



FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA, UNA VISTA PANORÁMICA DESDE LA GLOBALIZACIÓN

Claudia Ávila González

► To cite this version:

Claudia Ávila González. FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA, UNA VISTA PANORÁMICA DESDE LA GLOBALIZACIÓN. Revista Observatório, 2016, Comunicação: revisitando conceitos e teorias (Edição Especial 2 2016) Outubro 2016, 2 (4), pp.365-393. <10.20873/uft.2447-4266.2016v2Especial2p365>. <hal-01571174>

HAL Id: hal-01571174

<https://hal.science/hal-01571174v1>

Submitted on 1 Aug 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

**FORMACIÓN DE
COMPETENCIAS
PROFESIONALES EN LA
UNIVERSIDAD PÚBLICA,
UNA VISTA PANORÁMICA
DESDE LA GLOBALIZACIÓN**

FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS
PROFISSIONAIS NA
UNIVERSIDADE PÚBLICA, UMA
VISTA PANORÂMICA DA
GLOBALIZAÇÃO

TRAINING PROFESSIONAL SKILLS
BY PUBLIC UNIVERSITY, A
PANORAMIC VIEW OF
GLOBALIZATION

Claudia Ávila González^{1, 2}

RESUMEN

El trabajo ofrece los resultados de la investigación denominada “La formación de competencias profesionales en escenarios de globalización. El papel de la Universidad Pública”, misma que analiza la formación de competencias tanto teóricas como prácticas y actitudinales necesarias para llevar a cabo un buen desempeño profesional y dar cuenta del compromiso social que conlleva haberse formado en una institución pública. Se analizan las competencias que la UNESCO, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Informe Delors proponen para ser desarrolladas por la educación superior, de manera que un grupo de egresadas pueden autoevaluar cuál fue la participación de la Universidad en contraposición con lo aprendido a lo largo de la vida.

¹ Doutora em Metodologia de Ensino pelo Instituto Mexicano de Estudos Pedagógicos. Licenciada e Mestre em Serviço Social pela Universidade de Guadalajara. Professora Titular do Departamento de Desenvolvimento Social, Centro Universitário de Ciências Sociais e Humanidades da Universidade de Guadalajara (México). E-mail: asesoravila@yahoo.com.mx.

² Endereço de contato da autora (por correio): Universidade de Guadalajara. do Departamento de Desenvolvimento Social. Volcán Acatenango 132. Colonia Panorámica Huentitán. Guadalajara, Jalisco C.P. 44250. México.

PALABRAS CLAVE: Competencias; Competencias Unesco; Competencias OCDE; Competencias Delors; Universidad Pública.

RESUMO

O artigo apresenta os resultados da pesquisa nomeada “A formação das competências profissionais nos cenários da globalização. O papel da Universidade Pública”, aonde se analisa as formações de habilidades e atitudes teóricas e práticas necessárias para realizar um ótimo desempenho profissional, além do compromisso social envolvido pelo fato de ter-se formado numa instituição pública. Também se analisam as competências propostas pela UNESCO, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e o Relatório Delors propor para se desenvolver pelo ensino superior, de modo que um grupo de graduados poderem auto avaliar qual foi a participação da Universidade ao invés do que eles aprenderam ao longo da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Competências; Competências UNESCO; as Competências da OCDE; as Competências Delors; Universidade pública.

ABSTRACT

The article provides the results of the research “Training professional skills by public university, a panoramic view of globalization”, which analyze training of theoretical, practical and attitudinal competences in order to achieve a professional expertise and to demonstrate the social commitment implied in subjects that have been educated in a public education institution. Furthermore, are analyzed the competences approached by United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) and the Delors Report, in order to be developed by Higher Education Institutions, so as to a group of graduated can self-assess their own participation at University as opposed to long-life learning.

KEYWORDS: Skills; UNESCO skills; OECD skills; Delors skills; Public University.

Recebido em: 24.08.2016. Aceito em: 09.10.2016. Publicado em: 30.10.2016.

Introducción

La Universidad Pública en nuestros días tiene frente a sí retos sin precedente dado que no solamente debe cumplir con la función educativa a ella encomendada de formar a las nuevas generaciones de profesionales de una sociedad, sino que al mismo tiempo debe desarrollar equilibradamente funciones de docencia, generación de conocimiento, extensión y vinculación con la sociedad y gestión. Todo ello sin descuidar dos importantes esferas: la de las necesidades sociales locales y la de las demandas profesionales globales.

La Universidad ante los desafíos de la educación superior que le exige ser propiciadora de la mejor calidad de vida al formar personas capaces de identificar y resolver los problemas de la vida cotidiana y de fortalecer el desarrollo científico de la comunidad global, ha planteado un modelo educativo que forme en competencias profesionales mismas que le permitan al egresado atender con pertinencia los problemas de su entorno inmediato, al mismo tiempo que cuente con un perfil profesional que le permita ejercer en un mundo cuya demarcación geográfica han quedado prácticamente desdibujada.

Formar por competencias le implica a las universidades tener un ojo muy atento al mercado de trabajo que, mediante los empleadores, hacen demandas cada vez más específicas y exigen mayor grado de especialización generalmente técnica, y por otro, es necesario vigilar la percepción del estudiante que enfrenta las demandas nacidas de las necesidades sociales en realidades muy concretas y para enfrentarlas, debe contar no sólo con conocimientos y habilidades sino también con un bagaje actitudinal que refleje el carácter y el compromiso social de la Institución donde se formó.

Pensando en ese perfil que se espera del egresado de la Universidad Pública, el presente trabajo comparó las competencias que realmente se forman y las propuestas para la Educación Superior hechas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el informe Delors (publicado por UNESCO en 1996). El caso concreto a analizar es el de las competencias formadas en las egresadas del Programa de Nivelación a Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara. El propósito fue identificar los saberes teóricos, prácticos y formativos desarrollados en el curso del programa, así como el papel que jugó la Universidad en atención a la demanda de un mercado de trabajo globalizado y su impacto en la formación de competencias desde la percepción del egresado inmerso en una realidad laboral.

1. La Investigación

Los resultados de la investigación que da nombre al presente trabajo, fueron obtenidos entre 2012 y 2015. Son parte de un estudio de corte cuantitativo, descriptivo y transversal que mediante una encuesta identificó las percepciones de egresadas respecto al papel que jugó la universidad pública en la formación de sus competencias profesionales, encuadradas en escenarios marcados por la globalización.

