

Formación basada en competencias. El caso de los estudios de la Escuela de Administración de Instituciones, de la Universidad Panamericana en México

Rosa Monzó Arévalo

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSITAT INTERNACIONAL DE CATALUNYA



**Formación basada en competencias. El caso de los estudios de
la Escuela de Administración de Instituciones, de la Universidad
Panamericana en México**

Tesis que presenta:

Rosa Monzó Arévalo

Director de Tesis: Nuria Aris Redó
Codirector de Tesis: Frederic Marimon

Barcelona, España

2011

INDICE

ABREVIATURAS	6
INTRODUCCIÓN	8
Justificación y Propuesta.....	12
Objetivos	16
La Hipótesis.....	16
Metodología.....	19
CAPÍTULO I	21
LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS	21
I.1 Conceptos de Competencia	21
I.2 Significado de competencia en México	30
I.3 Resultados de aprendizaje y competencias	33
I.4 La educación basada en competencias y su relación con la formación profesional universitaria	37
CAPÍTULO II	40
MARCO CONTEXTUAL	40
II.1 Contexto global	40
II.2 Las nuevas demandas de la sociedad a los sistemas educativos y de formación profesional.....	44
II.3 Tendencias actuales en la Educación Superior.....	49
II.4 Declaración de la Sorbona y Bolonia.....	58
II.5 Comunicado de Praga.....	63
II.6 Proyecto Tuning	64
II.6.1 Objetivos del Proyecto Tuning	64
II.6.2 Metodología del Proyecto Tuning	65
II.6.3 Proyecto Tuning América Latina	67
II.7 Posición de México ante el espacio común de América Latina, el Caribe y la Unión Europea (ALCUE), ante el Proyecto Tuning América Latina	70
CAPÍTULO III	77
TRABAJO DE CAMPO	77
III.1.- Diseño del instrumento metodológico	80
III.1.1 Identificación del equipo de reestructuración	80
III.1.2 Aplicación del FODA.....	81

III.1.3 Listado de Competencias	85
III.1.4 La Encuesta	90
III.1.5 El Cuestionario.....	92
III.3.- Resultados	97
III.3.1 Resultados por promedios	97
III.3.2 Metodologías complementarias	105
CAPÍTULO IV	112
RESULTADOS GLOBALES	112
IV.1.- Percepción de las Competencias	112
IV.2.- Plan de estudios	119
IV.3.- Conclusiones	123
BIBLIOGRAFÍA	126
FUENTES ELECTRÓNICAS	133
ANEXOS	134
ANEXO 1.....	135
Antecedentes de la institución sobre la que se aplicara el estudio:.....	135
ANEXO 2.....	142
Cuestionario para alumnas :.....	142
Cuestionario para docentes :.....	143
Cuestionario para egresadas :	144
Cuestionario para empleadores :	146
Cuestionarios Proyecto Tuning:	148
ANEXO 3.....	151
Encuestas efectuadas a alumnos y docentes por área académica.....	151
ANEXO 4.....	156
Cuantificación de resultados	156
ANEXO 5.....	158
Prueba de Mann – Whitney:.....	158
Prueba de Kruskal - Wallis:	164

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1	Esbozo de la Investigación	15
Esquema 2	Objetivos de la investigación.....	18
Esquema 3	Fases del trabajo de campo	19
Esquema 4	Enfoque Integrado	24

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1	Conceptos de competencia.....	27
Cuadro 2	Resultados de aprendizaje vs competencias.....	36
Cuadro 3	Clasificación comparativa de competencias.....	87
Cuadro 4	Listado de competencias por bloque	88
Cuadro 5	Muestra Total	91
Cuadro 6	Muestra Institucional	92
Cuadro 7	Competencias ESDAI / Tuning	94
Cuadro 8	Niveles de Respuesta.....	95
Cuadro 9	Promedios del nivel de respuesta por competencia y grupo.....	98
Cuadro 10	Competencias más percibidas y menos percibidas por los empleadores	99
Cuadro 11	Resultados de las pruebas de Kruskal Wallis y Mann – Whitney	110
Cuadro 12	Comparativo de competencias por bloque y grupos.....	114
Cuadro 13	Competencias menos percibidas por Grupo Complementarias – No necesarias.....	115

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1	Distribución de competencias.....	89
Gráfica 2	Comparativo de distribución de competencias entre ERPE y promedio de respuestas	100
Gráfica 3	Comparativo de distribución de competencias entre grupos y promedio de respuestas	101
Gráfica 4	Nivel promedio de competencias percibidas por pares egresadas -empleadores y alumnas -docentes	102
Gráfica 5	Nivel promedio de competencias percibidas por pares alumnas -egresadas y alumnas -empleadores	103
Gráfica 6	Nivel promedio de competencias por los cuatro grupos.....	104

ABREVIATURAS

ANUIES- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BM- Banco Mundial
CBETIS- Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios
CBTA- Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario
CBTF- Centro de Bachillerato Tecnológico Forestal
CECATIS- Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial y de Servicios
CECYT- Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos
CESU. Centro de Estudios de la Universidad
CETIS- Centro de Estudio Tecnológico Industrial
CINTERFOR- Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional
CONALEP- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
CONOCER- Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral
CTM- Centro de Enseñanza Tecnológica del Mar
DeSeCo- Definición y Selección de Competencias. Definition and Selectin of Competences
DGCC- Dirección General del Centro de Capacitación
DGETA- Dirección General de Educación Tecnológica y Agropecuaria
DGIT- Dirección General de Institutos Tecnológicos
DGTEI- Dirección General de Educación Tecnológica Industrial
EAO- Estudio de Análisis Ocupacional
EBC- Educación Basada en Competencias
ESDAI – Escuela de Administración de Instituciones
ET- Educación Técnica
ET- Educación Técnica
FMI- Fondo Monetario Internacional
FP- Formación Profesional
FP- Formación Profesional
GATT- Acuerdo General de Aranceles, Tarifas y Comercio
INEA- Instituto Nacional para la Educación para Adultos
IPADE- Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresas
IPN- Instituto Politécnico Nacional
MEV- Modelo de Educación para la Vida
NCVQ- National Curriculum Vocational Qualifications
OCDE- Organización de Países para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OIT- Organización Internacional de Trabajo
OMC- Organización Mundial de Comercio
SCANS- Secretart´s Comission on Achieving Necessary Skills
SCCL- Sistema de Certificación de Competencia Laboral
SCCL- Sistema de Certificación de Competencia Laboral
SD- Diploma Supplement
SEP- Secretaria de Educación Pública
SET- Sistema de Educación Tecnológica
SFIT- Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica

SNCL- Sistema Normalizado de Competencia Laboral
SNCT- Sistema Nacional de Capacitación para el Trabajo
STyPS- Secretaria del Trabajo y Previsión Social
TLC- Tratado de Libre Comercio
UCL- Unidad de Competencia Laboral
UIA- Universidad Iberoamericana
UNAM- Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO
UNESCO- United Nations Education, Science and Culture Organization.
Organización de las Naciones Unidas para la Educación. La Ciencia y la Cultura
UP- Universidad Panamericana

INTRODUCCIÓN

Debido al gran desarrollo industrial, al acelerado avance tecnológico, a la globalización de los mercados y a los nuevos esquemas de organización de la producción y la gestión del trabajo a nivel internacional, se están generando cambios fundamentales, tanto en los sistemas institucionales de formación y capacitación, como en la orientación y contenido de programas universitarios.

Por estas razones, los métodos de enseñanza y evaluación de sus resultados deben evolucionar, lo cual exige atender la necesidad urgente de elevar a niveles internacionales la competencia y productividad de empresas y trabajadores, que representan los recursos más importantes de todos los países¹.

Es conveniente poner en claro el concepto de Competencia, para de esta manera poder hablar de la Educación basada en Competencias con una claridad en su concepto². Por el momento, baste con mencionar que existen múltiples definiciones sobre el concepto de Competencia, si bien la mayor parte de ellas, véase el informe final del proyecto Tuning (Gonzalez y Wageneer, 2003), vienen a señalarlas como: “conjunto de habilidades, destrezas (saber hacer), formas de actuación (saber ser y estar) y conocimientos (saber) que el titulado debe adquirir durante su formación”.

Por otro lado, entendemos que las competencias no se adquieren para toda la vida, sino que una vez que contamos con ellas debemos seguir realizando los esfuerzos oportunos para que éstas no desaparezcan.

¹ En el escenario de la sociedad del conocimiento, es la globalización, donde lo local está siendo sustituido por lo global, generando amplios modelos de hibridación cultural, con una progresiva desaparición de las fronteras tanto económicas como culturales.(Román, M. y Díez, E. 2001, 2001:25)

² Esto se tratará con amplitud en el capítulo I.

El Informe Delors (1997) conceptualiza el tema de las competencias definiéndolas como la estrategia educativa que evidencia el aprendizaje de conocimientos, las capacidades, actitudes y comportamientos requeridos para desempeñar un papel específico. La educación orientada por el concepto de competencias, surge a nivel mundial como una respuesta a la necesidad de mejorar permanentemente la calidad y pertinencia de la educación y la formación de recursos humanos, frente a la evolución de la tecnología, la producción y en general, la sociedad, y elevar así el nivel de las empresas, las instituciones educativas, las condiciones de vida, el trabajo de la población y las necesidades de los empleadores.

Se debe crear un entorno de aprendizaje continuo alrededor de los estudiantes, que les capacite para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, y que les permita permanecer receptivos a los cambios conceptuales, científicos y tecnológicos que vayan apareciendo durante su actividad laboral. Se debe de pasar de un modelo basado en la acumulación de conocimientos a otro fundamentado en una actitud permanente y activa de aprendizaje. Dado que la transmisión del conocimiento no puede continuar siendo el único objetivo del proceso educativo, el modelo pedagógico sustentado en el profesor como transmisor de conocimientos, debe ser sustituido por otro en el que el alumno se convierta en el agente activo del proceso de aprendizaje. La función del profesor será la de dirigir y entrenar al estudiante en ese proceso de aprendizaje, enseñarles a aprender a aprender.

En los escenarios académicos y de práctica tradicional docente, los profesores elaboran, por lo común, objetivos para sus cursos, y por lo general dictan conferencias o utilizan métodos de evaluación diseñados para enfocarse en el profesor; no obstante, suelen ser subjetivos e inconsistentes. Estas prácticas legendarias oscurecen el desarrollo de un proyecto específico que permita ejercitar las competencias para que éstas se logren, puedan ser sistematizadas y sobre todo medidas (Delors, J. 1997).

El reto básico se centra en cambiar estos métodos tradicionales y en implementar otros más orientados y más consistentes con las necesidades funcionales contemporáneas. Por esto, todo indica que las necesidades del nuevo contexto de Educación Superior exigen, además de los conocimientos, formar a los individuos en un amplio conjunto de competencias, que incluyan por supuesto los conocimientos, pero también las habilidades, las actitudes y las aptitudes que son requeridas en el puesto de trabajo.

Existen por lo menos tres razones por las cuales la formación basada en competencias es importante:

- 1) Orienta el esfuerzo del desarrollo económico y social sobre la valoración de los recursos humanos.
- 2) Encuentra un punto de convergencia entre la educación y el empleo.
- 3) El enfoque de competencias se adapta a las necesidades del cambio. Es un concepto dinámico que imprime énfasis y valor a la capacidad humana, para innovar, para enfrentar el cambio y gestionarlo, anticipándose y preparándose para él (INEA- CONOCER 1999).

El enfoque de competencias³, ha implicado para distintos países iniciar procesos de reforma en sus sistemas de educación y capacitación para las empresas, en específico, modernizar las formas de capacitación de sus trabajadores, adecuándolos a los cambios en la organización; y para las personas, adaptarse a nuevos perfiles ocupacionales, al trabajo en equipo y al desarrollo de nuevas competencias, mediante la adquisición y actualización continua de conocimientos y habilidades que le permitan lograr un desempeño eficiente y de calidad, acorde a los requerimientos de los centros de trabajo.

³ En todos los casos donde el **enfoque de competencias** está considerado; se proponen tareas prioritarias, tocantes a la actuación de modernización de los sistemas educativos y de formación profesional con propuestas, como: adoptar medidas tendientes a aumentar la descentralización y autonomía de las instituciones educativas y formativas, transformar los principios que inspiran la organización y la gestión de los sistemas de aprendizaje, fundamentar procedimientos que garanticen la formación continua y permanente del personal docente (Arguelles, A. 1996: 203).

Gracias al Informe Delors (1997) y a la Declaración de la UNESCO (1998), se comienza a conceptualizar el tema de las competencias con interés creciente, ya que se menciona la importancia de las competencias adquiridas, particularmente en el transcurso de la vida, y que pueden reconocerse en las empresas y en el sistema educativo.

El tema está especialmente enmarcado en los procesos de la Sorbona-Bolonia-Praga- Berlín a través del cual los políticos aspiran a crear un área de Educación Superior integrada en Europa en el trasfondo de un área económica europea.

En la Unión Europea, la Declaración de Bolonia (1999) tuvo como consecuencia que los sistemas educativos de la mayoría de los países europeos entraran en proceso de transformación. En el año 2001, el Comunicado de Praga revisa el progreso y las direcciones tomadas en Bolonia y motivó el desarrollo del proyecto Tuning, que reunió a gran número de universidades para utilizar el enfoque de competencias⁴.

Son muchos los países que se encuentran en estos momentos realizando estudios para evaluar las reformas educativas y de la educación para el trabajo. España lo hizo en los primeros años de la década de los noventa; Chile y Colombia, en 1994; Argentina, México y Brasil, en 1996; en fin, todos los países se encuentran ante el reto de consolidar reformas y mejoras en sus dispositivos de formación y en la introducción de nuevas técnicas organizativas que permitan asegurar, al mismo tiempo, adecuación a las demandas del mercado y calidad al proceso formativo ante un mercado de trabajo caracterizado por el cambio.

En el contexto universitario de nuestros días, aparece una nueva configuración de Educación Superior, que implica entre otros aspectos, la formación en competencias, caracterizada por:

⁴ En el capítulo II se detallará el marco conceptual del que parte el Enfoque de Competencias, específicamente el Proyecto Tuning.

- Tomar sentido y justificar una necesidad dentro de la educación.
- Se convierte en una de las misiones por excelencia, para aumentar la calidad en la Educación Superior.
- Plantea un nuevo desafío para los profesionales de la enseñanza y el aprendizaje.
- Supone un reto para la comunidad universitaria en su conjunto.
- Ha de hacerse realidad y convertirse en acción.

Teniendo en cuenta estas características, se exponen las acciones encomendadas para su puesta en práctica:

- 1) Reflexionar sobre la necesidad de formar y desarrollar competencias profesionales de acción.
- 2) Reconocer su importancia para delimitar los perfiles profesionales de cada titulación.
- 3) Comprender los cambios implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cambiar la óptica desde las cuales se perciben y se conciben.
- 4) Configurar indicadores de calidad y equidad en la formación superior.

Justificación y Propuesta

El interés en este tema de actualidad y los resultados que se están observando a nivel europeo, genera el primer punto de justificación de la presente investigación, en la que se pretende desarrollar un proyecto cuya propuesta incluye un enfoque basado en competencias, para el rediseño curricular a futuro del programa académico de la Escuela de Administración de Instituciones de la Universidad Panamericana de México. (En el Anexo 1 se expone la historia y antecedentes).

La modificación o rediseño curricular, requiere necesariamente tener claro el perfil profesional que se desea de la alumna egresada. Desde este punto de vista, cobra especial relevancia esta investigación, cuyo punto de partida, es el análisis y evaluación de lo ya existente, así como los requerimientos que emergen de los cuestionarios a los distintos actores - estudiantes, profesores, directivos

empleadores - que permiten proyectar un perfil profesional de las egresadas de la ESDAI. Es por ello que en este estudio, consideraríamos el enfoque por competencias, para identificar las que son indispensables para el futuro desempeño laboral de las administradoras de instituciones.

Esta idea de un nuevo currículum que debe apoyarse en la planificación por competencias, ha sido trabajada ampliamente en Europa, por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), como puede observarse en muchos documentos como, por ejemplo, en la Declaración de Ministros Europeos de Educación (1999), Declaración de Bolonia (1999), Comunicado de Praga (2001), y en el proyecto Tuning (2000-2010), que refieren puntos orientadores y compromisos de trabajo en Educación Superior, que se expondrán más adelante, y que serán el marco de referencia a seguir.

En el presente trabajo de investigación, se implementará parte de la estrategia metodológica propuesta por el proyecto Tuning. Con esto, se pretende determinar los resultados de importancia que generará el interés por trabajar con sistemas basados en competencias, siendo la primera facultad en la Universidad Panamericana que lo implemente.

Por lo anterior, a nivel personal e institucional, resulta una investigación importante, ya que será punta de lanza para seguir desarrollando con más convencimiento y seguridad la educación basada en competencias en México.

Como segundo punto de justificación, se considera el antecedente de que en América Latina, y específicamente en México, la mayoría de las universidades refleja la práctica de elaborar el perfil del egresado⁵ o los objetivos del programa, en términos muy amplios, y con base en la tradición académica del lugar. Cuando se pretende evaluar o reconocer los estudios realizados, es común referirse al inventario de las materias cursadas y no al *saber, saber hacer, saber ser, saber*

⁵ Persona que sale de un establecimiento docente después de haber terminado sus estudios. (Diccionario General de la Lengua Española, 2002: 611)

convivir (Delors, J. 1997), que se espera alcance un estudiante después de cursar un programa de estudios.

