profesionales son un concepto económico que se ha convertido en el principal modelo pedagógico, el principal cuestionamiento del autor es: ¿Cómo es posible que un modelo por competencias que no tiene historia pedagógica sino dentro de la economía, se haya convertido en el principal modelo de la pedagogía?, el modelo de competencias se ha cristalizado en un mono modelo: un modelo único para todo el sistema educativo; lo lanzó el Banco Mundial, y lo apoyo el Fondo Monetario Internacional , el BIP y el GATT.

Por otro lado, Fernández (2005:3) menciona que las competencias sólo se pueden definir en la acción y en un contexto específico, estas competencias no se pueden transformar al saber-hacer, por tanto no son asimilables a lo adquirido en la formación. “Poseer unas capacidades no significa ser competentes. Es decir, la capacidad no reside en los recursos (capacidades) sino en la movilización misma de los recursos”. El saber hacer no es un saber imitar, o aplicar rutinariamente los recursos de los saberes propios del individuo- esto estaría más cercana a la capacidad – el saber que aludimos es un saber-actuar.

En cualquier caso, la utilidad de la competencia profesional está en su capacidad para adaptarse al contexto de trabajo. La adaptación se manifiesta de distintas maneras: desempeño eficaz, efectivo y exitoso, lograr la colaboración, resolver problemas, etc. Fernández (2005) supone que la competencia profesional puede adquirirse mediante acciones diversas, por un lado están los procesos reflexivos de formación y por otro lado los procesos de aprendizaje en el puesto de trabajo.

La orientación de las universidades hacia la adopción de modelos educativos basados en competencia profesionales, propició la reorganización curricular. La propuesta del programa de trabajo 2001-2005 en la Universidad Veracruzana presenta congruencia con las políticas nacionales. El Programa Sectorial de Educación 2001-2006 en educación superior expone siete elementos importantes:

1. Atender con calidad la demanda social de educación superior prevista en todas las entidades federativas.
2. Impulsar la incorporación de un nuevo enfoque educativo.
3. Impulsar la mejora continua de las instituciones para atender las necesidades del desarrollo económico social.
4. Contar con un sistema de educación abierto, vinculado con el sistema educativo.
5. Mejoramiento de la calidad de los programas de todas las instituciones.
6. Nuevo marco normativo para la educación superior.
7. Incrementar la inversión social en educación superior para atender la matrícula creciente.

En la (Tabla 8), se muestran tres documentos institucionales: Plan General de Desarrollo 1997-2005, la Consolidación y Proyección hacia el Siglo XXI 1997-2001, y la Propuesta para el programa de trabajo 2001-2005. Los tres documentos plantean ejes específicos para la conformación del Modelo Educativo en la Universidad Veracruzana. Estos ejes son: el aprendizaje centrado en el estudiante y el aseguramiento en la formación de recursos humanos de alta calidad.

Tabla 8

**Documentos Institucionales**

<b>PLAN GENERAL DE DESARROLLO 1997-2005</b>	<b>Consolidación y Proyección hacia el Siglo XXI 1997-2001</b>	<b>PROPUESTA PARA EL PROGRAMA DE TRABAJO 2001-2005</b>
1. Reorganización del quehacer académico y articulación entre las funciones sustantivas.	1. Estrategia nodal de fortalecimiento académico centrada en el aprendizaje del estudiante.	A.-Fortalecimiento de la capacidad institucional para asegurar la formación de recursos humanos de alta calidad en todos los niveles y modalidades educativas
2. Mejoramiento de la docencia universitaria y ampliación de la cobertura educativa.	2. Programa integral de superación del personal académico.	B.-Ampliación y mejoramiento de las tareas de docencia e investigación
3. Mayor calidad en el desempeño académico y en la generación de conocimiento.	3. Articulación interna de los programas sustantivos, acreditación externa y vinculación.	C.-Ampliación de las capacidades institucionales para potenciar sus tareas de extensión y difusión de la cultura
4. Consolidación de las ciencias sociales, las humanidades y las artes.	4. Hacia una organización académica flexible.	D.- Fortalecimiento y ampliación de la presencia descentralizada, de la capacidad institucional de anticipación social y de la agilidad organizacional
5. Impulso a las ciencias básicas y al desarrollo tecnológico.	5. Revitalización de las actividades artísticas y culturales.	E.-Autogobierno institucional y operación financiera
6. Mejoramiento del personal académico y administrativo de alto nivel.	6. Reforzamiento y reorientación de los programas de extensión.	
7. Sólida vinculación social.	7. Operatividad de la universidad como sistema universitario en red.	
8. Estructura orgánica y administración eficaz y eficiente.		

Fuente: elaboración propia con base en información del documento Consolidación y Proyección en el Siglo XXI, hacia un paradigma universitario alternativo (UV: 1998).

La generación de documentos institucionales contempla algunos elementos importantes del Programa Sectorial de Educación 2001-2006 en el apartado de educación superior. En general, se retoma el eje número dos y cinco, en el que se pretende impulsar la incorporación de un nuevo enfoque educativo, el mejoramiento de la calidad de los programas y el impulso de la mejora continua para atender las necesidades del desarrollo económico.

Los antecedentes del modelo (Tabla 9) se ubican en dos periodos, los cuales fundamentaron las bases para el Nuevo Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana. En cada fase se pueden identificar los actores participantes, motivaciones, y negociaciones intergrupales que en torno a la profesión y formación, mostraban los diferentes grupos académicos, que convivían en la Universidad Veracruzana.

En 1997 el primer rector autónomo invitó a un equipo de académicos para colaborar en la construcción de un proyecto académico para la Universidad Veracruzana, a partir de ese momento se formuló un proyecto general que concentraba cinco proyectos específicos. En 1998 se desarrollaron los cinco proyectos y los documentos básicos para la implantación del MEIF, el cual permitió pasar del tradicional modelo basado en la enseñanza, a uno centrado en el aprendizaje.

Tabla 9

### Antecedentes del Modelo Educativo

Año	Actores Participantes	Proyecto Formulado
1997	El primer rector autónomo de la Universidad Veracruzana (UV) invitó a un equipo de académicos para colaborar en la tarea de construir un solo proyecto académico “que tuviera un impacto horizontal” en la Universidad.	Megaproyecto “Formación integral y flexible” que concentraba cinco proyectos específicos: sistemas de horas crédito, reorganización académica, modificación de planes y programas, mejoramiento del rendimiento académico estudiantil, y evaluación de estudiantes y egreso.
1998	Se desarrollaron los cinco proyectos del megaproyecto “Formación integral y flexible” con el financiamiento obtenido del Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior (FOMES). La primera tarea consistió en la constitución de un equipo de <b>20 académicos</b> de la UV, que en su primer periodo trabajó con asesorías externas y fue generosamente alojado por el Instituto de Investigaciones en Educación de la misma Universidad. El equipo estuvo <b>constituido por académicos de todas las áreas</b> (la UV tiene todas sus licenciaturas organizadas en seis áreas de conocimiento) y de todas las regiones, que son cinco. Este equipo produjo los documentos básicos que hasta hoy guían la implantación.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel de licenciatura. Propuesta.</li> <li>2. Estrategias, impacto e implicaciones de la implantación del nuevo modelo educativo de la Universidad Veracruzana.</li> <li>3. Lineamientos para la normatividad del nuevo modelo educativo de la Universidad Veracruzana.</li> </ol>



1999	La implantación del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), el cual permitió pasar del tradicional modelo basado en la enseñanza, a uno centrado en el aprendizaje. En ese mismo año se profundizó en la implantación de las políticas emanadas del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y de los lineamientos para el concurso por otras fuentes de financiamiento externo; la planeación se llevó al nivel de las áreas académicas, definiendo la estructura de Dependencias de Educación Superior (DES), requisito para la elaboración colegiada del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI).	
2003-2013	La Universidad Veracruzana consolidó los fundamentos de su programa de desarrollo, y sentó las bases para la continuidad de un proceso innovador que hace hincapié en la continuidad crítica de sus fortalezas institucionales, las cuales sustentan hoy el desarrollo del conjunto de las áreas de la universidad.	
El Dr. Víctor Arredondo había establecido en su programa de trabajo, recomendaciones nacionales respecto de la flexibilización así como otros de carácter internacional, pero, sobre todo, recogía ideas y anhelos que habían estado en el aire por años en la Universidad Veracruzana y, en particular, entre el equipo que estaba entregado a la tarea de construir una nueva alternativa para los programas de licenciatura.		

Fuente: elaboración propia con base en información de Beltrán (2005) y Programa de Trabajo 2009-2013 de la Universidad Veracruzana.

### 3.1.2. Implantación

La UV se enfrasca en un proceso en el cual se dan “acuerdos y negociaciones, no necesariamente explícitos ni congruentes, entre distintos grupos sociales que intervienen directa o indirectamente en la negociación curricular, pero que finalmente alcanzan y formalizan ciertos acuerdos, los cuales quedan cristalizados en documentos” (Ibarrola, 2012: 184). Es decir, que la construcción de un currículum bajo el enfoque por competencias será el resultado de la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que permean a las instituciones en un momento histórico y social determinado, por lo cual se definirá sus particularidades.

Ante la responsabilidad de las universidades de formar ciudadanos que respondan con oportunidad y conciencia social a los problemas del entorno, resulta indispensable diseñar planes y programas de estudios pertinentes socialmente, con saberes disciplinarios de frontera y con valores comunes a la institución, (Acosta: 2008).

En congruencia con esta orientación, la UV implementó el MEIF (Acosta, 2006) en el que se articulan saberes teóricos, heurísticos y axiológicos, que intentan manifestarse en un saber hacer dentro de los ámbitos y escalas propios del campo profesional, con la finalidad de intervenir en la atención de problemáticas derivadas de las necesidades sociales.

Barradas (2014) menciona que el MEIF, es una propuesta de organización del currículum de las licenciaturas por áreas de formación, cuyo eje central es la formación del estudiante no sólo en el plano intelectual y profesional, sino también en lo social y lo humano. Además de ello, se propone el trabajo en tres ejes transversales: teórico-epistemológico, heurístico y axiológico.

El MEIF se compone de cuatro dimensiones: profesional, social, humana, intelectual (Tabla 10). Cada dimensión complementa la formación profesional de los estudiantes en cuanto a conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Tabla 10

### Fines del Modelo Educativo Integral Flexible

FINES DEL MODELO	
Profesional	Saber hacer de la profesión. Conocimientos, habilidades y actitudes=Nuevos saberes y ética profesional
Social	Fortalece valores y actitudes en el sujeto para relacionarse y convivir con otros: responsabilidad social, colaboración, respeto a la diversidad y tolerancia.
Humana	Desarrollo de actitudes e integración de valores Crecimiento personal del individuo como ser humano
Intelectual	Pensamiento lógico, crítico y creativo. Generación y adquisición de nuevos conocimientos. Solución de problemas.

Fuente: elaboración propia con base en la para el diseño de proyectos curriculares, con el enfoque en competencias (2005).

En lugar de asignatura o materia, el modelo propone el concepto de experiencia educativa (EE), ésta es la unidad didáctica básica del plan de estudios en el modelo educativo, constituida por un complejo de actividades —realizadas dentro o fuera del aula— que promueven aprendizajes de conocimientos, habilidades y actitudes. Su incorporación al currículum debe incluir un programa, objetivos, seguimiento y evaluación; se introduce con la finalidad de romper con la idea del aula como ámbito único de aprendizaje, ampliando así las posibilidades de los estudiantes, y ofreciendo a los profesores la oportunidad de diversificar su trabajo.

La estructura curricular es flexible abarca contenido, tiempo y espacio; contenido, ya que los estudiantes pueden elegir cierto porcentaje de las EE que cursan; tiempo, pues también pueden decidir transitar por el programa educativo en menor o mayor tiempo que el estándar de ocho periodos; espacio, en cuanto a que pueden elegir tomar algunas EE en el salón, con el grupo escolar, o en el centro de cómputo o de auto-acceso, o en otros programas educativos, regiones o universidades.

### **3.1.3. Participación**

Las decisiones de los rectores y autoridades de las Instituciones de Educación Superior están determinadas por las políticas educativas. Los intereses y motivaciones son variados para algunas Instituciones de Educación Superior, en la adquisición de mayores recursos económicos determinados por la federación, siempre y cuando adopten modelos educativos en competencias o centrados en el estudiante.

Los lineamientos para el concurso por otras fuentes de financiamiento externo han generado la planeación en las áreas académicas, es un requisito para la elaboración colegiada del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), estos programas tienen como objetivo mejorar y asegurar la calidad de los programas educativos basados en competencias que ofrece la institución y la de sus esquemas de gestión. Algunas controversias existentes estriban en lo desgastante del proceso y el enorme esfuerzo institucional invertido. Los efectos negativos aparecen cuando se limita las libertades universitarias para pensar y construir su propio futuro institucional en función de las demandas de sus contextos, incluso en la tendencia homogeneizante de los programas y el isomorfismo institucional (Ramiro: 2010).

Estos programas han generado que las instituciones públicas estatales se vuelvan cada vez más similares, el isomorfismo coercitivo resulta de:

Presiones tanto formales como informales que sobre unas organizaciones ejercen sobre otras de las que dependen y que ejercen también las

expectativas culturales en la sociedad dentro de la cual funcionan las organizaciones. Esas presiones se pueden sentir como una fuerza, persuasión o invitación a coludirse (Dimaggio y Powell, 1999:110).

Las formas y procedimientos son similares entre diversas organizaciones, adoptan ciertas actitudes debido a la presión ejercida por el estado, las presiones concentran regulaciones que obligan a obedecer y otorgan legitimación únicamente a aquellas instituciones que cumplen, en otras palabras, aquellas instituciones que adopten modelos educativos basados en competencias.

En 1999 un grupo de expertos de la Coordinación de Planes y Programas de estudio genera el documento *Nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana: lineamientos para el nivel licenciatura*.

“En la primera etapa del proyecto trabajo un grupo de aproximadamente 20 académicos; en la segunda etapa, que implica la consideración de la propuesta para las diferentes carreras, éstas se incorporan al proyecto mediante un representante denominado facilitador, cuya función, precisamente, será la de apoyar su integración al ámbito curricular y es en este punto del proceso donde el trabajo se convierte en responsabilidad de toda la comunidad” (Beltrán, 1999:43).

En marzo del 2002 se elaboró la “*Guía metodológica para el diseño curricular dentro del modelo educativo flexible*”, para el trabajo en el diplomado “*Diseño curricular dentro del Nuevo Modelo Educativo*”, oferta educativa de la Coordinación de planes y programas del MEIF. “El Diplomado fue un espacio para la reflexión y el examen crítico sobre la pertinencia social y los principios básicos de la disciplina, la profesión y el programa educativo, además del análisis del quehacer docente y educativo” (Medina, 2002:1).

En el año 2005 un equipo de trabajo de la Universidad Veracruzana conformado por seis integrantes, bajo la coordinación de Nadia Medina Muro de la dirección de

planes y programas de la UV, elaboraron la “*Guía para el diseño de proyectos curriculares, con el enfoque de competencias en la UV*”. El diseño de proyectos curriculares por competencias implicó la participación de un grupo académico adscritos al programa educativo en cuestión, al respecto, la guía recomendó un mínimo de dos profesores por área de conocimiento y la conformación de grupos que promuevan el aprendizaje colaborativo. Además, la guía recomienda que los académicos se reúnan en grupos de aprendizajes colaborativos, para fortalecer los momentos de reflexión y creación colectiva.

### 3.1.4. Modificaciones y Actualizaciones

En 2005 la Coordinación de Planes y Programas implementó la “Guía para el diseño de proyectos curriculares, con el enfoque de competencias UV” a pesar de que había sido publicada en el 2002, el antecedente de este documento se encuentra en la “Guía metodológica para el diseño curricular dentro del modelo educativo flexible”, el documento fue elaborado por un grupo de académicos de la Universidad con el propósito de crear una propuesta innovadora con el apoyo de las entidades educativas. La guía abarca seis momentos para el diseño del proyecto curricular con enfoque de competencias.

Tabla 11

#### Momentos para el diseño curricular con enfoque en competencias

Momento	Desarrollo
1.Diseño	Comienza con la construcción de la visión en un determinado número de años que los académicos puedan concebir para su programa educativo.
2.Diagnóstico	Se elabora a partir de seis análisis: de las necesidades sociales, de los fundamentos disciplinares, del campo profesional, de las opciones profesionales afines, de los lineamientos y del programa educativo en el que participan todos. Los resultados de estos análisis constituyen los cimientos, el contexto y la plataforma para construir un nuevo proyecto educativo, el curricular.
3.Construcción	Comienza con la elaboración del ideario, la misión y los objetivos; continúa con la recuperación de algunos elementos fundamentales enunciados ya en el diagnóstico, como necesidades, problemas y problemáticas sociales, y escalas de los ámbitos del campo profesional; sigue con la identificación de las funciones clave que ejecutan los egresados en su práctica profesional y los saberes que requieren desarrollar hasta dominarlos para llevar a cabo esas funciones; y desemboca en las experiencias educativas ubicadas en la nueva estructura curricular.

4.Elaboración de las Experiencias Educativas	El docente planea qué unidad de competencia desarrollarán los estudiantes en el periodo escolar, cómo, con qué, con quiénes y para qué, esto le permite acercarse considerablemente al momento en que trabajará con los estudiantes en el grupo de aprendizaje.
5.Ajustes	Para verificar la viabilidad del proyecto curricular se elabora el mapa curricular promedio y se plantean las estrategias de operación. Con ambos productos, y los ajustes propuestos por los profesores que elaboraron los programas de las experiencias educativas, si fuera el caso, es posible regresar a la estructura curricular para hacer las modificaciones pertinentes.
6.Consolidación	Se deriva de la estructura curricular ya ajustada y en él se ubica la elaboración del catálogo de experiencias educativas y el documento de organización del plan de estudios. El catálogo de experiencias educativas es el documento que se envía a la SEP para registrar el nuevo plan de estudios.

Fuente: elaboración propia con base en Guía para el diseño de proyectos curriculares, con el enfoque de competencias UV.

El MEIF ha experimentado modificaciones y actualizaciones desde su creación, considerando los factores externos e internos de la institución y los motivos que condujeron al cambio y los actores que participaron en dichas reestructuraciones. En la última etapa de actualización se ha integrado el diseño de proyectos curriculares con enfoque en competencias.

El diseño curricular con enfoque de competencias de la UV estuvo basado en tres ejes: en las necesidades del mercado laboral, necesidades sociales y en el perfil profesional que propone la UNESCO. Los programas están organizados de la siguiente forma: Proyecto integrador, Perfil del docente, Unidad de competencia, Articulación de los ejes, Descripción, Justificación, Saber teórico, Saber heurístico, Saber axiológico, Estrategia metodológica de aprendizaje, Estrategia metodológica de enseñanza, Apoyo educativo de material didáctico, Evidencia de desempeño, Criterio de desempeño, Campos de aplicación, Acreditación, Fuente de información básica y Fuente de Información complementaria.

Como se puede observar, el recorrido para la conformación del MEIF ha requerido de la participación de diferentes instancias externas e internas, conjugar los requerimientos de las instituciones internacionales y nacionales con los intereses específicos de la UV, no ha sido sencillo. Si a eso le agregamos los intereses de quiénes en su momento han ocupado puestos directivos, resulta muy complicado. Sin embargo, la UV conformó su modelo, el cual funciona desde 1999 hasta la fecha.

### 3.2. Lógica de Traducción en la Universidad Veracruzana

#### *Dimensión Formal*

El curriculum como proceso tiene dos dimensiones: la dimensión formal y la dimensión real. En este apartado se analiza la dimensión formal para conocer la lógica que ha permitido traducir el conjunto de intereses, decisiones, necesidades y visiones que sostiene la Universidad Veracruzana en torno a la formación profesional, en una determinada estructura curricular. Para analizar la estructura del modelo curricular de la Universidad Veracruzana, se utilizan cinco elementos que propone Díaz-Barriga, cada uno con características específicas: 1) Fundamentos teórico-metodológicos; 2) Fundamentos de la carrera profesional; 3) Elaboración del perfil profesional; 4) Organización y estructura curricular, y 5) Evaluación curricular.

Tabla 12  
**Elementos de la estructura curricular**

<b>Elementos</b>	<b>Contenido</b>
Fundamentos teórico-metodológico	En el estado actual de la teoría curricular, difícilmente puede encontrarse una metodología como tal, y que son las necesidades de las instituciones las que deben imponer una definición.
Fundamentos de la carrera profesional	Está integrada por una serie de investigaciones previas, consideradas evaluaciones, que sustentan y apoyan el porqué de la creación de una carrera y por qué esa carrera profesional es la más adecuada para resolver los problemas detectados.
Elaboración del perfil profesional	Se crea con base en las necesidades que tratará de solucionar el profesional, en el potencial del mercado ocupacional, y en el análisis de las disciplinas que pueden aportar elementos para solucionar los problemas.
Organización y estructura curricular	Tiene cuatro procesos, 1) determinación de los contenidos, 2) Determinación y organización de las áreas 3) Elección y elaboración de un plan curricular determinado, 4) Elaboración de los programas de estudio de cada curso del plan curricular.
Evaluación curricular	Constituye un proceso sistemático por medio del cual se valora el grado en que los medios, recursos y procedimientos permiten el logro de las finalidades y metas de una institución o sistema educativo.

Fuente: Elaboración propia con base en información de Díaz-Barriga (2011).

### **3.2.1. Fundamentos teórico-metodológico**

La implementación del enfoque educativo basado en competencias de la UV, obedece a la demanda internacional de formar profesionistas competentes en los ámbitos profesional, personal y social. Este tipo de formación se encuentra sustentado en un enfoque socio-formativo, la educación humanista, el pensamiento complejo de Morín y el paradigma holográfico (totalidad, universalidad del conocimiento), desde una perspectiva ética. Tal enfoque educativo fomenta la formación integral del estudiante y el aprendizaje autónomo (Barrales, 2012).

La principal fortaleza de esta metodología reside en el planteamiento de proyectos educativos que toman como punto de partida las necesidades sociales y convergen en la formación integral de ciudadanos preparados para el ejercicio competente de una profesión, con un profundo sentido de responsabilidad social (Acosta, 2006).

### **3.2.2. Fundamentos de la carrera profesional**

La Universidad Veracruzana señala que sus carreras profesionales se fundamentan en seis aspectos: 1) Necesidades sociales; 2) Fundamentos disciplinarios de la profesión; 3) Opciones a fines a la profesión; 4) Campo profesional; 5) Lineamientos inter e interinstitucionales; 6) Programa educativo. La (Tabla 13), muestra cada uno de los fundamentos con una descripción y objetivos generales.



Tabla 13

**Fundamentos de la Carrera Profesional**

Fundamentos de la carrera profesional	Descripción	Objetivo General
Análisis de las Necesidades sociales.	Para que una opción profesional cumpla con el criterio de pertinencia social, es necesario que la formación ofrecida esté orientada hacia la atención y/o solución de las problemáticas sociales prioritarias que se relacionan con la profesión. De ahí que una de las primeras acciones que los programas educativos deben contemplar para diseñar un plan de estudios sea el análisis de las necesidades sociales.	Delimitar las necesidades, los problemas y las problemáticas sociales regionales, nacionales e internacionales, para conocer los aspectos que deben atender los profesionistas de una determinada opción profesional.
Análisis de las Fundamentos disciplinarios de la profesión.	En este análisis se aborda la evolución de la(s) disciplina(s) central(es) en la(s) que se basan los saberes de la profesión, incluyendo su(s) trayectoria(s) y su(s) prospectiva(s); se consideran los sustentos teóricos, los aspectos metodológicos y las tendencias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Impacto que tiene su desarrollo sobre la opción profesional y su ejercicio en los diferentes ámbitos de aplicación de la profesión.</li> <li>-Identificar el conjunto de saberes que conforman la(s) disciplina(s) central(es).</li> <li>-Reconocer los saberes extradisciplinarios que enriquecen a la(s) disciplina(s) central(es).</li> <li>-Identificar la visión transdisciplinaria inherente a la formación profesional.</li> </ul>
Análisis de las Opciones afines de la profesión.	Opciones profesionales afines son aquellas iguales y/o que tienen relación estrecha, tanto respecto de las necesidades sociales específicas a las que responden como de los contenidos disciplinarios y de las prácticas profesionales. Pueden llevar el mismo nombre o parecido. Constituye una fuente valiosa de información, ya que es posible comparar opciones profesionales similares, revisar las formas de organización de los contenidos, los objetivos curriculares, los perfiles de ingreso y egreso, las asignaturas, las áreas de formación y la pertinencia social.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Detectar las tendencias de formación profesional en las instituciones de educación superior que ofrecen opciones profesionales afines, tanto las referidas a los modelos académicos y/o educativos como al perfil profesional, para considerarlas en la construcción de la nueva propuesta curricular.</li> <li>• Obtener información pertinente sobre las condiciones de operación de programas educativos que ofrecen opciones profesionales afines para tomar en cuenta en el enriquecimiento de la visión.</li> </ul>
Análisis del Campo profesional.	En este apartado se documentan las características del campo profesional para fines de diseño curricular. Los datos que se obtienen apuntalan, según la opinión de egresados, empleadores y especialistas, lo que la opción profesional debe otorgar para formar sujetos competentes, es decir, los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos necesarios para el desempeño de una profesión.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar los ámbitos dominantes, emergentes y decadentes de desempeño de la profesión.</li> <li>- Identificar los saberes que demanda el desempeño profesional de los egresados de la opción profesional correspondiente.</li> </ul>
Análisis de los	Este análisis es importante porque	-Identificar las bases y los posibles

Lineamientos inter e intrainstitucionales	permite identificar, no sólo los puntos de contacto entre el lineamiento académico generador (MEIF) y otros documentos normativos, sino también —y fundamentalmente— porque a través de él es posible definir si los elementos reconocidos orientan, facilitan y/o permiten la planeación, la ejecución y la evaluación de un nuevo plan de estudios, o, por el contrario, limitan y/o dificultan esos procesos.	obstáculos en los lineamientos normativos, con el fin de apuntalar la viabilidad del nuevo proyecto curricular. -Identificar las posibles repercusiones que el nuevo plan de estudios tendría sobre los lineamientos normativos. -Plantear recomendaciones que modifiquen y/o enriquezcan los lineamientos normativos para garantizar la viabilidad del diseño.
Análisis del Programa educativo.	El análisis del programa educativo es un estudio acerca de las condiciones y resultados de la operación del programa educativo. Para ello, se recaba información acerca de elementos tales como antecedentes —planes de estudio anteriores y actuales—, características de los estudiantes, personal académico y organización académico-administrativa e infraestructura. Su propósito es servir como un diagnóstico de las debilidades y fortalezas del programa educativo a partir de las cuales se identifiquen estrategias que permitan superar las debilidades y al mismo tiempo mantener las fortalezas en la propuesta curricular resultante.	-Analizar el origen, evolución y situación actual del programa educativo. -Describir exhaustivamente los elementos que intervienen en el desarrollo de un programa educativo (antecedentes, características de los estudiantes y del personal académico, la organización académico-administrativa y la infraestructura). • Identificar elementos de congruencia externa, a partir de la relación entre el desarrollo del plan de estudio vigente y el campo profesional. • Detectar los factores que condicionan la operatividad de un nuevo plan de estudios de un programa educativo acorde con el MEIF.

Fuente: elaboración propia con base en la Guía para el diseño de proyectos curriculares, con el enfoque de competencias de la Universidad Veracruzana (2005).

### 3.2.3. Elaboración del perfil profesional

El perfil de egreso es la presentación condensada de las características profesionales y personales pretendidas en el egresado. En este diseño curricular, que utiliza el enfoque de competencias como estrategia para construir la estructura curricular, se elaboró con las competencias, básicas, genéricas y específicas, que evidencia el estudiante a través de la evidencia de desempeño y campo de aplicación, al concluir su trayecto en el plan de estudios del programa educativo (UV, 2005: 78).

Cada programa educativo explica el objetivo y campo ocupacional del egresado, así como el perfil de egreso y las competencias profesionales del programa académico, el programa educativo cumple la finalidad de Identificar elementos de congruencia externa, a partir de la relación entre el desarrollo del plan de estudio

vigente y el campo profesional. Para el caso de la Licenciatura en Administración, se pretende formar profesionales competentes en la administración, para responder a los retos de distintos organismos, que promuevan el desarrollo social (Tabla 14).