El estudio se realizó con egresadas de la Licenciatura en Trabajo Social que se titularon entre los años 1995 y 2010. Fueron tres las condiciones básicas para elegir la población: a) haber cursado la carrera de Trabajo Social a nivel técnico en instituciones de al menos cinco diferentes estados de la república mexicana, b) haber cursado la Nivelación a Licenciatura en Trabajo Social en la modalidad a distancia que ofrece la Universidad de Guadalajara y, c) estar ejerciendo la profesión.

La forma de distribución de la encuesta, dado que muchos de los sujetos de investigación viven fuera del estado de Jalisco, fue mediante el correo electrónico. Por ese mismo medio se recibieron los instrumentos contestados. De las 150 invitaciones enviadas a egresadas del programa de Nivelación y Licenciatura en Trabajo Social tituladas en los años convenidos, se recibieron 81 instrumentos contestados, los cuales constituyeron la población total del estudio. La representación cuantitativa de las gráficas que se presentan a continuación, por tanto, tienen una referencia de 81 respuestas como 100%.

Dicho lo anterior, el gráfico 1 nos presenta los diez lugares de origen de las informantes donde se observa que la mayoría (un 39%) son procedentes de la ciudad de Guadalajara, Jalisco, sede del programa cursado.

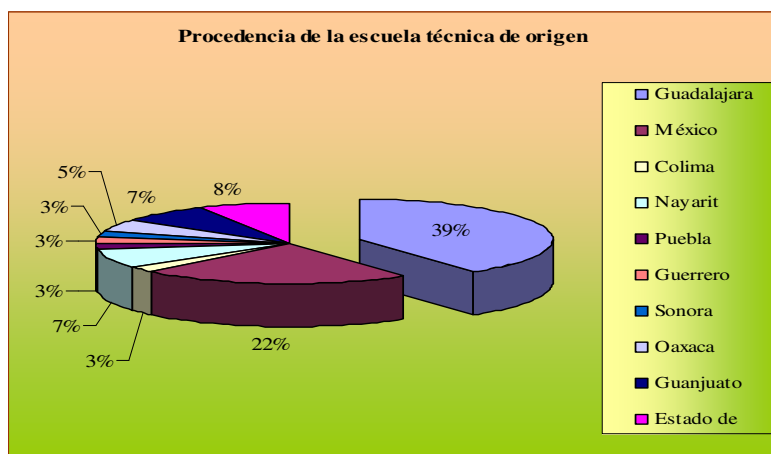


Gráfico 1: Procedencia de la escuela técnica de origen

Fuente: Creación propia con base en los resultados de la investigación "La formación de competencias profesionales en escenarios de globalización. El papel de la Universidad Pública". Junio 2013.

La investigación tuvo por objetivo reflejar la autoevaluación de las egresadas respecto al desarrollo de competencias para la vida desde tres perspectivas: 1) la de UNESCO, 2) la de la OCDE y 3) la de Jaques Delors.

El instrumento autoevaluó las competencias a través de tres opciones de respuesta: 1) La competencia se desarrolló en la universidad, 2) La competencia se desarrolló a lo largo de la vida, o 3) la competencia no se ha desarrollado. En el caso en que el ítem fuera respondido con la opción uno y dos simultáneamente (haberla desarrollado en la universidad y a lo largo de la vida), las respuestas se suman a la opción 1 dado que se asume que la universidad fue partícipe de su alcance (aunque se haya reforzado con los años), puesto que el objetivo del sondeo era determinarlo.

Se procuró que las informantes llevaran a cabo su desempeño profesional en las áreas de desempeño tradicionales (salud, educación y asistencial) y de las áreas emergentes (como la empresarial), cuya distribución se ve representada en el gráfico 2.

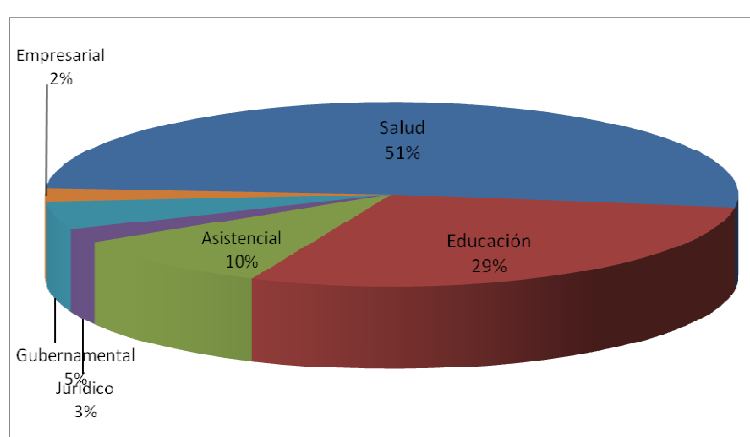


Gráfico 2: Campos de desempeño de las trabajadoras sociales

Fuente: Creación propia con base en los resultados de la investigación "La formación de competencias profesionales en escenarios de globalización. El papel de la Universidad Pública". Junio 2013.

Los hallazgos se irán presentando conforme se van desarrollando los conceptos clave del estudio, de manera que se puedan comparar con lo que sucede en el programa que fue objeto de estudio.

2. Las Competencias

Definir el concepto central de esta investigación es fundamental para la comprensión de los resultados que posteriormente se ofrecerán.

El marco referencial para definir las competencias lo constituye, lógicamente, las declaratorias procedentes de la UNESCO, la OCDE y el Informe Delors, ya que la operacionalización del concepto emanada de dichos documentos, establecen también nuestras categorías de análisis.

2.1 Las competencias entendidas y propuestas por UNESCO para la Educación Superior

El concepto de competencia es el pilar del desarrollo. La UNESCO lo define como:

El desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos [...]. Consiste en la adquisición de conocimiento a través de la acción, resultado de una cultura de base sólida que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo (Braslavsky, Cecilia citada en UNESCO, 2007).

En un currículum orientado por competencias, el perfil de un educando al finalizar su educación escolar sirve para especificar los tipos de situaciones que tiene que ser capaz de resolver de forma eficaz al concluir su carrera. Dependiendo del tipo de formación, estos prototipos de situaciones se identifican bien como pertenecientes a la vida real, como relacionadas con el mundo del trabajo o dentro de la lógica interna de la disciplina en cuestión.