Uno de los motivos que impulsó la elaboración de este trabajo, es la diferencia de opiniones que se encontró en el ámbito académico, tanto de la ESDAI como de la Universidad Panamericana, sobre la pertinencia del uso del enfoque de competencias, un enfoque que pudiera resultar limitado si no se entiende al cien por ciento tanto los objetivos base como los objetivos a largo plazo, para la formación de los estudiantes y de los docentes.

De ahí que se considere que éste es el momento oportuno de llevar a cabo la investigación, ya que estamos en la era de la información y del conocimiento, de grandes cambios, y de grandes avances tecnológicos, palpando una gran necesidad de cambio en las instituciones educativas, debido a la globalización, la multiculturalidad, y al tipo de alumnos visiblemente más desarrollados, informados y emprendedores, que exigen mucha más preparación y actualización por parte de sus profesores, y por ende de sus instituciones educativas.

La intención y el desarrollo de esta investigación, no debe ser tomado como comparativo, sino más bien informativo de la situación que impera en México, frente a los trabajos desarrollados en la Unión Europea, ya que el adelanto logrado por esta última es significativo y puede servir de ejemplo para un crecimiento en México y Latinoamérica, y por la inminente necesidad del cambio en ambos continentes.

Es necesario comprender y analizar la contextualización global de la Educación Basada en Competencias, comprendiendo con profundidad el concepto de competencias y sus repercusiones en el ámbito educativo en México. Esto será tratado con amplitud en los capítulos I y II.

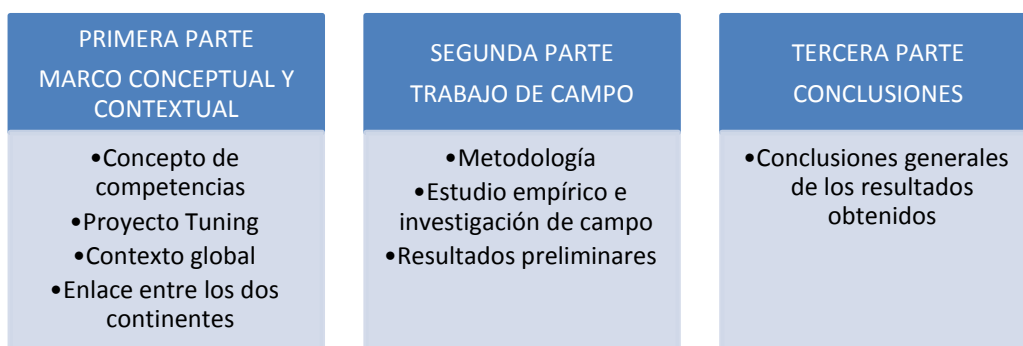
El proyecto Tuning fue un encuentro con el avance más claro y desarrollado en materia de competencias, y está planteado con tal cuidado y precisión, que puede ser una herramienta decisiva para que, en un futuro no muy lejano, no quede duda

de la importancia de la educación basada en éstas, por lo que considero que es imprescindible su aplicación en cualquier ámbito universitario⁶, sobre todo en Latinoamérica, y especialmente en México, en donde por la situación a nivel país respecto al tema del rezago de nuestra educación, ha costado mucho trabajo convencer a las autoridades de la importancia de dar la relevancia que se merece al tema de las competencias para estar a la altura de la globalización.

Por ello, la decisión de investigar profundamente sobre el Proyecto Tuning, y su aplicación, se vuelve ineludible. Esto se hará en el capítulo I.

El trabajo de integración del contenido de la presente tesis doctoral, se muestra en el Esquema 1.

Esquema 1. Esbozo de la Investigación



En la primera parte se aborda desde el marco conceptual, el concepto de competencias y sus repercusiones en el ámbito educativo, concretando más adelante en el caso de México.

⁶ Aunque el Proyecto *Tuning* no se considere una metodología en sí misma, sirve de punto de partida en esta investigación para desarrollar y diseñar una herramienta de recogida de encuesta que tomará como objetivo de estudio a los mismos componentes que utiliza el *Tuning*: alumnos, profesores, egresadas y empleadores. Ya se tocará este tema a profundidad más adelante.

Se revisa el contexto global de los trabajos elaborados en la unión europea, profundizando el tema del Proyecto Tuning, sus antecedentes, alcances y el enlace que hay entre los dos continentes mediante este proyecto.

La segunda parte se centra en el estudio empírico y la investigación de campo, en la que se aplicará el diseño del instrumento inspirado en el Proyecto Tuning, la muestra, la validación del mismo, la recolección de datos y la interpretación de los resultados.

En la tercera y última parte se presentarán las conclusiones generales que sintetizarán los resultados obtenidos en este estudio, y que nos permitirá identificar los distintos tipos de competencias implicados en el perfil de egreso deseable para la titulación, y para apoyar en un futuro, y como posible implementación de esta investigación, el desarrollo de un nuevo programa académico basado en competencias.

Objetivos

El Objetivo general de esta investigación, es analizar las competencias⁷ desarrolladas en el plan de estudios cursado actualmente en la Escuela de Administración de Instituciones ESDAI, de la Universidad Panamericana, para definir su perfil profesional, a través de la aplicación de estrategias metodológicas basadas en el proyecto Tuning, y de esta forma se obtenga la propuesta de competencias que será necesario reforzar e implementar en un nuevo plan de estudios que se realizará en el futuro.

La Hipótesis

Se pretende probar la siguiente Hipótesis: “Existe una brecha entre las competencias de las alumnas de la ESDAI y las competencias demandadas por los empleadores de las alumnas que salen al mercado laboral.”

⁷ Entendemos por competencia las diferentes habilidades, actitudes y aptitudes que son requeridas por un puesto de trabajo.

Si se acepta esta hipótesis, se hará necesaria una reestructuración del Plan de estudios para incorporar en él las competencias que son demandadas por el mercado laboral actual y las egresadas salgan con el nivel requerido para enfrentar los requerimientos del mundo profesional.

De acuerdo al Objetivo e Hipótesis de la presente investigación, se pueden concretar los siguientes objetivos, mismos que se ilustran en el Esquema 2. El Objetivo General, mostrado como el círculo central, es actualizar el Plan de estudios de ESDAI, una vez comprobada la Hipótesis de trabajo. Los objetivos específicos se ilustran como los círculos alrededor del Objetivo General:

1. Estado actual del programa:

Definir con claridad el Perfil de egreso basado en competencias que se desea tener para las alumnas, apoyado en el análisis de la Misión y Objetivos de la Institución, analizando las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del Programa de estudios actual.

2. Lista de competencias:

Desarrollar un listado de competencias a evaluar⁸, que reflejen claramente las necesidades del perfil de egreso.

3. Elaboración del instrumento metodológico:

Ver y medir, a través de un cuestionario base aplicado a la población muestra (alumnas, egresadas, personal docente y empleadores); la percepción de las competencias incluidas en el programa de estudios actual.

4. Aplicación del instrumento metodológico:

La población muestra se integra por cuatro grupos principales: alumnas, docentes, egresadas y empleadores, a quienes les fueron aplicados los cuestionarios.

⁸ En párrafos siguientes se explicará cómo se llega a dicha lista, y cómo se conforma un equipo de personas llamado ERPE que facilitó la obtención del perfil de egreso esperado.

5. Obtención de resultados:

Con un tratamiento estadístico tradicional, se pretende apreciar las competencias para el desempeño profesional, en los cuatro grupos que conformaron la población muestra, de acuerdo al promedio de sus respuestas.

6. Competencias del perfil de egreso:

Tomar la decisión de efectuar una reestructuración en el Plan de Estudios de ESDAI, a fin de que se rediseñe el currículo, teniendo claro el perfil profesional de egresadas que se desea, basado en competencias.

Esquema 2. Objetivos de la investigación



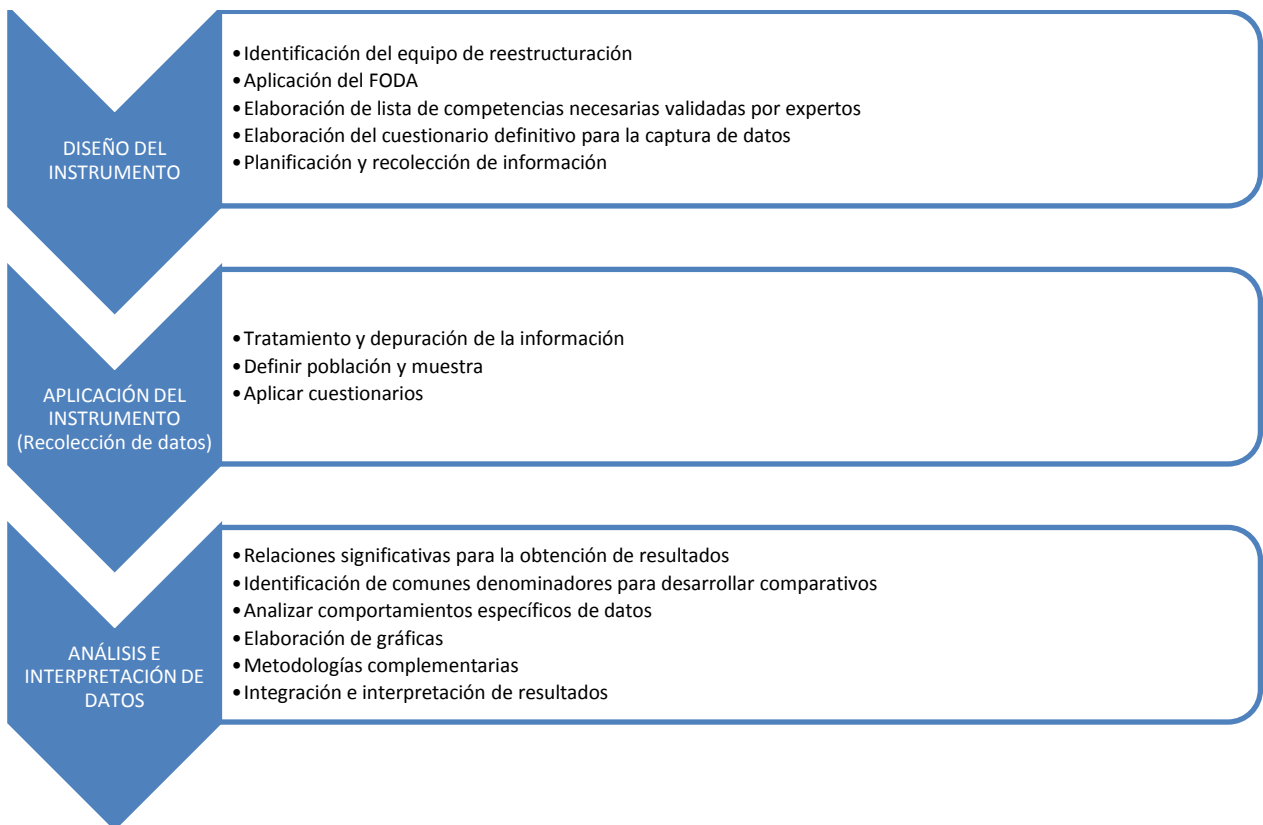
Metodología

En el presente estudio doctoral se adoptó una metodología tanto cuantitativa como cualitativa, abarcando los siguientes puntos:

- 1) Se desarrolló una investigación descriptiva con el propósito de exponer situaciones, eventos y hechos que constituyen el antecedente del trabajo, así como definiciones y conceptos claros, para partir de una base sólida.
- 2) Se emplearon instrumentos de cuantificación de datos, por medio de la aplicación de cuestionarios a la población y muestras elegidas.
- 3) Se llevó a cabo un análisis estadístico de los aspectos de la población a estudiar, para explicar, relacionar, comprender e interpretar los resultados obtenidos que nos permitan apoyar la hipótesis en cuestión.

Las fases del trabajo de campo se resumen en el esquema 3.

Esquema 3. Fases del trabajo de campo



El trabajo de campo se centró en la población de la Escuela de Administración de Instituciones, de la Universidad Panamericana, finalidad última para la aplicación de este proyecto. Dado que desempeño mis funciones laborales en esta Institución, se facilita el desarrollo de la investigación y además se cuenta con el apoyo del Consejo Directivo, consciente de que es importante y necesaria la actualización de su programa y es el momento adecuado para desarrollarlo basado en competencias.

* * *

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

I.1 Conceptos de Competencia

El creciente interés por el tema de las competencias se ve demostrado por una amplia variedad de artículos y publicaciones⁹ de muy diversa índole, por lo que de cada uno de ellos se puede tomar el término de competencias desde un punto de vista muy diferente. Toda esta información genera múltiples reacciones, ya que cuando las personas interesadas en el tema tratan de obtener información, generalmente es tan confusa y tan amplia que tienen dificultad para entenderla y deciden retirarse.

He tenido la oportunidad de ayudar al esclarecimiento de dudas con respecto a una clara definición de la palabra competencias y ver que en el momento en que se entiende, se obtienen muy buenos resultados y siguen adelante.

Por esto, tomo la decisión de desarrollar una recopilación, extractando, interpretando, analizando y en algunos casos poniendo en la práctica la definición de competencias desde muy diversos puntos de vista que van desde la definición en el Diccionario General de la Lengua Española (2002), hasta distintos enfoques de algunos países y autores renombrados y experimentados en este tema; aunado a mis ocho años de experiencia como evaluadora y como directora de un centro de evaluación de competencias, en donde pretendo definir bien los usos que tienen éstas.

Desde principios del siglo XX, los diccionarios, y en particular el Diccionario de la Real Academia Española, ya incluyen en su léxico el término competencia, entendida como aptitud o facultad. La Real Academia de la Lengua da la acepción de *aptitud, capacidad o disposición para el buen desempeño de una actividad*.

⁹ Como por ejemplo de los autores Gonczi y Athanaosou (1996), Instrumentación de la Educación Basada en competencias, Gofii (2005) con El Espacio Europeo de Educación Superior y Haste, H. (1999) en Competencias; Psychological Realities.

En la actualidad, al término competencia se le dan diversos significados, dependiendo del diccionario y/o del campo de conocimiento; se toma como actitud, aptitud, habilidad, comportamiento, capacidad, y no existe un consenso al respecto.

En el campo de la lingüística, el término de competencia actualmente se ha extrapolado a otros campos del conocimiento, para designar la capacidad de apropiación de sistemas de reglas explícitas asimiladas gradualmente por el sujeto que utiliza en la ejecución sin detenerse en la explicación de dichas reglas (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1984).

En educación por ejemplo, se le considera como capacidad profesional para llevar a cabo determinadas actividades. Se utiliza también como sinónimo de capacidad o destreza.

Tomando en cuenta otras definiciones, gracias al Informe Delors en 1997, y a la Declaración de la UNESCO en 1998, se define a las competencias como la estrategia educativa que evidencia el aprendizaje de conocimientos, las capacidades, actitudes y comportamientos requeridos para desempeñar un papel específico, ejercer una profesión o llevar a cabo una tarea determinada. Concebidas también como una compleja estructura de atributos y tareas, que permiten que ocurran varias acciones intencionadas simultáneamente, se basan en el contexto (cultura y lugar) en el cual se lleva a cabo la acción e incorporan la ética y los valores.

Según Ducci en 1997, es la construcción de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también, y en gran medida, mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo (Tinoco, M. 2001).

Para Martens (1997), la competencia se refiere a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados

exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado. En este sentido, la competencia 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.

Desde el Enfoque Conductista, la llamada competencia, “*competency*” en inglés, de ninguna manera se traduce en la práctica educativa en una lista de tareas vocacionales independientes, particulares y discretas. A la luz de este enfoque, se pueden realizar un sin número de tareas independientes, con ello se logra obviamente mostrar conductas observables y susceptibles de ser medidas y controladas. Pero la competencia provoca e invoca algo más.

Desde el Enfoque Genérico, se tiene un inconveniente principal: permanecemos al nivel de atributos generales y de competencias genéricas, siendo indispensable la experiencia.

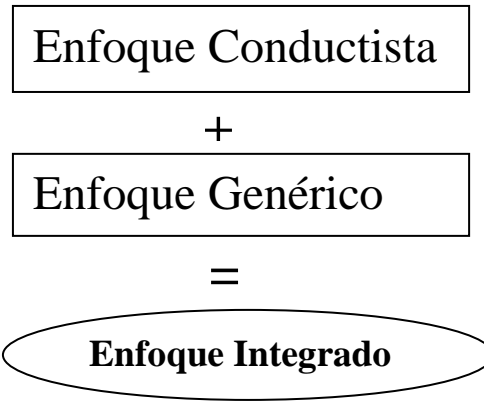
Ambos enfoques atomizan el curriculum y escinden la riqueza de la práctica profesional.

El enfoque integrado permite, en un apropiado nivel de generalidad, ver desplegado un conjunto de tareas clave, que como “acciones intencionales”, integran conocimientos, habilidades y actitudes en contextos determinados (Álvarez, L. 2000).

Con esta visión holística e integral, es como se integran las competencias en la formación universitaria, pues tal como apunta Gonzi y Athanaosou (1996), la Educación Superior no sólo debe diseñarse en función de la incorporación de la persona a la vida productiva a través del empleo, sino más bien a partir de una formación profesional que además de promover el desarrollo de ciertos atributos, habilidades, conocimientos, actitudes y valores, considere la ocurrencia de varias tareas (acciones interaccionadas que suceden simultáneamente dentro del

contexto y la cultura del lugar de trabajo) y que, a la vez, permita que algunas de estas acciones sean generalizadas.