Tabla 14

### Programa de Administración

Contenido del Programa	Descripción
Objetivo	Formar profesionales competentes en la administración con conocimientos sólidos que le permitan tener una visión general para responder a los retos y expectativas de los organismos sociales, con una actitud crítica y creativa, y con habilidades para aplicar metodologías y técnicas que promuevan el desarrollo social.
Campo Profesional	Empresas públicas: en todos los organismos que formen el Estado; empresas productoras de bienes y servicios estatales. Empresas privadas: industriales, comerciales y de servicios. <b>Funciones en las siguientes áreas:</b> mercadotecnia, producción, recursos humanos, finanzas, relaciones públicas, ventas.
Perfil de egreso	El egresado de la Licenciatura en Administración poseerá una sólida formación disciplinaria en las ciencias y técnicas de la administración, que le permita responder a los retos y expectativas de las organizaciones sociales, ofreciendo servicios administrativos de calidad a través de una adecuada toma de decisiones, mediante la aplicación eficiente del proceso administrativo en las áreas funcionales de las organizaciones, con la finalidad de hacerlas competitivas y socialmente responsables en el marco de la multiculturalidad.
Competencias Profesionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Operar software administrativo.</li> <li>• La comprensión y análisis crítico de los problemas de la comunidad con alto sentido humano.</li> <li>• La comunicación escrita, oral y gráfica</li> <li>• El liderazgo</li> <li>• La capacidad para promover cambios</li> <li>• La habilidad para planear, organizar, dirigir y controlar organismos sociales.</li> <li>• El análisis del contexto regional, nacional e internacional.</li> <li>• El reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad para mejorar el clima organizacional</li> <li>• El análisis, diseño y evaluación de modelos, metodologías, estrategias y procesos inherentes a las diferentes áreas funcionales</li> <li>• La creación y desarrollo de organizaciones</li> </ul>

Fuente: elaboración propia con base en información del programa de administración (Plan 2011).

#### 3.2.4. Organización y estructura curricular

La UV considera a la estructura curricular como un esquema de organización de las experiencias educativas y las relaciones existentes entre ellas, dentro del plan de estudios, en función de las áreas de formación que favorecen la formación de

profesionistas para atender de manera competente los requerimientos de la sociedad (UV, 2005: 64).

### *Determinación de los contenidos*

Las experiencias educativas involucran tres tipos de saberes: teóricos, heurísticos y axiológicos, en la Tabla 15 se explica la determinación de los contenidos para cada saber.

Tabla 15

### **Saberes teóricos, heurísticos y axiológicos**

<b>Saberes</b>	<b>Competencia Profesional</b>	<b>Contenidos</b>
Teóricos	<p>CONOCIMIENTOS</p> <p>¿Qué debe conocer el estudiante para ejecutar la unidad de competencia?</p>	Se refieren a teorías, conceptos y taxonomías; se relacionan con la dimensión epistemológica, histórica y científica de las disciplinas.
Heurísticos	<p>HABILIDADES</p> <p>¿Qué debe hacer el estudiante para ejecutar la unidad de competencia?</p>	Comprenden métodos, técnicas y habilidades que tienen como base el conocimiento disciplinar, los cuales nos ofrecen probabilidades razonables de solucionar un problema; se entienden también como la capacidad para llevar a cabo procedimientos y operaciones para solucionar problemas mediante prácticas diversas y en situaciones inéditas
Axiológicos	<p>ACTITUDES</p> <p>¿Qué actitudes, consigo y con los demás, debe mostrar el profesional cuando ejecuta la función clave?</p>	Se refieren a las actitudes y su integración en valores.

Fuente: elaboración propia con base en la Guía para el diseño de proyectos curriculares, con el enfoque de competencias de la Universidad Veracruzana (2005).

### *Determinación y organización de las áreas*

La organización de las áreas de formación en los planes de estudio de la UV, está dividida en cuatro áreas: básica, disciplinar, terminal y de elección libre (Tabla 16), se presenta la descripción general, las habilidades y el dimensionamiento inicial para la distribución de los cursos en las áreas de formación.

Tabla 16

**Organización de las áreas de formación en los planes de estudio de la UV**

Área de Formación en los Planes de Estudio		Descripción General	Habilidades	Dimensionamiento inicial para la distribución de los cursos
Básica	General	Corresponde a la adquisición y/o acreditación de conocimientos y habilidades de carácter inter y multidisciplinario, metodológico, instrumental y contextual mediante los cuales el estudiante será capaz de comunicarse eficazmente y sentar las bases para el estudio de una carrera universitaria.	Las habilidades del pensamiento crítico, las habilidades de comunicación y la capacidad para resolver problemas.	-Inglés I y II -Computación básica -Habilidades del pensamiento crítico y creativo -Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo
	Iniciación a la disciplina		Corresponde a la formación necesaria para acceder al estudio de una disciplina específica sin llegar a considerarse dentro del núcleo integral de la misma.	Cursos y experiencias básicas necesarias para el acceso al estudio de cada disciplina en particular
Disciplinar		Corresponde a las experiencias de formación profesional necesarias para adquirir el carácter distintivo de cada carrera y a través de las cuales se caracteriza el perfil de las distintas áreas de conocimiento. Son los aprendizajes mínimos que cada profesional debe manejar en función de su disciplina.		Cursos y experiencias que definen el carácter distintivo de cada disciplina en particular.
Terminal		Es el conjunto de experiencias educativas de carácter disciplinario que el estudiante podrá elegir para determinar la orientación de su perfil profesional. En esta área es donde se concentrará la mayor parte de los cursos y experiencias educativas de carácter optativo.		-Servicio social -Experiencia recepcional -Cursos y experiencias para la orientación final del perfil profesional

Elección libre	Dirigida a la formación complementaria del desarrollo integral de los alumnos. Puede incluir experiencias educativas de cualquiera de las anteriores áreas de formación y de cualquier disciplina.		Cursos y experiencias educativas elegidas por el alumno, que pueden corresponder a cualquiera de las otras áreas y a cualquier disciplina, para complementar la formación general del estudiante.
----------------	--	--	---

Fuente: elaboración propia con base en información del nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana (1999)

### *Elección y elaboración de un plan curricular determinado*

La UV define al plan de estudios como el conjunto estructurado de experiencias educativas o asignaturas agrupadas con base en criterios, objetivos, perfiles, lineamientos que le dan sentido de unidad, continuidad y coherencia a los estudios que ofrece la institución en los diferentes niveles y programas de estudio, así como en las modalidades aprobadas para la obtención de un título, diploma o grado académico correspondiente (UV: 2008).

La elaboración de un plan de estudios establece la correspondencia de las asignaturas que contengan y se concentraran conforme al diseño curricular. Esta concentración de asignaturas permitirá la formación de Academias por especialidades, las que tendrán, entre otras, facultades para evaluar los planes y programas de estudio y proponer la modificación o actualización de los mismos.

El artículo 13 del reglamento de planes y programas de estudio firmado en el Acuerdo de la Comisión de Reglamentos, que fue aprobado el 10 de diciembre de 2012, se estableció el contenido mínimo de una propuesta de Plan de estudios, o de modificación total o parcial.

El contenido mínimo de una propuesta de Plan de Estudios, deberá integrarse con base en 19 rubros que van desde el fundamento hasta las acciones esperadas. Así se estableció en el Reglamentos de Planes y Programas de Estudios de la Universidad Veracruzana el 16 de diciembre 2013.

- 1) Fundamentación del proyecto;
- 2) Grado y título a otorgar;
- 3) Campo profesional para egresados y opciones de ocupación;
- 4) Perfil y requisitos mínimos para aspirantes a la carrera y para alumnos de primer ingreso;
- 5) Total de los créditos que importa la carrera, cursos y salidas laterales propuestos, de existir éstos;
- 6) Organización de las asignaturas, conforme al modelo de diseño curricular elegido;
- 7) Mapa curricular en el que se indiquen afinidades entre asignaturas, así como los prerrequisitos y correquisitos de las asignaturas propuestas;
- 8) Objetivos generales y específicos de cada asignatura, así como las áreas o grupos en que se han organizado éstas y el perfil parcial del egresado que deben forjar;
- 9) Orientación general del proceso enseñanza-aprendizaje, indicando los cambios que han de buscarse y obtenerse en los campos cognoscitivo y afectivo del alumno;
- 10) Programas de estudio de cada asignatura contenida en el plan, con todos los requisitos necesarios para cada caso;
- 11) Perfil del egresado, indicando los conocimientos, habilidades, destrezas y características personales que debe haber adquirido;
- 12) Procedimientos y métodos de evaluación;
- 13) Formas de acreditación del servicio social;
- 14) Requisitos y modalidades para la obtención del grado y título que se ofrezcan;
- 15) Estudio presupuestario y laboral y sugerencias para la puesta en práctica de los cambios propuestos, en su caso;
- 16) Perfil del docente, conforme a la organización y contenido de las asignaturas, buscando en lo posible la especialización profesional;
- 17) Alternativas de salidas laterales profesionales, en términos de los artículos 8 y 10; y

18) Señalamiento de las acciones de investigación que se realizarán, en apoyo a la docencia.

*Elaboración de los programas de estudio de cada curso del plan curricular.*

En el estatuto de alumnos (2008) se ha definido al programa educativo como la organización académica, escolar y administrativa, que permite desarrollar las actividades previstas en un plan de estudios, en una modalidad específica, que se ofrece en una entidad académica determinada. La estructura y descripción del programa educativo de nivel licenciatura (Tabla 17), incluye a las experiencias educativas, su seriación, créditos y número de horas.

Tabla 17

**Áreas de formación del programa de administración**

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS		TEORIA	PRACTICA	CREDITOS	ANTECEDENTES
AREA DE FORMACIÓN BASICA	General	22	33	77	INGLES I
	Iniciación a la Disciplina				
ÁREA DE FORMACIÓN DISCIPLINARIA		62	48	184	Fundamentos de la contabilidad, Administración y estadística.
ÁREA DE FORMACIÓN TERMINAL		0	0	42	
ÁREA DE FORMACIÓN DE ELECCIÓN LIBRE		0	0	15	
TOTAL DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS				VARIABLE	
TOTAL DE HORAS TEORIA				VARIABLE	
TOTAL DE HORAS LABORATORIO				VARIABLE	
TOTAL DE HORAS OTRO				VARIABLE	
TOTAL MINIMO DE CREDITOS				318	

Fuente: elaboración propia con base en el Mapa Curricular de la Licenciatura de Administración, Universidad Veracruzana (2011).

Al final de cada programa educativo aparece el total de: experiencias educativas, horas de teoría, horas de laboratorio, horas de otros y mínimo de créditos. El total mínimo de créditos es de 318.



El capítulo IV del Estatuto de los alumnos (2008) menciona que la experiencia educativa es un conjunto de actividades educativas en las cuales se trabajan de forma articulada los conocimientos, las habilidades y las actitudes, con el propósito de contribuir a la formación integral de los estudiantes. Se equipará a la asignatura en los planes de estudios rígidos. La estructura del programa de Administración, está conformada por los siguientes elementos (Tabla 18).

Tabla 18

**Estructura del programa de Administración**

	1)Proyecto Integrador 2)Académicos 3)Unidad de competencia 4)Articulación de los ejes 5)Descripción 6)Justificación
<b>Saberes</b>	7)Saber teórico 8)Saber Heurístico 9)Saber Axiológico
<b>Estrategias y apoyos</b>	10)Estrategia Metodológica de Aprendizaje 11)Estrategia Metodológica de Enseñanza 12)Apoyo Educativo de Material Didáctico 13)Apoyo Educativo de Recurso Didáctico
<b>Evidencia de aprendizaje</b>	14)Evidencia de desempeño 15)Criterio de Desempeño 16)Campos de Aplicación 17)Acreditación
<b>Fuentes</b>	18)Fuente de información Básica 19)Fuente de Información complementaria

Fuente: elaboración propia con base en el programa de Administración (Plan 2011).

**3.2.5. Evaluación curricular**

La evaluación curricular es una estrategia fundamental desarrollada, principalmente en el seno de las academias, para obtener información valorativa que retroalimente las acciones de mejoramiento o consolidación de los elementos curriculares que así lo requieran. La evaluación es el complemento del diseño curricular.

Para su operación se ofrece un Instrumento para evaluar planes y programas de estudio elaborados con el enfoque por competencias dentro del MEIF. Este

instrumento tiene la finalidad de orientar el proceso de revisión y evaluación de los planes de estudio y los correspondientes programas de experiencias educativas, diseñados bajo el enfoque de competencias, a través de un formato de lista de cotejo. El objetivo es proporcionar elementos que sirvan de referencia al juicio de los académicos, es este último el que proporciona la información relevante para la emisión de juicios de valor y no el instrumento en sí mismo.

El instrumento de evaluación curricular se dividió en siete partes: datos generales, fundamentación, ideario, misión y visión, objetivo general y objetivos particulares, perfiles y programas de experiencias educativas. Así mismo se muestran tres criterios: suficiencia, pertinencia y congruencia interna (Tabla 19), junto con los elementos correspondientes.

Tabla 19

**Instrumento de evaluación curricular**

<b>Evaluación Curricular</b>	<b>Criterios</b>	<b>Elementos</b>
<b>I. Datos generales</b>	Suficiencia	1. Área académica 2. Región 3. Facultad 4. Programa Educativo 5. Grado 6. Título 7. Año de ingreso
<b>II. Fundamentación</b>	Suficiencia, pertinencia y congruencia interna	1. Análisis de las necesidades sociales 2. Análisis de los fundamentos disciplinares 3. Análisis del campo profesional 4. Análisis de las opciones profesionales afines que ofrecen otras instituciones de educación superior 5. Análisis de los lineamientos 6. Análisis del programa educativo
<b>IV. Ideario, misión y visión.</b>	Suficiencia, pertinencia y congruencia interna	1. Ideario 2. Misión
<b>IV. Objetivo general y objetivos particulares</b>	Congruencia Interna	1. Objetivo general 2. Objetivos particulares
<b>VI. Perfiles</b>	Suficiencia y congruencia interna	1. Perfil de Ingreso 2. Perfil de egreso
<b>VII. Programas de experiencias educativas</b>	Suficiencia	1. Área Académica 2. Programa Educativo 3. Dependencia/Entidad Académica 4. Código 5. Nombre de la experiencia educativa 6. Área de formación 7. Valores de la experiencia educativa 8. Modalidad 9. Oportunidades de evaluación 10. Requisito(s) 11. Características del proceso enseñanza-aprendizaje 12. Agrupación natural de la experiencia educativa 13. Proyecto integrador

		14. Fecha 15. Nombre de los académicos que participaron 16. Perfil del docente 17. Espacio 18. Relación disciplinar
--	--	---

Fuente: Universidad Veracruzana (2011)

El diseño de las competencias profesionales en la UV en la lógica de construcción permitió conocer el origen y momento que antecede la elaboración del curriculum por competencias. La implantación del curriculum por competencias en la UV, fue el resultado del equilibrio de intereses y fuerzas que surgieron en el marco de las reformas curriculares mexicanas de los años noventa y la transición de una sociedad industrializada a una sociedad del conocimiento.

La organización curricular propuesta en el MEIF ha tenido como eje central, la formación del estudiante, no solo en el plano intelectual y profesional, sino también en lo social y humano, en general, se puede apreciar la atención en las necesidades sociales y humanas en el plano formal del curriculum. Sin embargo, en la última etapa de actualización del MEIF se han observado algunas modificaciones, integrando el diseño de proyectos curriculares con enfoque en competencias.

El diseño curricular con enfoque en competencias estuvo basado en las necesidades del mercado laboral, necesidades sociales y el perfil profesional que propone la UNESCO. El tipo de formación que se ofrece está sustentado en un enfoque socio-formativo, educación humanística y en el pensamiento complejo. La formación integral está orientada hacia la solución de problemáticas sociales prioritarias que se relacionan con la profesión, se ha pretendido delimitar las problemáticas sociales regionales, nacionales e internacionales para conocer los aspectos que deben atender los profesionistas.

En general, el replanteamiento de los perfiles de ingreso y egreso, y la orientación curricular se llevó a cabo de manera gradual, la formación de académicos y la manera en cómo se vincula la orientación curricular con las necesidades sociales,

y los sectores de producción y servicios, está limitada en la dimensión real del curriculum.

El diseño de las experiencias educativas involucran tres tipos de saberes: teóricos (teorías, conceptos y taxonomías) lo que debe conocer el estudiante, heurísticos (métodos, técnicas y habilidades) lo que debe hacer el estudiante, y axiológicos (actitudes e integración de valores) los tres tipos de saberes son necesarios para ejecutar la unidad de competencia.

La UV ofrece un instrumento para evaluar los planes y programas de estudio a través de una lista de cotejo, se evalúan 5 elementos: datos generales, fundamentación, ideario, misión y visión, objetivo general y objetivos particulares, perfiles y programas de experiencias educativas, cada elemento se evalúa con un criterio de suficiencia, pertinencia y congruencia interna.

Este capítulo constituye el diseño curricular basado en competencias en la UV, en cuanto a los antecedentes, fundamentos y actualizaciones del MEIF, y el modelo por competencias que opera en la UV desde 1999 hasta la actualidad (2015). La dimensión formal del curriculum presenta los fundamentos necesarios (teórico-metodológicos, carrera profesional, perfil profesional, organización y estructura curricular) para analizar la congruencia entre la dimensión formal y real del curriculum. En el siguiente capítulo se examinará la dimensión real del currículo a partir la implementación de las competencias profesionales en el programa educativo de administración campus Xalapa.

## **CAPÍTULO 4. IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA**

En este capítulo se analizó la implementación de las competencias profesionales en el programa de Administración de la UV. Para tal efecto, el capítulo se ha organizado en tres secciones: 1) *Competencias profesionales*, se muestra la forma en la que los diversos actores involucrados en la implementación del modelo educativo de la UV, las entienden y llevan a cabo; 2) *Curriculum*, la forma en la que el plan de estudios de Administración se implementó en la UV y; 3) *Cultura institucional* de la UV, la cual determina la forma en la que el modelo educativo se traduce a la práctica.

### **4.1. Competencias profesionales**

Las competencias profesionales en el programa de Administración se estudian en dos planos: formal y real. En la parte formal se muestra la descripción y análisis de los elementos del programa de estudios: unidades de competencia, estrategia metodológica de enseñanza, evidencia de desempeño y campos de aplicación. En el plano real se explica cómo los diversos actores involucrados (diseñadores curriculares, jefes de carrera y docentes) entienden, fomenta y evalúan las competencias profesionales en su clase.

El programa de Administración Plan 2011, cuenta con el siguiente objetivo:

“Formar profesionales competentes en la administración con conocimientos sólidos que le permitan tener una visión general para responder a los retos y expectativas de los organismos sociales, con una actitud crítica y creativa, y con habilidades para aplicar metodologías y técnicas que promuevan el desarrollo social”.

Como puede observarse, el programa general de la licenciatura, no cuenta con una competencia general, sin embargo, se puede apreciar tres elementos para la redacción de una competencia: a) Acción: formar profesionales competentes en la

administración, b) Objeto: aplicar metodologías y técnicas que promuevan el desarrollo social, c) Condición de calidad: retos y expectativas de los organismos sociales. Por lo tanto, se puede afirmar que, el programa de administración (Plan 2011) tiene una competencia, no un objetivo como se establece en el programa.

En cuanto a la estructura del programa de estudios de administración, se hace una descripción y análisis de los siguientes elementos: unidades de competencia, estrategia metodológica de enseñanza, evidencia de desempeño y campos de aplicación

### *Unidades de competencia*

El programa de Administración tiene 40 experiencias educativas en total, las experiencias representan la unidad didáctica del plan de estudios, están distribuidas en cuatro áreas de formación: básica, disciplinar, terminal y de elección libre. Así mismo, cada experiencia educativa tiene una unidad de competencia (Tabla 20).

**Tabla 20**  
**Unidades de competencia**

ÁREA DE FORMACIÓN	EXPERIENCIA EDUCATIVA	UNIDAD DE COMPETENCIA
Básica	Computación Básica	El estudiante utiliza la computadora como herramienta, para obtener, procesar y manejar información relacionada con las diversas áreas del conocimiento, con autonomía, responsabilidad y respeto, en sus actividades cotidianas y académicas.
Básica	Economía	Distinguir y explicar características y teorías económicas que explican el comportamiento económico de la organización mediante el diseño y análisis de mapas conceptuales, cuadros sinópticos, lecturas críticas.
Básica	Estadística	Maneja herramientas estadísticas con el propósito de desarrollar, comprender, clasificar, construir, analizar hechos y fenómenos para realizar diagnósticos situacionales con actividades concretas de la práctica profesional, compartiendo responsabilidades con diferentes grupos de otras disciplinas.
Básica	Fundamentos de Contabilidad	El estudiante diseña, implementa, registra, controla, obtiene y evalúa la información de los fundamentos del proceso contable de una entidad económica e identifica el impacto del correcto registro de las operaciones de la misma.
Básica	Fundamentos de Derecho	El estudiante a través de los conocimientos básicos de las normas, principios, conceptos e instituciones del Derecho, del Derecho Constitucional y Administrativo, su identificación, comprensión e interpretación.
Básica	Fundamentos de Administración	Analizar y diseñar un proyecto empresarial integrador mediante la investigación bibliográfica y de campo, considerando los diferentes conceptos de la Administración, de la Empresa, y del Proceso Administrativo aplicado en un Organismo Social.
Básica	Habilidades de pensamiento crítico y creativo	Se promueve la utilización de estrategias cognitivas y Meta cognitivas, a través de la estudiante hace uso estratégico* de sus procesos mentales para argumentar, generar ideas, resolver problemas y tomar mejores decisiones durante la construcción.
Básica	Inglés I	En un ambiente de colaboración, respeto, responsabilidad y armonía, los estudiantes del MEIF, se comunican en inglés de manera oral y escrita a un nivel elemental básico y ponen en

		práctica estrategias de auto-aprendizaje que les facilita su trayectoria en las experiencias educativas de su formación.
Básica	Inglés II	En trabajo individual y grupal, el alumno establece comunicación oral y escrita del idioma Inglés, pone en práctica las estrategias de autoaprendizaje a un nivel básico mostrando actitudes de cooperación, apertura, respeto y responsabilidad social que le permiten ser competente en ámbitos de desempeño.
Básica	Lectura y Redacción a través del análisis del mundo	El estudiante comprende y produce mensajes verbales y no verbales con coherencia, cohesión y adecuación en situaciones comunicativas concretas, de manera oral o por escrito.
Básica	Matemáticas Administrativas	Al término del curso, el estudiante será capaz de aplicar las matemáticas financieras para analizar y evaluar, todos los aspectos relacionados con el valor del dinero a través del tiempo lo cual le será fundamental para la formación durante su trayectoria escolar.
Básica	Metodología de la Investigación	El alumno integrando sus capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes realiza un proyecto de investigación, a través, del estado actual de la empresa de su elección.
Disciplinaria	Administración de Calidad	Analizar y diseñar un proyecto integrador mediante la investigación bibliográfica y de campo aplicado los conocimientos fundamentales de la Administración de Calidad.
Disciplinaria	Administración de las compensaciones	El estudiante en forma grupal e individual, con responsabilidad social, respeto, compromiso, iniciativa, tolerancia, honestidad y apertura al cambio, adquirirá los conocimientos y técnicas de la Administración de las Compensaciones.
Disciplinaria	Administración de las operaciones	El estudiante en forma grupal e individual, con responsabilidad social, respeto, compromiso, iniciativa, tolerancia, rigor científico y apertura al cambio, adquiere los conocimientos y técnicas de la Administración de las Operaciones.
Disciplinaria	Administración de Recursos Humanos	El estudiante adquirirá los conocimientos teóricos relacionados con la administración del recurso humano, desarrollará habilidades y actitudes a través de la vinculación con los sectores productivos en donde podrá aplicar los saberes obtenidos.
Disciplinaria	Auditoría y Consultoría Administrativa	Analizar y diseñar un proyecto integrador aplicando la metodología para el análisis, diagnóstico, diseño y aplicación de la auditoría administrativa, a partir de los conocimientos de las técnicas organizacionales.
Disciplinaria	Comportamiento Organizacional	Con un sentido de ética el estudiante adquiere los conocimientos del comportamiento humano en el trabajo, a partir de los cuales desarrolla habilidades para aplicarlas al cambio y crecimiento personal, grupal y organizacional.
Disciplinaria	Contabilidad Administrativa	En el desarrollo de las actividades de aprendizaje, el estudiante comprenderá y aplicará los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos del proceso de toma de decisiones basado en los costos de la organización.
Disciplinaria	Contabilidad Financiera	El estudiante aplica la metodología para la presentación y valuación de cuentas que integran el Balance General y Estado de Resultados, dadas las Normas de Información Financiera vigentes.
Disciplinaria	Costos	En el desarrollo de las actividades de aprendizaje, los estudiantes comprenderán y aplicarán los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos del proceso de costeo de la entidad, siendo capaces de identificar el impacto de sus informes.
Disciplinaria	Desarrollo de emprendedores	Analizar y diseñar un proyecto integrador mediante la propuesta de la realización de un bien tangible/intangible, ya sea productora de bienes y/o prestadora de servicios. La creación de una empresa para vivir experiencias reales de una organización productiva de bienes.
Disciplinaria	Dirección	El estudiante en forma grupal e individual, con responsabilidad social, respeto, compromiso, iniciativa, tolerancia, rigor científico y apertura al cambio, adquiere los conocimientos y técnicas de la Dirección.
Disciplinaria	Estrategias de Mercadotecnia	Analizar y diseñar un proyecto integrador mediante la investigación bibliográfica de las teorías de la mixtura o estrategias de la mercadotecnia de tal forma que conlleve a un aprendizaje significativo en su entorno y a su ámbito más directo de aplicación
Disciplinaria	Finanzas Corporativas	El estudiante aplica técnicas de análisis e interpretación de estados financieros y modelos de administración de recursos financieros a corto plazo, para maximizar el rendimiento de las distintas organizaciones.
Disciplinaria	Fundamentos de Administración Financiera	El estudiante aplica técnicas de análisis e interpretación de estados financieros y modelos de administración de recursos financieros a corto plazo, para maximizar el rendimiento de las distintas organizaciones, favoreciendo su crecimiento.
Disciplinaria	Fundamentos de Sistemas de Información	Implementar y evaluar sistemas de información administrativa, que permita tomar decisiones con oportunidad y con el mínimo de incertidumbre posible
Disciplinaria	Investigación de Operaciones	Implementar y evaluar diversos modelos matemáticos en la resolución de problemas administrativos, que permita a la adopción de decisiones con oportunidad y con el mínimo de incertidumbre posible.
Disciplinaria	Marco Legal de las Relaciones c Comerciales	Con un alto sentido de responsabilidad, compromiso, respeto, justicia y honestidad, el estudiante adquiere los conocimientos básicos de las normas, conceptos e instituciones del marco legal de las relaciones comerciales.
Disciplinaria	Marco Legal de las Relaciones Laborales	El estudiante a través de los conocimientos básicos de las normas, principios, conceptos e instituciones del Derecho Laboral, su identificación, comprensión e interpretación, desarrollará habilidades de análisis y síntesis, para su aplicación en el desempeño profesional.
Disciplinaria	Marco Tributario	El estudiante conocerá el lenguaje técnico básico sobre las obligaciones impositivas e impuestos, pero lo más importante, que adquiera un método de estudio, que le permita desarrollar la capacidad de interpretar las diversas leyes.

Disciplinaria	Métodos Cualitativos	Implementar y evaluar diversos modelos matemáticos en la resolución de problemas administrativos, que permita a la adopción de decisiones con oportunidad y con el mínimo de incertidumbre posible.
Disciplinaria	Negocios Internacionales	Analizar y diseñar un proyecto integrador mediante la investigación bibliográfica de las teorías del comercio internacional de tal forma que conlleve a un aprendizaje significativo en su entorno y a su ámbito más directo de aplicación.
Disciplinaria	Organización y Reingeniería de procesos	El estudiante conoce y aplica las técnicas de organización como herramientas para llevar a cabo una Organización racional.
Disciplinaria	Pensamiento Administrativo y Responsabilidad Social	Analizar y diseñar un proyecto integrador mediante la investigación bibliográfica de las teorías de la administración de tal forma que conlleve a un aprendizaje significativo en su entorno y a su ámbito más directo.
Disciplinaria	Planeación Estratégica	Analizar y diseñar un proyecto integrador mediante la investigación bibliográfica y de campo aplicado los conocimientos fundamentales de la Planeación estratégica, y generando con actitud responsable y proactiva planes estratégicos.
Disciplinaria	Presupuestos	En el desarrollo de las actividades de aprendizaje, el estudiante comprenderá y aplicará los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos del proceso de toma de decisiones.
Disciplinaria	Proyectos de Inversión	El estudiante evalúa proyectos de inversión, dado el desarrollo de la metodología para elaborar el estudio de pre factibilidad, que permita promover la creación, desarrollo y crecimiento de las organizaciones.
Disciplinaria	Soluciones Tecnológicas aplicables a las organizaciones	El estudiante aplica la tecnología de información y comunicación como herramienta para mejorar la productividad, rentabilidad y competitividad de una organización, con una actitud formal, crítica y creativa, en equipo y con autonomía, respeto y responsabilidad social.