La UNESCO reconoce también que la competencia es “una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivaciones, valores y ética, actitudes, emociones y otros componentes sociales y comportamentales que puedan movilizarse conjuntamente para una acción eficaz en un contexto particular” (Rychen y Tiana, 2004, pág. 21 citada en UNESCO, s/f).

Por tanto, en la organización de modelos educativos basados en competencias se deja atrás la idea de que el currículum se lleva a cabo cuando los estudiantes reproducen el conocimiento teórico y memorizan hechos (como en el enfoque convencional que se basa en la aprensión del conocimiento).

Los empleadores de los egresados universitarios que cursaron programas basados en competencias, esperan que los jóvenes solicitantes de un trabajo tengan por lo menos sólidas competencias básicas y pueden hacer uso de sus conocimientos para resolver problemas, tomar la iniciativa y comunicar con los miembros del equipo, en vez de limitarse a seguir rutinas establecidas.

La presente investigación sondeó el listado de las once competencias genéricas que propone la UNESCO como responsabilidad de la Educación Superior y son:

- a) Formación integral que equilibre conocimientos, habilidades, valores, y que proporcione una sólida formación general,
- b) Que favorezca el aprendizaje permanente y el desarrollo autónomo del estudiante;
- c) Que combine teoría y práctica local y global de la ciencia y la tecnología;
- d) Que fortalezca la capacidad de aprender a lo largo de la vida;
- e) Incorpore experiencias de trabajo en equipo, desarrollo de habilidades para la comunicación con diversas audiencias, la creatividad, la destreza en la solución de problemas, el espíritu emprendedor y la sensibilidad social;
- f) Que fomente la comprensión de la diversidad cultural y el respeto al entorno;

- g) Complemente la oferta educativa con programas novedosos de orientación general;
- h) Fomente el descubrimiento y la construcción del conocimiento, no solo su transferencia;
- i) Que esté centrado en el aprendizaje y comprometido con el estudiante;
- j) Comprometido con la realidad social del país;
- k) Fomente la inter y multidisciplinariedad.

2.2 Las competencias desde la visión de la OCDE

El Informe “Habilidades y Competencias del Siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE” fue el tema principal del Congreso Internacional sobre las Competencias del Siglo XXI que tuvo lugar en Bruselas el mes de septiembre de 2009 en el contexto de un proyecto de la OCDE/CERI sobre los Aprendices del Nuevo Milenio (NML).

Estas habilidades y competencias del siglo XXI, se denominan así con el fin de indicar que están más relacionadas con las necesidades de los modelos emergentes de desarrollo económico y social que con aquellas del siglo pasado al servicio del modo industrial de producción.

Los jóvenes (aprendices del nuevo milenio³) se encuentran en plena experimentación de nuevas formas de socialización y de adquisición de capital social a las que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están contribuyendo en gran medida. Su educación, ya sea en casa o en la escuela, proporciona valores y actitudes sociales, así como experiencias constructivas que les permitirán beneficiarse de oportunidades que favorecen activamente la creación de nuevos espacios de vida social. (...) Para muchos jóvenes, las escuelas son el único lugar en el que se aprenden tales competencias (OCDE, 2010: 3).

³ paréntesis aclaratorio propio.

El glosario CEDEFOP (2008) de la Comisión Europea (en OCDE, 2010, pág. 6) define habilidad como “la capacidad de realizar tareas y solucionar problemas, mientras que puntualiza que una competencia es la capacidad de aplicar los resultados del aprendizaje en un determinado contexto (educación, trabajo, desarrollo personal o profesional)”. Una competencia no está limitada a elementos cognitivos (uso de la teoría, conceptos o conocimiento implícito), además abarca aspectos funcionales (habilidades técnicas), atributos interpersonales habilidades sociales u organizativas y valores éticos.

Entonces, el concepto que ofrece la OCDE de Habilidades y Competencias para el Siglo XXI, las define como necesarias para que los jóvenes sean trabajadores efectivos y ciudadanos de la sociedad del conocimiento (OCDE, 2010: 6). Las competencias pueden ser enseñadas según tres dimensiones: información, comunicación e impacto ético-social.

- i) La dimensión de la información: La explosión informativa desencadenada por las TIC requiere nuevas habilidades de acceso, evaluación y organización de la información en entornos digitales. Al mismo tiempo, en aquellas sociedades donde el conocimiento tiene un papel central, no es suficiente con ser capaz de procesar y organizar la información, además es preciso modelarla y transformarla para crear nuevo conocimiento o para usarlo como fuente de nuevas ideas.
- ii) La dimensión de la comunicación: La comunicación juega un papel importante para preparar a los estudiantes no sólo como aprendices para toda la vida, sino también como miembros de una comunidad con sentido de la responsabilidad hacia los otros. Los jóvenes necesitan tener la capacidad de comunicar, intercambiar, criticar y presentar información e ideas, incluido el uso de aplicaciones TIC que favorece la participación y contribución positiva a la cultura digital.
- iii) Dimensión ética e impacto social: La globalización, la multiculturalidad y el auge de las TIC traen consigo desafíos éticos. Por consiguiente, las habilidades y competencias relacionadas con la ética y el impacto social, también son importantes para los trabajadores y los ciudadanos del siglo XXI. Como las dimensiones anteriores, ésta también se divide en dos subdimensiones éticas: Responsabilidad social e Impacto social (OCDE, 2010: 7-9).

Las competencias clave propuestas por la OCDE, se agrupan en tres categorías: a) Uso interactivo de las herramientas; b) Interacción entre grupos heterogéneos; c) Actuar de forma autónoma. Su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida, que no sólo limita a evaluar las competencias curriculares y transversales, sino que también exige que informen sobre su propia motivación para aprender, las creencias sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje (OCDE, 2005: 5).

El instrumento utilizado en la presente investigación contiene un apartado para autoevaluar las tres competencias antes mencionadas, desagregando las habilidades e indicadores de cada una como sigue:

a) Uso interactivo de las herramientas:

1. La habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva (5 indicadores)
2. La habilidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva (11 indicadores)
3. La habilidad de usar la tecnología de forma interactiva (7 indicadores)

b) Interacción entre grupos heterogéneos:

1. La habilidad de relacionarse bien con otros (con 9 indicadores)
2. La habilidad de cooperar (con 8 indicadores)
3. La habilidad de manejar y resolver conflictos (con 8 indicadores)

c) Actuar de forma autónoma:

1. La habilidad de actuar dentro del gran esquema (con 8 indicadores)
2. La habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales (con 8 indicadores)
3. La habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades (con 4 indicadores).