Esquema 4: Enfoque Integrado



La competencia bajo este Enfoque Integrado, tomando en cuenta las dimensiones relacionales, holísticas e integrales, se presenta de manera compleja y dinámica como una combinación de atributos, como conocimientos, actitudes, valores, habilidades, roles y responsabilidades, que:

1. Permiten una descripción de la acción en cuanto la persona en cuestión busca realizarla como un tipo particular de actividad;
2. Permiten desempeñarse en situaciones específicas, incorporando la idea de juicio.
3. Proporcionan, ubicados en contextos y escenarios específicos, la capacidad interpretativa y la consiguiente toma de decisiones;
4. Integran y relacionan contextos específicos y tareas fundamentales que como "acciones intencionales" son una parte central de la práctica de la profesión;
5. Rescatan, como claves de un desempeño competente, la ética y los valores; el contexto y el hecho de que se hace posible y factible que un alumno entrenado sea competente de diferentes maneras.

En el ámbito laboral, relacionado con la gestión y los recursos humanos, encontramos diferentes denominaciones para el concepto de competencia. Autores como Lévy-Levoyer (2003) establecen:

Las competencias están ancladas en *comportamientos observables en el ejercicio de un oficio o de un empleo* y se traducen en comportamientos que contribuyen al éxito profesional en el empleo ocupado. Constituyen un vínculo entre las misiones a llevar a cabo y los comportamientos puestos en práctica para hacerlo, por una parte, y las cualidades individuales necesarias para comportarse de manera satisfactoria por otra.

Le Boterf (2001), apunta: La competencia es una construcción, *es un resultado de una combinación pertinente de varios recursos*. Una persona competente, es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizándolo un equipamiento doble de recursos: personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etc.). Saber actuar de forma pertinente supone ser capaz de realizar un conjunto de actividades según ciertos criterios deseables.

También sobre la línea del concepto laboral, Lasnier (2000), entiende la competencia como un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, habilidades (de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos, utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común.

Según María Antonia Gallart (1997), la noción de competencia es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento y se sitúa a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas. La competencia es el conjunto de conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo. Supone conocimientos razonados; se considera que no hay competencia completa, si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permita

ejecutar las consecuencias que dicha competencia sugiere. Son entonces un conjunto de propiedades en permanente modificación, que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad. Lo anterior implica que la competencia no proviene de la aprobación de un currículum escolar formal¹⁰, sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas.

La definición de las competencias, y obviamente su aprendizaje, exige entonces acuerdo y colaboración entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, se adquiere en trayectorias que implican una combinación de educación formal, aprendizaje en el trabajo, y eventualmente educación no formal.

El término competencia adecuado al campo de la Educación Superior significa un saber en contexto. Desde este enfoque, los estudiantes además de apropiarse de conceptos fundamentales de las disciplinas, aprenden su aplicación e integración para desenvolverse con éxito en su etapa formativa, en su desempeño profesional y en su vida personal. La competencia implica, además de conocimientos y habilidades, la comprensión de lo que se hace.

El Cuadro 1 presenta un resumen de los conceptos de Competencia que se han presentado en esta exposición.

¹⁰ Tal y como se define, la competencia está relacionada con acciones profesionales complejas y tiene su punto de inflexión en la ejecución pertinente de una tarea, atendiendo a la movilización y combinación pertinente de recursos, comportamientos y cualidades personales. Trasladando esta perspectiva a la educación superior, la cuestión es dar respuesta a qué se tiene que llevar a cabo de forma pertinente un titulado. La competencia supone poner en acción destrezas, aptitudes, actitudes y comportamientos, pero además implica una construcción, un acto creador y una combinación de los distintos saberes en la ejecución. La competencia implica una acción; un saber actuar, movilizar, combinar, transferir, validando, en una situación profesional compleja - la competencia está contextualizada - y con vistas a una finalidad.

Cuadro 1
Conceptos de competencia

Campo del conocimiento o autor	Concepto de Competencia
Diccionario de la Real Academia Española	Aptitud, capacidad o disposición para el buen desempeño de una actividad.
Lingüística	Capacidad de apropiación de sistemas de reglas explícitas asimiladas gradualmente por el sujeto que utiliza en la ejecución sin detenerse en la explicación de dichas reglas.
Educación	Capacidad profesional para llevar a cabo determinadas actividades. Se utiliza también como sinónimo de capacidad o destreza.
Delors (1997)	Estrategia educativa que evidencia el aprendizaje de conocimientos, las capacidades, actitudes y comportamientos requeridos para desempeñar un papel específico, ejercer una profesión o llevar a cabo una tarea determinada.
Ducci (1997)	Es la construcción de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también, y en gran medida, mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo
Martens (1997)	Se refiere a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado.
Enfoque Integrado	Combinación de atributos, como conocimientos, actitudes, valores, habilidades, roles y responsabilidades.
Ámbito laboral	Están ancladas en comportamientos observables en el ejercicio de un oficio o de un empleo y se traducen en comportamientos que contribuyen al éxito profesional en el empleo ocupado. Es una construcción, es un resultado de una combinación pertinente de varios recursos.
María Antonia Gallart (1997)	Conjunto de conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo.

En conclusión, se puede definir una competencia como un conjunto de conocimientos (saber), habilidades (sabe hacer), actitudes (querer hacer) y aptitudes (poder hacer), que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o tarea, que se manifiesta en las evidencias como parte del proceso de evaluación, y la clave está en que estas competencias hagan posible la tarea de enseñar y aprender, y aprender a aprender, para la formación continua durante toda la vida, para la profesionalidad, es decir que se formen competencias de acción en una sociedad cambiante y en

continua transformación, de forma que la educación tenga una función bisagra entre el sistema educativo y el mundo laboral.

La universidad tiene un gran compromiso con la sociedad a contribuir de forma indirecta al desarrollo del país y de sus empresas. Por ello, más que preocuparse por proporcionar profesionistas al campo laboral, debe lograr que éstos sean eficientes, productivos y competentes en sus respectivos entornos de trabajo. Esta tarea, si bien requiere de una ardua labor tanto de los estudiantes como de los docentes, también implica que el proceso educativo cumpla con criterios de calidad.

Estos criterios de calidad¹¹ deben involucrar a todo el proceso educativo. Es así como la universidad garantizará que sus perfiles profesionales sean definidos a través de una metodología válida, que sus planes de estudio sean consecuentes con esos perfiles, que sus estructuras académicas tengan criterios transparentes y estandarizados, que sus evaluaciones de las competencias sean objetivas, y que cuenten con docentes y recursos óptimos para formar las competencias que ofertan.

En este sentido, la Comunidad Europea, al plantear la necesidad de crear un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), vio la necesidad de emplear como un marco para sus estructuras educativas los siguientes criterios de calidad:

- 1) Las instituciones deben tener una política y procedimientos asociados para garantizar la calidad de su enseñanza y criterios definidos respecto a sus programas y títulos. También deben comprometerse con el desarrollo de una cultura que reconozca la importancia y garantice la calidad en su trabajo.
- 2) Las instituciones deben disponer de mecanismos formales para la aprobación, control y revisión periódica de sus programas y títulos.

¹¹ Se profundizará en este tema más adelante.

- 3) Los estudiantes deben ser evaluados utilizando criterios, normativas y procedimientos que hayan sido revisados y que se apliquen de manera coherente.
- 4) Las instituciones deben disponer de medios que certifiquen que el profesorado se encuentre cualificado y sea competente para ese trabajo.
- 5) Las instituciones deben garantizar que los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje de los estudiantes sean adecuados y apropiados para cada programa ofrecido.
- 6) Las instituciones deben publicar regularmente información actualizada, imparcial y objetiva, tanto cuantitativa como cualitativa, sobre los programas y títulos que ofrezcan. (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA, 2005)

Estos criterios han sido tomados en cuenta para el planteamiento de su proyecto de convergencia Tuning, en el que han participado masivamente universidades, empresarios y egresados de toda Europa, para la identificación de las competencias de las distintas carreras, y la definición de sus planes de estudio.

La necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la Educación Superior ha surgido de las necesidades de los estudiantes, cuya creciente movilidad requiere información fiable y objetiva sobre la oferta de los programas educativos. Además de esto los futuros empleadores dentro y fuera de Europa exigirán información confiable sobre lo que significan en la práctica una capacitación o un título determinado.

Como consecuencia de la Declaración de Bolonia, los sistemas educativos de la mayoría de los países europeos están en proceso de transformación. Este es el resultado directo de la decisión política de los ministros de educación de realizar la convergencia de los sistemas educativos. Para las instituciones de Educación Superior, estas reformas significan el verdadero punto de partida para otro análisis: la sintonización en términos estructurales y programas de la enseñanza propiamente dicha.

I.2 Significado de competencia en México

En el presente apartado, se describirá cómo se manejó el significado de competencia en México, ya que es necesario explicar el trato que se le dio al tema.

Es necesario precisar los puntos de divergencia y de convergencia, tanto conceptuales como operativos en la definición de las competencias. En primer lugar, cabe señalar que, en términos conceptuales, sería conveniente la aceptación más amplia, referida a la integración de conocimientos (saber), habilidades (saber hacer), actitudes (querer hacer) y aptitudes (poder hacer), en el desarrollo de las actividades de la vida en general.

Sin embargo, habrá que delimitar una definición operacional diferenciada, de acuerdo a su campo de aplicación. México no es la excepción en esta divergencia generalizada sobre el uso de términos con diferentes acepciones. Por ello, es indispensable llegar a acuerdos mínimos para asignar, un vocabulario con los mismos significados entre quienes los emplean ya sea en el trabajo o en educación.

Las competencias básicas en México se han conceptualizado fundamentalmente en dos instituciones: Instituto Nacional para la Educación para Adultos (INEA) y el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER)¹². Dado que la utilización indiscriminada del término puede causar confusión, el CONOCER decidió emplear siempre competencias básicas para el trabajo, a fin de diferenciarlas de las competencias básicas para la vida; si bien, al operacionalizarlas, existe una intersección entre ambos conjuntos de competencias, habrá que precisar su contenido y su ámbito de aplicación.

¹² El CONOCER es un Fideicomiso Público Paraestatal denominado Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales, con la encomienda de proyectar, organizar y promover en todo México, de acuerdo con las disposiciones aplicables, el desarrollo del Sistema Normalizado de Competencias Laborales y de Certificación de Competencia Laboral aplicable en toda la República Mexicana.

El INEA, en su Modelo de Educación para la Vida (MEV), considera que la competencia es: integración de experiencia, conocimientos, habilidades, actitudes y valores contextualizados en los diferentes ámbitos y circunstancias en que se usan. Las competencias básicas que la oferta educativa del INEA favorece y desarrolla se refieren a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores elementales e indispensables para que toda persona satisfaga sus necesidades básicas y pueda seguir aprendiendo en su vida y en el Sistema Educativo Nacional en el Nivel Medio Superior (INEA- CONOCER 1999).

Por su parte, el Estudio de Análisis Ocupacional (EAO)¹³ del CONOCER 1999, por competencia básica para el trabajo, se entiende como “la capacidad de un individuo para aplicar saberes o conocimientos en la realización de actividades, laborales cotidianas y a la solución de problemas que se le presentan en diversas situaciones de trabajo”. Implica la posibilidad de aplicar la misma competencia básica a ocupaciones variadas.

Además el EAO siempre considera las competencias básicas en su concreción en actividades laborales. Y por actividad laboral, entiende a las operaciones o tareas que se realizan para el desempeño de una ocupación. Una actividad laboral es necesaria, pero no suficiente, para el desempeño de la ocupación, lo que le da el carácter de transferible a otras ocupaciones.

El EAO organiza las competencias mediante descriptores clasificados en escalas, que a su vez se relacionan con dimensiones de actividades laborales, mientras que el MEV lo hace por áreas y ejes temáticos. Las competencias básicas para el trabajo del EAO cubren cinco niveles de dominio. Desde capacidades muy sencillas hasta capacidades complejas relacionadas con actividades laborales diversificadas y con un alto grado de responsabilidad. Por su parte, el MEV considera tres niveles de competencias básicas, asociados a los niveles inicial,

¹³ Análisis ocupacional o funcional es una técnica para identificar las competencias ligadas a una función productiva. Se centra en lo que el empleado logra, nunca en sus procesos. El resultado de este análisis se expresa en un mapa funcional o árbol de funciones.

intermedio y avanzado de la educación básica para adultos, los cuales pueden relacionarse con los tres primeros niveles de las escalas del EAO.

Asimismo, las diferencias conceptuales repercuten también en el tipo de evaluación que se debe emplear en los dos casos. Para el EAO, las competencias básicas expresan siempre términos de su aplicación a situaciones concretas, por lo que su evaluación es de resultados. En cambio en el MEV, el énfasis en la integridad de la competencia implica un gran peso en la evaluación de proceso, aun cuando también se deba considerar la evaluación final. Asimismo, dado que el EAO se propone evaluar las competencias básicas para el trabajo mediante un sistema automatizado, debe limitar el alcance de las competencias a sus aspectos observables y medibles; la evaluación de destrezas, actitudes y valores sería inaccesible en un sistema de esta naturaleza, ya que su misma automatización no permite la evaluación de valores, o actitudes.

Para lograr este enlace se atendieron aspectos como la capacitación y formación intensiva en las áreas agropecuaria, industrial y de servicios. En cuanto a las modalidades terminales, en 1978 se creó el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), organismo descentralizado que ofrecería formación profesional técnica de nivel medio superior. Durante los años ochenta fue evidente la diversificación de la oferta formativa del Sistema de Educación Tecnológica (SET) para el nivel medio superior o postsecundario, encabezada por el CONALEP y los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT), como se llamó a las antiguas vocacionales del Instituto Politécnico Nacional. Asimismo, por medio de instancias gubernamentales como la Subsecretaría de Investigación Tecnológica (SFIT), de la cual dependen la Dirección General del Centro de Capacitación (DGCC), y la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y del Mar (DGETAM) y la Dirección General de Estudios Tecnológicos (DGIT), se establecieron diversos planteles educativos en diferentes regiones del país. Algunos de ellos son el Centro de Estudio Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS), el Centro de Bachillerato

Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), el Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial y de Servicios (CECATIS), el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), el Centro de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF), y el Centro de Enseñanza Tecnológica del Mar (CETM).

A finales de los años ochenta, con la política gubernamental de reordenación económica bajo los dictados del Fondo Monetario Internacional (FMI) generado por la reconversión industrial con el presidente Miguel de la Madrid (1982-1988), se pusieron en marcha diferentes estrategias para racionalizar recursos e impulsar el desarrollo industrial productivo. Asimismo, el gobierno mexicano ofreció apoyo incondicional a la iniciativa privada y se integró formalmente al bloque de América del Norte (Salinas de Gortari 1988-1994) para establecer redes de comercio internacional mediante la firma del Acuerdo General de Aranceles, Tarifas y Comercio (GATT) y, posteriormente, del Tratado de Libre Comercio (TLC). También solicitó el ingreso a organismos internacionales como la Organización Mundial de Comercio (OMC), y la Organización de Países para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En el marco de estas estrategias económicas y financieras, la década de los noventa vino aparejada con diversas acciones establecidas por organismos internacionales o multilaterales, situación que definió la agenda política nacional para la educación media superior y superior, así como para el desarrollo científico y tecnológico, en lo que resta de este siglo y el inicio del siguiente.

I.3 Resultados de aprendizaje y competencias

Dado que el Espacio Europeo de Educación Superior busca, a través del Proyecto Tuning, que las universidades estén en sintonía con los cambios y retos planteados por el entorno social y económico, se han definido en consenso las competencias profesionales con el sector empresarial para desarrollar programas de estudio basados en competencias. Este trabajo representa para los profesionales europeos la oportunidad de tener movilidad y reconocimiento en toda Europa, lo que definitivamente incidirá en el fortalecimiento y desarrollo de la región.

Entre las ventajas que tienen los programas de estudio basados en competencias se encuentran las siguientes:

- a) Fomenta la transparencia de los perfiles profesionales y académicos, así como la de las titulaciones y programas de estudio, y favorece un mayor énfasis en los resultados.
- b) Desarrolla un nuevo paradigma de educación centrado primordialmente en el estudiante y en la necesidad de encauzarlo hacia la gestión del conocimiento.
- c) Atiende las demandas crecientes de una sociedad que se encuentra en aprendizaje permanente y de una mayor flexibilidad en su organización.
- d) Toma en cuenta la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y de ciudadanía (la obligación de desarrollarse como persona y ser capaz de asumir responsabilidades sociales).

En el Proyecto Tuning las Competencias se describen como puntos de referencia para diseñar y evaluar planes de estudio; pero no son inamovibles. Debe existir flexibilidad y autonomía en la construcción de los planes de estudio. La metodología parte de un enfoque centrado en el estudiante y orientados a outputs, o sea, en el perfil de cualificación o del título. Y el perfil no es más que la necesidad identificada y reconocida por la sociedad (sociedad académica y empresarios, graduados y organizaciones de carácter profesional). Todas las unidades están relacionadas entre sí de una u otra forma y la razón de trabajar con módulos es porque favorece la transparencia y facilita la movilidad y el reconocimiento.

El Proyecto Tuning desarrolló un modelo de diseño de los planes de estudio, considerando la definición del perfil del egresado, la descripción de los objetivos del programa y de los resultados de aprendizaje que deberán cumplirse, la identificación de las competencias genéricas y específicas de cada área a alcanzar en el programa, el contenido y estructura del plan de estudios y el desarrollo de un sistema de evaluación concebido para incrementar de modo constante su calidad.

Hoy día Tuning es más que un proyecto constituido como "espacio de reflexión de actores comprometidos con la Educación Superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de las titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina."