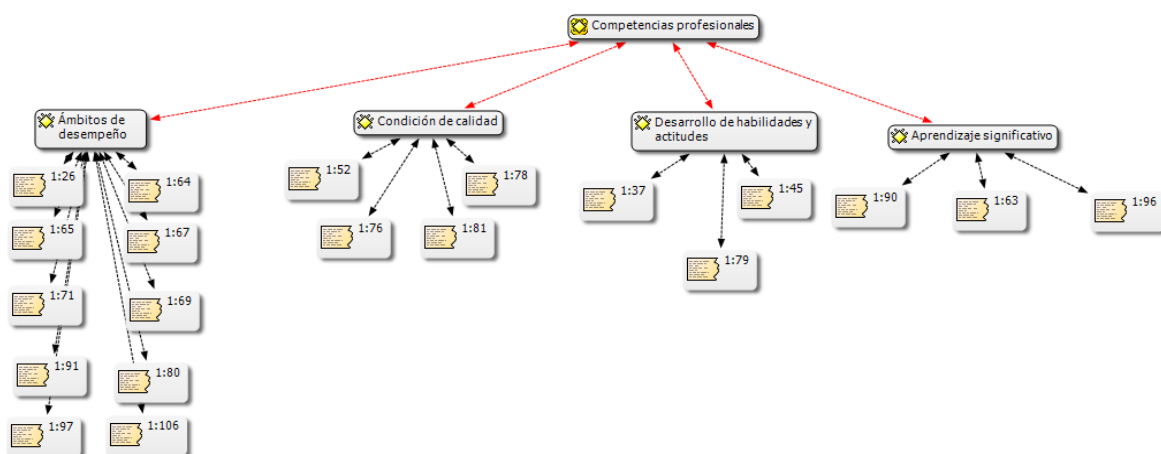
Fuente: Elaboración propia con base en el programa de Administración (Plan 2011).

En el análisis de las 40 unidades de competencias de cada experiencia educativa se formularon cinco códigos, cada uno con sus respectivas citas: competencias profesionales, saberes, evidencias para evaluar competencias, estrategias de aprendizaje e investigación.

En la parte de competencias profesionales aparecen cuatro códigos específicos: ámbitos de desempeño (10), condición de calidad (4), desarrollo de habilidades y actitudes (3), aprendizaje significativo (3).

### Esquema 1

#### Competencias profesionales

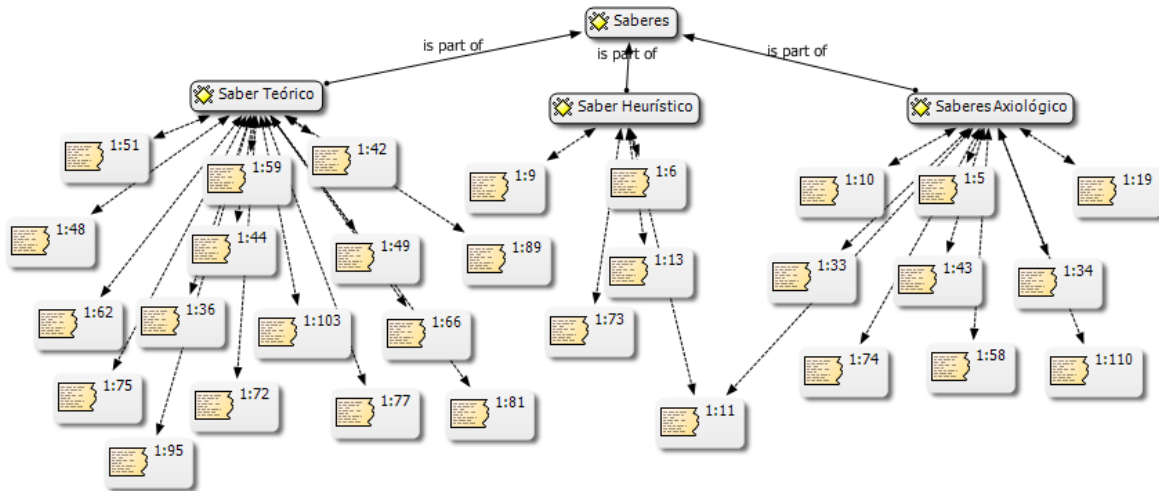




Los saberes encontrados en las unidades de competencia están divididos en tres segmentos: saber teórico (15), Saber Heurístico (6), Saberes Axiológicos (9).

## Esquema 2

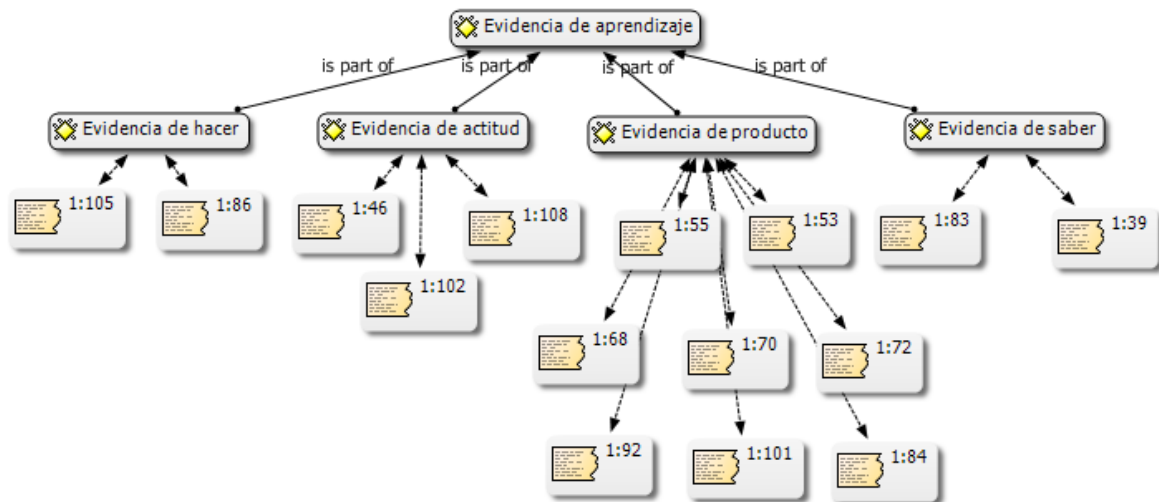
### Saberes



Las evidencias para evaluar competencias están conformadas por cuatro elementos: evidencia de hacer (2), evidencia de actitud (3), evidencia de producto (8), evidencia de saber (2).

## Esquema 3

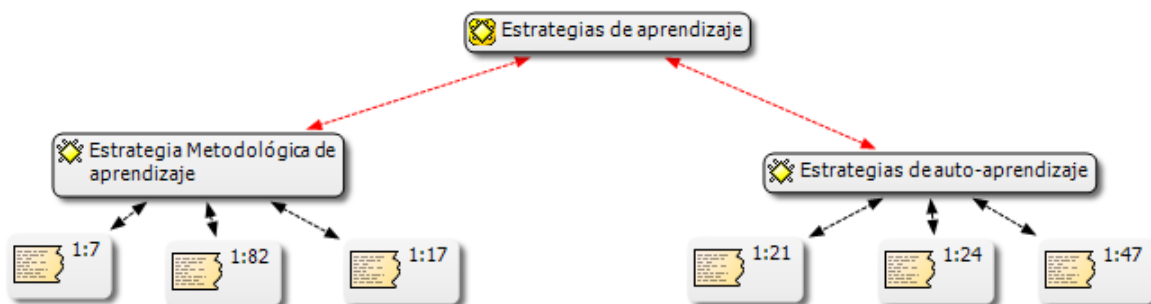
### Evidencias de aprendizaje



Las estrategias de aprendizaje utilizadas son dos: estrategia metodológica de aprendizaje (3) estrategias de auto-aprendizaje (3).

#### Esquema 4

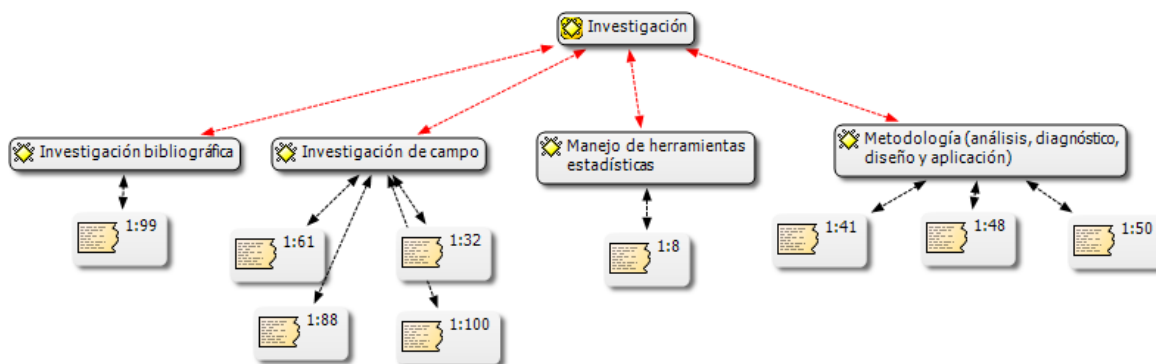
#### Estrategias de aprendizaje



La investigación mencionada en las unidades de competencia está conformada por cuatro tipos: Investigación bibliográfica (1), investigación de campo (4), manejo de herramientas estadísticas (1), metodología- análisis, diagnóstico, diseño y aplicación (3).

#### Esquema 5

#### Investigación



Se puede visualizar en el análisis de los elementos encontrados de las unidades de aprendizaje, que en el documento formal del programa de la licenciatura se ven reflejados algunos componentes importantes de las competencias profesionales. Es importante resaltar, que en las unidades se da mayor importancia al saber teórico que al saber axiológico, elemento que contrapone al saber hacer en un contexto específico.

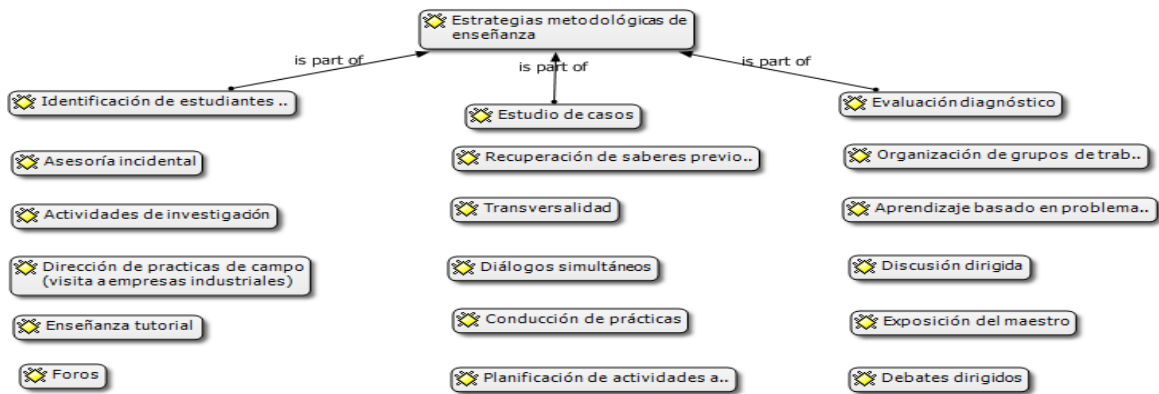
Por lo que refiere al fomento de las competencias profesionales en la licenciatura de administración, se analizan tres aspectos importantes del plan de estudios: estrategia metodológica de enseñanza, evidencia de desempeño, campos de aplicación, estos elementos permiten identificar como los docentes fomentan las competencias profesionales en su clase y como las evalúan, en contextos profesionales diversos.

#### *Estrategia metodológica de enseñanza*

En las 40 experiencias educativas se mencionan algunas estrategias de enseñanza propuestas: actividades de investigación (3), aprendizaje basado en problemas (6), asesoría incidental (2), conducción de prácticas (6), debates dirigidos (4), diálogos simultáneos (7), dirección de prácticas de campo ( visita a empresas), discusión dirigida (23), enseñanza tutorial (3), estudio de casos (12), evaluación diagnóstica (10), exposición del maestro (7), foros (2), organización de grupos de trabajo (27), planificación de actividades a realizar (2), transversalidad (1). Esto significa que la organización de grupos de trabajo y la discusión dirigida representan las estrategias metodológicas de enseñanza propuestas con mayor frecuencia en las experiencias educativas.

## Esquema 6

### Estrategias metodológicas de enseñanza

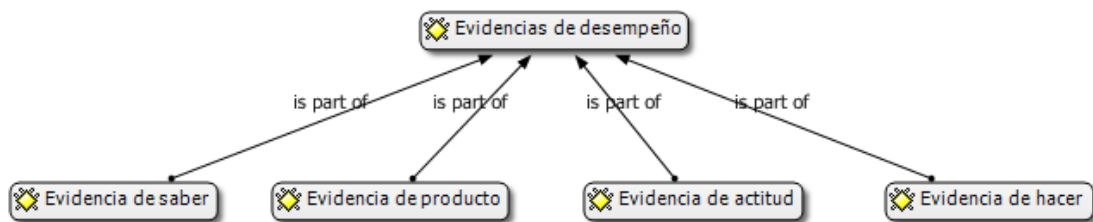


### Evidencia de desempeño

En relación con las evidencias de desempeño utilizadas en las experiencias educativas, se identifican algunos tipos, que se utilizan frecuentemente en el desarrollo de las clases, se considera evidencias como pruebas reales y observables en el desempeño. Evidencias de actitud (23), Evidencias de hacer (22), Evidencias de producto, evidencias de saber (43).

## Esquema 7

### Evidencia de desempeño



En las evidencias de actitud encontramos la participación individual o grupal (Reflexión, discusión, aporte de ideas), exposiciones y discusión grupal dirigida, entrega oportuna de tareas, participación en clase a través de la entrega de tareas, y las actividades realizadas en las sesiones.

Las evidencias de hacer están enfocadas en la resolución de casos, reportes de visita y diagnóstico, presentación de resultados de investigación, Informe ordenado de casos, ejemplo de aplicación de técnicas de presupuestos de capital, fuentes de financiamiento y valuación de estructuras financieras, ejercicios y casos resueltos.

Por lo que refiere a las evidencias de saber, se encontró lo siguiente: exámenes parciales, análisis de casos, trabajos escritos, elaboración y exposición de trabajos de investigación, claridad en las operaciones, trabajos de investigación documental, elaboración del protocolo de investigación, elaboración de un informe ordenado de casos de valuación y presentación de las cuentas del Balance General y del Estado de Resultados.

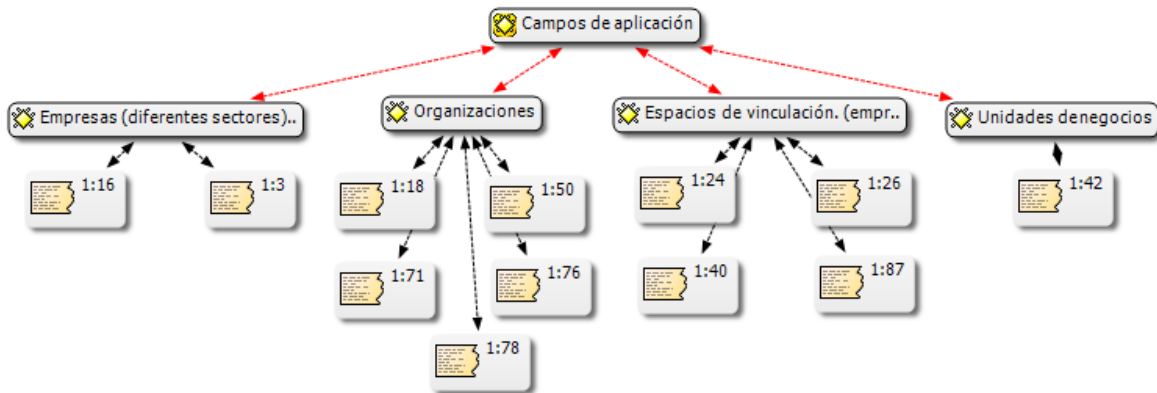
Las evidencias de producto encontradas son: práctica contable, procedimientos adecuados y soluciones lógicas, reporte de visita y diagnóstico, trabajo de campo, elaboración de un modelo de calidad y/o mejora continua, formalización de documentos exigidos por el SUME, trabajo de campo: implementación de una auditoría administrativa, presentación de un proyecto integrador por escrito que contenga el análisis o diagnóstico en el área del desarrollo de una metodología para un plan de negocios, programa de responsabilidad social empresarial, y argumentación del proyecto (exposición y cuestionamiento sobre la alineación de la tecnología de Información en la empresa y sus recomendaciones).

### *Campos de aplicación*

Los campos de aplicación descritos en el programa, están ubicados en 2 componentes: campos de aplicación y espacios institucionales (Esquema 8). Los cuatro campos de aplicación son: empresas de diferentes sectores (2), espacios de vinculación con empresas (4), organizaciones (5), unidades de negocios (1).

## Esquema 8

### Campos de aplicación



Los campos de aplicación marcados en los espacios institucionales (Esquema 9) son los siguientes: salón de clases (37), biblioteca (20), centro de auto acceso (1), centro de campo institucional (17), centro de auto acceso de idioma (2), auditoria de la facultad (1), la mayoría de las citas encontradas están centradas en el salón de clase, por lo tanto, los campos de aplicación marcados en el programa de estudios, están enfocados en un espacio institucional.

## Esquema 9

### Espacios institucionales



El fomento de las competencias profesionales en la licenciatura, puede observarse a través de las estrategias metodológicas de enseñanza y la forma en cómo los docentes evalúan las competencias en su clase, puede verse reflejado en las evidencias de aprendizaje y los campos de aplicación.

Las competencias profesionales en plano real de la licenciatura de Administración se explican mediante las voces de diversos actores (diseñadores curriculares, jefes de carrera y docentes), para saber cómo entienden, fomentan y evalúan las competencias profesionales en su clase.

Los profesores entienden a las competencias profesionales de diferentes formas. Algunos enfatizan la idea de ser competentes, la cual entienden como la capacidad para desempeñarse en los espacios laborales y profesionales, y competir por el puesto de trabajo con otros profesionistas. Esta idea incluye el uso del conocimiento.

*Las competencias profesionales se pueden entender como los conocimientos y habilidades que debe tener un profesionista de cualquier carrera para su formación y que pueden desarrollar el ejercicio de su profesión (D-GLO). Son competencias que debe desarrollar el alumno, cuando salga al campo laboral, para que pueda competir con otros profesionistas y poner una competencia entre ellos mismos en el nivel de conocimiento (D-OZ)<sup>1</sup>.*

Otros se concentran en señalar algunas habilidades y valores, son el elemento que los va a distinguir en el campo laboral, e incluso en la vida. Podemos identificar a grandes rasgos que las dos posturas de competencias incluyen; la postura económica laboral, y la humanista.

*Desarrollar una habilidad, el saber hacer relacionado con ese conocimiento y con los valores inculcados desde el seno materno, para mí el enfoque de competencias profesionales está relacionado con la vida misma, con lo que he aprendido durante ese trayecto de vida y lo que te gusta (D-PA).*

Sin embargo, es necesario señalar, que ninguno de ellos refiere a la definición de competencia que se menciona en los documentos normativos del Modelo Educativo o del Plan de estudios. Tal vez porque no es un documento que se haya socializado lo suficiente entre ellos. La diversidad de definiciones y/o ambigüedad de ellas ocasiona que las competencias se entiendan como un concepto paraguas que señalaba Moreno, así queda de manifiesto en la UV.

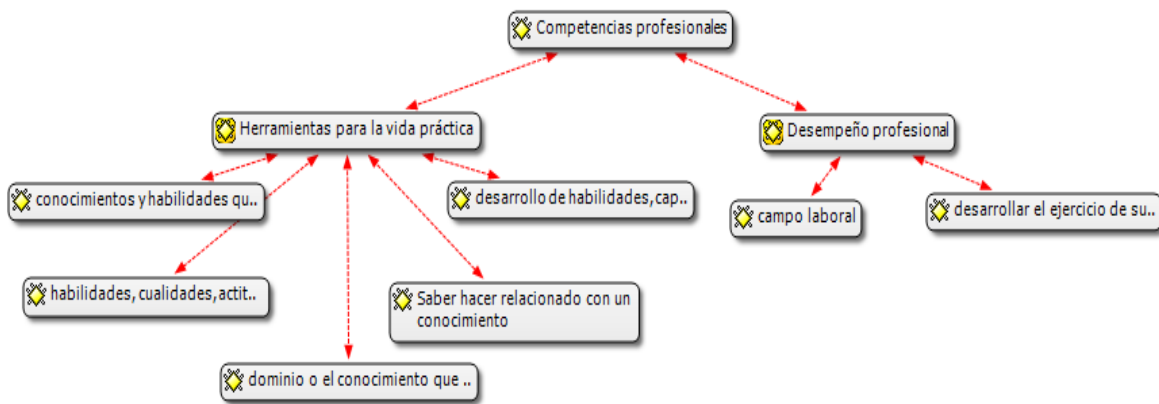
---

<sup>1</sup> Las citas de las entrevistas pueden identificarse con un código al final del párrafo, para el caso de los docentes se utiliza el código D junto con las iniciales del nombre y primer apellido.

En general, los docentes definen a las competencias profesionales como herramientas para la vida práctica, que involucra el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes, junto con el saber hacer relacionado con un conocimiento, y el desempeño profesional enfocado en el campo laboral.

### Esquema 10

#### Definición de competencias profesionales



Los profesores no mencionan los criterios para describir una competencia. Podemos suponer que los cursos a los que han estado expuestos no han sido significativos para ellos, ya que aparentemente desconocen que las competencias profesionales están conformados por tres criterios: acción, objeto y condición de calidad Tobón (2006).

El programa de la licenciatura no cuenta con una competencia general, ni específica. La gran mayoría de las unidades de competencia tiene el primer criterio (acción), lo que debe realizar el estudiante, en algunos casos no se indica los objetos sobre los cuales recae la acción, en general, las unidades de competencia no tienen una condición de calidad, como referente para evaluar la competencia. Incluso en las unidades de competencia no se especifica las fases de la competencia (apertura, desarrollo y cierre). Así pues, se puede decir que la redacción de las unidades de competencia en el programa de la licenciatura de administración, no coinciden con los elementos para describir una competencia.



En general, los docentes realizan un análisis previo de la situación grupal, para motivar a los estudiantes en el desarrollado de su aprendizaje, en principio se imparten los saberes teóricos y posteriormente se realiza un ejercicio práctico para aplicarlo en una empresa o institución. Por ejemplo, un profesor declaró:

*En lo que yo observo en el comportamiento del alumno para motivarlo tome actitudes, enseñarle esas competencias y los evalúo con el desarrollo de una práctica en donde ellos tienen que identificar esas competencias en una empresa o en una institución. Yo les doy toda la parte teórica de lo que son las competencias desde su origen, y como se fue desarrollando durante el tiempo, hasta llegar a reconocer el término dentro de las empresas, les doy el cómo se clasifican las competencias, finalmente se les da la metodología para elaborar un catálogo de competencias (D-LR).*

En algunos casos, los docentes fomentan la organización de los equipos de trabajo, la responsabilidad en equipo permite desarrollar el buen comportamiento y la integración entre compañeros, y el fomento de los valores para fortalecer la formación profesional del estudiante.

*Haciendo equipos de trabajo y pues encargándoles investigaciones, ejercicios también entre ellos internamente entre sus grupos deben de tener integración entre ellos como equipo, y distribuirse ciertos tipos de trabajos, los tres saberes de las experiencias educativas los desarrollamos de la siguiente forma: el saber teórico es la parte del conocimiento que debe de tener el alumno y que está fundamentado en la cuestión teórica, en los libros y lo que deben de saber, las otras cuestiones es como desenvolverse en algunas metodologías de aprendizaje y también desarrollando el buen comportamiento de los valores que deben de tener para desarrollar su formación profesional y además el buen sentido de la responsabilidad y la ética de cada uno de ellos, por ejemplo, si te toca un grupo de primer semestre, pues tal vez esos estudiantes vengan de otro tipo de modelo, tal vez un modelo rígido y les dices como los vas a evaluar, las formas, por ejemplo la gente del sexto o séptimo semestre pues ya tienen más idea del modelo y ya saben más o menos del comportamiento que aquí entra la libertad de cátedra del maestro y evaluamos de diferente forma (D-OZ)*

Los docentes consideran que el desarrollo de las competencias se fomenta a través del saber heurístico, utilizando la investigación. La evaluación se lleva a cabo a través de la evidencia de producto, considerando al producto como el resultado de la investigación, que puede ser una evidencia documental o un informe final, una parte del proceso de investigación (análisis preliminar) se realiza en una empresa y el docente evalúa las competencias a través de un taller impartido por los estudiantes.

*Yo soy de la convicción de que el alumno aprende ejerciendo, es decir, si yo enseño sistemas de información, el alumno aprende haciendo un sistema de información, si doy una clase de metodología de investigación, el alumno aprende investigando, y lo evalúo a través del resultado, a través del producto, normalmente en los casos de*

*metodología por ejemplo la evidencia documental y la evidencia como producto, el producto ya es el resultado de la investigación, es decir, puede ser un informe, normalmente es un informe, y la evidencia documental, el marco teórico, son alumnos de segundo semestre a los que les doy metodología, por ejemplo ahorita que estoy dando auditoría administrativa, entonces les di el marco teórico que es administración, después les di la metodología de auditoría y esa metodología que les di de auditoría, ahorita la están aplicando en un taller, es decir, se fueron a una empresa aplicaron el análisis preliminar, diseñaron los instrumentos de recopilación de información, aplicaron los instrumentos de acuerdo a las indicaciones de cada uno, y ahorita estamos en la etapa de realización del análisis de la información recopilada y después viene el informe y eso como taller” (D-GLO)*

Otra metodología de enseñanza utilizada por los docentes es el debate y las discusiones dirigidas, en este proceso, el docente solicita la argumentación para resolver una problemática o un caso específico. La forma de evaluación en algunas experiencias educativas está integrada por un análisis de casos, la ponderación de las experiencias educativas se establece en las academias, estas formulan escalas específicas para la evaluación de distintas experiencias educativas, los porcentajes se acuerdan al inicio de cada semestre, con la finalidad de que todos los docentes, que imparten la misma experiencia educativa, compartan los porcentajes de evaluación.

*Una parte de las competencias es retando a los estudiantes a participar, analizar, a defender sus puntos de vista y poner algún tema en discusión, y que ellos vayan explicando cómo consideran que lo deben resolver o alguna problemática o casos, mis materia son de finanzas, entonces pongo casos de finanzas, pros y contras, con todos los conocimientos que ya tienen, que tengan esa capacidad de discernir. es una evaluación integral, por academia ya se tiene asignada la forma como se va a evaluar, sin embargo, es cuestión del maestro, considerar cada uno de estos puntos, yo pido casos o exámenes, yo entro en la calificación final, todo tiene una ponderación, hay alumnos que en la ponderación pueden sacar 78%, pero si tú los viste en clase que realmente están participando y que realmente se esforzaron por hacer las actividades, y que trabajaron en equipo, pues igual y pueden sacar 9, de ahí nosotros tenemos unas escalas para la forma de la evaluación de cada experiencia, esto de los porcentajes se hace en la academia, en el inicio del semestre tenemos una reunión, entonces cada academia, de acuerdo a cada experiencia educativa, por ejemplo, en desarrollo de emprendedores, en esa materia se va a respetar esos porcentajes o dicen: propongo que desaparezca el diseño del proyecto y darle ese porcentaje a otro, el objetivo es que, aunque seamos diferentes los maestros que compartimos una misma clase, todos vayamos sobre la misma línea (JC-M)<sup>2</sup>*

Para orientar la experiencia educativa desde el inicio del semestre, se realiza en algunos casos una evaluación diagnóstica, el examen permite obtener información importante para el docente, en cuanto al manejo de información, conocimiento

---

<sup>2</sup> Para el caso de los jefes de carrera se utiliza el código JC y las iniciales del nombre.

adquirido previamente y el saber teórico de los estudiantes. Otro elemento significativo es la identificación de las habilidades de los estudiantes, a partir del resultado de la evaluación diagnóstica, se desarrollan problemas reales en clase, y se fortalece el área de conocimiento que presenta mayor debilidad en el grupo. Para algunas experiencias educativas la ponderación mayor se distribuye en el saber teórico y heurístico, y en menor proporción, en los saberes axiológicos.