2.3 Las competencias derivadas el Informe Delors

En el documento titulado *La educación encierra un tesoro*, Jaques Delors y la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI, reflexiona en una realidad que ofrece recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteando a la educación una doble exigencia casi contradictoria: la educación deberá transmitir masiva y eficazmente, un

volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos.

El documento continúa diciendo que ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, deberá estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio.

Dice el Informe que para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Delors, 1996: 47).

En la presente investigación se sondean esos cuatro aprendizajes fundamentales desagregando las competencias derivadas de cada uno de ellos, como son:

1) Saber conocer y sus competencias para:

- Dominar los instrumentos del conocimiento, vivir dignamente y hacer un propio aporte a la sociedad,
- Hace énfasis en los métodos que se deben utilizar para conocer,
- Encontrar placer en el acto de conocer, comprender y descubrir.

2) Saber hacer y sus competencias para:

- Aprender para hacer cosas y preparación para hacer una aportación a la sociedad,
 - Para hacer un trabajo profesional, aunque muchas veces no puedan ejercer,
 - Trabajar en grupo,
 - Tomar decisiones,
 - Relacionarse,
 - Crear sinergias,
 - Ser creativo.
- 3) Saber convivir y sus competencias para:
- Trabajar en proyectos comunes,
 - Descubrir progresivamente al otro,
 - Comprender las diferencias que tenemos con los otros, pero sobre todo tenemos interdependencias y que dependemos los unos de los otros,
 - Conocerse a sí mismo,
 - Ser empático con los demás,
 - Respetar al que piense diferente a mí y que tiene razones justas para discrepar.
- 4) Saber ser y sus competencias para:
- Buscar mi desarrollo total y máximo posible,
 - Desarrollar pensamiento autónomo.

La visión del Informe de Delors reflexiona en torno a la mutación en que se encuentra la educación, que:

En todos los ámbitos se observa una multiplicación de las posibilidades de aprendizaje que ofrece la sociedad fuera del ámbito escolar, y la noción de especialización en el sentido tradicional está siendo reemplazada en muchos sectores modernos de actividad por las de competencia evolutiva y adaptabilidad. Lo anterior lleva a hacer presente la distinción entre educación básica y educación permanente. En lo sucesivo, el periodo de aprendizaje cubre toda la vida, y cada tipo de conocimiento invade el ámbito de los demás y los enriquece. En el siglo XXI, la educación debido a la misión que se le ha asignado y a las múltiples formas que puede adoptar, abarca, desde la infancia hasta el final de la vida, todos los medios que permiten a una persona adquirir un conocimiento dinámico del mundo, de los demás y de sí misma, combinando con flexibilidad los cuatro aprendizajes fundamentales descritos anteriormente (Delors, 2010: 55).

3. El modelo educativo en la Universidad de Guadalajara

Para iniciar, es necesario situar lo que representa para una institución pública de educación superior, enfrentar los vertiginosos cambios en la vida social y el desarrollo intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación. Esa movilidad y constante renovación de la realidad que impone un reto a las instituciones formadoras de recursos humanos. Es un gran desafío ofrecer programas innovadores que egresen profesionistas competentes en sus áreas y comprometidos socialmente.

Toda institución educativa especialmente las del nivel superior, sustentan su trabajo sobre una serie de valores y concepciones que se reflejan en las características de su oferta educativa y en los aspectos que se enfatizan en la formación. Esto se debe manifestar en su modelo educativo, el cual expresa las concepciones institucionalmente compartidas sobre las relaciones con la sociedad, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje. Define lo que la institución y su comunidad consideran que debe ser la forma y el contenido de los procesos de transmisión, generación y difusión del conocimiento (Sánchez, 1995: 1).

El modelo educativo tiene su base en la misión institucional y se afianza en sus valores, no como simple declaración de principios, sino como verdadera guía del trabajo académico que día a día se realiza en la institución. El modelo educativo debe ser producto de la colaboración de los miembros de la institución para garantizar su introyección y, por ende, su cumplimiento tanto a la hora de diseñar como de operar los programas que ofrece.

Los elementos que debe incluir un modelo educativo en Instituciones de Educación Superior, según lo propuesto por UNESCO (1998), la International Association of Universities (1998) y la Coordinación del Área Educativa del Equipo de Transición de la SEP, México (2000), y que enumeramos en el apartado correspondiente (en este mismo trabajo).

La Universidad de Guadalajara basada en todo lo anterior, definió su *Modelo Educativo Siglo XXI* donde expresa sus aspiraciones a ser una universidad que ofrezca una formación que no sólo haga referencia a dominios técnicos sino que también los valores que el hombre adquiere, a las formas de expresarse y estar en la sociedad; formación que le permita el desarrollo de la autonomía personal y amplíe las posibilidades de ver y de verse a sí mismo en el mundo. “Porque es aspiración del ser humano formarse como persona, verse en los ideales que ha dibujado para sí, la universidad contribuye en la construcción de la identidad personal del carácter de la persona, de las metas personales” (UDEG, 2007: 26). Para lograr lo anterior trazó un modelo académico “centrado en el estudiante, sus modos de ser y aprender a ser, conocer, hacer, convivir y emprender, propiciado por una adecuada gestión institucional” (p. 35).

El modelo académico por competencias se centran en el aprendizaje, por tanto, la actuación del estudiante como protagonista de su proceso deberá estar provista de responsabilidad, motivación y trabajo para alcanzar un resultado óptimo en la formación. La planeación, conducción y asesoramiento del tránsito por el proceso, sigue estando a cargo de la institución y de los profesores.

3.1 Competencias profesionales integradas

La Universidad de Guadalajara al optar por este modelo lo denominó de *Competencias Profesionales Integradas* y lo orientó a resolver el problema de la pertinencia laboral de sus procesos educativos sin perder la pertinencia social, reflejada en el compromiso social de la participación de los egresados en la vida social y productiva. El adjetivo de integración lo gana al no olvidar su deber de desarrollar competencias para la vida.