Como Proyecto impulsa consensos a nivel regional teniendo como eje central, la formación por Competencias, respetando la diversidad, la libertad y la autonomía. Pero Tuning no solo es un proyecto; se ha constituido en una metodología con su propio lema: armonización de las estructuras y programas educativos respetando su diversidad y autonomía.

Tuning diferencia entre resultados de aprendizaje y competencias en su metodología. Los resultados de aprendizaje los formulan los docentes y las competencias las adquiere el estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje.

La diferencia la podemos ver en el Cuadro No. 2, que he preparado para una mejor comprensión.

Ambos, resultados de aprendizaje y competencias, se centran en los requerimientos de la disciplina y la sociedad enfocados a prepararse para el mercado laboral y la ciudadanía.

Cuadro 2
Resultados de aprendizaje vs competencias

RESULTADOS DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS
Formulaciones que el estudiante debe conocer, comprender o ser capaz de demostrar al finalizar el proceso de aprendizaje.	Combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades.
Estas formulaciones pueden estar referidas a una sola unidad o módulo del curso o a un período de estudios.	La promoción de estas competencias es el objeto de los programas educativos.
Especifican los requisitos mínimos para la concesión de un crédito.	Cobran forma en varias unidades de curso y son evaluadas en diferentes etapas.
Son propios de un proceso basándose en aportaciones de partes interesadas externas e internas.	Pueden ser genéricas y específicas de cada área.
Los que provienen de las unidades individuales se suman a los resultados globales del programa.	Se desarrollan de manera progresiva; moldeadas en una serie de unidades o módulos en diferentes etapas del programa.
Los resultados del aprendizaje de las unidades o módulos individuales se agregan a los resultados del aprendizaje global.	Los aprendizajes globales se agregan al desarrollo del nivel de competencias, tomando en cuenta los resultados del aprendizaje que se obtendrán en otras unidades.

I.4 La educación basada en competencias y su relación con la formación profesional universitaria

En este panorama de transición vertiginosa para la educación técnica y tecnológica del nivel medio superior, en el ámbito de la formación profesional universitaria se han presentado ya procesos de cambio por demás interesantes e inquietantes¹⁴.

En esta nueva orientación de la formación profesional universitaria, se destaca el hecho de que la educación tiende a volverse más teórica y general, para permitir a los individuos involucrarse en los cambios tecnológicos y en las reformas de los procesos productivos, en los lugares mismos de trabajo.

La formación profesional altamente especializada en países muy industrializados, como Alemania, Japón o Estados Unidos, se apega con mucho a las expectativas de adaptarse a la evolución futura de la oferta y demanda de empleo de profesionales (McIntosh, S. y Steedaman, H. 2002).

En cuanto a la formación profesional universitaria en México, ésta aún se encuentra imbricada en la coexistencia de los modelos de universidad tradicional y modernizante, cuyo perfil de egreso de los profesionales ha quedado ligado a los campos y áreas relacionados con el crecimiento económico de México después de 1940, básicamente para el soporte del aparato gubernamental, más que para el desarrollo industrial o empresarial.

El enfoque de Educación Basada en Competencias difiere en gran medida de la estructura del sistema que impera en México, en cuanto a que tiene por foco el resultado (es decir, la aplicación del conocimiento) y el proceso está centrado en el estudiante. En cambio la enseñanza tradicional está dirigida hacia la adquisición de conocimientos en un proceso que tiene al maestro como protagonista. Este enfoque, por lo tanto, se basa en resultados y en estándares

¹⁴ Resultan procesos inquietantes porque se viven muchos cambios, y el cambio genera inquietud, aunque también se consideran interesantes, porque los resultados han sido buenos y por demás favorecedores tanto para el ámbito educativo, como para el laboral.

predeterminados, en lo que los estudiantes pueden hacer, más que en los cursos que han tomado.

En el nivel de Educación Superior, la formación profesional universitaria habrá de encaminarse hacia una cabal comprensión de la relación entre las ciencias, las humanidades y la tecnología. Eso permite al estudiante situar la tecnología, entendiéndola no sólo como el cúmulo de aplicaciones en abstracto de la ciencia a la producción económica mediante máquinas, aparatos o herramientas (dependencia tecnológica), sino como el resultado del desarrollo del pensamiento y la creatividad de los seres humanos en tiempos y espacios específicos.

La Educación Basada en Competencias lejos de ser una educación atomizada, de corte conductual y fragmentada, tiene ventajas probadas que inciden significativamente en diferentes áreas del proceso educativo proporcionando un valor agregado considerable y abriendo perspectivas más dinámicas, integrales y críticas (Álvarez, L. 2000).

Además, permite vincular eficientemente los sectores académico y laboral mediante tres factores clave:

- 1) Estándares ocupacionales.
- 2) Currículum de educación profesional.
- 3) Implementación de normas de competencia basadas en programas de educación profesional.

Surgen nuevas funciones y tareas dentro y fuera de las profesiones, nuevas necesidades, nuevos perfiles, nuevas competencias. Es importante no reducir las competencias al ámbito laboral, es necesario transferirlas a otros ámbitos.

A partir del proceso de investigación del conocimiento obtenido del mismo y de la experiencia adquirida, se conciben como competencias para la vida como procedimientos de apropiación singular y de creación personal donde se combinan el conocimiento formal y no formal, el desarrollo de aptitudes innatas y la adquisición de nuevas, las competencias académicas como un tipo de

expresión que hace posible colaborar y participar en el desarrollo de tareas enfocadas a la maduración del individuo, (comunicación oral y escrita, identificación de información, interpretación y clasificación), estas, son habilidades esenciales para el trabajo efectivo en todos los campos de estudios académicos, y como competencias laborales a la integración del conocimiento, habilidades, actitudes y aptitudes en el desarrollo de las actividades de la vida en general. Aunque se ratifica y se reitera que el término competencia en mucho más amplio y se aplica desde el ámbito laboral hasta universos más amplios.

CAPÍTULO II

MARCO CONTEXTUAL

II.1 Contexto global

La globalización, entendida como un conjunto de procesos que traspasan los límites territoriales de manera rápida y creciente, permea diversas esferas: la económica (capital, fuerza de trabajo y mercancías), la productiva, los mercados de trabajo, la tecnológica, las comunicaciones, etc. Estos procesos y situaciones han alcanzado ámbitos tan específicos como el de la educación. La globalización exige un desempeño cultural y educativo diferente, y ello implica, por ejemplo, un mayor nivel educativo para la fuerza laboral y el dominio de una o dos lenguas extranjeras, así como el desarrollo de habilidades que permitan no sólo la adaptación a los cambios constantes sino a la recreación de conocimientos ante las inestables situaciones, todo ello sumado al manejo de tecnologías consideradas indispensables como la computación (Reynaga, S. 2001).

La mundialización de los intercambios, de las tecnologías, y en particular, la consecución de la información, han aumentado las posibilidades de acceso a las personas a la información y al conocimiento. Pero al mismo tiempo, todos estos fenómenos conllevan una modificación de las competencias adquiridas y de los sistemas de trabajo. Para todos, esta evolución ha aumentado la incertidumbre. Para algunos ha creado situaciones de exclusión.

Se ve claramente que las nuevas posibilidades ofrecidas a los individuos exigen de cada uno un esfuerzo de adaptación, recomponiendo conocimientos elementales adquiridos (Comisión de las comunidades europeas Bruselas, 1995). La globalización actual en el modelo del neoliberalismo económico trae aparejada consigo la preocupación de la competitividad de las naciones. En el nivel internacional, la globalización de los mercados, el acelerado avance tecnológico de la producción y los nuevos esquemas de gestión del trabajo generan cambios fundamentales en los sistemas de formación y capacitación, y promueven la necesidad de aumentar la productividad de la mano de obra mediante la

capacitación para la adquisición de competencias laborales de los trabajadores, de manera similar a lo que se busca con los otros factores de la producción, como la maquinaria, instalaciones, etc. Estos, han sido mejorados por la tecnología y la logística para aumentar la productividad, la competitividad de la empresa y mejorar el sector productivo del país (López de Llergo, L. 2003).

El mercado laboral²² en la sociedad del conocimiento, es diferente al de la era industrial. Salvo excepciones, las profesiones ya no están claramente definidas. La multidisciplinariedad es una necesidad creciente en los puestos de trabajo. Por otra parte, los conocimientos se convierten en obsoletos en periodos de tiempo breves.

Los expertos como Villalobos (2002), Reynaga (2001) y Rodríguez (1998), en materia de educación y de la formación profesional, formulan propuestas que redundan en la capacidad de vincular la transformación de la sociedad económica y productiva con la adopción de nuevos requerimientos metodológicos de obligado uso en las reformas y adecuaciones estructurales de los sistemas educativos en su conjunto y, también, en lo que se refiere a los componentes de la formación profesional.

La descripción de los nuevos paradigmas que se establecen en el marco de la globalización de la economía, la internacionalización de la innovación tecnológica y los requerimientos de calidad en productos y servicios, así como la descripción de los cambios y modificaciones que se producen en el trabajo, en su capacidad organizativa, en los requerimientos de cualificación de los trabajadores y en los criterios de diseño de los dispositivos de formación, se proyectan de una manera más bien plana sobre realidades socioeconómicas muy distintas y desiguales; a veces, sin abarcar la riqueza de la diversidad de matices que existen entre sociedades muy desarrolladas y otras que se encuentran en fase de incipiente incorporación a la globalización, o dentro de un mismo país, zonas afianzadas en

²² Se retoma la acepción de mercado laboral, debido que es el más afectado con todos los cambios que ocurren y seguirán ocurriendo al implementar el enfoque de competencias, y el producto de las universidades va directamente a éste.

los procesos de modernización económica y productiva que conviven con otras (rurales, y aun ciudades pequeñas e intermedias) que no se sienten vinculadas a esos procesos del mercado o resultan, para éste, zonas económicas irrelevantes.

Las recomendaciones de los expertos y conocedores antes citados, acerca de las transformaciones productivas que se encuentran en curso, en general, usarán paradigmas «visionarios». Ello ocurre de manera inequívoca cuando se quiere analizar de forma más pertinente la repercusión que los cambios van a producir en el campo ocupacional y en el de la educación y formación técnico-profesional. Si se opta por el enfoque que el cambio económico requiere, trabajadores cada vez más especializados/cualificados se olvida que el mayor crecimiento de empleos se producirá en niveles de cualificación baja; del mismo modo, si se adopta el enfoque del «aprendizaje en el puesto de trabajo», se llega a desechar el aprendizaje tradicional.

Lo cierto es que se demandarán perfiles más complejos, en muchos casos no especializados, y con competencias multifuncionales y polivalentes. En efecto, parece que los perfiles de ejecución directa requieren cada vez más una formación radicada en el «puesto de trabajo»; que aquellos perfiles ligados a tareas organizacionales y de control que exigirán más «formación técnica» y encontrarán un buen sistema de aprendizaje mediante la combinación de aulas con talleres y laboratorios de simulación de procesos y/o servicios para entrenamiento, además de la práctica en ámbitos de trabajo real; y que los aprendizajes habrán de ser permanentes y adaptados a los cambios socioeconómicos y socio técnicos, es decir, *aprendizajes a lo largo de la vida* “Longlife Learning”, (Anta, G. 1998).

Asimismo, debe destacarse que, entre las capacidades específicas a alcanzar en los procesos de educación y formación profesional, cada vez se valorarán más aquellas que tienen que ver con la autogestión del puesto de trabajo, la autoformación, la capacidad de trabajo en equipo («saber ser», «saber convivir»), la capacidad de emprendedor, de respuesta ante los imprevistos y otras

contingencias, la creatividad, etc., que aquellas que tienen que ver sólo con el contenido técnico del trabajo («saber», «saber hacer»).

Por otro lado, el bagaje de procedimientos y metodologías en las diferentes zonas económicas para reformar y mejorar los dispositivos de la educación y de la formación profesional (por ejemplo, los acuñados en Canadá, EE. UU., México, Brasil, Colombia, Argentina, Chile, etc.; el consolidado en Australia; los de uso tradicional en el Reino Unido, Alemania, Francia, Italia y España) ofrecen un amplio abanico de posibilidades de tratamiento particularizado, es decir, de transferibilidad a cada país del «*know how*» (saber cómo transferir experiencias) para resolver los problemas específicos de cada uno de ellos y, más aún, de zonas o comarcas diferenciadas. La riqueza que aporta la información sobre las prácticas foráneas y el tratamiento flexible que permiten, aunque deba ser siempre riguroso, hacen posible «analizar la situación de un país desde una perspectiva global para actuar, tras la toma de decisiones, en el nivel local» (Anta, G. 1998).

A ello contribuye, por una parte, el financiamiento del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) en algunos casos, y el asesoramiento de agentes vinculados a estructuras formativas y organizaciones de fomento de la modernización productiva y formativa como: agentes sociales, sindicatos, organizaciones de empresarios, Centro Interamericano de Investigación y Documentación Sobre la Formación Profesional (CINTERFOR) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Por ello, resulta de interés analizar el grado de consenso social, que resulta de los procesos de reforma y adecuación de los sistemas de educación formal y de los dispositivos de formación profesional. Especialmente, en estos últimos, reside en gran medida la clave de responder al reto de la adecuación de los recursos humanos a los nuevos requerimientos del empleo.

II.2 Las nuevas demandas de la sociedad a los sistemas educativos y de formación profesional

Para contribuir a la transformación productiva se requiere de estrategias educativas para la formación de ciudadanos, dotados de aquellas capacidades y competencias básicas, de forma que se prevea su adecuado comportamiento tanto en la vida social como en el campo del trabajo y de la producción (Román, M. y Díez, E. 2001).

Los ciudadanos deben ser, de este modo, sujetos y actores de su educación y formación, de modo que se les capacite para acoplarse a los cambios del entorno socioeconómico y les permita el disfrute de los beneficios de la cultura, en un proceso que se caracteriza por la adecuación a los cambios y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Los cambios en la organización industrial, la incorporación de nuevas tecnologías, así como de nuevas formas de organización del trabajo, la necesidad de definir perfiles productivos adaptados al entorno laboral basados en la realidad propia de los mercados de trabajo local y regional, indican orientaciones que conducen a una cada vez más estrecha y amplia colaboración entre los sistemas educativos y el mundo productivo. De este modo, el papel estratégico que cumple el conocimiento en el nuevo paradigma tecnológico explica la importancia de la educación y la formación profesional como fuente de modernización y desarrollo personal de los ciudadanos.

Ante esta situación, es necesario desarrollar políticas de formación que contribuyan a paliar y, en la medida de lo posible, eliminar estos efectos, especialmente el desempleo. Es indudable que la elevación y mejora de las cualificaciones permitirá a los ciudadanos y a las empresas controlar los riesgos de la coyuntura económica. Si, además, estas políticas se encuadran de una manera integrada y convergente por los distintos países, se dispondrá de mecanismos que multipliquen su eficiencia (Anta, G. 1998).

En todos los casos, las autoridades educativas de los países iberoamericanos y europeos proponen como «tareas prioritarias», en orden a la actuación de modernización de los sistemas educativos y de formación profesional, las siguientes propuestas:

1) Adoptar medidas tendientes a aumentar la descentralización y autonomía de las instituciones educativas y formativas. Se plantea así la necesidad de buscar modelos educativos que amplíen la cobertura de la demanda; eleven la calidad del servicio; incrementen la pertinencia de los programas, y generen esquemas flexibles y permanentes de capacitación, que aumenten las posibilidades de los trabajadores para acceder a empleos más productivos (Arguelles, A. 1996).

2) Transformar los principios que inspiran la organización y la gestión de los sistemas de aprendizaje. De ahí que la formación para el trabajo y la capacitación hayan adquirido en el mundo contemporáneo una mayor relevancia y una nueva dimensión, al considerar, como señala el Plan Nacional de Desarrollo de México 1995-2000, que “la acumulación y el uso del conocimiento es más importante que las dotaciones de recursos naturales para determinar las ventajas comparativas y la acumulación de riquezas de las naciones”. Por ello, hoy la educación se concibe como exigencia permanente y vinculada a las necesidades de la sociedad y del mundo productivo.

3) Fundamentar procedimientos que garanticen la formación continua y permanente del personal docente. El objetivo que se persigue en la capacitación de los docentes ²³ es, por una parte, que dominen su tema, así como las técnicas y métodos de enseñanza y, por la otra, que sean capaces de desarrollar con flexibilidad, el empleo de las técnicas y los métodos adquiridos. Es necesario un cambio de actitud de los docentes, quienes deben transitar de la función

²³ Se debe conseguir que los profesores trabajen juntos, tanto física como actitudinalmente, de forma natural en la planificación conjunta, la observación mutua, capacitación constante, estas reformas no deberían tener la intención de llevar a la práctica la última decisión política sobre la materia, significan cambiar la cultura de las aulas, los distritos, las universidades, etc. Lo que hace falta es voluntad de cambio y garantía de que el cambio contribuirá a la mejora no sólo del rendimiento en los aprendizajes de los estudiantes, sino también a la mejora de la calidad de vida para estos. Por ello, es importante promover acciones que estimulen la calidad docente y la dedicación del profesorado a la consolidación de buenas prácticas y a la innovación orientada a la mejora de éstas.

tradicional de expositor, a la función de orientador y promotor del desarrollo de las competencias de los alumnos (Arguelles, A.1996).