*Mis clases están relacionadas con la informática, entonces lo primero que hago para poder orientar la experiencia educativa es un examen diagnóstico, si los chicos tienen el contacto con la programación y con el hardware, una vez que yo identifico que si tienen una habilidad y tienen un conocimiento, entonces yo retomo lo que ellos han aprendido en semestres anteriores, lo primero que hago es un diagnóstico, y como fomento este proceso, traen problemas reales a la clase, por ejemplo: la administración del dinero, porque la mayoría son de fuera, entonces aplicamos un problema para administrar su dinero haciendo un programa de computadora, cuando ellos aplican a un problema real, y eso hace que recuperen la información, entonces cuando es algo relacionado con un problema y una necesidad, ese conocimiento se queda y les permite desarrollar la habilidad de saber la reglas para programas. En la evolución de la Universidad he ido cambiando la forma de evaluar, porque antes le dábamos mayor peso a la teoría, pero hoy, con el modelo de competencias, nos damos cuenta que el fin común dentro de la educación debe ser que desarrollen un habilidad, y más en estas carreras que son prácticas, entonces el mayor peso en la evaluación pues es la habilidad del saber hacer, el que sepa programar en esta experiencia educativa, cuando ellos dominan la programación, tiene una ponderación mayor que la parte teórica, pero sigue sirviendo esa parte teórica, y por otro lado, la ponderación que posiblemente es mínima, pero que también impacta en la evaluación es la parte de los valores, las actitudes de cómo lo desarrollan (D-PA)*

El fomento de las competencias profesionales para algunas experiencias educativas se lleva a cabo en una institución, o un viaje de estudios a una empresa, en la evaluación se utiliza en algunos casos, los proyectos integradores, el resultado del proyecto representa la evidencia de producto y tiene una ponderación mayor.

*Me apego mucho a lo que tenemos como programa de la experiencia educativa, y en cuanto a evaluación los puntos que marca el programa. A veces no hay exámenes parciales, avance y presentación del proyecto tiene 50% de la calificación, entonces si ellos van avanzando y me presentan un buen proyecto integrador, prácticamente ya están muy cerca de estar aprobados, con la exposición del tema tienen 15%, los exámenes parciales tienen una ponderación del 25% y con la asistencia y la participación tienen un 10%, entonces dependiendo de cómo fue la exposición, yo sopeso si hay necesidad de poner exámenes, si veo que ellos estuvieron participando, y si veo que ellos vayan con el tema leído por anticipado pues uno percibe cuando hay dudas y cuando hay más interacción y cuando no hay nada ellos están en calidad de espectador. (D-BML)*

Para evaluar una competencia es necesario cumplir con los siguientes puntos: definir los criterios de desempeño requeridos, definir los resultados individuales que se exigen, reunir evidencias sobre el desempeño individual, la calificación consiste en competente o aún no competente, preparar un plan de desarrollo para las áreas en que se considerará no competente, y evaluar el resultado o producto final (Tobón, 2006).

El proceso de evaluación por competencias se basa en evidencias, es decir, en pruebas que deben ir aportando los estudiantes durante su proceso de formación con el fin de demostrar el desarrollo de las competencias, existen cuatro tipos: evidencias de saber, evidencias de actitud, evidencias del hacer, evidencias de producto.

El fomento de las competencias en los documentos formales de la licenciatura de administración, se puede ver reflejado en las estrategias metodológicas de enseñanza, en particular en la organización de grupos de trabajo, en la discusión dirigida en el salón de clases, y en los estudios de caso.

La evaluación por competencias en las experiencias educativas puede observarse a través de las evidencias de desempeño y en los campos de aplicación, las evidencias se concentran en primer lugar, en las evidencias de saber y posteriormente en las evidencias de hacer. Los campos de aplicación se dividen en dos espacios: institucionales y externos, en gran parte, la aplicación de los saberes teóricos se aplica en el salón de clases (37 citas), mientras que en el espacio externo, aparecen con menor frecuencia los espacios de vinculación con empresas (4 citas). Esta desproporción indica, que el campo de aplicación mayor, está concentrado en los espacios institucionales, mientras que los espacios externos (empresas, organizaciones, espacios de vinculación y unidades de negocios), en donde podrían desarrollarse las competencias profesionales aparecen con menor número de citas.

El fomento de las competencias en el plano real, se identifica que algunos docentes realizan (o dicen que realizan) una evaluación diagnóstica para conocer

el conocimiento de los estudiantes y el manejo de ciertas habilidades, utilizan algunas estrategias didácticas como la organización de grupos de trabajo, debate y discusión dirigida. En principio se da mayor énfasis al saber teórico, para fortalecer los saberes heurísticos, la porción práctica de la experiencia educativa se desarrolla en algunos casos en una institución, en un viaje de estudios o una empresa.

La evaluación de las competencias en el plano real, se lleva a cabo a través de proyectos integradores, o ejercicios prácticos para aplicarlos en una empresa o institución. La evidencia de producto se refleja en algunos casos, como una evidencia documental o un informe final, una parte del proceso de investigación (análisis preliminar) se realiza en una empresa y el docente evalúa las competencias a través de un taller impartido por los estudiantes. En general, la ponderación para cada experiencia educativa es definida en el núcleo de las academias, la distribución de los porcentajes acordados en la academia se aplica para las experiencias educativas impartidas por distintos profesores.

Así mismo, el programa institucional de tutorías se dedica a orientar la trayectoria escolar del estudiante. El principio de flexibilidad se refiere a que el estudiante puede decidir que cursar al iniciar la licenciatura y que cursar después, entonces el tutor lo asesora, le recomienda como hacer su trayectoria escolar, para terminarla en corto tiempo o a largo plazo. El tutor le orienta en cómo definir su trayectoria para la elección de experiencias educativas por periodo, es la tutoría en donde un profesor puede identificar la necesidad de formar a los estudiantes, identifica algunas necesidades de formación, algunas ausencias en los estudiantes y puede crear un programa de apoyo, y fortalecimiento para el estudiante, entonces se diseña el programa y se invita a los estudiantes que necesiten fortalecer esa área específica, para asegurar la eficiencia.

Se puede decir, que para evaluar una competencia es necesario considerar varios factores, en el programa de estudios de la licenciatura de administración no se definen con claridad los siguientes elementos: unidad de competencia, los criterios

de desempeño, los instrumentos de evaluación, las evidencias de producto y la ponderación para cada experiencia educativa.

La evaluación debe ser congruente con el proceso de formación, desde que se diseña el programa de la experiencia educativa, se deben establecer las evidencias de aprendizaje, los criterios, el ámbito de aplicación de esta evidencia, y la asignación porcentual que le corresponde a cada uno, entonces en el programa está establecido todo ese proceso de evaluación que no se llega al término con un examen de contenido, sería completamente incongruente con el enfoque competencias, con base en rúbricas se puede ir identificando si cumplió con todos los criterios para el aprendizaje.

En el plano formal, los docentes entienden, fomentan y evalúan las competencias profesionales de distinta forma. Dicho en otras palabras, el diseño del programa de administración contiene elementos importantes para desarrollar las competencias en las experiencias educativas, por lo contrario, en el plano real se puede visualizar, que la gran mayoría de los docentes no tienen claro el concepto y los elementos de una competencia, el fomento de las competencias se desarrolla en espacios individuales dentro de la universidad y en la evaluación no se definen con claridad las evidencias de aprendizaje, por lo tanto, se puede decir que el programa de Administración solo existen las competencias en el plano formal.

## **4.2. Curriculum**

En esta parte se analizan tres dimensiones: construcción, traducción y consumo. Se consideran a los diseñadores curriculares de la dirección de planes y programas de estudio, la jefa de carrera, y 6 docentes de la licenciatura de administración, ubicados en distintas áreas de formación.

### **4.2.1. Construcción del curriculum por competencias**

En la construcción del curriculum se toman en cuenta las voces de 3 diseñadores curriculares, pertenecientes a la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa de la Universidad Veracruzana. En un segundo momento se

considera la opinión de 6 docentes de la facultad de contaduría y administración para conocer si conocen los requerimientos sociales e institucionales del modelo curricular de la UV.

En cuanto a la incorporación de las competencias profesionales en el modelo curricular de la universidad Veracruzana se retoman las voces de los participantes en el diplomado, considerando algunos elementos como: el diseño curricular con el enfoque de competencias, el desarrollo de los tres ejes (teóricos, heurísticos y axiológicos), la transversalidad en las experiencias educativas, la flexibilidad curricular y las necesidades del entorno social para construir el diseño.

La organización del actual modelo, estuvo a cargo de una coordinadora general, la dinámica consistió en organizar grupos de trabajo de las diferentes regiones de la universidad (los grupos de trabajo estaban conformados por facilitadores), en principio se estableció la definición central del concepto de competencias en los grupos de apoyo.

*En la fase de construcción del modelo, algunos integrantes del equipo conformado en la dirección general de planes y programas de estudio, revisaron a Gonczi y a Huerta Mezola, autores de la universidad de Guadalajara, ahí es donde primero se incorpora el enfoque en competencias, entonces ellos nos vinieron a apoyar, estuvimos en contacto con la universidad de Guadalajara y ellos estuvieron viniendo, principalmente fueron dos personas y una persona fue la que estuvo con nosotros en varias sesiones apoyándonos a definir el enfoque en competencias, entonces digamos que ahí es donde surge con la experiencia que ya se tenía en la Universidad de Guadalajara y a partir de la orientación que ellos nos estuvieron dando, entonces después nosotros continuamos con la construcción, empezamos a definir el concepto de competencias a partir del apoyo que nos dieron en la universidad de Guadalajara y ya después nosotros lo incorporamos a partir del diseño de esta guía porque, consideramos importante apoyar a los académicos de cada entidad a que el diseño del plan de estudio con el modelo educativo y después con la incorporación con el enfoque y competencias, por eso es que la maestra Nadia Medina que fue la coordinadora general y la responsable de la incorporación, digamos del modelo en los planes de estudio, y más adelante de la incorporación del enfoque en los planes de estudio fue la que invito a varios académicos de los diferente regiones a que pudiéramos conformar un grupo de apoyo a los académicos, de todas las entidades, de todas las regiones a la incorporación del diseño o a trabajar el diseño del plan de estudios y después este, la incorporación del enfoque en competencias (DC1.EAM)<sup>3</sup>*

*Un artículo de Huerta Mezola, Ana Rosa Castellanos, no me acuerdo de quien más, donde cuando lo lees te dice las competencias son tal, nosotros ya habíamos manoseado el asunto de las competencias diciendo que eran las CHA, se puso de moda el CHA, que es reconocimiento habilidades y actitudes y hay un triangulito de la CHA que ya se venía*

---

<sup>3</sup> Para el caso de los diseñadores curriculares se utiliza el código DC junto con las iniciales del nombre y primer apellido.

*manejando pero era un enfoque de competencias como más este, yo lo conocí en esa gente que es bastante mercantista (DC2.MA)*

Los facilitadores de cada facultad participaron en el modelo. Una vez aprobado el modelo de 1998 se empieza a trabajar formalmente, el modelo tenía elementos centrados en el estudiante. En ese año había alguna alusión a las competencias pero no estaba acabada ni estructurada formalmente.

*Cuando se presenta el modelo que es este. Un documento que se llama nuevo modelo educativo lineamientos para la licenciatura de la maestra Jenny Beltrán y un equipo de 18 personas que construyeron el modelo, este...a mí me tocó participar como miembro de mi facultad en una actividad que se llamó de facilitador que este... una vez aprobado el modelo en el consejo universitario del 98 se empieza a trabajar formalmente y de lo que se trataba es, una vez aprobado el modelo que tenía como elementos centrados en el estudiante flexible con crédito, dentro del paradigma del aprendizaje en lugar de paradigma del conocimiento y había alguna alusión a estas competencias pero no era una alusión trabajada acabada, explicitada (DC2.MA)*

Una vez presentado el modelo en el consejo, el equipo de 18 integrantes empieza a formar facilitadores, uno por cada facultad. Seleccionan a una persona de cada facultad que tuviera antecedentes en trabajo de diseño curricular previo y experiencia en docencia. El grupo de trabajo comienza a dar cursos de capacitación para encabezar las comisiones de diseño curricular en cada facultad.

*En los cursos nos dieron un paquete de 11 libros que tenían temas de inteligencias múltiples, cuestiones didácticas de Cesar Coll y varios materiales que venían de España y Francia que hablaban sobre transversalidad, flexibilidad y cambio en los mercados de trabajo. Entonces a todos nosotros nos forman, y hacemos la broma como de evangelizadores porque nos creemos la palabra nueva, uno de los elementos centrales es abandonar la enseñanza libresco enciclopédica, academicista basada en la ciencia y transitar en el caso de nosotros, este tenemos mucho énfasis en transitar, no a responder a las demandas del mercado de trabajo (DC2.MA)*

Uno de los elementos centrales es abandonar la enseñanza enciclopédica y transitar a las demandas del mercado de trabajo. También responden a las necesidades sociales, dentro de las necesidades sociales está el aparato productivo y todo eso es algo mucho más amplio y tiene un corte mucho más comprometido con la ciudadanía.

*Desde el modelo digamos que yo no forme parte del equipo diseñador del modelo, sino que nosotros nos incorporamos después para el diseño y la operación de estos principios en los planes de estudio, lo que respalda a esos tres saberes es la propuesta de la formación integral de los estudiantes de tal manera que la formación no solamente se concentrara en el conocimiento teórico como se venía dando tradicionalmente, que los programas de los cursos estaban basados en el conocimiento teórico o una lista de contenidos, que pudiera a lo mejor estar tomada del índice de un libro o de varios libros y*



*eso era el programa de una asignatura, y entonces la integración de los tres saberes se hace con la intención de contribuir a uno de los principios del modelo que es la formación integral, de tal manera que el estudiante no solamente desarrolle el conocimiento teórico sino que, este conocimiento teórico, respalde un saber hacer y esté fomentado también el desarrollo de ciertas actitudes o que esté integrado de ciertos valores (DC1.EAM)*

La propuesta de formación integral de los estudiantes no solo se centra en el conocimiento teórico, y la integración de los tres saberes (teórico, heurístico y axiológico), sino también, tiene la intención de contribuir a uno de los principios del modelo, la finalidad del conocimiento teórico es respaldar el saber hacer y que estos a su vez, fomenten el desarrollo de ciertas actitudes integrando determinados valores.

*Nosotros trabajamos en diseñar una guía, pero acompañada de nuestra presencia y se conformó, a través de un diplomado, de tal manera que al mismo tiempo el profesor recibía el acompañamiento de ciertas personas, ese acompañamiento en el diseño de su plan de estudios también iba acompañado con lecturas y con referentes teóricos para que no solamente se convirtiera en una metodología, o en un simple procedimiento, sino que, los profesores pudieran entender el porqué del cambio, porque un programa ya no era una lista de contenido, ahora se incorporaban los tres saberes, cuál era la intención y que lo respaldaba, entonces por eso se conformó esa guía era como lo que se apoyaba pero a través de un diplomado (DC1.EAM)*

*Nosotros ofrecíamos el diplomado pero con ciertos requisitos, debían de participar el director, el secretario académico dentro de las entidades académicas, están conformados por academias entonces que hubiera representantes, el coordinador de la academia y representantes de las academias y era como la condición para que estuvieran los más involucrados en el proceso de diseño, cuando se llegaba a uno de los módulos del diplomado, que era ya la construcción de los programas de estudio, entonces ahí era el único espacio en donde se incorporaban más académicos, de los que no necesariamente venían trabajando en el diseño desde el principio, sino que, ya se invitaba a más académicas que pudieran aportar su experiencia o su formación en la construcción de los programas. La maestra Nadia Medina fue la coordinadora de todo este trabajo y ella invito a académicos de todas las regiones y de diferentes áreas para conformar este equipo, de tal manera que hubiera representantes en todas las regiones y de diferentes áreas que pudieran estar colaborando en el apoyo de diseño con los compañeros de la región (DC1.EAM)*

La coordinadora del diplomado invitó a académicos de todas las regiones y de diferentes áreas para conformar este equipo, de tal manera que hubiera representantes en todas las regiones y de diferentes áreas que pudieran estar colaborando en el diseño. El diseño de la guía metodológica se conformó a partir de un diplomado, en el que el profesor estaba acompañado en el diseño del plan de estudios, junto con las lecturas y referentes teóricos. El diplomado tenía algunos requisitos, se solicitaba la participación del director, y secretario

académico de las entidades académicas, para que estuvieran involucrados en el proceso de diseño y construcción de los programas académicos.

*El diplomado empezaba con la parte de fundamentación, la fundamentación implicaba el análisis de la investigación, la indagación, el estudio de las necesidades sociales, cuales son las necesidades sociales que atiende el profesional de esta carrera, a partir de eso también se complementaba ese estudio con la indagación del mercado laboral, y ahí se complementaba esta información y con la entrevista de algunos especialistas que se han estado destacando en el campo de las diferentes disciplinas que conforman la profesión, entonces era una serie de revisión, de análisis, de entrevistas, de estudio que venían conformando la fundamentación del plan de estudios, y entonces a partir de la detección de necesidades sociales que deberá atender el profesional, los requerimientos del mercado laboral, y el desarrollo de la disciplina, se iba identificando cuales eran los saberes que el profesional de esa carrera tenía que desarrollar. Entonces a partir de esos saberes se iban identificando las experiencias educativas que se tenían que ofrecer como parte de ese plan de estudios (DC1.EAM)*

El diplomado iniciaba con la parte de fundamentación, en la que se consideraban las necesidades sociales que atiende el profesional de cada carrera, se complementa con la información del mercado laboral, y con entrevistas de algunos especialistas destacados en el campo de las diferentes disciplinas, a partir de la detección de necesidades sociales que deberá atender el profesional, los requerimientos del mercado laboral, y el desarrollo de la disciplina, se identificó los saberes que el profesional de esa carrera tenía que desarrollar, a partir de esos saberes se ubicaron las experiencias educativas que se tenían que ofrecer como parte de los planes de estudios de las unidades académicas.

*Una vez que se concluye el plan de estudios y ya se tiene todo el mapa curricular, digamos este otro requisito del modelo educativo es la flexibilidad, la flexibilidad implica tres situaciones: flexibilidad en cuanto a contenido, es decir, yo selecciono lo que quiero tomar, en cuanto tiempo espero cursar mi carrera, y el espacio, si lo tomo en mi facultad, o lo puedo tomar en otra facultad inclusive en otra región, entonces eso implica que, por ejemplo hay un área de formación básica, pero esa área de formación básica se ofrece independientemente de la carrera el que se elija no, son las mismas experiencias educativas, entonces el estudiante puede elegir un grupo, aquí me inscribo o me queda más cerca de mi casa tal facultad y entonces me puedo inscribir ahí, eso ya es cuando los planes de estudio están concluidos digamos (DC1.EAM)*

Al concluir el plan de estudios de un programa educativo, se considera a la flexibilidad curricular como un requisito indispensable en el modelo educativo, la flexibilidad implica tres situaciones: contenido, tiempo y espacio, los estudiantes pueden seleccionar las experiencias a cursar, el tiempo en que las van a cursar y la región. La demostración de competencias se realiza exclusivamente para el área básica de todos los programas educativos, la demostración consisten en un

examen en el que se demuestra que el estudiante tiene la competencia, esta opción favorece la flexibilidad curricular en cuanto a tiempo, el estudiante puede terminar en menos tiempo las experiencias educativas de los programas académicos.

*Los formatos de demostración de competencia son exámenes de competencia que los incluye el área básica, entonces por ejemplo, si un estudiante es competente en computación y ya, dice pues no tiene caso que yo curse computación básica, porque ya tengo toda la competencia desarrollada, presenta un examen de competencia, entonces ahí es donde demuestra que ya puede cubrir esa experiencia educativa sin cursarla. Se le ofrece como opción al estudiante en todas las facultades, y lo coordina el área de formación básica, tiene que hacer la solicitud, no en su facultad, sino en una dirección general en el área de formación básica (DC1.EAM)*

La incorporación del enfoque de competencias en las distintas regiones de la universidad se dio de forma gradual, los primeros programas educativos elaborados con el enfoque de competencias, fueron diseñados en un diplomado, la reciente incorporación de los programas se elabora con el apoyo de la guía metodológica para el diseño curricular y con la asesoría, revisión y seguimiento de la coordinación de planes y programas de estudio.

*Hasta la fecha ya no se da el diplomado eso fue digamos durante un tiempo en el proceso de incorporación del modelo y del enfoque en competencias, ahorita se les ofrecen apoyos, asesoría, o a lo mejor algún curso que los oriente, pero como diplomado ya no (DC1.EAM)*

*Como parte del programa del rector, de este periodo que está concluyendo esa era una de las propuestas, que la segunda generación tenía la intención de que todos los programas se incorporan con el enfoque por competencias pero siempre ha sido una propuesta en donde las entidades académicas van decidiendo el momento indicado, en el momento que ellos consideran estar listos para hacer toda esta incorporación, nunca ha sido una imposición por parte de las autoridades, siempre ha sido como que una propuesta que se tiene que ir incorporando poco a poco (DC1.EAM)*

*Desde el momento en que se diseña el plan de estudios, te decía que cuando se llevó acabo el diplomado en el módulo de diseño de experiencia educativa del programa, ahí era donde se incorporaba a más académicos para que compartieran su experiencia, y ahí es donde se definía el número de horas teóricas y el número de horas prácticas y una vez que ya quedaba concluido el plan de estudios y con su registro en SEP y todos los procedimientos legales que se tienen que hacer, entonces el profesor que imparte esa experiencia educativa tiene que retomar tal y como está planteado el programa, él no puede hacer los ajustes, salvo que haya otro proceso de reestructuración y se cumpla con todos los lineamientos de registro ante SEP etc. Pero mientras no se de esa reestructuración formal, el profesor tiene que impartir la experiencia educativa tal y como está diseñada. Por ejemplo, si la licenciatura de pedagogía quiere incorporar el enfoque por competencias, pero pues ya no existe el diplomado, entonces tiene que basarse en la guía y puede solicitar apoyo a la coordinación de planes y programas, la coordinación*

*puede darles una capacitación, asesoría, seguimiento, y revisión permanente de los avances (DC1.EAM)*

La Universidad Veracruzana como universidad pública pretende responder a las necesidades sociales y ofrecer propuestas de mejora para la sociedad en general, los docentes a través del diagnóstico conocen las necesidades del profesional de alguna disciplina particular, el proceso de entrevista a empleadores y especialistas para conformar el diseño de las experiencias educativas depende del trabajo de las academias de cada unidad.

*Nos ubicamos en una universidad pública y en donde la importancia de una universidad pública es responder a las necesidades sociales y digamos que ofrecer propuestas de mejora la sociedad en general. Nosotros nos encargamos de guiar a los académicos, pero son los académicos quienes hacen ese diagnóstico siguiendo todo el procedimiento marcado en la guía claro, por ejemplo; tener un conocimiento claro de que es lo que hace un profesional de la medicina o de la ingeniería; tener una conciencia clara de cuál es su función dentro de la sociedad, hacer lecturas, entrevistar a especialistas, entrevistar a personas que se han desempeñado en diferentes ámbitos de su profesión, pues es un estudio muy amplio (DC1.EAM)*

Otro elemento importante en el diseño curricular es la transversalidad, la transversalidad en el área básica implica la incorporación de saberes como: computación, inglés y lectura y redacción, la idea es utilizar la transversalidad en las áreas: disciplinar, terminal y de elección libre, de tal forma que se retomen los saberes de otras experiencia educativas y se conforme un aprendizaje constante.

*La transversalidad surge primero con la intención de que el área de formación básica general este la transversalidad en todas las experiencias educativas, lo cual implica que si hay un curso taller de computación básica que el docente independientemente de la experiencia educativa que este bajo su cargo, el incorpore saberes de: computación básica, inglés, lectura y redacción, habilidades, a eso de le llama transversalidad y se inició con el área básica, pero la idea no es solamente que el área básica, en todas las experiencias educativas del plan de estudios, sino que, según corresponda, se vayan retomando los saberes de otras experiencias educativas para que haya un aprendizaje cíclico (DC1.EAM)*

La incorporación de las competencias a las experiencias educativas, depende del trabajo que se realiza en las académicas de cada unidad y región, incluso de que se puedan establecer acuerdos para ofrecer programas de estudio idénticos en diferentes regiones de la universidad.

*En las academias es donde se trabaja toda la incorporación de las experiencias educativas, es un trabajo de academia permanente de los profesores. Es muy compleja la distribución geográfica de la Universidad Veracruzana, el número de programas educativos y además de que para poder establecer acuerdos es importante que si una misma carrera*

*se ofrece en diferentes regiones, se deben de coordinar para que haya un solo plan de estudios independientemente de las regiones en donde se ofrezcan, entonces son muchas situaciones que están presentes, son muchas las variables y es complejo poder coordinarla*  
**(DC1.EAM)**

En esta parte se analiza la construcción del programa de administración, vista desde la perspectiva de la jefa de carrera, se presentan algunos elementos considerados y recomendaciones para el diseño de distintas experiencias educativas del programa. El trabajo en las unidades académicas se organiza por academias de conocimiento, la elaboración de los planes y programas de estudio fue a partir de una convocatoria a las academias. Regularmente los programas de estudios lo elaboran en un equipo de 6 docentes.

*Mira nosotros lo que hacemos es que se convoca a la academia, nosotros estamos organizados por academias de conocimiento, entonces se juntan y la academia es la que determina que experiencias educativas, la dosificación, yo creo en mi opinión muy personal, otros te van a decir otras cosas, pero yo con toda honestidad creo que no todos están hechos a la posibilidad, porque como todo siempre viene de ya, yo creo que muchos estuvieron hechos muy a tropiezo no, tenías el anterior y medio le agregabas a este, pero no fue hecho por nadie que tenga el conocimiento pedagógico “si me entiendes”*  
**(JC.LG)**

Con respecto a la formación de los docentes en el enfoque de competencias se identifica que se tienen que capacitar en el área específica del conocimiento. La academia de administración realiza la adecuación del diseño curricular con el enfoque de competencias, posteriormente se revisa y se evalúa, y al final se hace una convocatoria con las demás regiones de la universidad para evaluar el programa con las distintas academias de las regiones.

*Nosotros somos expertos, hablo en general porque no es mi caso, nosotros somos expertos en un área específica del conocimiento, y somos expertos, por ejemplo en el área de administración, en un área fiscal, en un área contable, en esa área somos expertos, por la experiencia, por el perfil, por todo, pero no tenemos ninguno, somos docentes, no tenemos la parte técnico pedagógica, esa no la tenemos, entonces quien elabora los planes de estudio somos maestros, parte del cuerpo académico, por ejemplo la academia de administración hace el programa de administración, de recursos humanos, se hacen, se revisan, se evalúan, y después se llevan al área económico-administrativa, en el área se valoran, se revisan y después se hace una convocatoria con las demás regiones, entonces por ejemplo el programa de administración por decir, fue evaluado también por la academia de administración de Poza rica, de Veracruz, de las otras zonas a las que pertenece la universidad.*  
**(JC.LG)**

La licenciatura de administración incorporó el enfoque de competencias a su programa de estudios en el año 2009, los planes y programas se elaboran con un

experto en la experiencia educativa, en el área disciplinar, y con un experto en la parte técnico-pedagógica.

*Con los planes basados en un enfoque de competencias, estamos ahorita en el cuarto periodo en los cuatro programas educativos que tenemos aquí en la facultad, esta facultad tiene cuatro programas educativos, nosotros estamos en esa etapa de transición, viene entrando el modelo nuevo y están sacando el modelo anterior, que ya tenía un poco, no tan basado en ese modelo de competencias pero ya venía con ese enfoque flexible, ahorita ya con los nuevos planes, ahorita ya con el plan 2011 es el que tienen los estudiantes, en este plan vamos en el cuarto periodo entonces estamos terminando el segundo año, entonces en ese punto estamos, si creo que los planes y programas deben armarse, el experto en la experiencia educativa, el experto en el área disciplinar, pero también tiene que estar acompañado del experto en la parte técnico pedagógica (JC.LG)*

La integración de los saberes teóricos, axiológicos y heurísticos en los programas de estudio se determina y “dosifica” en el núcleo de las academias.

*Cada academia determina, cada academia dosifica, cada academia acuerda que habilidades requieren para esa experiencia educativa, que aptitudes y valores necesita para esa experiencia educativa, ósea que cada experiencia educativa tiene una asignación de habilidades, los saberes heurísticos y axiológicos son de acuerdo a la experiencia educativa que se quiere enseñar. Los programas, por ejemplo aquí tenemos la parte disciplinar, que es la parte de los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos, pero esto va a depender de cada experiencia educativa y la forma de evaluar también viene, alguien determina que estrategias metodológicas debes de utilizar con base a, aquí te sugiere el perfil que debe tener el docente, la descripción, la justificación, y la unidad de competencia (JC.LG)*

El Proyecto aula<sup>4</sup> fue un ejercicio para aprender a trabajar por competencias, aunque varios docentes lo cursaron, existen diferencias entre quienes cursan el proyecto aula y los que lo aplican.