Las competencias profesionales integradas tienen su base en la epistemología estructural constructivista propuesta por Bourdieu (1993), la teoría de la complejidad de E. Morin (2001), en lo pedagógico en la teoría

curricular de A. De Alba (1998), integra los tres conceptos en discusión en el campo educativo del momento: El concepto de competencia profesional formulado por Bunk en Alemania (1994); el concepto del curriculum integrado formulado por Gonzzi (1997) en Australia, y la educación basada en los cuatro pilares del saber formulados por el informe Delors de la UNESCO (1996) (Crocker, 2008: 19).

Entendamos las competencias profesionales integradas como un sistema complejo que debe ser construido desde una comprensión crítica de las necesidades y demandas de formación profesional surgidas del análisis crítico de la estructura económica, política, social, cultural, disciplinar y profesional del contexto circundante. Estas competencias consideran también la experiencia de la praxis educativa realizada por los sujetos sociales de las instituciones educativas que son, en última instancia, los protagonistas del proceso educativo y quienes construyen su proceso de enseñanza- aprendizaje de acuerdo con una cultura dentro las tradiciones socio-históricas de su espacio social simbólico, por tanto:

Las competencias profesionales integradas se desarrollan a través de una estructura de saberes prácticos, teórico-metodológicos y valores formativos necesarios para el desempeño profesional y social de los estudiantes que les permitan ser agentes transformadores dentro de ambientes complejos que les permitan analizar y resolver problemas de la realidad local inmersos en la sociedad global (Ávila y De Aguinaga, 2013: 36).

3.2 Competencias transversales clave para la vida

Este concepto de competencias transversales o clave para la vida se acuñó bajo el auspicio de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en 1997, al lanzar el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), para identificar el conjunto de competencias clave a nivel internacional, para que los individuos lleven una vida exitosa y responsable y para que la sociedad enfrente los retos del presente y del futuro (Simone, 2004).

El grupo de trabajo del Proyecto DeSeCo estuvo conformado interdisciplinariamente y concluyó que trabajar y construir las competencias clave de

manera congruente con los principios de los derechos y el desarrollo humano, en particular con los ideales de igualdad y justicia social, implica retos políticos y éticos que las instituciones que lo asuman deben estar dispuestas a afrontar.

Las competencias transversales entendidas como las que atraviesan varios sectores de la existencia humana sin hacer referencia a las disciplinas científicas ni educativas (Perrenoud, 2004: 11), deben ser estudiadas dentro del contexto socio económico, político, institucional, legal y cultural particular además de considerar las características de edad, sexo y etapa de la vida del individuo que se forma para lograr la gestión del talento humano, del desarrollo humano.

Lo anterior implica favorecer el impulso del potencial del ser humano en todas sus dimensiones en la búsqueda constante de su crecimiento al mismo tiempo que se hace responsable de su ser y estar como ente participante de la vida social.

3.3 Análisis comparativo de competencias desarrolladas en el Programa en el marco del modelo educativo de la Universidad de Guadalajara

En este apartado haremos referencia a los principales hallazgos en torno a las competencias desarrolladas bajo la influencia de la Universidad de Guadalajara, como institución pública cuyo compromiso trasciende la enseñanza de la ciencia, la técnica y los saberes para la vida profesional, y pretende ampliar su alcance en la formación de competencias clave para la vida de los egresados de sus aulas.

El listado de siete competencias que a continuación se presenta, es una creación propia resultante de analizar las categorías comunes definidas con base en las competencias planteadas por UNESCO, OCDE y Delors y aunque cada cual ofrece una nomenclatura distinta, en el fondo conservan el mismo espíritu (ver Cuadro 1). A

partir de ello diríamos entonces que, la educación superior emanada de instituciones públicas debería contribuir a lograr las siguientes competencias:

Categorías	Propuesta UNESCO *	Propuesta OCDE *	Propuesta Informe Delors *⁴
1. Formación equilibrada de saberes	a		Saber ser 2
2. Aprendizaje permanente	b, d	b) 3	Saber conocer 1, 2 y 3 Saber convivir 4 Saber ser 1
3. Aprendizaje situado (contextualizado)	c, f	a) 3	
4. Innovación en la forma y contenido de los programas de educación superior (uso activo de TIC's)	g, i	a) 1 b) 1	Saber hacer 7
5. Trabajo en equipo y formación de redes	e	c) 1 a) 2 b) 2	Saber hacer 3, 5 y 6 Saber convivir 1,2,3,
6. Compromiso social/ solidaridad	j, k	c) 2 c) 3	Saber hacer 1 Saber convivir 5
7. Generación de conocimiento inter, multi y transdisciplinar.	e, h		

Cuadro 1: Competencias a Desarrollar en la Educación Superior. Fuente: Creación propia

Si leemos en la primera columna, seis de las competencias deseables se sitúan dentro del campo de los saberes prácticos y actitudinales, sin embargo la presente investigación propuso como hipótesis que, la formación en competencias que ofrece la educación superior está más orientada a satisfacer las necesidades del mercado de trabajo que a las necesidades sociales en el contexto actual. Es decir, que la formación en competencias que ofrece la educación superior, está más orientada a

⁴ Las claves corresponden a la categoría e ítem, considerando la forma en que fueron expresadas en los apartados de Competencias Unesco, Competencias OCDE y Competencias Delors.

desarrollar saberes teóricos y prácticos que formativos y para enfrentar dichas visiones (y validar o no la hipótesis), ofrecemos los siguientes resultados.

A decir de las egresadas la formación para aprender a lo largo de la vida la recibieron, principalmente (un 58%) de las diversas experiencias de la vida misma, más que de la Universidad donde apenas un 37% reconoce haber sido influida. Sin embargo también un 57% refiere haber ganado la competencia para desarrollar integral y equilibradamente los conocimientos, habilidades y valores, dentro de la Universidad. Lo anterior nos recuerda que, indudablemente, el aprendizaje informal es determinante en los contenidos que se aprenden y que no necesitan un espacio formal (escolar o universitario) para concretarse, sin embargo, aprender sistemática y deliberadamente cómo utilizar el conocimiento y aplicarlo sin dejar de lado los valores inherentes a nuestra participación como integrantes de una sociedad, se refuerza de manera importante en los currícula de los programas que ofrecen las instituciones educativas, particularmente la Universidad de Guadalajara.

De lo anterior se deduce la importancia que tiene para el desarrollo social, que la población en edad escolar tenga acceso al máximo grado de estudios posible, ya que aunque la experiencia puede aportarle valiosas oportunidades para el aprendizaje personal, la posibilidad de utilizarlas intencionadamente a favor de los grupos de población es mayor si se ha despertado la conciencia social y se han realizado prácticas de responsabilidad social universitaria. De allí entonces que los beneficiarios de la educación superior están mejor dotados de herramientas prácticas y actitudinales que crean la expectativa de un desempeño social y profesional más eficaz y eficiente.