4) Favorecer la renovación curricular, incorporar nuevos materiales y modernizar equipamientos. En una sociedad en rápida transformación, la educación, aunque siga siendo una institución de tradiciones enraizadas, no puede evitar ciertas mutaciones, sobre todo en lo concerniente a sus contenidos. En otros tiempos, la escuela, se contentaba con inculcarles el saber que necesitaban como adultos para el resto de su vida. Pero, desde hace tiempo, experimenta dificultades para seguir el ritmo de crecimiento de los conocimientos que acompaña a la revolución científica en curso. La acelerada acumulación de informaciones nuevas hace que el contenido de muchas disciplinas se encuentre rápidamente anticuado. Si una disciplina no consigue integrar los nuevos datos, ni generalizar y simplificar la información con vistas a su asimilación, los nuevos elementos de conocimiento, en lugar de sustituir a los antiguos, suelen ser añadidos en el curriculum (UNESCO, 1998).

5) Implementar la vinculación entre la educación, el mundo del trabajo y la producción. De manera tradicional, el currículum preparaba al futuro profesionalista, sobre la base de un perfil deducido de responsabilidades, funciones, y tareas asociadas a puestos de trabajo. Actualmente, la formación personal está asociada a la capacidad que pueda alcanzar la persona para actuar en su mundo de autonomía, para crecer permanentemente a lo largo de la vida en el plano físico, intelectual y afectivo. Es un paradigma nuevo que requiere de soluciones reales. Sus conclusiones dan a la educación una tendencia a relacionar los contenidos y los propósitos de la educación con lo que se ha denominado “necesidades básicas de aprendizaje y las competencias básicas para la vida, dentro de un marco de calidad que avala los procesos de formación de las personas en un contexto socializador (Domínguez, L. y Peláez, 2003)²⁴.

²⁴ Los perfiles profesionales quedarán definidos como un conjunto de competencias y funciones que se desarrollan al final de un proceso formativo.

Con esta visión holística es como se integran las competencias en la formación universitaria, la educación superior no debe diseñarse en función de la incorporación de la persona a la vida productiva a través del empleo, sino partir de una formación profesional que además de promover el desarrollo de ciertos atributos, habilidades, conocimientos, actitudes y valores, considere la

Las necesidades básicas varían entre diversos países y contextos socio-culturales y económicos, pero de manera general se definen como las habilidades cognitivas requeridas para vivir en una sociedad cada vez más saturada de información.

La declaración mundial sobre la Educación para Todos, que tuvo lugar en Jomtien, Tailandia en 1990, acuñó la noción de “necesidades de aprendizaje”. Este es un concepto que necesita de mucha reflexión y que resulta imprescindible tomarlo en cuenta. Las llamadas “necesidades básicas de aprendizaje” para la educación general, abarca tanto herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral, cálculo, la solución de problemas), como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) todos necesarios para que el hombre pueda sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir, trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo. Los primeros años de la escuela deben asegurar precisamente aquella formación general básica imprescindible y necesaria, lo que se reconoce como “competencias básicas”. La cual tiene que abarcar el espectro necesario para que el alumno pueda desempeñarse como un adulto autónomo.

6) Instalar una cultura evaluativa de los procesos de educación y formación. Resulta indudable, que esta época del quehacer educativo, se encuentra marcado por un amplio y decidido impulso a los procesos de evaluación, tanto en el plano individual como en el organizacional, al punto que una institución educativa debe de una u otra manera estar relacionada en un proyecto de esta naturaleza, la incorporación a una u otra asociación, la integración a organismos colegiados, y desde luego la práctica profesional, reclaman cada vez más procesos de evaluación que no siempre han estado presentes en nuestra cultura institucional.

7) Ampliar la cooperación inter universitaria en lo referido a la formación de recursos humanos, a la investigación y desarrollo.

ocurrencia de varias tareas (acciones interaccionadas que suceden simultáneamente dentro del contexto y la cultura del lugar de trabajo), y que a la vez, permita que algunas de estas acciones sean generalizadas.

La caracterización de este paradigma educativo y de formación profesional tiene mayor interés si se relacionan los niveles de buen desempeño profesional con los requerimientos de formación profesional: no cabe duda que más de un 40% de los trabajos del futuro requerirán una formación superior al nivel adquirido de la enseñanza secundaria.

Los puestos de trabajo que exigirán estudios universitarios tienden igualmente a subir (Anta, G. 1998). Al mismo tiempo, se producirá un efecto «desnivelador» entre los requerimientos de los empleos en materia de educación-formación con la que aportan los trabajadores adultos debido a la obsolescencia de las titulaciones educativas. Este efecto desnivelador hará necesaria la institucionalización de la educación y la formación a lo largo de toda la vida y para la vida de las personas y, de no controlarse, será causa de exclusión en el mercado de trabajo (los trabajos temporales y de baja cualificación).

La educación a lo largo de toda la vida, es experiencia cotidiana, caracterizada por momento de un intenso esfuerzo de comprensión de datos y hechos complejos, es el resultado de una dialéctica con varios aspectos. Si bien entraña la repetición o imitación de gestos y prácticas, es también un procedimiento de apropiación singular y de creación personal. Combina el conocimiento formal y no formal, el desarrollo de aptitudes innatas y la adquisición de nuevas competencias. Abarca los ámbitos cultural, laboral y cívico (Delors, J. 1997).

Educación para la vida incluye:

- a) La formación cultural.
- b) La formación ético- moral como centro aglutinado del desarrollo humano.
- c) El desarrollo intelectual (habilidad de pensar).
- d) La educación para el trabajo.
- e) La educación en tecnología (Pérez Lemus, A. 2001).

En estas condiciones, resulta relevante el análisis de los procedimientos y metodologías utilizados por distintos países, con objeto de contrastar el grado de

adecuación a la emergencia de los nuevos mercados económicos y productivos, la actuación de los sujetos y actores en el ámbito de la formación, especialmente las organizaciones empresariales y organizaciones de los trabajadores, y las prácticas de validación de las competencias ya adquiridas por los trabajadores.

En otras palabras, resulta relevante conocer el grado de impacto sobre el mercado de trabajo del sistema de formación profesional basado en competencias, tanto desde el punto de vista de satisfacción de respuestas a las demandas de cualificación que se le plantean al mismo, como sobre el sistema de relaciones laborales (convenios colectivos, salarios y categorías profesionales, la inclusión de la formación continua como condición de trabajo, etc.)

II.3 Tendencias actuales en la Educación Superior

La Organización de Países para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en su interés por destacar los sistemas de Formación Profesional y Aprendizaje Técnico, y por conseguir mejores resultados en este campo, informa y deja al descubierto lo que pueden ser grandes líneas a futuro, así como las dificultades inherentes al desarrollo de estas propuestas. Queda de manifiesto un general descontento acerca de los sistemas actuales, y cierta perplejidad que nace del estudio de las diferentes experiencias²⁵.

En México, los especialistas en la materia²⁶, están de acuerdo en los motivos que causan esta actual crisis en los sistemas de Educación Técnica y Formación Profesional:

²⁵ La última esfera de cambio es que prácticamente todos los países del mundo enfrentan revisiones profundas sobre la orientación y enfoque de la formación y la educación, así como reformas radicales en la organización de los sistemas que regulan su funcionamiento. (Ducci, 1997 :15)

²⁶ En el caso de México, con la firma del Tratado de Libre Comercio(TLC) y nuestra integración a la zona económica de América del Norte, las autoridades educativas de los sexenios anteriores (Zedillo-Fox), sintieron la necesidad de impulsar una reforma en el nivel superior que enfrentara la nueva realidad económica del país y del mundo; no obstante, con la atención que se había puesto a los negocios económicas y políticas del TLC, se había descuidado el campo educativo, por lo que el gobierno mexicano no tenía (ni tiene) un modelo propio de reforma universitaria, basado en el estudio de las necesidades nacionales para enfrentar las nuevas demandas del entorno social mexicano y sus relaciones con los demás países. Por lo tanto, los diseñadores de la reforma educativa en el nivel superior, les pareció adecuado actuar de manera ecléctica y pedir a la OCDE

- 1) La competencia de los diversos mercados entre países industrializados.
- 2) La disparidad de tareas que se le confían a los sistemas de enseñanza técnica y formación profesional: desde ocuparse de los jóvenes que son rechazados por el sistema educativo, hasta conseguir una mano de obra polivalente y eficaz²⁷.

Las modificaciones en los métodos de aprendizaje que van poco a poco dejando al descubierto la necesidad de una profunda sintonía entre la escuela y el trabajo. El mundo laboral también es un importante espacio educativo. Por ser en primer lugar, el ámbito en el que se adquiere un conjunto de conocimientos técnicos, en la mayor parte de las sociedades es necesario velar para que se reconozca mejor el valor formador del trabajo, en particular dentro del sistema educativo. Este reconocimiento entraña asimismo que se tome en cuenta - en particular por parte de la universidad - la experiencia adquirida en el ejercicio de una profesión. En este sentido se podrían establecer sistemáticamente conexiones entre la universidad y la vida profesional para ayudar a quienes desean ampliar sus conocimientos al mismo tiempo que completan su formación. Convendría multiplicar las asociaciones entre el sistema educativo y las empresas para propiciar el necesario acercamiento entre la formación inicial y la formación permanente (Delors, J. 1997).

- 3) La llegada de nuevas tecnologías que modifican los contenidos de los oficios y de los sistemas de aprendizaje²⁸.

diagnósticos sobre el sistema de educación superior, al tiempo que trataban de iniciar un proceso de privatización del sistema entero tomando como modelo global el imperante en Estados Unidos (Marin, 1997:13).

²⁷ La continua participación en la educación formal no es la solución para aumentar las habilidades del alumno. Algunas tareas no se aprenden en el aula, por lo que es importante la capacitación vocacional en el trabajo, en donde se aprenden las habilidades necesarias para desarrollarlo profesionalmente, apoyadas por la educación formal adquirida a lo largo de la vida (Mc Intosh y Steedeman, 2002:290).

²⁸ (UNESCO.2000: www.pisa.oecd.org)

Al mismo tiempo, se enfrentan los expertos en formación profesional a nivel mundial a paradojas de difícil solución:

- a) De una parte, todos conceden una gran importancia a las competencias generales, a la adquisición de conocimientos de toda índole en el seno de los sistemas de Educación Tradicional y Formación Profesional.
- b) Pero, también, se persiguen formaciones capaces de conseguir éxito inmediato en el mundo del empleo. Para tratar de instaurar una sociedad en la que cada individuo pueda aprender y aprenda a lo largo de la vida, se deben replantear las relaciones entre los establecimientos de enseñanza y la sociedad y la sucesión de los distintos niveles en la enseñanza. Lo mismo en ésta que en la vida activa, las trayectorias serán forzosamente en el futuro menos lineales y habrá en ellas periodos de estudios entreverados con periodos de trabajo. La sociedad debe acoger cada vez con más frecuencia estas idas y vueltas gracias a nuevas formas de certificación de estudios, la mayor facilidad para pasar de un nivel de enseñanza a otro y a separaciones menos estrictas entre la educación y el trabajo.
- c) Un buen número de países entiende la necesidad de aplazar la elección de oficio hasta el final de la secundaria, de modo que se dé margen a un aprendizaje de contenidos generales muy amplio. El balance de los esfuerzos realizados en el siglo XX, para aumentar las posibilidades de instrucción es muy desigual. Desde 1960, el número de alumnos inscritos en las escuelas de enseñanza primaria y secundaria del mundo ha pasado de una cifra de 250 millones a más de mil millones en la actualidad. Casi se ha triplicado durante ese periodo el número de adultos que saben leer y escribir, pasando de unos mil millones en 1960 al más de dos mil setecientos millones hoy, a pesar de ello, sigue habiendo en el mundo 885 millones de analfabetos, en una proporción aproximada de dos de cada cinco mujeres y uno de cada cinco hombres (Delors, J. 1997).

- d) Y, a la vez, todavía se valora positivamente el sistema dual alemán²⁹. En este sistema doble hay dos lugares de aprendizaje complementarios, la empresa y la escuela: la empresa desempeña una función determinante, pues establece mecanismos de coordinación para garantizar que la formación teórica y la capacitación práctica, que se imparten en dos lugares diferentes, sean complementarias. La concepción del sistema es evolutiva, y se adapta a los cambios de la economía (Ministerio Federal de Educación y Ciencia, 1994), aunque empiezan a dispararse algunas alarmas, donde los aprendices son introducidos muy jóvenes en el seno de la formación en la empresa.
- e) Se considera muy importante la relación escuela-empresa y, más aún, la coherencia entre decisiones a todos los niveles, implicando a las autoridades regionales y locales.

En este proceso, es necesario analizar las situaciones individuales y colectivas, y también responder tanto al “qué” como al “cómo” del cambio. El sentido tiene que alcanzarse en relación a ambos aspectos. Es posible tener meridianamente claro qué es lo que se requiere, pero ser totalmente inepto a la hora de alcanzarlo. O ser muy hábil gestionando el cambio, pero no tener ni idea de qué cambios son los más necesarios. Con frecuencia no se sabe lo que se quiere o se ignoran las consecuencias reales de elegir un camino determinado hasta que se llega a la meta. Así, por una parte es necesario tener presente los valores, los objetivos y las consecuencias asociadas a cambios educativos específicos; por otra parte, es necesario comprender la dinámica del cambio educativo como un proceso sociopolítico que implica todo tipo de factores individuales, de las aulas, de las empresas, locales, regionales, nacionales e internacionales que actúan de forma interactiva. La situación que se tiene que tomar en cuenta, para que no se convierta en un problema es el, cómo las personas implicadas en el cambio

²⁹ El sistema dual o formación alternada, ha despertado gran interés en el mundo en los últimos años. Se considera con frecuencia que este sistema de formación es uno de los factores que ha contribuido a la tasa de desempleo de Alemania, relativamente baja en comparación con otros países, y que permite una buena transición entre la escuela y el mundo del trabajo y refuerza la capacidad de adaptación de las empresas.

pueden llegar a entender qué tendrían que cambiar y cuál es la mejor manera de llevar a cabo dicho cambio, y darse cuenta al mismo tiempo de que el qué y el cómo interactúan y se redefinen constantemente.

Las fuentes de innovación y el tipo de decisiones adoptadas indican que el cambio no es necesariamente progreso. El cambio ha de valorarse siempre en relación a los objetivos, valores y resultados concretos a los que sirve. Con frecuencia, esto resulta difícil de establecer en educación, porque la retórica difiere de la realidad y las consecuencias no pueden establecerse ni medirse con facilidad.

Finalmente, se observa que el problema de la formación profesional es el de la introducción en la vida activa de un gran colectivo de jóvenes; y debe estar en sintonía con el de la formación continua de ese mismo colectivo cuando se encuentre inserto en el mundo del trabajo. Por eso, las empresas deben jugar un papel más amplio en la gestión y definición de los objetivos y contenidos de los programas, aun corriendo el riesgo de que apunten al corto y mediano plazo³⁰.

Actualmente, es posible adelantar una primera conclusión: si se quieren realizar progresos en el camino de la mejora de los sistemas de Educación Superior y Formación Profesional, es preciso mejorar su situación y su imagen de manera que pueda compararse educativamente con las enseñanzas más tradicionales.

Cada hecho educativo en cada país se da de diferente forma y esta diferencia es la situación educativa, la cual estudia la educación comparada. El hecho es el proceso de enseñanza-aprendizaje, que es igual en todos lados y es lo que estudia la pedagogía comparada. La educación comparada es más amplia que la pedagogía comparada pues alude a un contexto social. No hay dos países cuyo

³⁰ Existe un amplio consenso sobre el hecho de que los empleos en la era de la información requieren una educación permanente y la capacidad de aprender constantemente. Es necesario contar con formas más ricas de transferencia de conocimientos que faciliten el aprendizaje de información compleja. Los alumnos deben aprender a resolver problemas y a encontrar respuestas mediante un mayor acceso a las bases de datos informáticos y a otras fuentes de información, gracias a una mejor gestión institucional, a una enseñanza basada en competencias y a la aplicación práctica de aptitudes pedagógicas y tecnológicas superiores (Rodríguez, M. 1998:125).

sistema educativo comprenda rigurosamente los mismos elementos y no hay países cuyo sistema de educación no esté en perpetuo devenir. Aunque cada país tenga un sistema educativo propio, hay concordancias en los puntos esenciales sobre los que se hace un estudio comparativo (Villalobos, M. 2002. Educación comparada).

Eso implica suprimir las profundas divisiones existentes entre ambos sistemas y reforzar los aspectos teóricos de la formación profesional, al mismo tiempo que se aumentan las cuestiones prácticas en los programas de enseñanza generales.

Así pues, es evidente la importancia de intuir o percibir las necesidades, pero su función no es tan clara. Existen hoy en día tres complicaciones inminentes, resultantes de algunos cambios ya aplicados como son:

1. Las instituciones educativas se enfrentan a una agenda de mejoras sobrecargadas. Por lo tanto, no sólo es cuestión de la importancia de una determinada necesidad, sino su importancia en relación a otras necesidades. No hace falta decir que asignar prioridades entre conjuntos de aspiraciones no es fácil, ya que existe reticencia a dejar de lado algunos objetivos, aunque no sea realista alcanzarlos todos.
2. Al principio, las necesidades concretas no están claras, sobre todo en los cambios más complejos. Con frecuencia, y como se comentó anteriormente se ven con claridad las necesidades hasta que se empieza a actuar; es decir en la implementación.
3. En función del patrón seguido, la necesidad puede o no verse clarificada durante el proceso de implementación.