*Está en proceso, no es algo este para todos todavía, y voy a ser honesta, yo lo que observo desde mi percepción que hay muchos maestros que aunque te digan, todos o la gran mayoría, lo que el rector llamo proyecto aula, proyecto aula fue todo un ejercicio para aprender a trabajar por competencias, entonces, era enseñarnos a definir que era una competencias, como debes de medirla, todo eso fue parte de un proceso, entonces en el proyecto aula nosotros logramos aquí en la facultad, creo que son 70 maestros los que cursaron, pero de esos 70 quienes lo aplican, ósea hay mucha diferencia quien lo cursa y lo conoce que el que lo aplica (JC.LG)*

La proyección para trabajar por completo en las experiencias educativas del programa de administración, se concibe hasta el año 2015, para que todos los docentes estén trabajando con el enfoque de competencias.

---

<sup>4</sup> El proyecto aula tiene como objetivo promover una cultura institucional de innovación continua en la práctica docente como una estrategia para consolidar el Modelo Educativo Integral y Flexible y del diseño curricular por competencias (acet/uv, 2009:3).

*La proyección es hasta el 2015, para que ya todos estén trabajando con este modelo de competencias, de toda la Universidad Veracruzana, yo creo que estamos en esa visoria de probar todavía, no tenemos resultados, y si me hablas de esta facultad que es la que conozco, pues yo creo que estamos como un 20 o 25% de los maestros que tenemos, el resto sigue trabajando con el enfoque tradicional (JC.LG)*

En el diseño de las experiencias educativas, los docentes mencionan la necesidad de un conocimiento pedagógico para la elaboración de los planes de estudio con el enfoque en competencias, incluso se menciona el trabajo en colaboración con expertos en la experiencia educativa, en el área disciplinar y en la parte técnico pedagógica.

A partir de las voces de los diversos actores, se puede decir, que la construcción del curriculum por competencias en el programa de administración inicia en el núcleo de las academias, la cual especifica que habilidades se requiere para las experiencias educativas, los saberes teóricos, axiológicos y heurísticos. El programa sugiere el perfil que debe tener el docente y la unidad de competencia, incluyen los apoyos didácticos y la sugerencia para evaluar, los criterios y las evidencias de desempeño. En general, los docentes más dedicados, si relacionan una experiencia educativa con otra (pocos docentes trabajan con el enfoque de competencias), mientras que se identifica la falta de conocimiento por parte de los docentes para implementar el enfoque de competencias.

En relación con los requerimientos sociales e institucionales para responder al modelo curricular de la Universidad Veracruzana, se llevó a cabo una consulta a empleadores con la finalidad de conocer sus necesidades, y los requerimientos que solicitan en la formación de un licenciado en administración, esta consulta permitió retomar algunos elementos para diseñar las experiencias educativas.

*La verdad no te podría decir, he participado en algunas experiencias, porque yo cuando entre aquí, ya estaban formulados todos los programas acepto que he participado por ahí en algunas cuestiones en el caso de estadística que a mí me tocó estar elaborando el programa que se iba aplicar en el nuevo plan de estudios para la carrera, es el que está basado en competencias, en ese me toco participar en el programa de esa experiencia educativa, más bien es una experiencia que sirve de los saberes de la formación de los alumnos porque la estadística está casi en todo, entonces con base en esas cuestiones se formularon esos programas, de las cuestiones más utilizadas dentro, también por ahí se consultó a empleadores para ver las necesidades que se necesitan de los egresados para poder tomar en cuenta dentro de la experiencia educativa, yo creo que si responde a las*

*necesidades sociales, hay algunas cuestiones que pudieran ser consideradas dentro de una necesidad social (D-OZ)*

El requerimiento social es entendido como la necesidad actual que tienen todas las instituciones y empresas para mejorar su productividad, y competitividad.

*Responde a la necesidad actual que tienen todas las instituciones y empresas de mejorar su productividad y competitividad, ese es el requerimiento social. Yo soy de tiempo completo y ha ido cambiando mi carga, entonces me van asignando materias de acuerdo a mi perfil (D-LR)*

Los indicadores para saber cómo formar a los estudiantes de la licenciatura en administración fueron: la opinión de los empresarios y las necesidades de los empleadores. El trabajo se desarrolló en una comisión mixta de profesores, en cada área de formación se reclutaron profesores de las seis regiones y en esas reuniones estructuraron instrumentos con apoyo del programa. Algunas de las experiencias educativas se comparten en distintos programas pertenecientes a distintas áreas disciplinares, el diseño de estas experiencias educativas permiten fortalecer la flexibilidad dentro de la institución.

*Nosotros cuando establecíamos los criterios de la licenciatura, recurrimos mucho a los empresarios, para nosotros era muy importante que nos dijeran que quieren de un estudiante, primero fue atender las necesidades de un empresario, de ahí nos fuimos con las necesidades de los empleadores, alguien que pone andar una empresa, ellos fueron nuestros indicadores para saber cómo formar a nuestros estudiantes. El trabajo lo hicimos en una comisión mixta, una comisión de profesores, cuando iniciaba el nuevo modelo, reclutaron profesores de la carrera en el área de sistemas, bases de datos, redes y la parte de sistemas de información, de cada región donde se da esta carrera reclutaban cuatro profesores, entonces íbamos profesores de Xalapa, de Veracruz, de Coahuila, de poza rica, y nos reuníamos a estructurar instrumentos con apoyo del programa, que en aquel tiempo la Maestra Jenny Beltrán Casanova nos orientó, entonces nos reclutaban en una semana, en un hotel para trabajar y reconstruir todo esto, la evolución de nuestra carrera ha sido muy acelerada, la experiencia educativa de sistemas esta compartida con administración y con contabilidad, de hecho en contabilidad doy la materia de soluciones tecnológicas aplicables a las organizaciones y doy sistemas de información, sistemas de información se da en contabilidad y en administración, es una materia que puede ser cursada por un estudiante de administración, puede cursarla en sistemas o en contabilidad, son de esas materias que ayudan a la flexibilidad. (D-PA)*

Así mismo, otros elementos importantes para el diseño de algunas experiencias educativas y la elaboración del perfil profesional son: las entrevistas, análisis de planes de estudio de otras universidades, y encuestas a empleadores para conocer lo que necesita el mercado del licenciado en administración.

*Fue un trabajo muy fuerte en cuanto a entrevistas, se analizaron otros planes de estudio, en otras universidades y se hizo mucho énfasis en la encuesta a empleadores, que es lo*



*que necesita el mercado del licenciado en administración, con base en eso se hizo un perfil y ya se diseñaron las materias para cumplir con ese perfil (JC-M)*

En general, todos los planes de estudio se elaboraron con la participación de un conjunto de grupos, considerando el compromiso social, el campo de trabajo, y la formación profesional, se llevó a cabo una serie de preguntas a empresarios, para saber que habilidades y conocimientos se necesitan de un licenciado en administración.

*Todos los planes de estudio se elaboran con la participación de un conjunto de grupos, por un lado el compromiso social que se tiene, por otro lado el campo de trabajo, y por otro lado la formación profesional de los profesores, tutores, como cualquier profesión forzosamente tenemos que preguntarle al usuario que necesita, es decir al empresario, decirle tu que necesitas de un licenciado en administración, pues necesita que tenga la habilidad, que tenga el conocimiento de finanzas, que maneje recursos humanos, que diseñe una campaña publicitaria, que me presente una estrategia mercadológica, que me realice planes estratégicos, entonces consensuadamente vemos cuales son los requerimientos que tiene el empresario y los vertimos (D-GLO)*

En algunos casos se hace mención de los requerimientos sociales necesarios para la formación del licenciado en administración, considerando las necesidades sociales regionales del estado de Veracruz. La propuesta gira en torno a la conformación y diseño de experiencias educativas dependiendo de las necesidades de cada región. Esto implica el diseño de un programa educativo para cada región, o incluso generar proyectos integradores distintos para cada experiencia educativa, dependiendo de la región.

*Nos salieron con el cuento de que si están checando las necesidades, pero para mí fue un simple cuento, hay un maestro aquí que tiene lo de seguimiento de egresados, pero realmente yo no creo que hay una retroalimentación de las necesidades sociales, mira quizás en el programa de agronomía en la región de acá necesitaría una cosa, o que en la región del norte hay otro clima y necesitaría otra cosa, que la región del sur es otro clima y no van a ver las enfermedades que están en el norte, peor en nuestras materias que es administración de empresas, por ejemplo yo les digo justo en ese ejercicio haber denme dos ideas de proyecto, y solo me traen proyectos comerciales o proyectos de servicio, yo quiero poner un hotel, yo quiero poner una cantina, yo quiero poner una tienda de zapatos, no piensan para nada en la producción, no dicen yo quiero producir y vender, para mi sigue siendo repetitivo sin tomar en cuenta si hay más o menos necesidades, por ejemplo la carrera de sistemas computacionales lo entiendes porque ahora se necesitan temas de sistemas computacionales, pero la parte de la administración sigue siendo la misma de hace 50 o 100 años (D-BML)*

En general se observa, que en el plan de estudios de la licenciatura de administración, no se consideran los requerimientos sociales, esto puede verse reflejado en los proyectos integradores propuestos por los estudiantes, la gran

mayoría de los estudiantes piensa en proyectos que están relacionados con los servicios en la región, esta situación implica, que la incorporación de las competencias en el plano real no está interiorizada por los estudiantes, la demostración de las competencias en el desarrollo de la formación de los estudiantes podría verse reflejada cuando se hagan propuesta de proyectos enfocados en la producción.

Las carreras profesionales se fundamentan en seis aspectos 1) Necesidades sociales; 2) Fundamentos disciplinarios de la profesión; 3) Opciones a fines a la profesión; 4) Campo profesional; 5) Lineamientos inter e interinstitucionales; 6) Programa educativo. La primera acción señalada en los documentos institucionales es que para diseñar un plan de estudios de un programa educativo, se debe contemplar el análisis de las necesidades sociales.

En principio, el requerimiento social es entendido como la necesidad actual que tienen todas las instituciones y empresas para mejorar su productividad, y competitividad. Para elaborar algunas experiencias educativas se llevó a cabo una consulta a empleadores, la opinión de los empresarios, y el análisis de planes de estudio de otras universidades, con la finalidad de conocer sus necesidades, las habilidades y requerimientos que solicitan en la formación de un licenciado en administración, esta consulta permitió retomar algunos elementos para diseñar las experiencias educativas.

Los planes de estudios con el enfoque de competencias se desarrollaron en una comisión mixta de profesores, en cada área de formación se reclutaron profesores de las seis regiones y en esas reuniones estructuraron instrumentos con apoyo del programa, considerado el compromiso social, el campo de trabajo, y la formación profesional. Algunas de las experiencias educativas se comparten en distintos programas pertenecientes a distintas áreas disciplinares, el diseño de estas experiencias educativas permiten fortalecer la flexibilidad dentro de la institución.

Algunas propuestas giran en torno a la conformación y diseño de experiencias educativas dependiendo de las necesidades sociales regionales del estado de

Veracruz, esto implica el diseño de líneas específicas por regiones, o incluso generar proyectos integradores distintos para cada experiencia educativa.

En el plano formal, uno de los fundamentos de la carrera profesional se basa en las necesidades sociales, para que una opción profesional cumpla con el criterio de pertinencia social, es necesario que la formación ofrecida esté orientada hacia la atención y/o solución de las problemáticas sociales prioritarias que se relacionan con la profesión. Solo en un momento se hace mención de algunos aspectos necesarios de la formación profesional, y la formulación de proyectos integradores para solucionar problemáticas sociales regionales. Además de solucionar las anteriores problemáticas, el objetivo general del fundamento (análisis de las necesidades sociales) pretende delimitar los problemas y las problemáticas sociales regionales, e internacionales, para conocer los aspectos que deben atender los profesionistas de una determinada opción profesional.

En definitiva, los fundamentos expuestos por los docentes no responden a un análisis de las necesidades sociales, y tampoco a los lineamientos del modelo curricular de la UV. Se pone mayor énfasis en las necesidades de las empresas y se deja de lado, la solución de las problemáticas sociales regionales.

#### **4.2.2. Traducción del curriculum formal**

En cuanto a la dimensión de traducción del curriculum, se analizan cuatro aspectos: conjunto de contenidos y los objetivos educativos formulados, estilos de trabajo académico y administrativo, la operación del plan de estudios en la realidad institucional, y las formas dinámicas en que se desenvuelve el curriculum.

##### *Conjunto de contenidos y los objetivos educativos formulados*

En la fundamentación de cada programa aparece la misión, visión, metas, incluso en algunos casos se ven reflejadas las necesidades sociales del contexto regional, nacional e internacional. La elaboración de contenidos presentados en diferentes experiencias educativas tiene congruencia con la metodología y aplicación de proyectos integradores, la región del estado determina los contenidos de las

experiencias educativas, dependiendo de la zona en que se encuentre la unidad académica.

*Si nosotros vemos el contenido que es auditoría administrativa, los conocimientos teóricos son los que establece la metodología para la elaboración de auditoría, la aplicabilidad de la metodología de la auditoría, entonces forzosamente hay una interrelación entre ellos. (D-GLO)*

*De hecho cada programa en la fundamentación viene la misión, visión, sus metas, vienen las necesidades sociales, del contexto nacional, internacional y por zonas, porque dentro del estado de Veracruz las necesidades son diferentes, ejemplo: Xalapa es una zona donde las cuestiones gubernamentales están muy fuertes, por eso casi todo el mundo se dirige a la administración pública, eso no pasa en Veracruz, ahí es un poco más de industria, más de turismo, en Xalapa el turismo no es su fuerte, por ejemplo en Coatzacoalcos son cuestiones más relacionadas con el petróleo, entonces los enfoques son diferentes a pesar de ser una misma carrera, está más dirigido a las necesidades del mercado, de hecho tenemos alumnos de Coatzacoalcos, de Córdoba que no están estudiando en sus regiones, a pesar que hay administración, prefieren venir a Xalapa, piensan que aquí hay mejores maestros, como que ya es parte de la cultura. (JC-M)*

### *Estilos de trabajo académico y administrativo*

Los estilos de trabajo académico y administrativo dependen de las regiones del estado, específicamente para el programa de administración, la transversalidad no se ha logrado completamente, hace falta relacionar un contenido específico para distintas experiencias educativas, la disposición para hacer un cruce horizontal de las competencias depende también de los estilos de trabajo académico, que se utilicen por algunos docentes, el hecho de compartir un cubículo para tener mayor comunicación o impartir experiencias relacionadas, permite trabajar de forma interrelacionada, en general no todos los docentes trabajan con la misma dinámica, debido a la falta de dominio de las competencias por parte de algunos docentes.

*Esa es la parte que nos ha estado faltando dentro del modelo que tenemos aquí en la universidad, nos falta esa correlación con todas las demás experiencias educativas, en la medida que podemos con los maestros que tenemos más contacto, si nos podemos de acuerdo en hacer ese cruce horizontal de las competencias, pero dependiendo de la experiencia educativa que cada quien imparta, yo por ejemplo con los maestros que compartimos cubículo y damos materia a fines y ahí nos ponemos de acuerdo de cómo desarrollarlo con el grupo, por ejemplo: un maestro da organización y yo les doy dirección, los maestros como se desarrollan con los de otras experiencias educativas, así que dijéramos que realmente todos los maestros trabajamos así, no la verdad todavía no lo hemos logrado, y la verdad el modelo se presta muchísimo para la transversalidad, no lo hacemos ni todos los profesores, ni todas las áreas, quizá los que estamos más relacionados y que trabajamos*

*juntos en cubículo, pues si nos ponemos de acuerdo. Y en las reuniones de academia no se ha logrado permear totalmente la transversalidad porque muchos no trabajan con el enfoque, falta preparación o capacitación para los profesores que están aquí. (D-LR)*

### *Operación del plan de estudios en la realidad institucional*

La operación del plan de estudios en la realidad institucional se presenta de distinta forma, el orden de las unidades de aprendizaje ubicadas en las distintas fases de formación profesional, permite que se fortalezcan o desarrollen algunas competencias en los estudiantes, con el modelo (MEIF) los estudiantes pueden elegir el orden de las experiencias que desean cursar, sin embargo, es necesario cursar algunas experiencias del área básica y disciplinar para poder fortalecer las unidades de competencia de cada experiencia educativa, esta situación contradice la flexibilidad curricular presente en el modelo, lo que significa regresar en gran medida a la seriación de las experiencias.

*Sí, claro que sí, inclusive en el área básica, porque para llevar las de iniciación a la disciplina de administración, hay algunas que forzosamente debes de llevar antes de y hay otras que son seriadas, que lo ideal es que en este modelo no estén seriadas, pero que si se correlacionen, entonces hay materias del área básica, de iniciación a la disciplina, que de esas disciplinares si no cursaste alguna del área de iniciación pues no puedes fortalecer esa competencia y por ultimo vienen las terminales que es donde hacen su proyecto de tesis, su servicio social, son cuatro áreas. (D-PA)*

La flexibilidad curricular del MEIF imposibilita en gran medida el desarrollo de las experiencias educativas por parte de los estudiantes, la mayoría de ellos tienen turnos en la mañana y en la tarde, esta situación genera que los estudiantes tengan muchas horas truncadas, y eso no les permite tomar otras experiencias educativas, la conformación de distintos grupos, producto de la flexibilidad curricular imposibilita que, en la dinámica de trabajo no se desarrollen las competencias de algunos estudiantes.

*Yo creo que también, desafortunadamente son de las cosas que imposibilitan, porque muchos alumnos vienen en la mañana y vienen en la tarde y entonces tiene muchas horas truncadas, no es porque ellos las hayan querido tomar así, es porque así esta, esas experiencias educativas ya están en esas horas fijas y eso no les permite tomar otras experiencias, además por ejemplo no todos los muchachos están en los mismo grupos, entonces si todos estuvieran en un solo grupo, pues esos muchachos ya tienen una dinámica de trabajo, pero si están en diferente grupo, entonces eso hace que si les encargas algún trabajo en equipo, se les hace imposible de juntarse, porque uno tiene clase a esta hora otro tiene clase en otra hora o en*

*diferentes horarios y entonces no pueden estar juntos, eso imposibilita algunas dinámicas de trabajo para desarrollar sus propias competencias (D-OZ).*

En la implementación de algunas experiencia educativas se recupera el apoyo de las plataformas tecnológicas, este recurso digital permite desarrollar la parte teórica de la experiencia educativa, y los estudiantes construyen casos reales y los aplican a problemáticas específicas (saber heurístico), en este proceso se analizan distintas problemas que pudieran presentarse, la combinación del saber teórico con el saber heurístico les ayuda a resolver algunos casos prácticos utilizados para desarrollar la unidad de competencia, en el caso del saber axiológico se refuerzan los valores presentes en el proceso de desarrollo de la competencia, por ejemplo, los estudiantes saben que no pueden copiar un programa de computadora, sino que tienen que trabajar en forma individual o grupal, esta situación genera cierta responsabilidad, que les ayuda a fortalecer su preparación profesional.

*Por ejemplo con el teórico me apoyo de las plataformas, yo subo todo mi material en una plataforma que se llama Eminus, aparte de que yo doy la clase en el pintarrón o directamente en la máquina, porque ellos me ven programar y les voy explicando, entonces la parte teórica es a partir de las plataformas tecnológicas, leen, hacen analogías, construyen casos reales y lo aplican a las problemáticas y ya después la parte heurística es que eso que leyeron lo lleven a la computadora, entonces vemos casos del problema de un video club que es lo que más hay o de un restaurante chiquito o microempresa, analizan que problema puede tener y para todo son los puntos de venta, cuando son empresas chiquitas, lo que hacemos es traer un punto de venta, como ellos están involucrados en esa problemática y la conocen, ese conocimiento lo aterrizan en un sistema, entonces lo que hago es combinar la teoría de la regla para poder programar y aparte la orientan hacia esa necesidad, ellos están involucrados en la problemática y ya conocen la parte teórica de la materia y la parte práctica, entonces cuando les sale un programa que genera un resultado por primera vez, y eso los motiva. Cuando tú ves la habilidad en un producto, cuando resuelves algo en la práctica, eso te motiva para continuar obteniendo información teórico, entonces ya se dedican específicamente a una instrucción que ellos necesitan y a todo esto viene la parte axiológica, es decir saben que no pueden copiar un programa, saben que tienes que hacerlo en equipo a veces, saben que tienen que aplicar la responsabilidad, saben que en la plataforma tienen que subir la actividad a una hora, entonces tienen que ser responsables, aplican muchas conductas que les ayuda a fortalecer su preparación profesional. (D-PA)*

*Lo que yo me dije es, el MEIF ha sido un fracaso, allá en rectoría tienen una bronca, aparte de que ahora los estudiantes tienen los horarios partidos, tienen que ir y venir, pero realmente no hemos cambiado los maestros, cuesta mucho trabajo hacerlos participar (D-BML)*

### *Formas dinámicas en que se desenvuelve el curriculum*

El desarrollo del curriculum en la dimensión sustantiva, se puede apreciar en el logro de los ejes en los programas de trabajo institucionales, para fortalecer: la innovación educativa, gestión de la calidad para la acreditación del programa de administración, y la internacionalización. En la dimensión procesual encontramos que en el transcurso de desarrollo y puesta en práctica del curriculum, se ve limitado debido al gran número de estudiantes que conforman un grupo, esta situación genera la pérdida de control del grupo por parte del docente, e incluso la insuficiente tecnología imposibilitan algunas formas dinámicas para el desarrollo del curriculum, entre otras limitaciones.

*Nuestra base es el plan de la rectora para este periodo 2014-2018, entonces ya ves que están articulados por ejes, debemos cumplir con todos los ejes, en alguna manera tenemos que contribuir, por ejemplo innovación educativa, gestión de calidad que es lo que estamos haciendo ahorita, que nuestro programa se acredite, internacionalización, en este momento hay tres alumnos que se van, uno se va a Irlanda, otro se va a Londres y otro se va a España, eso busca la universidad y ver que sus materias tengan relación con las de nosotros. (JC-M)*

*Yo siento que una de las cosas que pudieran ser es el número de alumnos por grupo, ahorita tengo 2 grupos de 55 alumnos y estoy en un salón pequeño, no es lo mismo trabajar con 20 alumnos, que trabajar con 50, no se les puede dar una atención a todos, pierdo el control del grupo, otro obstáculo es que no tenemos la suficiente tecnología, hace falta cañones, hay veces que solicitas el cañón y la computadora y no hay, o se descompuso, son de las cuestiones que no te permiten dar una buena información, porque una proyección es más fácil y vas explicando algunos temas, a que tengas que estar escribiendo en un pizarrón es un poco más lento y te tienes que adaptar, como que te imposibilita un poco (D-OZ)*

En definitiva, el conjunto de contenidos y objetivos formulados presentan cierta congruencia con la metodología y la aplicación de proyectos integradores, en este sentido las competencias deberían estar determinadas dependiendo de la zona en que se encuentre las unidades académicas, e incluso los estilos de trabajo académico y administrativo depende de las regiones, la disposición para relacionar las distintas unidades de competencia obedece al nivel de dominio que tengan los docentes con relación a las competencias. Distintos factores como la flexibilidad curricular, el exceso de estudiantes en un grupo de trabajo o la insuficiencia tecnológica en las aulas, imposibilitan en gran medida el desarrollo de las experiencias educativas.

### 4.2.3. Consumo de lineamientos y normas específicas del plan de estudios

En cuanto a la dimensión de consumo del curriculum, se pretende caracterizar como los docentes consumen los lineamientos y normas específicas en el plan y programa de estudios, a continuación se analizan dos aspectos:

#### *Interpretación de las especificaciones curriculares*

La interpretación de los docentes con referencia a las especificaciones curriculares es indistinta, la parte formal del curriculum indica ciertas características y lineamientos a cumplirse, en el desarrollo de las sesiones presenciales, los docentes utilizan prácticas recurrentes para distintas experiencias educativas, e incluso desarrollan algunas estrategias didácticas para lograr cubrir el tiempo destinado a las clases, en algunos experiencias educativas se trabaja con problemas, en este sentido, los docentes utilizan estrategias que les ayudan a mejorar la clase, dependiendo de las características y condiciones de los grupos.

*Como lo trabajamos en la academia, cuando de verdad hacemos esas propuestas, yo siento que sí, somos muchos profesores que aunque este designado en el plan de estudios, no lo hacen, no concretan el plan. Desde que inicio el modelo, he trabajado en las de iniciación a la disciplina y las disciplinares, en esas dos áreas, y desde las materias de computación básica, hasta las de soluciones tecnológicas, han sido varias, inclusive he participado en el posgrado. En este proceso fueron estudiantes, empleadores, empresarios y directivos, y la sociedad en general no fue consultada, en aquel momento eso se hizo, ya no se ha vuelto hacer, ya no volvimos aplicar instrumentos, ni nada. Ahorita lo único es que seguimos la directriz, lo que nos indica la rectoría lo fomentamos, ahorita para el enfoque de competencias ya no se hizo un análisis, ni un estudio, ya trajeron la metodología y lo que hicimos nosotros fue actualizar el plan de estudios con relación al enfoque de competencias. (D-PA)*

*Fíjate que yo he dado aquí matemáticas financieras y cuando me tocan grupos de más de 55, ¿y sabes cómo paso lista? Por número, les digo tu eres el uno, dos, tres hasta el 55. Y empezamos cada quien dice su número, uno, dos y el número que no hay ese es el que falta, tres, cuatro, cinco, se pasa la lista así en que te gusta en 3 minutos, rapidísimo. Es una estrategia que implemente a partir de grupos numerosos, con chicos inquietos que están esperando mucho tiempo, aclaro no me sé sus nombres y luego por ejemplo en matemáticas financieras yo tengo que empezar con un problema y lo tengo que terminar, y aparte en matemáticas hay muchas maneras de resolver un problema, entonces yo siempre les doy la oportunidad de que si alguien tiene otra respuesta, entonces te dicen yo llegue por este, adelante va arriba al pizarrón, dime como lo resolviste, el estudiante te dice: es que yo hice todo diferente y en ese punto me conecte, y digo haber como empezaste, en donde te conectas con ese ahí lo dejas” (D1.AHT)*



### *Combinación de las expectativas, visiones, intereses y formas de pensamiento*

En el transcurso de las clases, los docentes combinan ciertas experiencias, intereses y formas de pensamiento para ponerlas en práctica en las experiencias educativas, el contenido temático de un plan de estudios contempla el perfil que debe tener el profesional en contaduría y administración, para algunos docentes es importante que el plan de estudios satisfaga una necesidad social y la formación profesional. La forma de trabajo en distintas experiencias educativas ha cambiado, con la incorporación de las competencias se utilizan distintas habilidades, los procesos de resolución de problemas, el razonamiento y los diferentes puntos de vista permiten tener mayor apertura en el trabajo docente, con el modelo tradicional se resolvían los problemas con un procedimiento específico, con el enfoque de competencias se consideran distintas habilidades que el estudiante puede ir desarrollando en su proceso de formación.

*Tratamos de que así sea, porque se supone que para eso se realiza precisamente el análisis y la investigación para adecuar un plan de estudios acorde a las necesidades en este caso del profesional en contaduría y administración, que también pugnamos porque el egresado de administración sea su propio empleador, es decir que genere sus ingresos. Si tú ves el contenido temático, el contenido de un plan de estudios, hablamos del nombre de la experiencia, características del proceso de enseñanza, la auditoría por ejemplo contempla, perfil que debe de ir enfocado hacia donde está la licenciatura, la descripción, la justificación es decir para que, nosotros estamos formando profesionales con estas características, las unidades de competencia que deben de contemplarse y la articulación de los ejes, tratamos de que el plan de estudios satisfaga una necesidad social, que es la formación profesional. (D-GLO)*

*Ahora con la incorporación de las competencias, se trabajan distintas habilidades en los planes de estudio, y no te puedes cerrar como maestro porque tu como matemático te das cuenta que efectivamente puedes, primero: razonar el problema desde diferentes puntos de vista y si yo nada más te estoy preguntando ¿Cuáles son los intereses al término de tantos años de tal cosa?, entonces tú me los puedes sacar como quieras. Yo les dije siempre en matemáticas rásquense como puedan, cada quien se mata las pulgas como puede, pero las quiero aquí todas muertas, y si les doy toda la apertura. Y hay chavos muy buenos que te sorprenden porque tú tienes un programa con tres métodos, por ejemplo para calcular todos esos intereses, amortizaciones todo eso, te da tres métodos, tú ves la teoría de los tres métodos y de repente te das cuenta que los chicos mezclan los métodos pero llegan al resultado, va adelante esta bien. (D1.AHT)*

El desarrollo de las competencias profesionales en el plano real, depende en gran medida de la formación que la UV otorgue a sus académicos, las interpretaciones de las especificaciones curriculares y la combinación de expectativas, visiones, interés y formas de pensamiento influyen en el desarrollo del curriculum. En la práctica docente se han modificado o incorporado nuevas formas de trabajo para las experiencias educativas, por una parte se presentan los docentes que conservan sus formas de trabajo, y por otro lado, existen docentes que han desarrollado nuevas estrategias de enseñanza, para adecuarlas al número de alumnos en un salón de clases, características y dinámicas de trabajo de los grupos. En síntesis, se puede decir que para lograr integrar las competencias en el plano real, se necesita desarrollar las competencias docentes necesarias para desarrollar la unidad de competencia propuestas en cada una de las experiencias educativas del plan de estudios.