Además "la educación posee la capacidad incomparable de reducir la pobreza extrema y potenciar objetivos de desarrollo de más amplio espectro", dicen los datos preliminares del Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo que ha dado a conocer la UNESCO con miras a los próximos debates de la Asamblea

General de las Naciones Unidas sobre los programas de desarrollo posteriores a 2015. De aquí la importancia de que la universidad pública ponga en acción todos los mecanismos de optimización de recursos que favorezcan la máxima cobertura y logre que la mayor población posible acceda a programas de educación superior.

Por tanto, es necesario romper con la inercia que ha llevado a imponer los saberes teóricos sobre los prácticos y formativos en virtud del corto tiempo de duración que tienen los programas universitarios los cuales están viviendo una perversa exigencia de disminución aún mayor⁵. Lo anterior aumenta el riesgo de considerar secundarios los aprendizajes de otros contenidos que no sean teóricos y/o metodológicos.

En lo correspondiente a la competencia para mantener una actitud permanente de aprendizaje, la participación de la universidad y las experiencias a lo largo de la vida han provocado un auténtico gusto por conocer, comprender y descubrir como un hábito de vida, sin embargo el elemento que la universidad proporciona adicionalmente tiene su reflejo en que lo aprendido ha posibilitado a un 71% de las egresadas, a hacer aportaciones tanto disciplinarias como personales que brinden un beneficio directo a la sociedad. Esta respuesta se profundiza cuando comentan que, debido a su formación universitaria, han podido ser protagonistas de las transformaciones necesarias en la vida tanto laboral como social.

En lo correspondiente a la tercera competencia consistente en lograr un aprendizaje situado (es decir, contextualizado), la investigación da cuenta que las egresadas califican la influencia de la universidad como determinante para tener una idea clara del sistema, comprender las estructuras políticas y culturales, las reglas

⁵ En instituciones como la universidad de Guadalajara, la llamada "Reformas Educativa, 2010" prevista para aplicarse de forma homogénea en todos los programas de pre-grado, exigían la disminución de créditos en al menos un 10%, lo cual repercutiría de manera directa en la disminución de tiempo de dedicación de los estudios de licenciatura y el aumento de la necesidad de continuar estudiando el posgrado para completar una formación mínimamente competitiva y acorde a las exigencias de la realidad.

formales e informales del espacio histórico-político donde están desempeñando su actuación profesional. Así mismo, entienden mejor los roles que juegan como parte de la estructura donde movilizan su actuación, con comprensión de las leyes y regulaciones y también de las normas sociales no escritas así como de los códigos morales, los modales y el protocolo. Al mismo tiempo, contrasta el hecho de que a lo largo de la vida han desarrollado su mayor capacidad para comprender la diversidad cultural y la necesidad de respeto al entorno.

Lo anterior obliga a poner mayor atención, dentro de los espacios universitarios, a la necesidad de enseñar actitudes de respeto, tolerancia, aceptación que no necesariamente están ligados *per se*, a los contenidos teóricos, y que requieren de una estrategia deliberada para provocar una mayor sensibilidad en los profesionales que van a practicar dentro de comunidades humanas muchas veces con diferente idiosincrasia, valores y creencias.

En lo correspondiente a la expectativa de que la universidad pública debe ofrecer programas innovadores tanto en el modelo académico como en los contenidos con un uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación, se puede afirmar que el caso en comento es un buen ejemplo del cumplimiento de ambas características, ya que se imparte desde 1993 como una modalidad no convencional, a distancia, y desde 2005 ha incursionado en la creación de ambientes virtuales de aprendizaje, cuyos contenidos son renovables con la flexibilidad que dan los medios electrónicos de mantener actualizados los cursos que se ofrecen en línea, sin embargo, es interesante notar que en la Universidad de Guadalajara sigue siendo una minoría los programas que se ofrecen en modalidades no presenciales que favorecen la utilización de las tecnologías como herramienta de construcción de comunidades de aprendizaje.

En programas como la Nivelación en donde sí se cumple la premisa de utilización de nuevas tecnologías, es interesante diferenciar cómo la participación de

la universidad tiene mayor influencia en la habilidad para usar la tecnología (71%) y para utilizar la información y el conocimiento de manera interactiva (70%), sin embargo la capacidad de tomar decisiones sigue siendo más impulsada (dice el 61%), por las experiencias a lo largo de la vida. Frente a esta respuesta, la universidad debe tomar cartas en el asunto y considerar dentro de los proyectos curriculares, a los espacios informales como medios de aprendizaje de estos importantes saberes prácticos y formativos. La implementación de evaluación de actividades extra aula y las prácticas profesionales constituyen ventanas de oportunidad en este sentido.

Una de las competencias más valiosas para la convivencia social (gráfico 3), tiene que ver con trabajar en equipo y formar redes de colaboración y construcción colectiva de conocimiento. Desafortunadamente es poco promovida por los proyectos curriculares y, por ende, en las aulas. Si observamos el grupo de gráficas siguientes, vemos que la influencia de las experiencias vividas les ha dotado de capacidades básicas como incorporar la experiencia del trabajo en equipo⁶, de convivir comprendiendo las diferencias pero aprovechando la interdependencia, y la habilidad para relacionarse con otros y de cooperar para alcanzar metas y propósitos colectivos.

⁶ Aunque en la universidad sí se les enseña a trabajar en equipo, cabe mencionar.