Para dejar más clara la idea se expondrá un ejemplo: un grupo inicia o promueve un determinado programa o dirección de cambio. Esta dirección o programa, puede estar más o menos definido en los primeros estadios, avanza a una fase donde se intenta llevar a la práctica (implementación), que puede ser más o menos efectiva. La continuación es una extensión de la etapa de implementación en la que el nuevo programa se mantiene durante un periodo de plazo de tiempo

fijado. El resultado, en función de los objetivos adopta diversas formas y puede definirse, de forma general, como el grado de mejora en relación con un conjunto de criterios. Los resultados pueden incluir, mejoras en el aprendizaje, y las actitudes de los estudiantes, actitudes o satisfacción por parte del profesorado, o el resto del personal.

Se tiene que estar muy consciente de que la mayoría de los cambios llevan tiempo, la implementación requiere como mínimo de uno a dos años. Sólo entonces se puede considerar que el cambio ha tenido alguna posibilidad de llevarse a la práctica. Los resultados pueden valorarse en un plazo de tiempo relativamente corto, pero no cabe esperar grandes progresos hasta que el cambio haya tenido la oportunidad de llevarse a la práctica. Por lo que se tiene que tomar en cuenta que la implementación es el medio de lograr ciertos resultados, las evaluaciones tienen un valor limitado y pueden ser engañosas si solo atienden a resultados.

Las estrategias que se sugieren son:

- a) Diferir la orientación de los alumnos hacia la formación profesional inicial.
- b) Establecer lazos más estrechos entre la escuela y el mundo del trabajo.
- c) Conceder mayor amplitud a la enseñanza académica aplicada.
- d) Crear nuevos vínculos entre la enseñanza profesional inicial y la enseñanza superior (Villalobos, M. 2002. Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje).

Lo anteriormente mencionado, tiende a proporcionar un modelo de formación profesional más flexible (carente de rigidez) que permita circular por el curriculum sin caer en vías muertas, y con la posibilidad de cambiar de dirección, de profundizar en otra, de poseer un bagaje de conocimientos que capacite para los diversos cambios. Este nuevo paradigma es conocido como el «enfoque de la competencia» permite analizar la cualificación para el trabajo como «la adquisición de competencias técnico-profesionales y capacidades educativas varias» que respondan a las demandas del desempeño profesional saber (conocimientos), saber hacer (habilidades), querer hacer (actitud) y poder hacer

(aptitud)³¹ de los diferentes perfiles profesionales detectados en la actividad productiva real de los distintos sectores. Es decir, que la referencia del sistema productivo (la competencia profesional) y el logro a alcanzar mediante la formación (la evaluación de la capacidad) se constituyen como elementos vertebradores de la organización pedagógica y didáctica de los aprendizajes, y que el «currículum» (diseño de la formación y de las características del proceso de enseñanza-aprendizaje) se hace explícito y cumple un papel instrumental (sometido a constantes y periódicos cambios y adecuaciones producidas por la necesidad de actualización técnica y científica).

Martens (1997) señala cuatro ventajas de un currículo basado en competencias, que no es más que un currículum orientado a la resolución de problemas:

- a) Se toma en cuenta la forma de aprender.
- b) Se concede mayor importancia a la forma de aprender que a la asimilación de conocimientos.
- c) Se logra mayor pertinencia que con un enfoque basado en disciplinas o especialidades académicas.
- d) Se logra mayor flexibilidad que con otros métodos. Otra ventaja es la posibilidad de ofrecer una formación individualizada mediante módulos, lo que permite a las personas avanzar progresivamente en la adquisición de niveles de competencias cada vez más altos.

Además, en el plano socioeconómico, favorece la política de participación activa de los agentes económicos y sociales, con las administraciones educativa y laboral, en la planificación y gestión de la formación profesional.

³¹ La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer (conocimientos): combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida). Aprender a hacer (saber hacer): a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, una competencia que capacite a la persona para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz. Aprender a ser (querer y poder hacer), para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal, (Delors, 1997:91).

Cabe agregar a modo de conclusión y, sin lugar a dudas, que se considera que el nuevo modelo propuesto, que actualmente se pone en práctica en Europa, y varios países latinoamericanos, reconocido como Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), requiere situar a las competencias de acción como protagonistas en la nueva configuración del currículum. Exige tomar modelos de desarrollo profesional que posibiliten y hagan viable en el estudiante la profesionalización, la capacitación y la cualificación, de forma que se desarrollen como personas competentes y autónomas para que se desarrollen en la sociedad emergente.

Por ello, la tarea educativa es ofrecer competencia para una vida de calidad. En nuestra opinión, lo básico se encuentra en la necesidad y no en la competencia; no se trata únicamente de llegar a identificar competencias básicas, sino necesidades básicas (desde la concepción de la calidad de vida), que requieren de competencias específicas para satisfacerlas. En síntesis, se puede afirmar que la tarea educativa es ofrecer la posibilidad de desarrollar competencias para una vida de calidad.

Gracias al Informe Delors (1997) y a la Declaración de la UNESCO (1998), se comienza a conceptualizar el tema de las competencias con interés creciente, ya que se menciona la importancia de las competencias adquiridas, particularmente en el transcurso de la vida, y que pueden reconocerse en las empresas y en el sistema educativo. Señalan que es plausible que en todas partes del mundo se distingan las competencias adquiridas más allá de los títulos otorgados por las instituciones de Educación Superior, sin desestimarlos, desde luego, e incluso sugieren reconocer competencias previas a la titulación.

A su vez la UNESCO (1998), propone favorecer la renovación curricular, incorporar nuevos materiales y modernizar equipamientos, implementar la vinculación entre la educación, el mundo del trabajo y la producción, instalar una cultura de evaluación de los procesos de educación y formación ampliando la cooperación inter-universitaria.

II.4 Declaración de la Sorbona y Bolonia

La Declaración de la Sorbona, es la primera reunión que se realiza para destacar lo que ha de representar la Europa universitaria del s. XXI. Tiene lugar el 25 de mayo de 1998, generando y promoviendo los cimientos para las declaraciones subsiguientes.

Aboga por la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), coherente, compatible y competitivo, que sea atractivo para los estudiantes europeos, y los estudiantes y académicos de otros continentes.

También se considera que la Declaración de la Sorbona representó una invitación a otros Estados miembros a participar en el evento. La prueba de su éxito está en la gran cantidad de países que se unieron en los siguientes encuentros (Esteban, F. 2005).

El compromiso político de construir este Espacio Europeo de Educación Superior, sumerge a la universidad europea en un complejo proceso de reestructuración a fin de armonizar³² – no unificar – las estructuras de educación europea.

El llamado Espacio Europeo de Educación Superior (2008), responde a varias motivaciones:

- Un afán por conseguir un sistema común de titulaciones que asegure el reconocimiento y compatibilidad de los estudios realizados en distintos países europeos.
- Un empeño por franquear las fronteras nacionales de las distintas instituciones de Educación Superior.
- El deseo de formar la movilidad académica de profesores, estudiantes y personal administrativo.

³² Se refiere a armonizar los distintos programas, y las distintas posturas de las muy diversas universidades que conforman este espacio. Poniéndolas en sintonía, pero sin que pierdan su personalidad.

- La necesidad de dar respuesta a las exigencias de un mercado laboral cada día más unificado a nivel europeo, favoreciendo la integración laboral de todos los titulados europeos.

Se trata de una iniciativa conjunta encaminada a aumentar la competitividad del sistema de Educación Superior y por ello preocupada por la garantía de su calidad. La Declaración de Bolonia, firmada el 19 de junio de 1999 por los Ministros con competencias en Educación Superior de 29 países europeos, es el procedimiento de cambio en la Educación Superior más importante que ha ocurrido desde principios del S. XIX, cuando las universidades europeas se adaptaron a la era industrial (Gines, J. 2004), de ahí que se denomine en numerosas ocasiones “Proceso de Bolonia”.

En dicha declaración se precisaron seis objetivos, que se detallan a continuación, a los que se agregaron otros tres en mayo de 2001 en Praga, que se analizarán posteriormente³³ :

1. Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente legible, reconocible y comparable.

Tratar de conseguir un sistema común de titulaciones a nivel europeo, no quiere decir que se persiga la unificación de los sistemas universitarios, sino que se hace referencia a la puesta en marcha de una serie de instrumentos que permitan la comparación de la oferta formativa, y una mayor transparencia del sistema que consiga armonizar los estudios, no unificados.

2. Adopción de un sistema basado en dos niveles consecutivos que dan lugar a tres titulaciones diferentes.

Se propone adoptar un sistema compartido basado en dos ciclos, el Preparado y el Grado. El acceso al segundo ciclo requerirá que los estudios del primer ciclo se hayan completado en un periodo mínimo de tres años académicos. El segundo ciclo conducirá al grado de maestría y/o doctorado (Esteban, F. 2005).

³³ <http://www.unideusto.org/tuningeu/>, Marzo de 2008.

El nivel de grado, cuya extensión es de 180 a 240 créditos europeos, lo que supone de tres a cuatro años de estudio a tiempo completo, otorga el título de Bachelor que debe ser considerado Terminal, es decir que dote a los alumnos de las competencias necesarias para incorporarse al mercado de trabajo. Para acceder al nivel de postgrado, será condición necesaria haber superado el grado y dará lugar a la obtención del título Master y/o Doctorado. El título Master comporta en total 300 ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos)³⁴. El título Master abre paso a los estudios de doctorado, aunque si un estudiante demuestra reunir las condiciones necesarias, puede acceder a ellos directamente³⁵ (Durán, T. 2001).

3. Establecimiento de un sistema de créditos – el sistema ECTS – como medio para promover la movilidad de los estudiantes.

El crédito europeo nace en 1989, como respuesta a la necesidad manifestada en el programa ERASMUS³⁶ de introducir un sistema de reconocimiento de los estudios realizados en otro país. Esta unidad de medida fue adoptada paulatinamente por los distintos países como sistema de transferencia de créditos para los intercambios. El proceso de Bolonia generaliza el sistema de créditos europeos como sistema de transferencia y acumulación a todos los estudiantes y países, dando como resultado que los sistemas educativos se flexibilicen y se adapten al aprendizaje a lo largo de la vida (Durán, T. 2001).

Los créditos se podrán conseguir también fuera de las instituciones universitarias incluyendo así la experiencia adquirida durante la vida profesional (Esteban, F. 2005).

³⁴ El Crédito Europeo de transferencia y Acumulación (ECTS), es un sistema centrado en el estudiante y basado en la carga de trabajo que debe realizar para el logro de los objetivos del programa, objetivos que deben ser especificados, preferiblemente, en términos de resultados de aprendizaje y competencias a ser adquiridas (Zabala, 2005:32). Este concepto se desarrolla ampliamente en el capítulo I

³⁵ Posteriormente, en la conferencia ministerial de Berlín, celebrada en el 2003, se señalan tres ciclos: grado, postgrado y doctorado.

³⁶ Programa de movilidad de estudiantes desarrollado por la Unión Europea desde 1987 que hoy en día forma parte del programa SOCRATES/ERASMUS. Este programa demuestra claramente que las estancias de estudios en el extranjero constituyen una experiencia particularmente enriquecedora, no sólo porque resultan la mejor manera de descubrir países, ideas, lenguas y culturas diferentes sino que constituyen además un activo importante y cada vez más valioso en la evolución de las carreras universitarias.

4. Promoción de la movilidad y supresión de los obstáculos para el ejercicio libre de la misma por parte de estudiantes, profesores y personal administrativo.

Para ello se generan distintos documentos aunados a los ECTS:

- a) European Certificate Supplement: Suplemento Europass al título de Técnico al certificado de profesionalidad.
- b) European Diploma Supplement: El suplemento Europeo al Título Superior³⁷.
- c) Europass: Para tramitarlo se requiere cinco documentos: Currículum Vitae, European Certificate Supplement, Europass Diploma Supplement, Europass Mobility, Language Passport.

El Suplemento Europeo al título, completa la práctica de los ECTS facilitando la transparencia y el reconocimiento académico y profesional de las titulaciones. Se trata de un documento normalizado que acompaña al título oficial y reúne, de forma personalizada, toda la información relevante sobre los estudios realizados por cada titulado. En él se aportan datos objetivos de forma detallada sobre la naturaleza, nivel, contenido y contexto de los estudios realizados. Aspira a ser un documento abierto a futuras actualizaciones, fruto del aprendizaje a lo largo de la vida.

La creación de un sistema de titulaciones comprensible y comparable es, en opinión de muchos, un objetivo central, esencial incluso del Proceso de Bolonia.

Todos los países participantes han aprovechado esta oportunidad para revisar la pedagogía al uso e implementar un aprendizaje centrado en el estudiante.

³⁷ El Diploma Supplement (SD) está compuesto de ocho capítulos: información sobre la identidad del poseedor del título, sobre el título, sobre el nivel de la titulación, sobre el contenido y los resultados obtenidos, sobre la función del título, información adicional, certificación del suplemento e información sobre el sistema nacional de enseñanza superior. Deben cumplimentarse los ocho, en caso de que no esté completo, debe darse una explicación. Los centros deben aplicar al SD los mismos procedimientos de autenticación que al propio título. Debe adjuntarse al SD una descripción del sistema de enseñanza superior nacional dentro del que la persona mencionada en el original obtuvo el título.

Resulta imprescindible implantar marcos de cualificación y el suplemento al diploma, debido a que las titulaciones de grado con frecuencia carecen de credibilidad entre estudiantes y empresarios en muchos países. Por esto, aunado a todos los esfuerzos; instituciones educativas, gobierno y empresarios deben intensificar el diálogo. En muchos países se ha generado la necesidad de perfilar de forma más clara las titulaciones de grado y lo que significa la empleabilidad.

Se realizan estudios sobre el empleo de los titulados, tanto a nivel nacional, como internacional, y se tienen en cuenta sus resultados y conclusiones a la hora de diseñar nuevos planes y programas de estudio (Comunicado de Berlín, 2003).

5. Fomento de la cooperación europea en lo que se refiere a garantía de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.

Todas las reformas emprendidas en el proceso de Bolonia responden al afán por incrementar la calidad de la Educación Superior europeo.

6. Promoción de la dimensión europea de la Educación Superior; en particular en el desarrollo curricular, la cooperación institucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudios, de formación e investigación.

La Declaración de Bolonia tiene carácter político; enuncia una serie de objetivos y unos instrumentos para lograrlos, pero no fija unos deberes jurídicamente exigibles. La Declaración establece un plazo hasta el año 2010³⁸ para la realización del Espacio Europeo de Educación Superior, con fases bienales de realización cada una de las cuales se determina mediante la correspondiente Conferencia Ministerial que revisa lo conseguido y establece directrices y nuevos objetivos para el futuro³⁹.

³⁸ En su desarrollo dicha Declaración señala que, para el año 2010, deberá haberse establecido el EEES, con el fin de alcanzar tres metas: 1) Mejorar la competitividad y el atractivo internacional de la Educación Superior Europea, 2) Mejorar la empleabilidad de los graduados europeos y 3) Desarrollar la movilidad interna y externa de estudiantes y de graduados (Gines, J 2004:23).

³⁹ Las fechas más significativas del desarrollo histórico del proceso de convergencia son: la Convención de Lisboa (1997), La Declaración de la Sorbona (1998), la Declaración de Bolonia

Así, el proceso de Bolonia es el resultado de dos fuerzas directrices: la necesidad de adaptarse a la sociedad del conocimiento, y la exigencia de acomodarse a un mundo globalizado en el que la europeización sea solo un primer paso.

II.5 Comunicado de Praga

El Comunicado de Praga, firmado el 19 de mayo de 2001, es el segundo en importancia, ya que ratifica los procesos llevados a cabo con anterioridad incorporando conclusiones del último seminario internacional, y redondea los objetivos de Bolonia, además tuvo gran influencia en el desarrollo del proyecto Tuning.

El objetivo es revisar el progreso y las direcciones tomadas en Bolonia. Los ministros reafirman la intención de alcanzar los cambios propuestos antes del 2010, añade un punto diferencial con su antecesor, y es el hecho de empezar a marcar las diferentes líneas prioritarias de acción de los diferentes países. Por una parte la cooperación en lo relativo a temas de acreditación y de calidad, y por otra el reconocimiento de los ECTS, en todas las instituciones universitarias europeas. A esto, se agrega el desarrollo de programas de postgrado, la atención al aspecto social de la formación universitaria así como el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Esteban, F. 2005).

En conclusión se introdujeron algunas líneas adicionales:

- 1.- El papel activo de las universidades, de las instituciones de Educación Superior y de los estudiantes en el proceso de convergencia.
- 2.- La promoción del atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismos de certificación y acreditación.
- 3.-El aprendizaje a lo largo de la vida (*Life long Learning*) como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.

(1999), la Convención de Salamanca (2001), la Cumbre de Praga (2001), la Cumbre de Barcelona (2002), la Cumbre de Berlín (2003).

II.6 Proyecto Tuning

Tuning es el proyecto de mayor impacto creado por las universidades europeas para responder al reto de la Declaración de Bolonia y el Comunicado de Praga.

El verbo “*to tune*” significa en inglés afinar, acordar, templar y se refiere a instrumentos musicales; también significa prepararse, ejercitarse, ponerse a punto. En el proyecto se usa Tuning en gerundio, para dejar claro que es algo que está en proceso y que siempre lo estará, puesto que la educación debe estar en diálogo con las necesidades sociales y éste es un proceso abierto y dinámico.