### **4.3. Cultura organizacional**

La cultura institucional se analiza a partir de tres dimensiones: transmisión, conservación y resistencia al cambio. Se pretende comprender la dinámica y persistencia cultural de la institución.

#### **4.3.1. Transmisión de la cultura institucional**

La cultura institucional implica la transmisión de una generación a otra, con el grado de uniformidad generacional directamente relacionado con el grado de institucionalización, en esta parte se presenta cómo los docentes aprendieron a trabajar en la universidad y si hubo alguien que les enseñara las prácticas y formas de trabajo en la UV.

#### *Trabajo docente en la Universidad*

Algunos de los cursos que se han implementado para que los docentes aprendan a trabajar en la UV son: cursos de inducción para el perfil docente, programas de superación, cursos introductorios, cursos de docencia y micro enseñanza, en

algunos casos los cursos eran obligatorios, era un requisito para impartir clases. En general se imparten cursos, donde se explica principalmente el modelo y el enfoque de competencias, en el modelo se cambia la figura del docente, ahora es facilitador.

*Fíjate que nadie, hoy escucho que hay un curso de inducción, hoy en día implemento el programa de superación de la Universidad, pusieron andar un curso introductorio y cuando yo llego aquí no me cuesta trabajo, porque yo ya tenía la maestría en educación superior. En aquel tiempo era primero el encuadre, en ese tiempo yo tuve que adaptarme a las formas de esta entidad, la metodología cambia totalmente. (D-PA)*

*Si había la inducción hacia el perfil docente, a mi si me obligaron porque era un requisito para impartir las clases tomar cursos de docencia y micro enseñanza, en ese principio yo si los tome, para ese nuevo modelo del MEI, porque eso sí, la universidad preparo un grupo de académicos que fueron los que empezaron a desarrollar el modelo en las diferentes entidades académicas y cuando nos tocó a nosotros, yo platique primero con ellos, nos hicimos la estrategia y tuvimos en cursos a los maestros para llevar a cabo la implementación del MEI eso si se les dio a todos los profesores, porque yo les decía, yo no quiero que me digan que no están de acuerdo si no conocen el modelo, yo quiero que me digan no estoy de acuerdo porque ya no conozco, pero si después de conocerlo estamos de acuerdo en la implementación, fueron talleres como de dos meses, teníamos una o dos sesiones a la semana, a los profesores por hora les pusieron de alguna forma como requisito tomar el proyecto aula, ahorita te podría decir que de ese universo de 20 o 30 profesores, estoy seguro que de 30 solo 20 lo tomaron de los maestros jóvenes, de alguna forma se les dijo, la estrategia debe ser que lo conozcan, y estuve muy al pendiente y me consta el esfuerzo que hizo por convencer a los maestros de que participaran en el proyecto aula, tenían resistencia pero finalmente le digo que fueron un buen número de profesores que tomaron el proyecto aula, si se capacitaron. (D-LR)*

*Cuando recién entre no, la persona que me invita me dice hay que hacer estas cuestiones, se trabaja por academias y tenemos reuniones cada mes y medio o cada mes para cuestiones de las academias, si existe algún problema de la enseñanza o de la preparación de los muchachos, eso me lo explicaron al principio cuando entre. Pues no ha cambiado mucho, se siguen haciendo academias, se sigue participando, por ejemplo hace como tres años aquí en la facultad de administración hubo un nuevo plan de estudios, y la mayoría de los maestros estuvo participando en su área específica para cada uno, por ejemplo yo participo en el área de matemáticas, que es la academia con la cual participo. (D-OZ)*

*Nos dan muchos cursos de como entrar a la universidad, donde nos explican principalmente el modelo, para poder entrar al enfoque de competencias debemos conocer muy bien el modelo, las características que tiene el modelo, también tenemos que entender que ya no somos maestros de estar en el pizarrón, ya no es maestro ahora es facilitador, es muy difícil más si ya habíamos dado clases en otras universidades donde está el enfoque tradicional todavía, yo creo que la práctica hace que te pongas atento, realmente son programas muy ambiciosos, que si tu no lo haces por competencias, dejándole a cada quien sus responsabilidades, en parte es el compromiso, también es importante que nos podamos entrelazar, por ejemplo, ahorita estoy dando una materia de “desarrollo y plan de negocios”, está el proyecto de inversión, entonces podemos trabajar a la par, cuando tú ves personas que están trabajando con el modelo, así como que por inercia tú vas trabajando también. (JC-M)*

En conjunto se puede apreciar que los cursos y los proyectos que ofrece la UV para formar a los docentes con el enfoque en competencias no son obligatorios, la gran mayoría de los docentes aprenden a trabajar solos, los docentes que llevan más años en la universidad tomaron cursos para conocer el MEIF. Por lo tanto, para poder entender el enfoque de competencias, los docentes deben conocer el Modelo Educativo y sus características, además considerar que la función del docente dentro del modelo es distinta, ahora es un facilitador. Así mismo, otro elemento importante para desarrollar las competencias profesionales en el plano real, es el conocimiento de las funciones del papel del facilitador en el impulso de las unidades de competencia planteadas en las experiencias educativas.

### *Prácticas y formas de trabajo*

Las prácticas y formas de trabajo se desarrollan conforme a las experiencias, formas de pensamiento y capacitación de los docentes, en algunos casos se lleva a cabo un examen diagnóstico en el inicio de los cursos. Un elemento importante que debe incorporar el docente en su práctica es el eje axiológico para trabajar de forma colaborativa con los demás docentes.

La gran mayoría de los docentes que ingresaron a la facultad, no tuvieron una preparación previa para dar clases, en la práctica cotidiana han tomado cursos que les han permitido obtener herramientas pedagógicas para poder desarrollar su papel como profesor. El proyecto aula fue una estrategia que la institución desarrolló para capacitar a los docentes con el enfoque de competencias, el proyecto está diseñado para un semestre. La transición de un modelo rígido a un modelo flexible permitió incorporar una dinámica de trabajo distinta, algunas prácticas arraigadas en los docentes no permiten el desarrollo integral del modelo, y esa situación ha generado cierta resistencia por parte de los docentes.

*Yo solita aprendí, yo como curse la maestría sabía que tenía que hacer un plan de clase, sabía que tenía que hacer un diagnóstico, lo que aprendía en la maestría aquí lo aplicaba y muchos copiaban la forma que yo traía. Mira yo te voy a decir que esta facultad es de las más viejitas, hay profesores que tienen 44 años de antigüedad y no se quiere jubilar, y tú ves a ese profesor ya grande, con el mismo libro desde que empezó a dar clases y tú dices ¿Qué enseñan? Cuando los paradigmas y las teorías van evolucionando, siguen*

*enseñando de la misma forma y los chicos hoy en día no quieren eso, ellos quieren evolucionar también, aquí en esta facultad tú ves claramente la contradicción, entre un modelo totalmente rígido a un modelo flexible, tú ves a los dos grupos de profesores: los del modelo rígido que se estacionaron en ese modelo y no quieren evolucionar y los que estamos en la flexibilidad. (D-PA)*

*Cuando yo inicié en 1981, que primero nos daban un curso de metodología pedagógica, entonces una forma de capacitar yo no soy profesor, ni he estudiado en docencia, he estudiado muchos cursos en docencia porque yo soy totalmente empírico en docencia, pero si he tomado muchísimos cursos que me han dado ciertas herramientas pedagógicas para poder desarrollar un buen papel como profesor, cuando yo llegue alguien me dijo aquí hay unos cursos y le tienes que entrar porque si tú tomas esos cursos es más fácil que te consideren para la asignación de materias, era válido porque uno no está formado en el aspecto docente (D-GLO)*

*Pues te digo que nos dieron cursos, en el proyecto aula, porque ya estás diseñando todo tu semestre, de hecho yo hice el proyecto aula para la materia de matemáticas administrativas, me tocó el diseño, fue en el 2012. Mira el MEIF entro en el 2003 y a partir del 2011 ya tenemos el enfoque, uno de los objetivos del MEIF es que el trabajo sea por competencias, pero fue un caos el cambio de un modelo rígido a uno flexible y en ese momento se iniciaba, yo creo que ha ido evolucionando poco a poco, si no se hubiera iniciado en ese momento, ahorita no podríamos trabajar por competencias, y en mi caso tengo poco tiempo de dar clases, imagínate los maestros que tenían 20 años, pues hasta la fecha hay algunos maestros que no están tan a gusto, que dicen: yo prefería el modelo rígido, son profesores de base, el material que ocupaban antes, quieren ocuparlo ahorita, los mismos libros, entonces como que hay un poquito de resistencia, ahorita ya es mínimo el número de maestros que no aceptan el modelo, hace años había un poco más de resistencia, los planes son muy ambiciosos, entonces si tú sigues con el mismo enfoque tradicional, tenemos que aprender a pedirles, no solo te tienes que quedar con lo que te enseñan, te toca investigar. (JC-M)*

Los docentes aprendieron a trabajar a partir de distintos cursos impartidos en la universidad, en general, se puede apreciar que a la mayoría de los docentes nadie les enseñó a enseñar, solo les dijeron la forma en la que estaban organizados. Las prácticas y formas de trabajo se han modificado mínimamente, esta situación se debe a varios factores, entre ellos, a la dedicación de tiempo completo, la formación, y el interés de algunos docentes por tomar cursos. La gran mayoría de los docentes de tiempo completo, son los más comprometidos con los cursos impartidos en la universidad, mientras que los docentes que están por jubilarse y los docentes por horas no se ven obligados a tomar los cursos.

#### **4.3.2. Conservación de la cultura institucional**

Una vez que la transmisión ha tenido lugar, se conserva la cultura institucional, y el grado de conservación estará directamente relacionado con el grado de institucionalización. Las prácticas institucionales que se utilizan para organizar las

actividades en la UV, incluyen la organización por jefaturas, la dirección y las secretarías. Por parte de la rectoría general se solicita un calendario de actividades, la sesión de planeación de las actividades se lleva a cabo al inicio del año. Las prácticas institucionales que se utilizan para organizar las actividades en el área económica- administrativa están conformadas por un consejo universitario, el consejo determina la actualización de los planes de estudio, en promedio, cada seis meses se reúne el consejo de área para hacer la planeación, posteriormente los directivos comparten los resultados de las reuniones a cada cuerpo colegiado.

*Cada año, quien da la pauta es la rectoría, nuestra área académica económico-administrativo, cada año hacen su consejo, un consejo universitario y de ahí un consejo de área y en el consejo del área se ven las propuestas de lo que hacemos durante el año y de ahí lo aterriza a cada facultad, nos dicen por ejemplo: se tiene que actualizar el plan de estudios como ocurrió en aquel momento, y ya lo vamos bajando a las entidades, cada año o cada seis meses hacen su consejo de área, ahí es donde se hace la planeación y se dan los resultados de lo que se planeó en años anteriores. Al principio la planeación es para los directivos y de ahí los directivos la aterriza a los docentes y nos reúnen en academias, entonces se va por cada cuerpo colegiado, nosotros un Plan Operativo Anual, cuando hacemos un POA decimos: que objetivo, acción y a que meta queremos llegar y ya cuando definimos eso, el jefe de carrera dice va acorde con lo que la rectoría nos dice y entonces mandamos nuestro POA, por ejemplo en este año tengo 5 materias y quiere hacer una publicación de un libro y quiere hacer una estancia en Cuba por ejemplo, entonces yo hago mi planeación que va en función de lo que necesitan los chavos pero también lo que la rectoría nos establece, así es como trabajamos. (D-PA)*

*Hay una academia y nos integramos, en esa academia vemos cual es la metodología que se va aplicar en cada una de las experiencias educativas, yo doy administración, administración está integrada a una academia, pero no únicamente administración, sino todas aquellas materias relacionadas con la academia de administración, por ejemplo dirección, estrategias organizacionales, administración de Pyme, todos estos formamos una academia, y aquí definimos el plan de trabajo, es decir, como vamos a impartir la experiencia académica de administración, que metodología vamos a utilizar, como la vamos a evaluar, unificamos criterios, que normalmente se acuerdan y que ya están establecidos dentro del programa, hacemos dos o tres reuniones al año, una al principio del semestre, donde acordamos las estrategias de impartición, porque eso lo tenemos que dar el primer día de clase, en el primer día de clase se acordó que vamos a dar a conocer el programa de trabajo, la forma y metodología de enseñanza, la participación de los alumnos, la evaluación del programa, la bibliografía que van a utilizar, obviamente los objetivos, la contextualización, todo eso se hace en el primer día de clase todo todo, aparte la elaboración del plan de clase, del plan de trabajo que esos de forma individualizada con base en los acuerdos obtenidos ahí y a los reporte o los informes de avance (D-GLO)*

La organización de las actividades es a partir de la integración de academias por áreas de conocimiento, en esas reuniones se establece la metodología que se va aplicar en cada experiencia educativa, el plan de trabajo, la evaluación, en general se unifican criterios de acuerdo a lo establecido en el programa de estudios. Las

reuniones de academias se llevan a cabo tres veces al año: la primera reunión se realiza al inicio del semestre donde se acuerdan las estrategias de impartición de las sesiones, también se elabora el plan de clase y el plan de trabajo, estos dos elementos se realizan de forma individualizada con base en acuerdos obtenidos en la reunión, también se revisa y actualiza la bibliografía, en la segunda reunión se ven las excelencias educativas y los eventos que estén programados durante el año, viajes de estudios, las empresas que se visitaron y la última reunión es de retroalimentación, hay algunos maestros que cursan el proyecto aula y al final del semestre se evalúa la funcionalidad del proyecto.

*Nosotros estamos organizados por academias por áreas de conocimiento, no tenemos departamentos como tales, pero si áreas académicas, de acuerdo a las áreas disciplinares, le pongo un ejemplo: administración, está el área de administración general y esta la academia de administración, está el área de matemáticas que comprende todas las experiencias educativas de matemáticas y se conforma el área académica de matemáticas, está el área de recursos humanos y se abre la academia de recursos humanos, el área de finanzas y esta la academia de finanzas, entonces son áreas académicas por área de conocimiento, de acuerdo al área disciplinar de cada licenciatura, cada área académica tiene sus propias dinámicas, que hay un reglamento de académicas en donde debemos reunirnos al menos dos o tres veces por semestre, hay un coordinador de academia, y a través de él se dan situaciones de lineamientos nuevos que pudieran aparecer, que nos vienen de los directivos, a ellos les llegan todas esas situaciones de aplicación, nos reúnen a los coordinadores de la academia, nos las dan a conocer y ya nosotros las transmitimos hacia las academias, en la de administración que es grande somos como 15 profesores de esa academia, claro varía el número de miembros de la academia, dependiendo del área de conocimiento **(D-LR)***

Cada área académica tiene sus propias dinámicas de trabajo, existe un reglamento de academia en donde se indica que las reuniones deben ser dos o tres veces por semestre, en la academia existe una figura de coordinador, a través del coordinador se comunican los lineamientos de los directivos, el número de miembros de las academias depende del número de experiencias educativas de cada área de conocimiento.

La elaboración del Programa Operativo Anual tiene objetivos, acciones y metas, cuando se definen todos esos elementos en el consejo se consideran las necesidades de los estudiantes y lo que la rectoría establece para dar cumplimiento al programa. Consideran las necesidades de los estudiantes sin conocerlas, al estudiante no se le incluye en el diseño de planes institucionales

aun cuando son los principales afectados, es decir, no existe un diagnóstico en la elaboración de los programas operativos.

*Nosotros al inicio del año tenemos unas sesiones de planeación, dentro de la universidad están las jefaturas, está la dirección, las secretarías, esta posgrado, están las tutorías, hay muchas dependencias, entonces cada uno tiene agendados actividades, al inicio del año se hace una sesión de planeación y ahí vamos diciendo que actividades tenemos, las agendamos en el calendario de manera que todos podamos cumplir. Esto de la planeación tiene pocos años que se implementó, porque a veces no estábamos enterados de que eventos había y aparte en rectoría nos están pidiendo un calendario de actividades, entonces fuera de eso, las prácticas de aquí de las sesiones de academia son aproximadamente tres durante el semestre, las sesiones de tutorías también son tres en el semestre, lo de la titulación es una plática al año, dependiendo del área. La primera reunión es al inicio del semestre y en esa reunión se ve la actualización de bibliografía, nosotros en el inter semestre tenemos la obligación los libros que hay, se ven las excelencias educativas, que profesor las va a impartir y como las van a impartir, y los eventos que estén programados durante el año, algún viaje de estudios, la última reunión es la retroalimentación, algunos maestros probamos el proyecto aula, al final del semestre decidimos si realmente funciona, la forma en que se estructura un proyecto aula y si es así, al próximo semestre lo implementamos todos, ese tipo de cosas son las que se analizan, los trabajos, cuantas empresas se visitaron, los viajes de estudio, la reunión de en medio es para saber cómo vamos, la última es para la retroalimentación. (JC-M)*

#### **4.3.3. Resistencia al cambio**

Una vez ocurrido la conservación, la persistencia cultural depende de la resistencia a las tentativas de cambio, con el grado de resistencia directamente relacionado con el grado de institucionalización. La resistencia al cambio es una función de la distribución de recompensas y de motivación interna generada, Zucker (1991) plantea que aquellas acciones muy bien recompensadas serán más resistentes al cambio, por lo tanto, la motivación interna se deriva de sanciones previas aplicadas a algunas acciones y no a otras. En el caso de la UV podemos identificar que la resistencia al cambio en el nuevo modelo con el enfoque de competencias, se debe al menor número de recompensas y al aumento del trabajo en las academias, una evidencia importante de la resistencia al cambio en los profesores, puede verse reflejada en las recurrentes formas de trabajo.

*Por ejemplo la didáctica, esto que queremos implementar de los exámenes departamentales, que la clase no necesariamente puede ser en el salón, puede ser virtual, las asesorías, la tutoría no se llevaba a cabo, hoy la tutoría ya la tenemos que llevar a cabo con todos los estudiantes, tres veces al semestre, entonces se han implementado acciones que fortalecen, por ejemplo: yo puedo detectar a un chavo que antes de que termine el semestre está en riesgo, la tutoría ha sido una actividad que ha fortalecido mucho al modelo porque a veces los chavos llegan de la prepa que no saben cómo funciona aquí,*



como eligen las materias, cuales son seriadas, cuantas oportunidades tienen para recusarla, entonces nosotros como tutores los vamos orientando en toda su trayectoria académica, tenemos que detectar la ruta crítica, la tutoría es una acción muy importante que nos ha ayudado y tenemos el contacto directo con los estudiantes. En mi caso, la bibliografía, eso ha impactado mucho, los chavos ya no compran un libro tan fácilmente, en el caso de sistemas, porque muchos docentes tienen la información en la nube, lo que hacemos es que descarguen información digital, eso ha creado un gran cambio, para fortalecer la clase, un cambio radical ha sido que extra clase es que ellos tengan que bajar información de cosas que le son útiles. **(D-PA)**

A través del modelo se ha obligado a los profesores a actualizarse un poquito más en técnicas didácticas para poder desarrollar el modelo, la otra es la cuestión de las tecnologías, antes todo era en pizarrón y de gis, y ahorita se ha logrado tener un buen equipamiento y ya la mayoría de los profesores utilizamos el proyector para hacer las presentaciones de clase, en mi se modificó sobretodo el método de enseñanza y la evaluación, como que ya no es el puro examen si no a realizarles lecturas, ensayos de ciertos temas para complementar la parte teórica que yo les doy en clase, a veces les pongo exámenes parciales y a veces un trabajo final o un examen final dependiendo del tipo de materia para ver si demuestran tener las competencias, eso le puedo decir que si lo modificamos la mayoría de nosotros porque antes casi era el puro examen en todas las materias y ahora ya no, usted nos ve con todo el archivo de trabajos y demás que durante el curso de fueron solicitando, de acuerdo a la experiencia anterior, de acuerdo a la actitud de los muchachos porque aquí cuenta mucho lo que decíamos en competencias, la actitud de los muchos para con determinadas experiencias educativas porque sigue habiendo ese paradigma porque les habla usted de matemáticas y hacen gestos, cuando de todos modos la tienen que llevar, porque inclusive en el área de matemáticas, es importante que se lo diga, se ha empezado a trabajar con lo que le llaman, el enfoque de las matemáticas basado en problemas, que tiene mucho que ver con las habilidades de pensamiento y ya no es en el pizarrón darles tantas cuentas, es darles problemas y como lo pueden resolver apoyados en las matemáticas, es como enseñarle al alumno a tener esa disciplina de pensamiento para que lleguen a la solución. **(D-LR)**

En general no lo percibo, sigo viendo maestros que incluso están sentados dictando, sigo sabiendo de alumnos que les piden las cosas de memoria y si no los reprobaban, nunca tienen ni siquiera extraordinarios, es un patrón que distintos maestros han seguido durante toda su vida, antes tenía yo muchísimo índice de reprobación, pero si se han modificado los contenidos de las materias, incluso la materia de análisis e interpretación de estados financieros ya desapareció quedo metida en otra, este programa de antes abarcaba lo que era el análisis e interpretación de los estados financieros y se tenía que ver como se elaboraba, con las hojas verdes para que ellos conocieran la herramienta para tomar decisiones, entonces te la pasabas en la técnica y ya cuando llegabas a la toma de decisiones los chamacos ya estaban atarantados, y tenía yo un altísimo índice de reprobación, ahora se maneja lo que es flujo de efectivo que es mucho más fácil de hacer y se insertó la parte de actualización por el índice de precios al consumidor, todo lo que era la parte de análisis la tenía yo que ver en medio semestres, pero de todos con muchos números, y la otra parte la tenía yo que ver para que supieran actualizar, ósea es muy técnica mi clase, ya se quitó esto, entonces ahora me toca de todas formas las técnicas de análisis pero ahora con la primera parte de finanzas, entonces gracias a esos cambios también ha bajado el índice de reprobación de mi materia. **(D-BML)**

El enfoque de competencias en el modelo educativo, ha generado la modificación de los contenidos en las experiencias educativas del programa de estudios de administración, la implementación del aprendizaje basado en problemas y la actualización en técnicas didácticas para poder desarrollar las competencias,

estas acciones, no implican una modificación en el método de enseñanza y evaluación, En general se puede decir que no se han implementado cambios en la forma de trabajo debido a la resistencia de la gran mayoría de los profesores.

Las prácticas que se utilizan para organizar las actividades en la universidad se conservan hasta el momento, la organización estructurada se conforma desde las jefaturas, la dirección y las secretarías, hasta llegar al consejo académico. Las prácticas institucionales se rigen en gran medida por el reglamento de academia y el Programa Operativo Anual. Por otra parte, la única modificación que ha dado en las academias, es el número de participantes en las áreas de conocimiento, con la modificación del plan de estudios se eliminaron algunas experiencias educativas, esa situación conllevó a tener menor participación de los docentes en las academias de conocimiento.

Algunos obstáculos que enuncian los docentes para trabajar con el enfoque de competencias son: la infraestructura en cuanto a recursos tecnológicos, el tiempo destinado para cada experiencia educativa y la actitud de los estudiantes.

El método tradicional de enseñanza generaba un trabajo impositivo por parte de los docentes, con la incorporación del modelo, la participación de los alumnos es más dinámica, las experiencias educativas tienen una unidad de competencia y un campo de aplicación en donde el estudiante demuestra sus habilidades y conocimientos, una limitante importante es, que algunos profesores no tomaron el proyecto aula, y eso impide la transversalidad de las experiencias educativas, debido a que varios docentes no saben trabajar con el enfoque de competencias.

*Por ejemplo la infraestructura, yo necesito el laboratorio de cómputo, a veces son los tiempos, yo tengo materias donde tres horas no me son suficientes, entonces utilizo la plataforma, yo sé que es un obstáculo pero lo tengo que resolver como docente, un obstáculo es que cuando hicimos ajuste del plan de estudios hubo reducción de horas, la infraestructura, el tiempo y a veces es la actitud de los estudiantes, entonces quienes traen esa actitud van normalmente y si no, pues tengo que estar apoyándolos más que los otros que ya van encarrilados en la materia, y fíjate que yo doy clases cuando ya están a la mitad de la carrera y al final. (D-PA)*

*Si, desde que yo inicié a la fecha si, antes uno estaba acostumbrado a ser el expositor y dejabas muy poca participación a los alumnos era normalmente un trabajo impositivo, el profesor era el que tenía la última palabra y era el que definía como se hacían las cosas, ahora no, ahora hay una participación bastante dinámica de los alumnos, y yo creo que ese*

*cambio de un método tradicional de enseñanza a una flexibilidad y una participación dinámica de los alumnos, nos deja una mayor riqueza tanto al alumno como al profesor por las experiencias que tienen en el campo profesional, lo que sí es el compromiso es dar el contenido temático, si la competencia dice que el alumno debe practicar o aplicar tienes que hacerlo, creo que una limitante es que no tomaron el proyecto aula los compañeros, desde antes del proyecto aula trabajamos así, desde antes del MEI, esto es una forma de organización, aunque se implementaron las competencias esta sigue siendo una forma de organización, yo recuerdo que he sido coordinador de academias durante muchísimos años y nos seguimos organizando de la misma manera, si van existiendo cambios, esos cambios nos han facilitado el trabajo, es más fácil trabajar ahora, yo creo que con el método antiguo tradicional, no hubiese yo aguantado 4 horas continuas en un salón de clases, porque todo el tiempo iba a estar hablando y ahora no. (D-GLO)*

*Yo siempre he dicho que el mayor problema que tenemos las instituciones de educación superior es la actitud, no todos tenemos la actitud de servicio como docentes, ni todos los alumnos traen esa actitud de asumir su papel como estudiantes, para mi es básicamente ese problema, mira capacidades si no las tuviéramos no estaríamos aquí, hay que platicar con los maestros uno por uno para que pongan su actitud de resistencia al cambio y conozcan las cosas, es una cuestión de actitud de voluntad para hacer las cosas, porque los valores los traen de casa, los conocimientos los han ido adquiriendo con el paso del tiempo, aquí hay muchachos muy brillantes, pero que luego el ambiente los envuelve o como que no quieren mostrarse porque van a ser señalados, aquí en nuestra universidad hay un programa por estatuto, que cada semestre entregamos la nota laboratorio que es un reconocimiento a los muchachos que obtienen un promedio de nueve o superior a nueve y se hace cada semestre. (D-LR)*

Otro obstáculo es la actitud de servicio de los docentes, en general la resistencia al cambio es una constante en la institución, e incluso existe cierta resistencia de los estudiantes, esta situación sucede en las experiencias educativas de iniciación a la disciplina y en experiencias que son más teóricas. Las experiencias educativas se asignan a partir del avance y promedio de los estudiantes, en el caso de los estudiantes con bajo promedio no tienen oportunidad de elegir las experiencias educativas en los horarios que deseen, esta flexibilidad en cuanto a tiempo limita en una parte la formación profesional del estudiante.