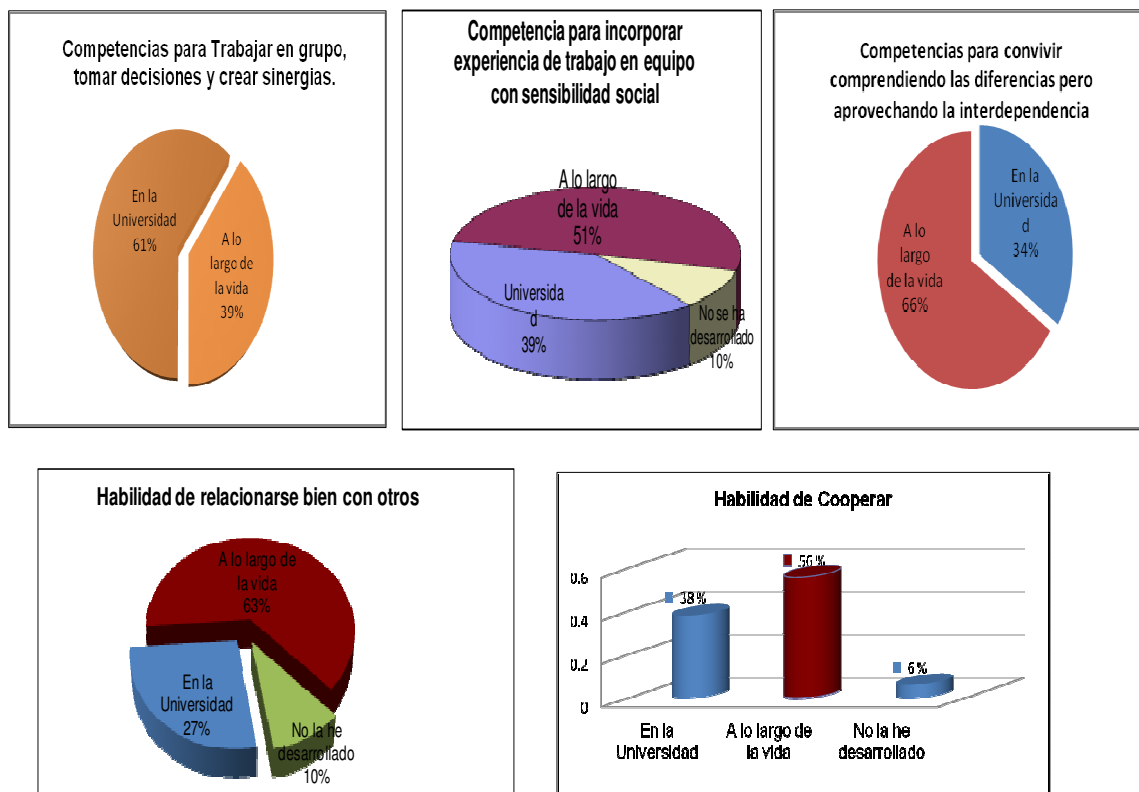


Gráfico 3: Competências para a convivência social

Fuente: Creación propia con base en los resultados de la investigación "La formación de competencias profesionales en escenarios de globalización. El papel de la Universidad Pública". Junio 2013.

Lo anterior invita a reflexionar en la urgente necesidad de tomar decisiones para subsanar, mediante la práctica de metodologías de construcción colaborativa de conocimiento, el pilar de "aprender a vivir juntos", que constituye un saber formativo elemental y favorece la construcción de mejores y más sanas comunidades que hagan realidad el sueño de coexistencia pacífica y convivencia armónica de las comunidades humanas a que apelan los discursos políticos internacionales. Los egresados universitarios formados en la responsabilidad social deben ser los

principales promotores de la construcción de nuevas y mejores formas de convivencia y desarrollo social.

La sexta categoría de competencias denominadas de compromiso social y solidaridad, ofrece una respuesta que merece ser objeto de reflexión. Se esperaría que los estudiantes universitarios, beneficiados por haber recibido educación en instituciones públicas cuyo costo recayó en la contribución que la sociedad hace vía impuestos, fueran formados institucionalmente con un alto grado de compromiso de reciprocidad. Sin embargo, la mayoría de las egresadas (60% en promedio) manifestó haberla aprendido a lo largo de la vida y una décima parte dice no haberla desarrollado aún. Al respecto declaran haber realizado actividades de solidaridad a través de movimientos y organizaciones de la sociedad civil, independientes a su desempeño profesional, con diferentes destinatarios.

Esta competencia pese a ser un elemento del perfil de egreso propuesto por los programas de la institución, se ha delegado a la propia iniciativa del estudiante cuando las acciones a nivel de la implementación didáctica debieron contemplarse durante los estudios de la licenciatura. Sin embargo no sucede con la sistematicidad que merece la atención de los saberes formativos.

La séptima y última competencia corresponde a la capacidad de generar conocimiento inter, multi y transdisciplinario fundamental para concretar la transmisión de lo aprendido en la solución de problemas del campo de conocimiento y de la realidad social altamente cambiante. Es interesante que dicha competencia solamente sea considerada por UNESCO, no así por la OCDE o el Informe Delors.

Observamos entonces, que la formación universitaria resulta decisiva en la posibilidad de generar soluciones bien fundamentadas en lo teórico y con alta viabilidad de aplicación en la resolución de los problemas que presenta la convivencia humana, partiendo de hacer significativo el conocimiento y con base en ello, estar en posibilidad de proponer y participar en el desarrollo de planes,

programas y proyectos multi e interdisciplinarios fundamentales para acometer la difícil tarea de entender e intervenir asertivamente en la creciente complejidad de una sociedad que intenta ser globalizada, pero cuyos problemas locales obligan la utilización concreta y aterrizada del conocimiento para discernir su aplicación en las diferentes dimensiones de la vida humana y social.

Conclusiones:

Considerando que uno de los objetivos de la Educación Para Todos en el Mundo consiste en aumentar la inversión en educación, en particular la destinada a las niñas, con la intención de mitigar la pobreza extrema al garantizar beneficios considerables en materia de salud y productividad, así como en lo tocante a la participación democrática y la autonomía de las mujeres; el programa analizado con la presente investigación nos permite concluir que, desde este espacio universitario, se están llevando a cabo acciones concretas para su cumplimiento al acercar la educación universitaria mediante un formato no convencional, a un segmento altamente excluido de la población: las mujeres, adultas y trabajadoras.

Un análisis realizado por la UNESCO demuestra que la educación dota de autonomía a las mujeres. Se afirma que las mujeres instruidas conocen mejor sus derechos y disponen de la confianza necesaria para exigirlos. En este sentido, los resultados de la presente investigación confirma que las egresadas del programa están dotadas de la autonomía como competencia, gracias al empoderamiento que les ha dado el conocimiento construido a través de su paso por la universidad y tanto como de las experiencias de la vida diaria en donde han podido ponerlo en uso.