II.6.1 Objetivos del Proyecto Tuning

Al comenzar en el verano del 2000, el desarrollo del proyecto señaló los siguientes objetivos⁴⁰:

- a) Impulsar un alto nivel de convergencia de la Educación Superior en las áreas temáticas, mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales de aprendizaje.
- b) Desarrollar perfiles profesionales, resultados de aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios.
- c) Facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.
- d) Crear redes europeas capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo.
- e) Desarrollar e intercambiar información relativa al desarrollo de los currículos en las áreas seleccionadas y crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área, optimizando el reconocimiento y la integración europea de diplomas.

⁴⁰ Los objetivos fueron señalados en consenso por los expertos de los diferentes países que participaron en el proyecto.

- f) Crear puentes entre esta red de universidades y otras entidades apropiadas y calificadas para producir convergencia en las áreas de disciplina seleccionadas.
- g) Elaborar una metodología para analizar los elementos comunes, las áreas específicas y diversas y encontrar la forma de alcanzar consensos.
- h) Actuar en coordinación con todos los actores involucrados en proceso de puesta a punto de las estructuras educativas.

II.6.2 Metodología del Proyecto Tuning

La metodología parte de un enfoque centrado en el estudiante y orientado al perfil de cualificación o del título, es decir, a la necesidad reconocida por la sociedad, conformada por alumnos, empresarios, graduados y organizaciones de carácter profesional.

En el marco del proyecto Tuning, se ha elaborado una metodología que tiene como fin entender los planes de estudio y hacerlos comparables. Se eligieron cuatro grandes ejes de acción:

Eje 1: Competencias Genéricas. Son independientes del área de estudio, son académicas de carácter general. Identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, como por ejemplo: la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, administrativas, etc., que son comunes a la mayoría de las titulaciones. Estas competencias pueden desarrollarse, nutrirse o destruirse por enfoques de enseñanza aprendizaje y por materiales apropiados e inapropiados⁴¹.

Eje 2: Competencias Disciplinarias. Competencias específicas en cada Área Temática (habilidades, conocimientos y contenidos). Cada programa de

⁴¹ En este nuevo escenario europeo la actividad docente estará cada vez más en la actividad que desarrolla el estudiante. Este desplazamiento hacia la actividad del que aprende no debería ser algo nuevo. Sin embargo, hemos de reconocer que si algo caracteriza negativamente a algunas titulaciones y universidades, más de lo que nos gustaría, es precisamente el escaso tiempo dedicado a la planificación docente, a la identificación de objetivos y competencias, a la determinación de los mejores sistemas de evaluación de los aprendizajes y al análisis de los perfiles de acceso.

aprendizaje buscará cubrir competencias más específicas a cada área temática. Las competencias relacionadas con las áreas de estudio son los métodos y las técnicas apropiadas que pertenecen a las distintas áreas de cada disciplina.

Eje 3: Sistema Europeo de Transferencias y Acumulación de Datos (ECTS). Un sistema de créditos es una forma sistemática de describir un programa de educación asignando créditos a sus componentes. La definición de los créditos en los sistemas de Educación Superior puede basarse en distintos parámetros, como la carga de trabajo del estudiante, los cursos y objetivos de formación, los resultados del aprendizaje y las horas de contacto. El propósito de este sistema es ofrecer una herramienta que permita comparar los periodos de los estudios académicos de diferentes universidades de diferentes países. Se consideró que este instrumento es necesario para mejorar el reconocimiento de los estudios realizados en el extranjero. Una de las principales aportaciones del proceso de asignación de créditos es que obliga a los profesores⁴² a reflexionar sobre el diseño del programa de estudios y los métodos de enseñanza.

Eje 4: Enfoques de enseñanza aprendizaje, evaluación y rendimiento. Los estudiantes, necesitan desarrollar capacidades generales junto con sus conocimientos. Necesitan desarrollar cualidades personales que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de sus vidas, enseñar y comunicarse con los conocimientos que adquirieron y aplicar lo aprendido. El cambio de enfoques y objetivos de enseñanza y aprendizaje implica también los cambios

⁴² Aunque no se debe de olvidar que la cultura docente no cambia sólo con la incorporación formal de una nueva definición de crédito ni por una modificación estructural de los planes de estudio o de la duración de las titulaciones. La cultura docente cambia y es susceptible de ser orientada hacia la calidad, cuando incorpora de forma habitual en el comportamiento del profesorado y de la institución acciones como por ejemplo: fijarse en la práctica para aprender cómo se desarrolla, modificarla, consolidarla, o innovarla, y someterla a evaluación; generar condiciones que propicien un ambiente que favorezca de forma natural la mejora de la tarea docente, establecer pautas para orientar una docencia de calidad en función de las corrientes, tendencias, y resultados más excelentes de la investigación; entender que una cultura docente de una comunidad, equipo docente, departamento, facultad, o incluso universidad no es el sumatorio de la cultura docente de cada individuo que conforma el grupo, ni puede entenderse como la suma de un conjunto de intereses particulares, sino como algo grupal, movido por intereses compartidos y en esta medida institucional y orientado al logro de un bien común; y comprender que el carácter holístico de la cultura docente no se logra si no es a través de acciones y logros particulares (Gros, B. y Romaña, T. 2004:13).

correspondientes en los métodos de evaluación y en los criterios para evaluar la realización. Estos deben considerar no sólo el conocimiento y los contenidos sino también las competencias.

Tuning ha sido diseñado como un proyecto independiente, impulsado por la universidad y coordinado por el profesorado universitario de diferentes países de la comunidad europea. Las instituciones de Educación Superior participantes cubren toda la Unión Europea y los países integrantes de la Asociación Europea de Libre Comercio (EFTA). La Comisión Europea y las instituciones involucradas financiaron el proyecto; para la primera fase (2000-2002), estableciendo un Círculo Interno y un Círculo Externo de instituciones.

El Círculo Interno está formado por cinco de los así llamados grupos de áreas temáticas, Administración de Empresas, Educación, Geología, Historia y Matemáticas, que incluye un total de 76 instituciones de Educación Superior. Dos redes temáticas, Física y Química trabajaron estrechamente con el proyecto como grupos seis y siete, lo que suma alrededor de 100 instituciones.

Además de los siete grupos de área temáticas, estaban representados en el Comité de Dirección del proyecto los llamados grupos de sinergia, que son: Lenguas, Desarrollo Humanitario, Derecho, Medicina, Ingenierías y Ciencias Veterinarias.

El Círculo Externo, lo constituyeron instituciones interesadas en el proyecto, pero que no habían podido ser participantes activos. Lo que se perfecciona en este caso son las estructuras educativas que son responsabilidad específica de las universidades.

II.6.3 Proyecto Tuning América Latina

El proyecto Tuning que hemos expuesto ampliamente, impactó considerablemente en las estructuras educativas europeas y ha inspirado a América Latina para la constitución del proyecto Tuning América Latina. Como diría Gonzalez Julia, coordinadora de dicho proyecto, “la necesidad de compatibilidad, de

comparabilidad y de competitividad en la Educación Superior no es un aspiración exclusiva de Europa (Gonzalez, J. Wageneer, R. 2003).

Desde el año 2003 se han trabajado en el proyecto doce áreas temáticas: Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina, y Química. En cada área al igual que en Europa se han ido definiendo sus competencias genéricas y específicas, con el aporte de 18 países de la región y más de 60 universidades.

Se impulsa un crecimiento tanto europeo como latinoamericano de la Educación Superior; se suministra un lenguaje más adecuado para el intercambio y el diálogo con los interesados (Gonzalez, J. Wageneer, R. 2003).

La versión latinoamericana de este proyecto favorecerá a los futuros profesionales, a las empresas y a la región en su conjunto⁴³, incidiendo en cuatro líneas de acción:

- 1) Competencias (genéricas y específicas).
- 2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- 3) Créditos académicos.
- 4) Calidad de los programas.

La iniciativa surge en la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (ALCUE) en Córdoba (España) en octubre de 2002, los representantes de América Latina que participaron en el encuentro, tras escuchar la presentación de los resultados de la Fase I del Tuning, expusieron la inquietud de proponer un proyecto similar. Desde ese momento se empezó a preparar la iniciativa, que fue presentado por un grupo

⁴³Es posible comentar que Tuning América Latina (AL) consiste en un trabajo conjunto que busca lenguajes y sistemas de reconocimiento de carácter trasnacional y transregional.

De este modo, es importante plantear la idea de llevar adelante esta propuesta, que surge en Europa, pero que en este caso es formulada por latinoamericanos, que es muy importante para estos últimos ya que de este modo cabe la posibilidad de lograr una homologación importante de programas y reconocimientos de estudios primero a nivel país, y después en toda Latinoamérica.

de universidades europeas y latinoamericanas a la Comisión Europea a finales de octubre del 2003.

Se puede decir que esta propuesta es una idea intercontinental, la búsqueda de consensos es la misma, es única y universal, lo que cambia son los actores y la impronta que brinda cada realidad. La diferencia entre uno y otro radica en el momento político que vive Europa y aquel por el que transita América Latina.

Europa ha definido, después de años de lucha y debate, un proyecto común. La Unión Europea, cada vez más amplia y diversa, avanza segura en un proceso de integración pleno, en el que la Educación Superior, como espacio común, tiene una fecha de concreción; el 2010. América Latina, en estos momentos, avanza en diferentes procesos de integración regional o subregional a ritmos diversos.

La inquietud está presente en América Latina, tal vez no tan explícita como la que se lleva adelante en Europa, pero con la dificultad añadida de no contar con el marco supranacional que brinda la Unión Europea.

Dichas diferencias hacen que la forma de revisar el proyecto sea distinta. El marco común, las directrices establecidas por Bolonia, los compromisos contraídos, hacen que el proyecto en Europa tenga un marco más preciso. Las universidades de Europa son parte del proceso que las llevará a partir del 2010, a compartir el mismo espacio de Educación Superior; de ahí que se involucren a un nivel tan profundo con los cambios que hay que llevar adelante para la concreción de este desafío.

América Latina no tiene fecha determinada; tampoco cuenta con un marco político tan encaminado. El Proyecto Tuning América Latina pretende crear ese espacio, favoreciéndolo. La potestad del debate seguirá siendo de las universidades, pero el proyecto ha buscado darle un espacio en paralelo al de los responsables de la política universitaria de cada país. De esta forma, además de las universidades, habrá un segundo actor relevante que será el formado por los Centros Nacionales Tuning (CNT). Cada país participará en el proyecto en igualdad de condiciones a

través de estos centros, los cuales acompañarán a las instituciones, fortaleciéndolas, y sobre todo, le darán voz al sistema de Educación Superior en su conjunto. Su responsabilidad radica en ser interlocutor, en sumar al diálogo los aportes de todos los actores, en escuchar y transmitir, ser en conclusión el nexo entre el proyecto y el país (Gonzalez, J. Wageneer, R. 2003).

Dado que el inicio del Proyecto Tuning América Latina es relativamente reciente, resulta difícil evaluar la magnitud del impacto que tendrá en la Educación Superior. Sin embargo, se concluye que la educación basada en competencias y el control de la calidad de las instituciones educativas no representa una moda, ya que las modas son pasajeras, sino, constituye un paradigma y una forma de concebir la educación que permita mantenerla en sintonía con las necesidades de su entorno social y laboral.

II.7 Posición de México ante el espacio común de América Latina, el Caribe y la Unión Europea (ALCUE), ante el Proyecto Tuning América Latina

En México, desde el inicio de esta década se han implantado diversas políticas gubernamentales tendientes a impulsar la Educación Basada en Competencias.

Para mayor comprensión, cabe mencionar en forma breve algunos de sus antecedentes. Durante los años treinta y hasta los setenta, la educación tecnológica fue ampliamente apoyada por el Estado mexicano en instituciones de nivel medio superior y superior.

Tanto la fundación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) (1937), como el aumento de escuelas pre vocacional y vocacional, entre otros, constituyeron el precedente oficial de la estrategia de reclutamiento y formación de cuadros técnicos intermedios requeridos por el país en el proceso incipiente de su industrialización. Sin embargo, no fue sino hasta finales de la década de los setenta con el auge petrolero, cuando la política educativa estatal destacó nuevamente la necesidad de vincular la educación técnica terminal con el mercado laboral (INEA-CONOCER 1999).

En cuanto a la Educación Basada en Competencias en México, ésta surgió a partir de un acuerdo combinado entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STyPS) con las consultas a organismos empresariales, sindicales y civiles, aunque siguiendo las directrices técnicas y financieras del Banco Mundial. El antecedente inmediato fue un proyecto de educación tecnológica y modernización de la capacitación definida por la SEP y la STyPS (1993), con la colaboración de corporaciones de trabajadores y empresarios. A dicho proyecto siguió el establecimiento del Sistema Normalizado de Competencias Laborales (SNCL) en 1995, dos de cuyos enlaces son el Sistema de Certificación de Competencia Laboral (SCCL) y el Sistema Nacional de Capacitación para el Trabajo (SNCT).

En congruencia con la Visión de la Educación Superior al año 2025, fue un tema obligado durante la última administración del presidente Fox, alentar la cooperación internacional, para coadyuvar al desarrollo y mejora de las instituciones de Educación Superior, de tal forma que se han promovido alianzas académicas entre universidades mexicanas y extranjeras de reconocido prestigio, con el fin de que fortalezcan las capacidades académicas, así como se propicie el reconocimiento internacional del esquema nacional de evaluación y acreditación de programas educativos, en el marco de los convenios internacionales en los que México participa.

Durante la reunión de ministros celebrada por la UNESCO en noviembre de 2000, después de la Declaración de Bolonia en 1999, se acordó la creación del ALCUE⁴⁴; de hecho esta decisión se derivó de un mandato previo de jefes de estado que se reunieron en Brasil, en junio de 1999. Para coadyuvar al proceso de construcción del espacio común, se creó un seguimiento, del que originalmente formaron parte

⁴⁴ Espacio común de Enseñanza Superior que marca el inicio de un diálogo institucionalizado a nivel birregional, es convocado en virtud de la voluntad política de fortalecer las ya excelentes relaciones birregionales, basadas en valores compartidos y heredados de una historia común. El objetivo central es fortalecer los vínculos de un entendimiento político, económico, cultural, educativo, científico, tecnológico, social y humano entre las dos regiones a fin de desarrollar una asociación estratégica.

España y Francia, México y Brasil; y St. Kitts y Nevis, representando a Europa, América Latina y el Caribe.

Este comité trabajo en el diseño de políticas y estrategias para fomentar la cooperación regional, reconocida en las declaraciones de las Cumbres de Presidentes y Jefes de Estado, celebradas en 2002 en Madrid (España), y en 2004 en Guadalajara (México).

Más tarde en la reunión de ministros de educación de países de América Latina, el Caribe y la Unión Europea, celebrada en México en el 2005, se acordó la Visión 2015 del espacio, el cual para ese año deberá contar con:

- 1) Un importante desarrollo de mecanismos y redes de cooperación e intercambio entre instituciones y cuerpos académicos que coadyuven al avance científico, tecnológico y cultural del la ES, y de la gestión de conocimiento.
- 2) Mecanismos de comparabilidad eficientes que permitan el reconocimiento de estudios, títulos y competencias, sustentados en sistemas nacionales de evaluación y acreditación de programas educativos con reconocimiento mutuo.
- 3) Programas que fomenten una intensa movilidad de estudiantes, investigadores y profesores, y personal técnico y de gestión.
- 4) Centros de Estudios sobre la Unión Europea en los países de América Latina y el Caribe, y sobre América Latina y el Caribe en los países de la Unión Europea.
- 5) Fuentes de financiamiento claras para el desarrollo de los programas (Rubio, J. 2006).

En este espacio de Educación Superior, México reconoce en ALCUE un medio estratégico para fortalecer la internacionalización de las instituciones de Educación Superior, reforzar las relaciones bilaterales y multilaterales entre los estados y coadyuvar al proceso de mejora continua de la calidad del sistema de Educación Superior nacional.

Aunado a lo anterior y con el propósito de contribuir a la construcción de un espacio común, México participa en el Proyecto Tuning América Latina. A la fecha, 18 naciones latinoamericanas y del Caribe, y con la participación de 182 instituciones de Educación Superior, están contribuyendo a establecer las bases para la comparabilidad de los programas educativos de los sistemas nacionales de Educación Superior.

México ha participado en las cuatro áreas consideradas inicialmente (Matemáticas, Historia, Educación, y Administración), a través del Centro Nacional Tuning, bajo la responsabilidad de la Subsecretaría de Educación Superior.

En la segunda etapa, que involucra las demás áreas se han incorporado un núcleo importante de instituciones mexicanas.

En reunión general de los participantes del Proyecto Tuning América Latina, realizada del 14 al 16 de junio de 2006 en Bruselas, se compararon las 27 competencias genéricas identificadas a través de las encuestas aplicadas, en el proyecto latinoamericano con los resultantes del análisis realizado en el proyecto europeo. Se encontraron semejanzas muy evidentes en ambos conjuntos de competencias; el proyecto ahora se enfocará a reconocer los cambios curriculares, que, en su caso, se deberán incorporar a fin de que dichas competencias sean alcanzadas.

Los avances en ese sentido se analizaron en la reunión, celebrada en el 2007 en México. En ella participaron alrededor de 450 expertos de 18 países y de 182 universidades de América Latina, en donde se llegaron a las siguientes conclusiones y propuestas:

- 1) Se han creado doce redes temáticas que han logrado en un trabajo colectivo, arribar a consensos y generar bases para propuestas innovadoras. Los centros nacionales Tuning, constituidos en una red más, han permitido una mayor repercusión del proyecto y una conexión con las instancias nacionales.

Existe un acuerdo general respecto a la importancia de tener en cuenta el concepto de competencia a la hora de elaborar o perfeccionar un currículo.