*Como que a veces es un poco difícil con los estudiantes, como que traen la dinámica de que el maestro viene y enseña, tal vez es en los primeros semestres y también porque son materias de iniciación a la disciplina, como por ejemplo derecho o matemáticas que tal vez no se prestan tanto, todavía los llevamos de la mano, al principio si es un poco difícil, nosotros tenemos desde el inicio una plática con los alumnos, se les explica el modelo. Aquí los estudiantes eligen sus materias, pero se hace un sorteo, a los estudiantes les toca elegir las experiencias educativas con base en su avance y promedio, entonces tienen que competir entre ellos para que puedan organizar su horario, y que pasa con los últimos, les toca una hora en la mañana, otra a medio día, otra en la tarde y se hace un relajo, también tenemos los intersemestrales, los estudiantes tienen muchas oportunidades, ahorita la primera generación esta en séptimo, entonces los que salieron de octavo ya se acabó su plan y ya no tengo materias de ese plan, tengo un semestre, pero son materias de octavo, por ejemplo deben matemáticas y esta con el plan anterior, deben algunas materias que ya no están ahorita, entonces es imposible, no les puedo abrir un grupo para cinco personas, entonces lo que tienen que hacer es aprobar esa experiencia educativa, es con un examen*

ordinario, ellos deben estudiar todo el programa de la materia y ya se asigna un jurado, el maestro define el criterio el caso es que debe demostrar que tiene las competencias, los conocimientos, las habilidades, todo para poder aprobar la materia, así es como se hace el examen. **(JC-M)**

Vinieron a lavarnos el cerebro, dijeron que era muy bueno y hubo muchas reuniones, y nos platicaban las maravillas y nosotros preguntábamos con que equipo, en que espacios, las condiciones institucionales hasta ahorita no las tenemos, si tú eres facilitador tienes que tener mucho más interacción con el alumno, y no se puede tener interacción con 50 personas, entonces si tu traes tu computadora, traes tu cañón, si traes todo lo que quieras de tu casa pues a lo mejor te sale más bonita la clase, pero la institución no te facilita los materiales, tienes que ir a dejar tu credencial empeñada en el archivo, prácticamente no se nos capacito, si quieres hacer algún contacto por red a veces se cae la red, te evalúan, usaste proyector, acetatos, plumones esta como recurso didáctico , computadora, el chiste es que la usen los estudiantes, materiales didácticos, el programa de la experiencia, y proyectos de inversión, se refiere a que yo traiga un proyecto de inversión de algún lado, la facultad no lo facilita, no me dice ahorita no hay vinculación, lo que me da mucha satisfacción es que dos de mis proyectos en toda la vida que llevo se han hecho realidad , el fondo de todo esto son los famosos estímulos, después te piden el avance programático jamás lo he entregado , no es opcional, es obligatorio, se los doy de palabra ya voy más o menos en el 80 o 90 porque lo único que hacen es agarrar todos esos papeles, meterlos en un sobrecito porque viene la de CASECA, no les importa si yo les pongo 0 de avance o 100, lo único que les importa es el papelito en el expediente. **(D-BML)**

En cuanto a la incorporación del enfoque de competencias en el MEIF, se tuvieron varios cuestionamientos en los espacios, el equipo y las condiciones institucionales, para implementar el modelo, una limitación importante fue el gran número de alumnos en un grupo de trabajo, también los proyectos de inversión los tienen que conseguir los docentes, porque la institución no los facilita, esto ha generado que algunos docentes se resistan a trabajar con el enfoque de competencias, una de las causas identificadas, son los estímulos y las acreditaciones de los programas de estudio.

Mire, afortunadamente la base va teniendo una base muy sólida por todos los maestros jóvenes que están entrando, porque con la dirección nos hemos abocado a hacer una selección con base en competencias, determinando quien tiene ese perfil para docente, porque a lo mejor todos quieran dar clases, pero no todo mundo sirve para eso. Hay un documento de evaluación en donde exige que tengan cursos tanto pedagógicos y disciplinarios, y lo piden de tres años atrás, y aparte que tengan experiencia docente en instituciones de educación superior. Yo creo que seguiría la mitad y la mitad, hay profesores de los jóvenes que traen todo el entusiasmo y la energía para tomarlos, si me preguntara como directivo de esta universidad el día que me jubilara, me iría satisfecho porque creo que estamos formando un cuadro de docentes jóvenes que van a sostener el mismo nivel de calidad a nuestra institución. **(D-LR)**

Se encuentran distintas opiniones de los docentes, donde se menciona la importancia de considerar el perfil del docente, utilizando un documento de evaluación que permita determinar el perfil del docente con formación en

competencias, que tenga cursos pedagógicos y disciplinarios, y experiencia en instituciones de educación superior. En definitiva se considera que la mitad de los docentes que imparten clases en la institución se resisten a cambiar y a incorporar el enfoque de competencias, una parte importante de docentes que están por jubilarse se opone a trabajar con el enfoque, mientras que la gran mayoría de los docentes de reciente incorporación son los que tienen más actitud para trabajar con el enfoque.

## **Para concluir**

En el análisis del diseño del curriculum con enfoque en competencias de la UV, se identificaron dos perspectivas: la primera tiene que ver con una visión de los actores involucrados, a partir de los intereses, decisiones, necesidades, negociaciones intergrupales y opiniones que sostuvieron entorno a la formación profesional, y la segunda está relacionada con la institución donde se observan las razones políticas, académicas, profesionales y educativas que determinaron la incorporación del enfoque de competencias en el MEIF.

En cuanto a los actores, se identificó a un grupo minoritario de 20 participantes que se encargaron de formular las bases para incorporar y/o diseñar las competencias profesionales, considerando que la UV cuenta con 1,967 profesores de tiempo completo y 761 investigadores, se puede decir que hubo una desproporción en la cantidad de participantes considerando que la universidad cuenta con cinco regiones en todo el estado, aunque la colaboración posterior fue mayor. En los antecedentes del modelo se observó un proceso continuo del megaproyecto “Formación integral y flexible”, desde la conformación del equipo de diseño en 1997 hasta la implantación del MEIF en 1999. Cabe añadir que este megaproyecto concentraba cinco proyectos específicos.

El equipo conformado por los 20 académicos convocados en 1997 produjo los documentos básicos que hasta el día hoy guían la implantación del MEIF. En 1999, cuando se implanta este modelo se destaca la transición de prácticas educativas tradicionales centradas en la enseñanza a prácticas educativas innovadoras centradas en el aprendizaje. En ese mismo año se profundizó en los lineamientos para el concurso por otras fuentes de financiamiento externo, la planeación se llevó a cabo al nivel de las áreas académicas, definiendo sus estructuras, se establecieron requisitos para la elaboración colegiada del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, en este sentido, se puede afirmar que la formulación de los lineamientos para la normatividad del MEIF en la UV tuvo menor participación de académicos, en comparación con los académicos que participaron en la gestión de financiamiento externo.

La construcción del MEIF fue el resultado de las recomendaciones y lineamientos señalados por los organismos nacionales e internacionales respecto a la flexibilización, así como del proyecto institucional del rector de ese periodo y las asesorías externas que recibieron los 20 académicos pioneros en el diseño del MEIF. En los documentos normativos de la UV y de manera específica en su modelo, no se habla de competencias como tal, se menciona al MEIF como una propuesta de organización del curriculum de las licenciaturas por áreas de formación, cuyo eje central es la formación del estudiante, se formulan cuatro fines del modelo que tienen relación con la parte intelectual y profesional, en este último se hace referencia a una articulación de conocimientos, habilidades y actitudes. A partir del año 2006 aparece la guía para el diseño de proyectos curriculares, con enfoque de competencias en la UV, en este momento es cuando se habla completamente del enfoque de competencias.

En los orígenes y situaciones históricas que antecedieron a la elaboración del curriculum por competencias de la UV, se puede identificar varios niveles de participación: como se ha dicho, en un primer momento se habla de 20 académicos que elaboraron los documentos básicos con apoyo de asesorías externas; en un segundo momento implica la consideración de la propuesta para diferentes carreras, se incorpora la figura del facilitador, cuya función era apoyar la integración de las competencias al ámbito curricular.

Hasta el año 2002 se imparte un diplomado titulado “Diseño curricular dentro del Nuevo Modelo Educativo”, este diplomado fue un espacio para la reflexión sobre la pertinencia social, los principios básicos de la disciplina, la profesión, además del análisis del quehacer docente, pasaron tres años para que la universidad generara un espacio para la reflexión del personal académico en torno a los elementos mencionados, esto quiere decir que el proceso ha sido continuo, pero pausado.

En la formulación de los distintos documentos que guían el diseño del MEIF se pueden observar diferentes tipos y número de actores, en general se aprecia a un grupo reducido de integrantes que participan en la formulación de las guías, tanto en la guía metodológica para el diseño curricular dentro del modelo educativo

flexible, así como de la guía para el diseño de proyectos curriculares, con el enfoque de competencias.

Los documentos normativos enmarcados en el contexto de la implementación del MEIF, hacen referencia a algunas temáticas enfocadas al mejoramiento de la calidad de los programas y al fortalecimiento de la capacidad institucional para asegurar la formación de recursos humanos. En la parte formal de la incorporación, se encuentra la adecuación que existe entre el desarrollo de los documentos institucionales con relación a dos elementos del Programa Sectorial de Educación 2001-2006, en este documento se pretende impulsar: la incorporación de un nuevo enfoque educativo y el mejoramiento en la calidad de los programas.

Se analizó el programa de administración de la UV, uno de sus principales rasgos es que fue uno de los primeros programas educativos ofertados por esta universidad, y uno de los últimos en incorporar al MEIF siendo que este se instrumentó en el año de 1999 y el programa de administración lo incorporo en el año 2011, es decir, pasaron 12 años para su incorporación. En general, se pudo observar que la única estrategia o la más significativa fue la incorporación del proyecto aula para capacitar a los docentes con el enfoque de competencias.

Para fortalecer las competencias profesionales, es necesario capacitar a docentes con un enfoque en competencias vinculado a la carrera específica de administración, independiente a las experiencias educativas que se impartan por los docentes, así como se necesita involucrar a los docentes en áreas académicas para estar revisando la construcción de sus experiencias o planes de clase, esto ayudará para desarrollar de forma significativa las competencias. Debe existir congruencia entre la línea de implementación del enfoque, desde el diseño de las experiencias educativas, (o en su caso, los docentes que no participaron en el diseño de alguna experiencia educativa deberían tener un acercamiento previo para el desarrollo de la experiencia con los estudiantes).



La guía para el diseño de proyectos curriculares de la UV propone seis momentos para el diseño curricular con enfoque en competencias, en una primera fase se sugiere la construcción de la visión que los académicos puedan concebir para un determinado programa educativo, este primer momento implica la elaboración de la visión en conjunto con un gran número de académicos pertenecientes a un programa educativo. Las comisiones mixtas formadas con profesores de las seis regiones iniciaron con este análisis, con el paso del tiempo se puede verificar que los docentes que desarrollan actualmente distintas experiencias educativas tienen poca noción de los seis momentos.

La segunda fase correspondiente al diagnóstico para el diseño curricular con enfoque en competencias involucra seis análisis: necesidades sociales, fundamentos disciplinares, del campo profesional, opciones profesionales, lineamientos y del programa educativo en esta fase se contó con la participación de una comisión mixta de las seis regiones para realizar este análisis, sin embargo, en el programa educativo de administración se puede apreciar la falta de algunos de estos elementos, los fundamentos expuestos por los docentes no responden a un análisis de las necesidades sociales, y tampoco a los lineamientos del modelo curricular. Para elaborar algunas experiencias educativas se llevó a cabo una consulta a empleadores y la opinión de los empresarios, esto quiere decir que se pone mayor énfasis en las necesidades de las empresas y se deja de lado las necesidades sociales regionales.

La fase de construcción incluye la elaboración de los objetivos, misión, algunos elementos del diagnóstico, ejecución de las funciones clave que ejecutan los egresados y los saberes, para la elaboración de las experiencias educativas ubicadas en la estructura curricular. Para el caso del programa de administración se muestra una pequeña descripción de la disciplina de administración, el objetivo, perfil de ingreso, perfil de permanencia, perfil profesional de egreso, y campo ocupacional. Los elementos de la estructura curricular que se exponen en el capítulo teórico mencionan, que la elaboración del perfil profesional se crea con base en las necesidades que tratara de solucionar el profesional y en el análisis de

las disciplinas que aporten elementos para solucionar los problemas. Así pues, se puede apreciar que en el programa hace falta la información relacionada con algunos elementos del diagnóstico y el análisis de las disciplinas que puedan aportar elementos para solucionar problemas.

La guía metodológica plantea que en la elaboración de las experiencias educativas, el docente debe planear que unidad de competencias desarrollarán los estudiantes, se especifica cómo, con qué, con quienes y para qué, esta situación permite acercarse al momento en que trabajará con el grupo de aprendizaje. Así mismo, la organización y estructura curricular propuesta por Frida Díaz expone cuatro elementos: 1) determinación de los contenidos, 2) determinación y organización de las áreas, 3) elección y elaboración de un plan curricular, y 4) elaboración de los programas de cada curso. Por lo tanto se puede decir que el programa de administración cumple en gran medida con los momentos para el diseño curricular con enfoque en competencias planteado en la guía metodológica y con los elementos de la estructura curricular que propone Frida Díaz, sin embargo, en la parte de implementación se pueden observar varios elementos que no se consideran para el desarrollo de las experiencias educativas en el programa de administración.

La organización y estructura curricular del programa de administración implica la revisión de varios documentos por parte de los docentes y jefes de carrera, para el caso de la determinación de los contenidos se hace mención a los tres tipos de saberes descritos en la guía metodológica, la información para determinar y organizar las áreas se encuentra en el documento nuevo modelo educativo para la UV del año 1999, la elección y organización de un plan curricular se establece en el reglamento de planes y programas de estudio de año 2013 para la elaboración de los programas de estudios de cada plan curricular. Por parte de los docentes y jefes de carrera se tiene poca claridad en cuanto a los documentos descritos anteriormente, esta falta de revisión implica que sólo se enfoquen a desarrollar las experiencias educativas, situación que contradice la propuesta planteada en la guía metodológica.

Finalmente, la evaluación curricular permite valorar el grado en que los medios, recursos, y procedimientos permiten el logro de las metas. En la última fase de los momentos para el diseño curricular con enfoque en competencias se propone el mapa curricular promedio y se plantean las estrategias de operación, con ambos productos y los ajustes propuestos por los profesores que elaboraron los programas para la consolidación del catálogo de experiencias educativas, sin embargo, en el caso del programa de administración se considera como una estrategia desarrollada en el seno de las academias, para obtener información valorativa que retroalimente las acciones de mejoramiento o consolidación de los elementos curriculares que así lo requieran.

La universidad ofrece un instrumento para evaluar planes y programas de estudio elaborados con enfoque en competencias dentro del MEIF. Este instrumento permite orientar el proceso de revisión y evaluación de los planes de estudios, a través de una lista de cotejo que incluye datos generales, fundamentación, ideario, misión y visión, objetivos generales y particulares, perfiles y programas de experiencias educativas. Además se muestran tres criterios para cada elemento: suficiencia, pertinencia y congruencia interna, en el caso del programa de administración, los docentes no hicieron referencia a tal instrumento, esta situación denota que existe poca revisión de los documentos normativos por parte de los docentes, incluso en el seno de las academias solo se utiliza como estrategia para obtener información valorativa sin considerar los elementos del instrumento de evaluación curricular.

En este tipo de competencias el operacionalismo representa la ideología dominante en la educación superior, esta busca individuos capaces de operar a partir de sus conocimientos y con la habilidad para desplegarlos en el mundo del trabajo, con el fin de operar con más eficacia. En consecuencia, términos tales como intuición, comprensión, reflexión o sabiduría son dejados de lado y se prefieren, en cambio, otros como habilidad, competencia, resultado, técnica y flexibilidad.

El diseño curricular de un plan de estudios y de sus correspondientes experiencias educativas debería construirse desde una perspectiva integrada y global, convendría ser explícito lo que el estudiante debe saber, y las actitudes académicas y profesionales que debe conseguir como resultados de aprendizaje. La implementación de las competencias profesionales en el desarrollo curricular atiende las necesidades de una sociedad globalizada, que demanda trabajadores capaces de adaptarse al cambio, a la economía de mercado, cubriendo así las necesidades de un mercado de trabajo en constante cambio que requieren de mayor eficacia y calidad en sus procesos de trabajo, mientras que se deja de lado el desarrollo integral de los educandos y la formación de personas comprometidas, responsables y productivas en su entorno social.

El desarrollo de las competencias profesionales en el plano formal de la licenciatura de administración se observa a través de las estrategias metodológicas de enseñanza, la forma en que los docentes evalúan las competencias en su clase, evidencias de aprendizaje y los campos de aplicación, sin embargo, es importante resaltar que en plano real se da mayor importancia al saber teórico que al saber axiológico, elemento que contrapone al saber hacer en un contexto específico.

En la parte real se concluye que de acuerdo con el análisis del total de las experiencias, están se enfocan en procesos de enseñanza aprendizaje dentro de un contexto institucional, lo que implica una limitante para realizar el desempeño de las competencias específicas, esto contradice el desarrollo de la propuesta de competencias profesionales planteadas desde distintos enfoques teóricos.

Así pues, se identificó que ninguno de los docentes refiere a la definición de competencia que se menciona en los documentos normativos del modelo educativo o del plan de estudios. La diversidad de definiciones y/o ambigüedad de ellas ocasiona ciertas dificultades, que surgen cuando se quiere implementar en la práctica un currículum por competencias. Los campos de aplicación de las unidades de competencia se dividen en dos espacios: institucionales y externos, en gran parte, la aplicación de los saberes teóricos se aplica en el salón de clases,

mientras que en el espacio externo, aparecen con menor frecuencia los espacios de vinculación con empresas.

A partir del análisis teórico que se realizó sobre competencias profesionales en el nivel superior, se comprobó que existe por parte de los docentes, una conceptualización fragmentada sobre el concepto de competencias, se confunde con habilidades, destrezas y actitudes, lo que lleva a relacionarlas con actividades en el aula o fuera de ella, sin una estrategia que vincule los conocimientos adquiridos con el contexto cultural, social y económico del ámbito laboral.

En síntesis, los docentes entienden, fomentan y evalúan las competencias profesionales de distinta forma, en el plano formal se ubican elementos importantes para desarrollar las competencias en las experiencias educativas, mientras que, en el plano real se puede visualizar, que la gran mayoría de los docentes no tienen claro el concepto y los elementos de una competencia, el fomento de las competencias se desarrolla en espacios dentro de la universidad y en la evaluación no se definen con claridad las evidencias de aprendizaje, por lo tanto, se puede decir que el programa de Administración solo existen las competencias en el plano formal.

En definitiva, algunos de los aciertos en la promoción de las competencias es la consolidación del modelo a través de la operación congruente con sus principios de flexibilidad en cuanto a contenidos, tiempos y espacios, y el impulso en el desarrollo intelectual en la parte profesional, social y humana es importante para que los estudiantes se conviertan en profesionistas, no obstante, el grado en que se relaciona el conjunto de contenidos y los objetivos educativos formulados no se ha equilibrado.

Las competencias profesionales aparecen en el MEIF como una solución a distintos problemas que afrontan los estudiantes, pero en la práctica este enfoque privilegia una racionalidad instrumental que restringe y empobrece los alcances de la educación superior. En efecto, no se ha logrado plantear estrategias de

participación apropiadas que involucren significativamente a los actores del cambio y que les permitan transformar creencias y prácticas educativas.

Una de las tareas pendientes es, entre otras, definir una estrategia que evalúe el impacto de la formación de los académicos en relación con la operación del modelo flexible, así como la capacitación de directores de la facultad y jefes de carrera, además del desarrollo de las condiciones institucionales para lograr las unidades de competencia. Así pues, es necesario el conocimiento pedagógico para la elaboración de los planes de estudio con el enfoque por competencias e integrar un trabajo conjunto con un experto en la experiencia educativa, en el área disciplinar y en la parte técnico pedagógica.

La Universidad Veracruzana, enfrenta el reto de generar al interior de sus programas educativos un mecanismo que le permita verificar la nivelación de las competencias desarrolladas. En definitiva, se puede decir que la implementación de las competencias profesionales en la UV se lleva a cabo de forma parcial, únicamente en el plano formal, debido a la falta de formación de los docentes y a las limitadas condiciones institucionales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Morales, Estela, *et. al*, (2006), “El diseño curricular por competencias en la Universidad Veracruzana, de México”, *en revista Vasconcelos de Educación*, Vol. II, Núm. 2
- Acet/uv (2009). *Proyecto Aula. De la transformación a la innovación en el aula. Elementos clave del proyecto.*
- Ángeles, Ofelia (2005), “El enfoque por competencias llega a las aulas”, *en revista Educar*, México.
- Angulo, Félix (2009), “La voluntad de distracción: las competencias en la universidad” en Sacristán José Gimeno, *Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?*, España, Ediciones Morata.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2001). *La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES.* México: ANUIES. Recuperado del sitio [http://www.anuies.mx/servicios/d\\_estrategicos/documentos\\_estrategicos/21/sXXI.pdf](http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf) el 20 de septiembre de 2007.
- Barrales, Adoración (2012), “El enfoque educativo basado en competencias, un reto que enfrenta la Universidad Veracruzana”, *en Revista Educación* Vol. XXI, N° 41
- Barrón, Concepción (2000), “La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización”, en María de los Ángeles Valle, *Formación en competencias y certificación profesional*, México, CESU-UNAM / Tercera Época.

- Barrón, Concepción (2009), "Docencia universitaria y competencias didácticas" en *Revista Perfiles Educativos*, México, UNAM, Vol. XXXI, Núm. 125.
- Brown, Christopher (2010), *Organization and Governance in Higher Education*, ASHE reader series.
- Barradas, María Esther (2014), *Seguimiento de egresados*, Editorial Palibrio, E.U.A
- Coll, César (1995), *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Editorial Paidós, México.
- Clark, Burton (1983), *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, México.
- Clark, Burton. (2010) "The Organizational Conception", pp. 137-152, in Brown, M.C. *Organizational and Governance in Higher Education*, ASHE Reader Series, Sixth Edition, Learning Solutions, New York.
- Díaz-Barriga, Frida, et.al (2011), *Metodología de diseño curricular para educación superior*, Ed. Trillas, México.
- Escudero, Juan, et. al (1999), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, Ed. Didáctica y Organización Escolar, España.
- Eisner, Elliot (1987) *Procesos Cognitivos y currículum: una base para decidir lo que hay que enseñar*. Editorial Martinez Roca, España.
- Fuensanta, Pina, et.al (2005), *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*, Ed. La Muralla.



- Frade, Laura (2009), *Desarrollo de competencias en educación: desde el preescolar hasta el bachillerato*, Ed. Inteligencia Educativa.
- Hall, Richard (1996) *Organizaciones, estructura y proceso*, Editorial Prentice, México.
- Irigoyen, Juan et.al (2011), “Competencias y Educación Superior”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Enero-Marzo, vol. 16, núm. 48.
- Ibarrola, María y Mota Alejandro (2012), “Las competencias como referentes curriculares: el proceso de traducción de lo laboral a la formación en las Universidades Tecnológicas”, en *Revista de la educación superior*, ISSN: 0185-2760 Vol. XLI (4), No. 164, Octubre – Diciembre.
- Kent, Rollin (2003) *Cambio organizacional y disciplinario en las ciencias sociales en México*, Editorial Plaza y Valdés, México.
- Lizarraga, Luisa (2010), *Competencias cognitivas en educación superior*, Ed. Narcea, España.
- Maldonado, Miguel (2006), *Competencias, método y Genealogía: pedagogía y didáctica del trabajo*, ECOE ediciones, Colombia.
- Moreno, Prudenciano y Soto Graciela (2005), “Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias”, en *revista Educar*, México.
- Meyer, Heinz-Dieter & Brian Rowan (2006) “Institutional Analysis and the Study of Education”, in Meyer, H.D y B. Rowan (eds). *The New Institutionalism in Education*, Albany, State University of New York Press.

Moreno, Tiburcio (2010), "El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces" en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXIX (2), No. 154, Abril-Junio.

Medina Muro, Nadia [coord.]. (2002). Guía metodológica para el diseño curricular dentro del modelo educativo flexible. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Novelo Federico (1993) "La universidad futura en la perspectiva mexicana" en *Planeación y evaluación de la universidad pública en México*, UAM-X, México.

Nuevo Modelo Educativo para la universidad veracruzana lineamientos para el nivel licenciatura. Propuesta.

OCDE (1997), La definición y selección de competencias clave, Resumen ejecutivo

Pruzzo, Vilma (1999), Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje: una propuesta para el proyecto curricular institucional, Editorial Espacio, Argentina.

Programa Sectorial de Educación 2007-2012, Secretaria de Educación Pública, México: Gobierno Federal. Consultado en Julio de 2011 en: [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa\\_sectorial](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial)

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, consultado en Junio de 2013 en: <http://pnd.gob.mx/>

Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas. Recuperado del sitio <http://pifi.sep.gob.mx/ScPIFI/PIFIMontos/Montos.php?Universidades%5B%5>

D=30MSU0940B&Accion=Consultar&Seccion=&Tipos% el 11 de Junio de 2014.

RIESCO, Manuel (2008), "EL enfoque por competencias en el Espacio Europeo de Educación superior y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje", en *Revista Tendencias Pedagógicas*.

Ruíz, Estela (2001) Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior: una orientación cualitativa, Editorial IISUE, México

Ramiro, Fabiola, et. al (2010) Impacto de los indicadores del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional en las universidades públicas estatales en México en Revista de Investigación Educativa 11 julio-diciembre, 2010, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

Sacristán, Gimeno (2002), El curriculum: una reflexión sobre la práctica, Ed. Morata, España.

Stenhouse, Lawrence (1987) La investigación como base de la enseñanza, Ediciones Morata, Madrid.

Stenhouse, Lawrence (1998) Investigación y desarrollo del curriculum, Editorial Morata, España.

Tünnermann Bernheim (1998) Carlos, "La educación superior en América Latina y el Caribe: Diez años después de la conferencia mundial de 1998", Colombia.

Tobón, Sergio (2004) Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Ed. Ecoe, Colombia.

Tobón, Sergio (2006). Competencias, calidad y educación superior, Ed. Alma Mater, Colombia.

Tejeda Fernández, José (1999), El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación, en Revista Iberoamericana de Educación, España.

Tejeda, José (2005), “El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo”, en el VIII Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en empresas en la formación universitaria, Ed. Polo.

Tyler, Ralph (1998) Principios básicos del currículo, Editorial Troquel, Argentina.

Universidad Veracruzana (1990). Reglamento de planes y programas de estudio. Xalapa: UV.

Universidad Veracruzana; (1998) Consolidación y Proyección: hacia el Siglo XXI; Xalapa, Ver.

Universidad Veracruzana. Programa de Trabajo 1998-2001 y Programa Operativo Anual 1998, Consolidación y Proyección Hacia el Siglo XXI, Xalapa, Ver. (1998).

Universidad Veracruzana, (1999). Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Xalapa: UV.

Universidad Veracruzana; (2001) Avances del Programa de Trabajo 1998-2001: Consolidación y Proyección; Hacia el Siglo XXI; Reporte presentado al Consejo General Universitario; Xalapa, Ver.

Universidad Veracruzana; (2001) Dirección de Planeación Institucional; Avance en el Logro de las Metas del Programa de Trabajo 1998-2001; Consolidación y Proyección: Hacia el Siglo XXI; Xalapa, Ver.

Universidad Veracruzana, Instrumento para evaluar planes y programas de, estudio elaborados con el Enfoque de competencias dentro del MEIF.

Universidad Veracruzana (2008), Estatuto de Alumnos.

Universidad Autónoma de Yucatán, consultado en Agosto de 2011 en: <http://www.dgda.uady.mx/index.php?id=1005>

Universidad Veracruzana, consultado en Agosto de 2011 en: <http://www.uv.mx/nme/planes/index.htm>

Universidad Veracruzana, (16 DE DICIEMBRE DE 2013), Reglamentos de Planes y programas de estudios, Dirección de Normatividad.

Zabalza, Miguel Ángel (2007), La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas, Ed. Narcea, Madrid.

Zabalza, Miguel Ángel (1991) Diseño y desarrollo curricular, Editorial Narcea, Madrid.