Si bien ha quedado claro que la universidad tiene la intención de participar favoreciendo la formación de competencias para que sus egresados se desempeñen en escenarios globales y locales, los resultados de este estudio nos permiten afirmar que el mayor peso de los proyectos curriculares recaen en la enseñanza de las

competencias orientadas al saber científico, teórico o metodológico, en una palabra, priorizan el saber conocer por encima de saberes formativos o transversales para la vida. Con lo anterior se valida la hipótesis propuesta que dice: la formación en competencias que ofrece la educación superior está más orientada a satisfacer las necesidades del mercado de trabajo que a las necesidades sociales en el contexto actual. Es necesario que la Universidad, al trazar los contenidos curriculares, fortalezca la perspectiva de desarrollar una formación equilibrada de saberes que contribuya a formar individuos integrales y no sólo con conocimientos teórico - prácticos que respondan a necesidades de mercado. Que por una parte proporcione conocimientos para entender la realidad y la dinámica social, y por otra, desarrolle habilidades y valores para incursionar en transformaciones sociales con ética.

Las egresadas reconocen la trascendencia que tuvo en sus vidas, el estudio formal en la universidad donde aprendieron a darle forma a las experiencias adquiridas a lo largo de su vida.

Se considera que para lograr un mayor impacto en los aprendizajes a lo largo de la vida, se establezcan programas basados en los diferentes estilos de aprendizaje así como en las distintas metodologías de enseñanza. En este sentido habrá que volcar la mirada a los tipos y formas de aprender que las personas, en una sociedad cargada de elementos tecnológicos, están implementando de acuerdo a su contexto, edad, condiciones geográficas, sociales y culturales. La experimentación activa es un estilo de aprendizaje que actualmente cobra mucha relevancia en algunos grupos etáreos como la infancia y la juventud. La universidad puede incluir algunas actividades de ésta índole en sus contenidos desdibujando con ello la rigidez característica de la educación formal.

Es imprescindible trabajar en el diseño de metodologías de enseñanza orientadas a aprender a convivir. Hasta ahora es una competencias que discursiva y documentalmente se toma en cuenta, sin embargo en la operatividad de los

programas no se ha llegado a la formación en la solidaridad, el sentido de pertenencia a un grupo; no se ha logrado transmitir la importancia del reconocimiento de la otredad en la propia existencia. Hace falta entonces fortalecer los saberes formativos.

La participación de la universidad atendiendo la necesidad de formarse en saberes prácticos y actitudinales es elemental para realizar una práctica social y profesional contextualizada y consciente de las diferencias culturales e idiosincrática de las comunidades en donde se desenvuelve. Aunque la práctica disciplinar pueda ser homologada a nivel global en cuanto a las competencias esperadas para cada profesión, la capacidad de incidir efectivamente en la solución de los problemas depende del conocimiento del contexto específico y local donde se desempeña la práctica profesional. Estos conocimientos sólo los puede proporcionar el saber convivir y el saber ser. Ambos entran en las competencias prácticas y actitudinales, también llamadas transversales y para la vida en cuya formación deben redoblar su empeño los programas académicos de la Universidad de Guadalajara.

Lo anterior invita a reflexionar en la importancia que tiene incluir en los proyectos curriculares, las experiencias de aprendizaje potenciales que representan todas las actividades de la vida. Esto es, considerar el aprendizaje informal como parte del currículum oculto, el cual tiene la posibilidad de desarrollar saberes prácticos y actitudinales necesarios para delinear el perfil de egreso propuesto por los programas universitarios, de manera que el profesionista cuente con herramientas integrales para acometer la importante tarea para la que fue formado dentro de la universidad pública con una alta responsabilidad social.

Finalmente, se ofrece el listado de las siete categorías de competencia que propone el presente trabajo y que son: 1. Formación equilibrada de saberes, 2. Aprendizaje permanente, 3. Aprendizaje situado (contextualizado), 4. Innovación en la forma y contenido de los programas de educación superior (uso activo de TIC's), 5.

Trabajo en equipo y formación de redes, 6. Compromiso social/solidaridad, y 7. Generación de conocimiento inter, multi y transdisciplinar; para seguir analizando el impacto que se está logrando en el desarrollo social, con la formación de profesionales en la universidad pública, cuyo compromiso es ante todo, con la construcción de comunidades humanas más justas, sanas y productivas.

Referencias:

AVILA, Claudia; DE AGUINAGA, C. Patricia. El papel de la Universidad en el Desarrollo de Competencias y la Acreditación. En ROSARIO, Víctor; DIDRIKSSON, Axel; MARÚM, Elia; DIAS, José; et al. **La Acreditación de la Educación Superior en Iberoamérica**. Guadalajara: Editorial Red de Académicos de Iberoamérica. A.C., 2013.

Coordinación del Área Educativa del Equipo de Transición del Presidente Electo Vicente Fox Quesada. **Bases para el Programa Sectorial de Educación, 2001-2006**. México: Editorial SEP, 2000.

CROCKER, René. **Gestión Académica del Currículum por Competencias**. México: Editorial Universidad de Guadalajara, 2008.

DELORS, Jacques. **La Educación Encierra un Tesoro**. Madrid: Editorial Santillana, Ediciones UNESCO, 1996.

International Association of Universities. **Towards a Century of Cooperation. Internationalization of higher education**. Paris: Editorial IAU, 1998.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). **ICT and Learning. Supporting Out-of-school Youth and Adult**. París: Editorial OCDE, 2005. OCDE. Working Paper 21st Century Skills and Competences for New *Millennium Learners in OECD Countries* (2010). **EDU Working paper** No. 41. Paris: Instituto de Tecnologías Educativas. Disponible en: http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf . Acceso en 04 jul. 2013.

PERRENOUD, P. **Diez nuevas competencias para enseñar**. Cd. De México: Editorial Graó, 2004.

SÁNCHEZ, Ma. Dolores. **Modelos Académicos**. México: Editorial ANUIES, 1995.

SIMONE, Dominique; HERSH, Laura. **Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida**. México: Editorial Fondo de Cultura Económica, 2004.

UNESCO. **Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción**. París: Editorial UNESCO, 1998.

UNESCO. **Enfoque por Competencias, Oficina Internacional de Educación.2007**. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/es/comunidades/comunidad-de-practica-cop/enfoque-por-competencias.html>. Acceso en 01 oct. 2013.

UNESCO. **Las competencias en el desarrollo curricular**. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/cops/Competencies/Competencias_esp.pdf .Acceso en 01 oct. 2013.

Universidad de Guadalajara. **Modelo Educativo Siglo XXI**. Guadalajara: Editorial UdeG, 2007.