## ANEXOS

### ANEXO 1. Artículos relacionados con competencias y educación superior

REVISTA	Volumen/ Número	TITULO/AUTOR
Revista Mexicana de Investigación Educativa (COMIE)	9 Volúmenes / 37 Números	<b>COMPETENCIAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR</b> JUAN JOSÉ IRIGOYEN / MIRIAM YERITH JIMÉNEZ / KARLA FABIOLA ACUÑA RMIE, ENERO-MARZO 2011, VOL. 16, NÚM. 48, PP. 243-266 (ISSN: 14056666)
		<b>LAS COMPETENCIAS EN LAS POLÍTICAS DE CURRÍCULUM DE CIENCIAS</b> <i>Los casos de Brasil y Portugal*</i> IDALINA MARTINS / MARTA ABELHA / ROZANA GOMES DE ABREU / NILZA COSTA / ALICE CASIMIRO LOPES RMIE, 2013, VOL. 18, NÚM. 56, PP. 37-62 (ISSN: 14056666)
		Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2008). <i>Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?</i> , Madrid: Morata <b>COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN</b> <i>Una mirada crítica</i> TIBURCIO MORENO OLIVOS RMIE, ENERO-MARZO 2010, VOL. 15, NÚM. 44, PP. 289-297
Revista de la Educación Superior (ANUIES)	9 Volúmenes/ 36 Números	<b>EL CURRÍCULO POR COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD: MÁS RUIDO QUE NUECES</b>  Tiburcio Moreno Olivos* Revista de la Educación Superior Vol. XXXIX (2), No. 154, Abril-Junio de 2010, pp. 77-90. ISSN: 0185-2760.
		<b>Las competencias como referentes curriculares: el proceso de traducción de lo laboral a la formación en las Universidades Tecnológicas</b>  Alejandro Mota Quintero* María de Ibarrola** Revista de la educación superior issn: 0185-2760 Vol. XLI (4), No. 164 Octubre - Diciembre de 2012, pp. 35 – 55
		<b>Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior</b> <b>José María Fernández Batanero* **</b> Revista de la educación superior Issn: 0185-2760. Vol. XLI (2), No. 162, Abril - Junio de 2012, pp. 9-24
		<b>ORIGEN SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES Y TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA</b> Miguel Casillas* Vol. XXXVI (2), No. 142, Abril-Junio de 2007, pp. 7-29. ISSN: 0185-2760.
		<b>DEFINICIÓN Y VALIDACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE LOS GRADUADOS UNIVERSITARIOS</b> Mercedes Marzo Navarro* Revista de la Educación Superior Vol. XXXV (4), No. 140, Octubre-Diciembre de 2006, pp. 49-70. ISSN: 0185-2760.
		<b>FUNCIONES Y ESCENARIOS DE ACTUACIÓN DEL PROFESOR</b>

		<b>UNIVERSITARIO. APUNTES PARA LA DEFINICIÓN DEL PERFIL BASADO EN COMPETENCIAS</b> Carmen Ruiz, Revista de la Educación Superior Vol. XXXVII (2), No. 146, Abril-Junio de 2008, pp. 115-132. ISSN: 0185-2760.
Reencuentro (UAM-XOC)	7 Volúmenes/ 21 Números	Competencias profesionales y calidad en la educación superior Elena Quiroz* Número 50, Año 2007
Perfiles Educativos ( IISUE-UNAM)	9 Volúmenes/ 35 Número	Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje Tiburcio Moreno Olivos* <i>Perfiles Educativos</i>   vol. XXXI, núm. 124, 2009   IISUE-UNAM
		<i>El enfoque de competencias en la educación.</i> ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? ÁNGEL DÍAZ BARRIGA* vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36
		Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México Gloria Elena Cruz Sánchez* <i>Perfiles Educativos</i>   vol. XXXI, núm. 126, 2009   IISUE-UNAM
		<i>Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa</i> Frida Díaz Barriga Arceo (2005), vol. XXVII núm. 107, pp. 57-84
		<i>Currículum y actores. Diversas miradas</i> CONCEPCIÓN BARRÓN (COORD. ), LETICIA CANALES, ELISA LUGO, LILIA MARTÍNEZ Y MIGUEL MONROY México, CESU-UNAM (Pensamiento Universitario núm. 97), 2004
Análisis de las competencias profesionales de los titulados universitarios españoles. La visión de los egresados María Jesús Freire Seoane*   J. Venancio Salcines Cristal** <i>Perfiles Educativos</i>   vol. XXXII, num. 130, 2010   IISUE-UNAM		
Revista Electrónica de Investigación Educativa	9 Volúmenes/ 20 Números	<b>Competencia en educación: un abordaje enactivo</b> Mário Medeiros, Vol. 14, Núm. 2, 2012
		<b>Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente concreto</b> Carolina Ugarte (*) Revista Electrónica de Investigación Educativa Número Especial, 2010
		<b>El trabajo por competencias en el <i>prácticum</i>: cómo organizarlo y cómo evaluarlo</b> José Tejada Fernández, Vol. 7, No. 2, 2005
		<b>La importancia de la formación estratégica en la formación por competencias: evaluación de las estrategias de acción para la solución de problemas</b> Julio César Tovar-Gálvez, Vol. 14, Núm. 1, 2012
		<b>Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo</b> Arturo de la Orden Hoz, Vol. 13, No. 2, 2011
		<b>Sesgos comunes en la educación y la capacitación basadas en estándares de competencia</b> Juan B. Clímént Bonilla, Vol. 12, No. 2, 2010
Revista Iberoamericana de la Educación Superior	4 Volúmenes / 11 Números	<b>Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula</b> Ángel Díaz-Barriga, Núm. 5 Vol. ii 2011
		<b>Competencias para la innovación en las universidades de América Latina: un análisis empírico</b> Luis E. Vila, C. Delia Dávila Quintana y José-Ginés Mora

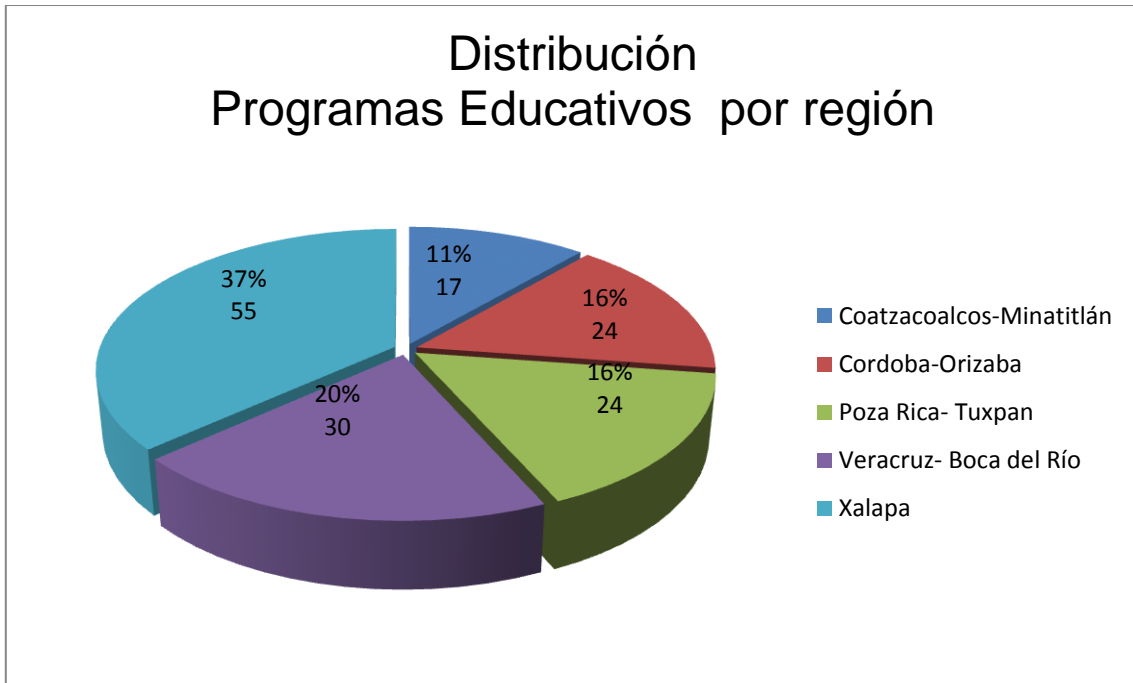
		<p>Núm. 1 Vol. i 2010</p>
		<p><b>El contrasentido de la enseñanza basada en competencias*</b>  Jordi Planas-Coll, Núm. 10 Vol. iv 2013</p>
		<p><b>El <i>currículum</i> y la doble lógica de inserción: lo universitario y las prácticas profesionales</b>  Roberto-Agustín Follari, Núm. 2 Vol. i 2010</p>
		<p><b>Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación</b>  Frida Díaz-Barriga Arceo  Núm. 7 Vol. iii 2012</p>
<p>Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (REDALYC)</p>		<p>Ortega Domínguez, Leonor Marisela; Reyes Sánchez, Oscar  <b>¿Cómo formar competencias profesionales en el nivel superior?</b>  Revista Electrónica Educare, vol. 16, núm. 2, mayo-agosto, 2012, pp. 25-54  Universidad Nacional  Heredia, Costa Rica</p>
		<p>Elena Quiroz  <b>Competencias profesionales y calidad en la educación superior</b>  Reencuentro, núm. 50, diciembre, 2007, pp. 93-99,  Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco  México</p>



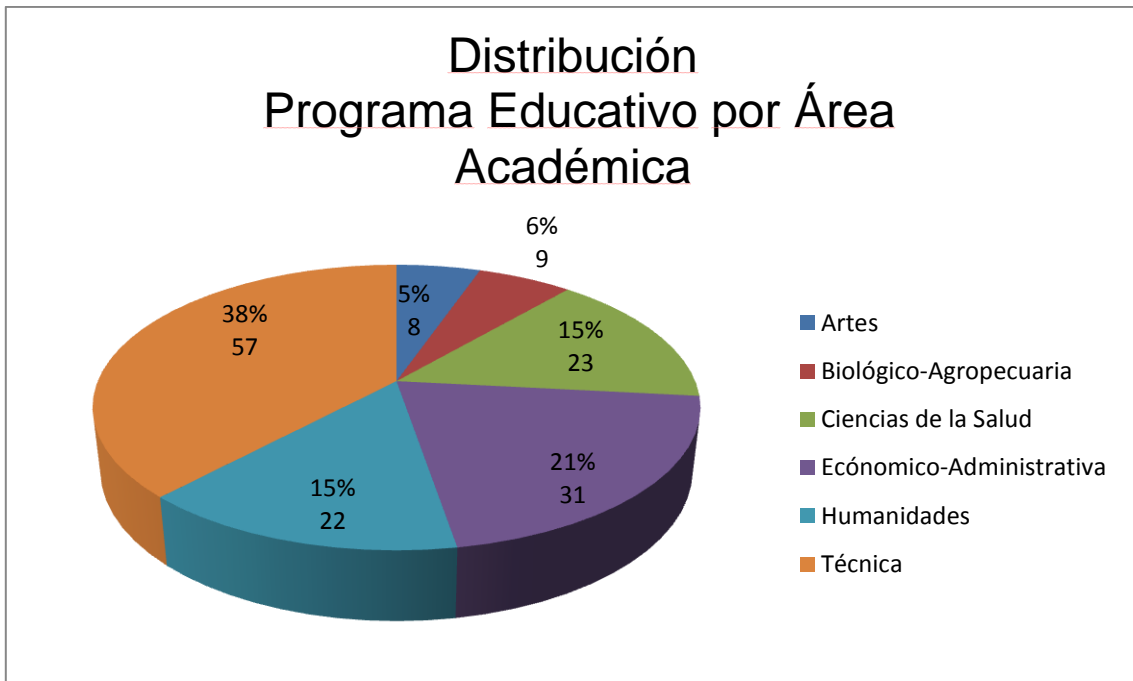
## Anexo 2. Programas educativos por región

Programas Educativos por Región	Programa Educativo por Área Académica	Enfoque Curricular	Adopción de Competencia
Coatzacoalcos- Minatitlán (17)	Artes (8 )	Objetivos (54)	Completa 28%
Córdoba- Orizaba (24)	Biológico- Agropecuaria (9)	Competencias (96)	Aproximada 62%
Poza Rica- Tuxpan (24)	Ciencias de la Salud (23)		Desconocida 10%
Veracruz- Boca del Río (30)	Económico- Administrativa (31)		
Xalapa (55)	Humanidades (22)		
	Técnica (57)		

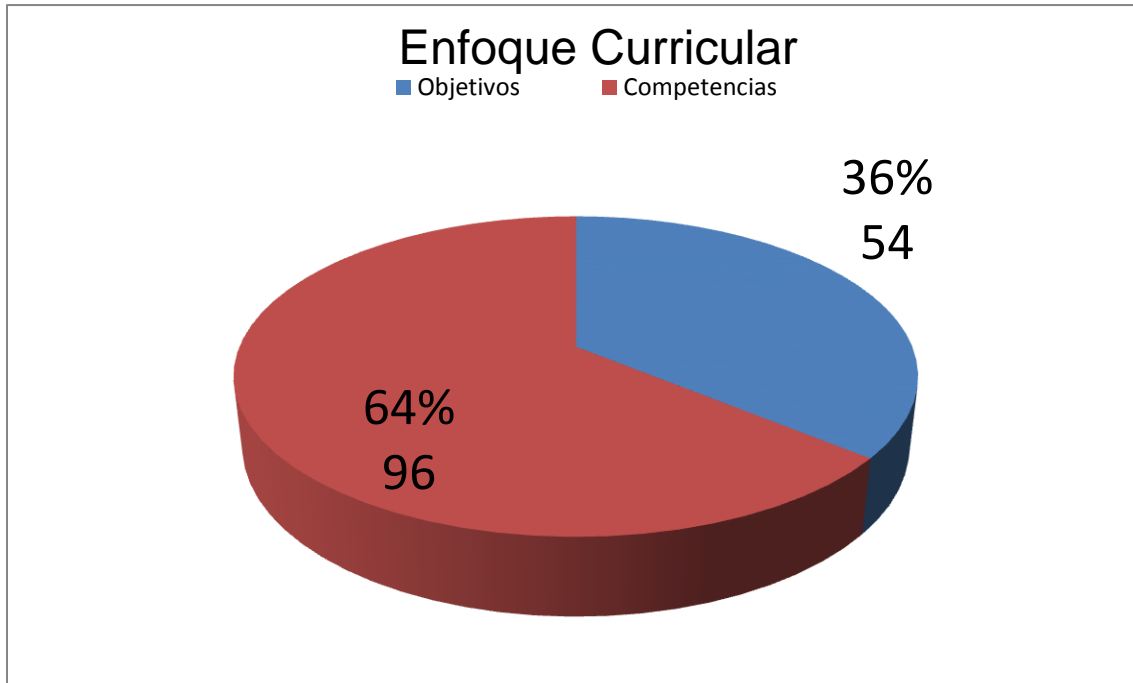
Gráfica 1



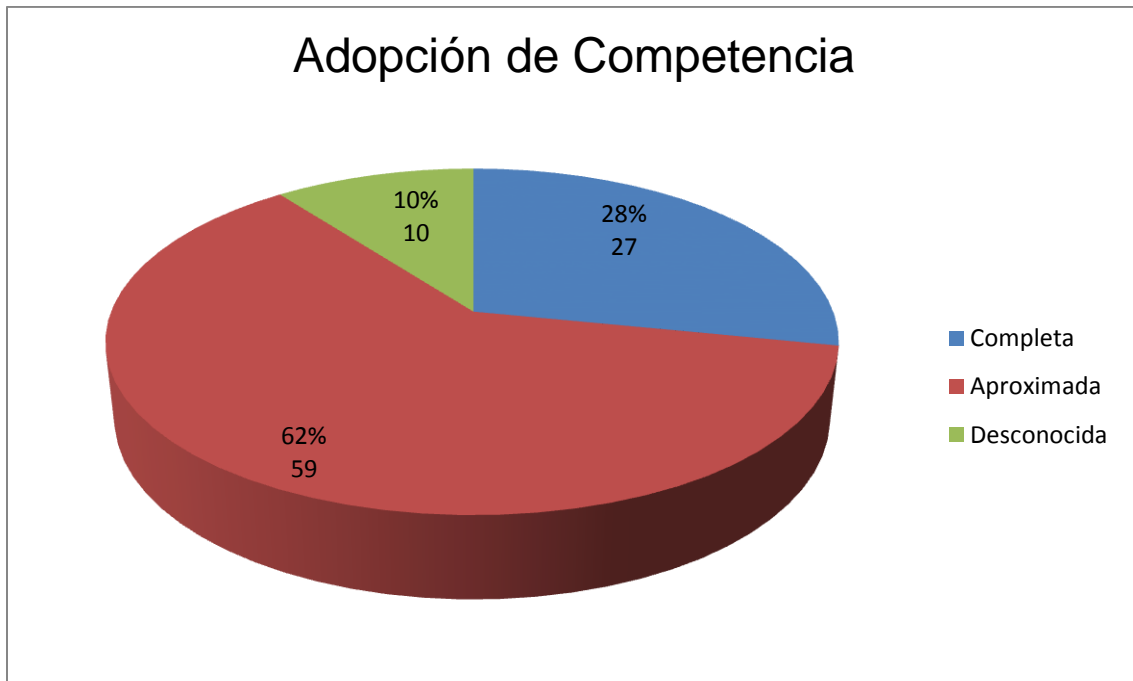
Gráfica 2



Gráfica 3



Gráfica 4



### Anexo 3. Guía de entrevista

ACTORES	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	DIMENSIONES	GUÍA DE ENTREVISTA
<p style="text-align: center;">Diseñadores Curriculares Jefa de Carrera Docentes</p>	<p style="text-align: center;"><b>Competencias Profesionales</b></p>	<p>1. Saber hacer, mediante la aplicación individual de conocimientos, habilidades y actitudes.</p>	<p>1. ¿Cómo entiende usted las competencias profesionales?</p>
		<p>2. Saber estar, en contextos profesionales diversos y responder a los requerimientos mediante adecuaciones pertinentes.</p>	<p>2. ¿Cómo fomenta las competencias profesionales en su clase y como las evalúa?</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Curriculum</b></p>	<p>1. Construcción</p>	<p>3. ¿A qué requerimientos sociales, institucionales, responde el modelo curricular de la UV?</p>
		<p>2. Traducción</p>	<p>4. ¿Los elementos que integran el plan de estudios son congruentes entre si y son factibles de lograr en la UV?</p>
		<p>3. Consumo</p>	<p>5.- ¿Considera que los elementos que integran el plan de estudios son los que requiere la sociedad?</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Cultura Organizacional</b></p>	<p>1. Transmisión</p>	<p>6. ¿Cómo aprendió usted a trabajar en la UV?</p> <p>7. ¿Hubo alguien que le enseñara a usted las prácticas y formas de trabajo en la UV?</p>
		<p>2. Conservación</p>	<p>8.- ¿Cuáles son las prácticas institucionales que se utilizan para organizar las actividades en la UV?</p>
		<p>3. Resistencia al cambio</p>	<p>9. ¿Considera que se han implementado cambios en la forma de trabajo? Si o No ¿Por qué?</p> <p>10. ¿Cuáles son los obstáculos que encuentra para trabajar con el modelo de competencias profesionales?</p>

## **NOTA METODOLÓGICA**

### **Definición de criterios que orientaron la revisión de la literatura**

Los criterios que definí para organizar la búsqueda de información estuvo basada en cuatro fuentes significativas: investigaciones similares, resúmenes, búsquedas en línea y bases de datos electrónicas.

El trabajo expone la producción investigativa realizada por diversos autores, acerca de las competencias profesionales y su incorporación en el desarrollo curricular. La exploración consecuente abarco una serie de revistas electrónicas, artículos y libros enfocados en el tema.

### **Búsqueda de fuentes: proceso que se siguió para la búsqueda**

La exploración consecuente abarco una serie de revistas electrónicas, artículos y libros enfocados en el tema. La clave de búsqueda en las bases de datos de la biblioteca de la UAM-X fue competencias en la que se desplegaron 43 fuentes de las cuales 6 eran tesis digitales y 3 revistas y 34 libros. La selección de esos 4 libros inicio con la revisión del índice de cada libro en el que se encontraron debates actuales sobre las competencias, de los cuales solo me sirvieron 3.

La búsqueda de información se basó en una revisión de las bases electrónicas de la biblioteca de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. La revisión en revistas electrónicas inicio con la base de datos de EBSCO, área de ciencias sociales y la palabra clave para la búsqueda fue competencias profesionales, de las cuales fueron 73 resultados de la búsqueda, de los cuales revise 22, en este proceso solo revise el resumen, al final solo seleccione 6 artículos electrónicos para el trabajo.

## Selección y evaluación de fuentes.

La gran mayoría de las fuentes consultadas expresan el tema de competencias, solo seleccione fuentes que estuvieran relacionadas con las competencias profesionales y fuentes que incluyeron contenidos sobre desarrollo curricular.

La clasificación del material consultado está estructurado en cuatro partes: contextualización de la temática, clasificación del tipo de texto, marcos de referencia y niveles conclusivos. La recuperación del conocimiento acumulado permite contrastar enunciados y explorar nuevas perspectivas, sus formas de abordaje y percepciones con el propósito de encontrar convergencias y divergencias que permitan pasar de la fragmentación a la síntesis.

## Anexo 4. Clasificación del material consultado

Referencia	*Clasificación del tipo de texto **Tipo de Fuente	Concepto (cita textual)	Niveles conclusivos
BARRÓN, Concepción (2009), "Docencia universitaria y competencias didácticas" en <i>Revista Perfiles Educativos</i> , México, UNAM, Vol. XXXI, Núm. 125, Página 77	*Marco teórico **Fuente primaria (libro)	La <i>competencia</i> significa la resolución de problemas o alcanzar un resultado con criterios de calidad, por consiguiente se exige que la enseñanza sea de tipo integral, lo cual implica la combinación de conocimientos generales y específicos con experiencias de trabajo	La formación de los estudiantes, basado en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la orientación prioritaria hacia el aprendizaje auto dirigido (aprender a aprender, aprender a ser) y el diseño de nuevas modalidades educativas en las cuales el alumno sea el actor central en el proceso formativo.
Tejeda, José (2005), "El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo", en el <i>VIII Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en empresas en la formación</i>	*Marco teórico **Fuente Secundaria	Las <i>competencias profesionales</i> son "un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido individual ha de "saber	Desde esta óptica no sería diferenciable de capacidad, erigiéndose el proceso de capacitación clave para el logro de las competencias. Pero una cosa es ser capaz y otra bien distinta es ser

<p>universitaria, Polo, Página 6</p>		<p>hacer” y “saber estar” para el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes le hace “capaz de actuar con eficiencia en situaciones profesionales.</p>	<p>competente, poseyendo distintas implicaciones propias.</p>
<p>Barnett, Ronald (2001), <i>Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad</i>, Barcelona, Ed. Gedisa. Página 33</p>	<p>*Marco teórico **Fuentes primaria</p>	<p>En este tipo de competencias el <i>operacionalismo</i> representa la ideología dominante emergente en la educación superior, esta busca individuos capaces de operar a partir de sus conocimientos y con la habilidad para desplegarlos en el mundo del trabajo, con el fin de operar con más eficacia.</p>	<p>En consecuencia, términos tales como intuición, comprensión, reflexión o sabiduría son dejados de lado y se prefieren, en cambio, otros como habilidad, competencia, resultado, información, técnica y flexibilidad.</p>
<p>Comboni, Sonia (2000), <i>Resignificando el espacio escolar: la innovación y la calidad educativa en una nueva práctica pedagógica</i>, México, Universidad Pedagógica Nacional, Pág. 19</p>	<p>*Marco teórico *Fuente primaria</p>	<p>El <i>currículum</i> consiste en un conjunto de oportunidades que permiten desencadenar la actividad del alumno en la búsqueda del conocimiento, a través de la cual se adquieren experiencias que posibilitan criticarlo, evaluarlo y utilizarlo en el momento oportuno.</p>	<p>El diseño curricular atiende las necesidades de una sociedad globalizada, que demanda trabajadores capaces de adaptarse al cambio, a la economía de mercado, cubriendo así las necesidades de un mercado de trabajo en constante cambio que requieren de mayor eficacia y calidad en sus procesos de trabajo, mientras que se deja de lado el desarrollo integral de los educandos y la formación de personas comprometidas, responsables y productivas en su entorno social.</p>
<p>Díaz-Barriga, Frida (2011), <i>Metodología de diseño curricular para educación superior</i>, México, Ed. Trillas, Pág. 20</p>	<p>*Marco teórico **Fuente primaria</p>	<p>La estructura curricular tiene tres procesos: diseño curricular, desarrollo curricular y evaluación curricular. El proceso que se pretende analizar es el desarrollo curricular, este es un proceso dinámico, continuo, participativo y técnico, en el cual se</p>	<p>El desarrollo curricular evalúa la relación que tiene entre si los fines, los objetivos, los medios y los procedimientos, de acuerdo con las características y las necesidades del contexto, del educando y los recursos; así como también se evalúan la</p>

		pueden distinguir cuatro fases: análisis previo, se especifican los fines y los objetivos educativos, aplicación curricular, se evalúa la relación que tiene entre si los fines, los objetivos, los medios y los procedimientos.	eficacia y la eficiencia de los componentes para lograr los fines propuestos.
Díaz Barriga, Ángel (2002), <i>Ensayos sobre la problemática curricular</i> , México, Ed. Trillas. Página 80	*Marco teórico **Fuente Primaria	El proceso de <i>evaluación</i> significa fundamentalmente determinar en que medida, el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación, los aspectos que ofrece la evaluación son juzgar la conducta del alumno y determinar esa valoración al principio y al fin del proceso.	Para la valoración del trabajo en el aula se pone especial énfasis en el saber demostrable y en la evidencia de aprendizaje, esta obtiene de diversas fuentes relacionadas con los productos que elabora el estudiante, con la observación de su desempeño y el nivel de conocimiento adquirido.
DOCHY, Filip y S. Dierick (2002), "Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de la evaluación", en <i>Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria</i> , Volumen 2, Núm. 2, Página 8	*Marco Teórico **Fuente Secundaria	La evaluación de la aplicación del conocimiento a casos reales es la meta principal de las denominadas prácticas de evaluación innovadoras. Esto equivale a dirigir la evaluación, a analizar en qué medida los estudiantes son capaces de aplicar el conocimiento para resolver problemas de la vida real y tomar las decisiones adecuadas.	En el proceso de evaluación se requiere de una participación más activa y comprometida por parte del estudiante en su propia formación, esto implica contar con un sistema de trabajo académico ágil que posibilite la actualización constante de los contenidos y permita el desarrollo natural de los programas.
Entrevista con Ofelia Ángeles (2005), Profesora-investigadora de la UPN Ajusco presentada con el título: <i>El enfoque por competencias llega a las aulas</i> , en revista Educar, Octubre-Diciembre, Página 81	*Planteamiento del problema ** Fuente secundaria	La posibilidad de movilidad laboral y profesional, la interrelación económica entre los países, la implantación de empresas multinacionales, el énfasis en la calidad con base en estándares internacionales, la tendencia a homogeneizar referentes culturales explican que, particularmente, ciertos	Para responder a estas exigencias, se implementa la formación basada en competencias como parte del modelo educativo que se consume actualmente en la Educación Superior



		enfoques de competencia se desarrollen en los sistemas educativos.	
BARRÓN, Concepción (2000), "La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización", en María de los Ángeles Valle, <i>Formación en competencias y certificación profesional</i> , México, CESU-UNAM / Tercera Época. Página 23	*Planteamiento del problema **Fuente secundaria	Las fuertes críticas del mundo empresarial a las instituciones escolares, especialmente en el ámbito de la educación superior, se convierten en algo cotidiano, ya que, de acuerdo con la empresa, dichas instituciones no estaban respondiendo a sus intereses	A partir de este principio, los modelos empresariales marcaron las competencias clave para la formación de profesionales: estas se basan en las exigencias actuales de la organización y del proceso de trabajo, la formación responde a las demandas específicas de la economía y de las políticas marcadas por los organismos internacionales.
ANGULO, Félix (2009), "La voluntad de distracción: las competencias en la universidad" en Sacristán José Gimeno, <i>Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?</i> , España, Ediciones Morata. Página 197	*Planteamiento del problema ** Fuente primaria	Las corrientes y las prácticas que el mundo laboral tienen en los así denominados perfiles profesionales y en la marcada orientación a implantarlos en la formación universitaria, viene en todos los casos de la necesidad de adaptación de los futuros universitarios (y de la universidad en general) al mundo laboral y a las demandas del mercado. En este paisaje, dichos perfiles son medulares para organizar la docencia y esenciales para ofrecer promesas de futuro laboral, -por ej. Empleabilidad- a los egresados.	En este sentido recordemos que trabajar con competencias es, esencialmente, trabajar con perfiles profesionales, bajo la justificación de formar profesionales competentes.
Programa Sectorial de Educación, Secretaría de Educación Pública 2007-2012	*Planteamiento del problema **Fuente primaria	En México el programa sectorial de educación 2007-2012, establece en su capítulo estrategias y líneas de acción, la formación de recursos humanos basada en competencias. Para fortalecer la vinculación con los distintos sectores productivos de la región que permita una retroalimentación	Bajo estos principios se busca instituir un nuevo modelo de formación, para ello se recurre a la implementación de competencias profesionales en los planes y programas de estudio de Educación Superior.

		entorno a los conocimientos y competencias que demanda el mercado laboral.	
<b>ANUIES</b> , Universidades Autónomas de México	*Planteamiento del problema **Fuente primaria	De acuerdo con información de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en México existen 32 universidades autónomas distribuidas en los diferentes estados de la república. Algunas de estas universidades han implementado las competencias profesionales a través de la flexibilidad curricular en su modelo educativo.	El diseño curricular de un plan de estudios y de sus correspondientes asignaturas debería construirse desde una perspectiva integrada y global, convendría ser explícito lo que el estudiante debe saber, y las actitudes académicas y profesionales que debe conseguir como resultados de aprendizaje.
Universidad Veracruzana, Modelo Educativo Integral y flexible.	*Planteamiento del problema **Fuente primaria	La Universidad Veracruzana implantó un Modelo Educativo Integral y Flexible en el que se articulan saberes teóricos, heurísticos y axiológicos que se manifiestan en un saber hacer dentro de los ámbitos y escalas propios del campo profesional, con la finalidad de intervenir en la atención de problemáticas derivadas de las necesidades sociales	Así, el perfil del nuevo profesional y el desarrollo curricular se adapta a las competencias profesionales que recomiendan los organismos internacionales, con el que se pretende transitar del paradigma de la enseñanza al del aprendizaje, de la rigidez a la flexibilidad curricular, de asignaturas a experiencias educativas, de cubrir materias a obtener créditos, de clases en un salón y con un grupo único a actividades de aprendizaje en múltiples escenarios, enfoque y compañeros de estudio.