- 2) Se discutió la importancia de definir los perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y específicas. El alto grado de consenso alcanzado permitió definir 27 competencias genéricas y un conjunto de competencias específicas para cada una de las doce áreas involucradas en el proyecto, que fueron validadas en una amplia consulta social en donde se recogieron, más de 42000 respuestas de encuestas provenientes de cuatro grupos: académicos, graduados, estudiantes y empleadores.
- 3) El entendimiento de las características curriculares de las áreas contempladas en el proyecto se ha facilitado, a través del intercambio de información, la comunicación de experiencias y la socialización de prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- 4) Algunos países han propiciado la creación de redes internas que han tomado conocimiento de las discusiones y resultados del proyecto, lo que ha permitido disponer de aportes significativos de personas o grupos interesados en las temáticas, que no participan formalmente en el proyecto.
- 5) La comunicación entre las universidades y otros actores vinculados a la Educación Superior ha sido promovida con el propósito de conocer inquietudes y apreciaciones acerca de la formación universitaria.
- 6) Se han acordado y utilizado mecanismos que permiten identificar y analizar aspectos comunes y diversos en las titulaciones universitarias en América Latina.
- 7) La información proporcionada por cada uno de los países ha permitido elaborar una caracterización de la Educación Superior de América Latina.
- 8) La página web y la intranet creadas, permitieron la divulgación de documentos, el intercambio de información y discusiones virtuales entre los participantes.
- 9) Se ha llegado a un consenso sobre el imprescindible papel activo y protagónico del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la necesidad de estimar el tiempo promedio para alcanzar las competencias declaradas en los perfiles profesionales.

- 10) Los acuerdos alcanzados han permitido un acercamiento a los aspectos que hay que mejorar, fortalecer y cambiar en los procesos de enseñanza-aprendizaje: el desafío pendiente es implementar las modificaciones pertinentes.
- 11) El proyecto Tuning América Latina tiene un carácter exploratorio, propositivo y no vinculante. Algunos países e instituciones han asumido las propuestas como propias y han emprendido procesos de implementación que trascienden los objetivos propios del proyecto.
- 12) El proyecto produjo sinergias con redes ya existentes de Educación Superior en el ámbito latinoamericano.
- 13) Existe una voluntad por parte de todos los participantes de profundizar sobre los aspectos tratados en el proyecto y en la necesidad de avanzar en otras temáticas referidas a la Educación Superior latinoamericana.
- 14) El proyecto Tuning pone a disposición de la comunidad latinoamericana publicaciones que son referencias metodológicas que pueden contribuir al desarrollo de formas innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el perfeccionamiento continuo de la currícula de las instituciones de Educación Superior.
- 15) Se propone buscar vías de financiamiento a proyectos que posibiliten dar continuidad a los resultados obtenidos al menos en las siguientes direcciones fundamentales:
 - La construcción conjunta de estrategias metodológicas para desarrollar y evaluar la formación de competencias en la implementación de los currículos que contribuyan a la mejora continua de la calidad.
 - La formación y capacitación de profesores que faciliten este proceso.
 - El avance de la comparabilidad de titulaciones entre países que facilite la movilidad de estudiantes y profesores.
 - El abordaje de diferentes modalidades curriculares (presenciales, semipresenciales y a distancia).

- 16) Se propone posibilitar la incorporación de nuevos países y áreas temáticas al conocimiento y utilización de los resultados del proyecto para el perfeccionamiento curricular en base al dominio y evaluación de competencias.
- 17) Se propone dar continuidad a las redes de Centros Nacionales Tuning que estimule a los países para continuar con las reflexiones iniciadas en el proyecto. De igual forma dar continuidad a las redes establecidas a nivel de instituciones y áreas temáticas así como estimular la formación de otras redes.
- 18) Se propone aprovechar las capacidades y experiencias de los diferentes países de América Latina, para fortalecer los procesos de cooperación regional que apoyen las iniciativas de reformas curriculares.
- 19) Como último punto se propone el establecer un registro sistematizado (observatorio) de buenas prácticas en la implementación de las competencias para difusión a nivel país y en el portal Tuning Latinoamérica.

CAPÍTULO III TRABAJO DE CAMPO

En el presente trabajo de campo, se considera a las competencias como puntos de referencia para diseñar y evaluar planes de estudio, contruidos de manera flexible y autónoma. Se parte de un enfoque centrado en el estudiante y orientado al perfil de cualificación o del título, es decir, a la necesidad reconocida por la sociedad, conformada por alumnos, empresarios, graduados y organizaciones de carácter profesional.

Se pretende recabar valiosa información proveniente de las alumnas, el cuerpo docente, las egresadas y los empleadores, (mismos que constituyeron la población muestra), sobre cómo son percibidas actualmente las competencias en el programa vigente de la ESDAI, para definir las y detectar de este modo si requieren ser reforzadas, a fin de ofrecer las recomendaciones necesarias para el desarrollo de un nuevo Plan de Estudios basado en Competencias, efectuando los cambios que sean necesarios para actualizar y rediseñarlo.

La modificación o rediseño del currículo, requiere tener claro el perfil profesional de egresadas que se desea. Desde este punto de vista, cobra especial relevancia la realización de este estudio, que requiere de un trabajo de investigación, análisis y evaluación de la situación e información existente, así como de los requerimientos de las alumnas, los docentes, las egresadas y los empleadores, que permitirán proyectar el perfil profesional de la egresada³⁸.

El desarrollo de esta investigación se inspira en los procedimientos que se aplicaron en la investigación del Proyecto Tuning³⁹, elaborado en el contexto de la Unión Europea, para implementar puntos de referencia que son importantes al desarrollar planes de carrera que sean comparables y compatibles.

³⁸ Esta idea de un nuevo currículo basado en competencias ha sido trabajada ampliamente en el EES, así la evaluación que se presenta en este estudio, no es más que una de las muchas innovaciones que se están desarrollando actualmente tanto en el contexto europeo, como sudamericano.

³⁹ En el proyecto Tuning lo que se pretende es entender los planes de estudio y hacerlos comparables. En el Capítulo II se toca el tema ampliamente, explicando todo el procedimiento y haciendo referencia a los pasos que se llevaron a cabo.

Recapitulando, el Proyecto Tuning, consiste en relacionar el conocimiento y las competencias de cada área temática que conforman el programa de una carrera, con los perfiles de titulaciones académicas y los perfiles profesionales que se esperan.

En la presente investigación se pretende aplicar este procedimiento para analizar el programa de la facultad de Administración de Instituciones, ya que se ha hecho evidente, que el desarrollo de competencias en los programas educativos puede contribuir de manera significativa a abrir un área de reflexión acerca de este nuevo paradigma educativo que permite y define la necesidad de aumentar la calidad y la mejora del empleo.

Centrarse en las competencias impulsa el desarrollo de titulaciones fácilmente legibles y compatibles, y el proyecto Tuning considera que las titulaciones son comparables y compatibles si los resultados de aprendizaje y los perfiles académicos también lo son. Es por esto que en la presente investigación, primero se define el perfil de egreso que se requiere y después se genera un cuestionario que se aplica a la población muestra, para la obtención de resultados.

El Proyecto Tuning hace hincapié en que los perfiles de egreso no son solamente profesionales, sino también académicos. Lo que se pretende con esta investigación es consolidar el perfil de egreso de la ESDAI, y demostrar qué tan importantes son las competencias como un elemento que puede guiar la selección de conocimientos adecuados para conformar un nuevo Plan de Estudios.

Sabemos que los resultados del proyecto Tuning obviamente son mucho más ambiciosos, y lo que se pretende es solamente aplicar la evaluación en el programa motivo de esta investigación, sin pretender llegar a la comparación con otras universidades.

Se considera que el énfasis que pone el proyecto Tuning en que los estudiantes obtengan una competencia concreta o un conjunto de competencias, afecta a la transparencia de la definición de objetivos establecida para un programa educativo

particular, ya que añade indicadores con posibilidades de ser medidos, al tiempo que hace que dichos objetivos sean más dinámicos a la hora de tener en cuenta las nuevas necesidades de la sociedad, que guardan relación en última instancia con el empleo y la necesidad por ende de actualizar los programas educativos.

Este cambio que propone el proyecto, que es por lo que inicialmente se decide desarrollar este tema, muestra una variación en el planteamiento de las actividades educativas, por cuanto fomenta la implicación sistemática del estudiante con preparación individual y colectiva en asuntos relevantes, presentaciones, respuestas organizadas, etc. y, permite ver desde otra perspectiva la Educación Superior.

La investigación se enfoca en el análisis del programa, desde:

- 1) El nivel institucional: alumnas y profesores.
- 2) El listado de las competencias a evaluar para generar el cuestionario base que se usará en el estudio estadístico.
- 3) El nivel laboral: empleadores y egresadas.

Los ítems de referencia de este estudio se expresan en términos de competencias⁴⁰, reflejadas en resultados de aprendizaje, es decir, manifestaciones de lo que se espera que un estudiante sepa, entienda, y sea capaz de demostrar una vez concluido el aprendizaje. Según Tuning, los resultados de aprendizaje se expresan en niveles de competencia que debe conseguir el estudiante.

⁴⁰ Las competencias representan una combinación dinámica de las capacidades cognitivas, de entendimiento, intelectuales y prácticas, así como de valores éticos. Las competencias se deben desarrollar y valorar a lo largo de programa.

III.1.- Diseño del instrumento metodológico

III.1.1 Identificación del equipo de reestructuración

El desarrollo del trabajo de investigación, análisis y evaluación objeto de esta tesis doctoral, fundamentará la decisión⁴¹ de reestructurar el programa académico de la ESDAI, basado en competencias. Para este fin, se integró un grupo con las personas que más conocen el Plan de estudios dentro de la Institución, denominado Equipo de Reestructuración del Plan de Estudios (ERPE) con la finalidad de definir el perfil de egreso de ESDAI.

Este equipo quedó integrado por:

- 1) La directora y la subdirectora de la carrera
- 2) Las coordinadoras de cada academia
 - a. Academia de Administración
 - b. Academia de Ciencias
 - c. Academia de Investigación
 - d. Academia de Servicios
 - e. Academia de Humanidades
 - f. Academia de Gastronomía
- 3) Jefe de laboratorio de Ciencias
- 4) Jefe de laboratorio de alimentos
- 5) Cinco profesoras de asignatura

Conscientes de la complejidad de la tarea que significa la reestructuración del plan de estudios, el equipo acordó vivir la siguiente normativa:

1. Puntualidad para iniciar y terminar sesiones.
2. Tener compromiso y responsabilidad para elaboración y entrega de documentos.
3. Comunicación oportuna y veraz.

⁴¹ El Consejo Directivo de la ESDAI, toma conciencia de la necesidad de actualizar el contenido del programa de la carrera, a fin de desarrollar estudiantes más competentes, que puedan enfrentar los retos actuales de la vida laboral.

4. Respeto y tolerancia entre los integrantes del equipo.
5. No perder de vista el objetivo principal.
6. Metodología de trabajo en equipo.

Se capacitó a sus integrantes en el tema de competencias, con el objeto de que todos tuvieran un dominio pleno del mismo, y se familiarizaran con el vocabulario específico del proyecto Tuning. Todos y cada uno de los integrantes del equipo, hicieron aportaciones para cada sesión y se obtuvieron conclusiones y un consenso por parte del equipo, así como acuerdos para continuar el trabajo en subsecuentes sesiones de trabajo.

El ERPE llevo a cabo un análisis de la Misión y Objetivos de la Institución, como base para la descripción del perfil de egreso deseado, desde una óptica de competencias, definiendo lo que sería capaz de lograr el estudiante. Se analizaron las características competitivas y las no competitivas de las alumnas, sus capacidades actuales, sus insuficiencias, aptitudes, valores que se desea que tengan y cuáles necesitan ser reforzados. El perfil de egreso implica los requerimientos necesarios para incorporarse al quehacer profesional, atendiendo a que éstos deben ser el referente directo del currículo.

III.1.2 Aplicación del FODA

De igual manera desarrollaron un análisis FODA⁴², para detectar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del programa actual. Las fortalezas son las capacidades especiales con las que cuenta la institución, con una posición privilegiada frente a la competencia, las oportunidades son aquellos factores que resultan positivos, favorables, explotables, que se deben descubrir en el entorno en el que actúa la empresa, y que permiten obtener ventajas competitivas; las debilidades son aquellos factores que provocan una posición desfavorable frente a la competencia y las amenazas son aquellas situaciones que provienen del

⁴² El análisis FODA es una sigla conformada por las primeras letras de las palabras Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas y es una herramienta que permite conformar un cuadro de la situación actual de la institución, permitiendo de esta manera obtener un diagnóstico preciso que permita tomar decisiones acordes con los objetivos y políticas formulados.

entorno y que pueden llegar a atentar incluso con la permanencia de la institución. Cabe aclarar que tanto las fortalezas como las debilidades son internas de la organización, por lo que es posible actuar directamente sobre ellas, y son a las que se hará referencia. En cambio las oportunidades y las amenazas son externas a ella.

A modo de resumen los resultados en cuanto a Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas que se obtuvieron del análisis FODA fueron los siguientes:

FORTALEZAS

- Plan de estudios único en el mercado, ya que incluye cinco áreas fundamentales: Administración, Ciencias, Servicios, Humanidades e Investigación.
- Reconocimiento dentro de la Industria de la Hospitalidad⁴³.
- Planta docente con amplio conocimiento en su área.
- Cuarenta años formando profesionistas en el área de los servicios, completando su desarrollo con prácticas profesionales en el medio tanto a nivel nacional como internacional.
- Instalaciones industriales para el área de alimentos.
- Atención personalizada a las alumnas, a través de asesorías académicas.
- Cuenta con un Centro de Evaluación de Competencias Laborales, así como un departamento de Capacitación y Asesoría, para la industria.
- Formación ética, sólida en valores.
- Las alumnas desarrollan un gran respeto a la dignidad de sus colaboradores.
- Las alumnas adquieren poco a poco, un sello que las distingue como alumnas ESDAI.
- Eventos académicos que muestran el trabajo realizado a las familias de los estudiantes.
- Un desarrollo significativo en el espíritu de servicio.
- Bolsa de trabajo.
- Cursos cortos, diplomados y especialidades.

⁴³ La industria de la hospitalidad en México se reconoce como todas las instituciones de servicio como por ejemplo: hoteles, hospitales, restaurantes, escuelas, etc.

OPORTUNIDADES

- Mayor reconocimiento en el ámbito educativo a partir de la fusión con la Universidad Panamericana (agosto de 2004).
- Dar mayor difusión al Centro de Evaluación y Certificación en la industria de la hospitalidad.
- Compromiso para elevar el nivel en los servicios en México, tanto en el aspecto humano como en el profesional.
- Revisar el plan de estudios, fortaleciendo el área de servicios.
- Debido al prestigio que tiene ESDAI, puede ser el momento de crear una forma diferente y atrayente de manejar el plan de estudios dándole más fuerza a materias de administración, creando un tronco común y especialidades.
- Desarrollar los demás servicios para fortalecer ventajas competitivas ante las demás escuelas.
- Ofrecer a las alumnas, dentro del plan de estudios, la certificación en diferentes competencias: diseño e impartición de cursos, preparación de alimentos, servicio a comensales, o internacionales, como ServSafe.
- Abrir otros métodos de titulación como promedio y/o especialidad.
- El tiempo invertido en créditos culturales es demasiado, debería haber talleres y otras actividades, como un taller de historia del arte o diversos temas.
- Mejorar precios, calidad y variedad de alimentos en la cafetería como ejemplo vivo de la carrera.
- Incorporarse en los primeros semestres al tronco común de la Universidad Panamericana.
- Incorporar una materia de reclutamiento y selección de personal (incluir entrevistas, pruebas, interpretaciones).
- Incluir en el plan de estudios otro idioma.
- Incluir una materia que se llame organización de eventos y que se trate la logística de expos, convenciones, banquetes, congresos, ferias.

- Plantear la opción de continuar un año y tener especialización.
- Tener mejor un psicólogo al cual acudir, que una asesora académica.
- Fomentar y hacer planes de certificación a lo largo de la carrera.
- Debería llamarse Licenciatura en Administración de Empresas de Servicios, ya que no es claro el nombre actual.

DEBILIDADES

- Institución exclusiva de mujeres, aunque pertenecen a la Universidad Panamericana.
- Se confunde con una escuela de gastronomía.
- ESDAI se localiza físicamente en un campus distinto al de la Universidad Panamericana.
- Faltan instalaciones deportivas y estacionamiento propio.
- La exigencia de la industria de los servicios, a la que va dirigida su vida laboral, requiere horarios complicados y mal remunerados.
- Apertura anual de la licenciatura, con horarios que impiden que las alumnas trabajen.
- Repetición de temas en algunas materias.
- Falta delimitar en el plan de estudios los servicios que se van a administrar, ya que prioritariamente está enfocado al servicio de alimentos.
- En algunas materias se fomenta el aprendizaje de memoria, lo que es contraproducente, porque no les ayuda en el desarrollo de un criterio propio, y no toman decisiones.
- Faltan más opciones para titulación.
- No hay flexibilidad en los horarios, se maneja por bloques, y se obstaculiza el cambio de grupos.
- Se manejan características competitivas importantes, pero no se reconocen como competencias, por lo que se pierden a lo largo de la carrera.
- No hay una continuidad de materia a materia durante el semestre.
- El idioma no está integrado como materia, ni como costo dentro de la colegiatura, lo que dificulta que las alumnas lo aprueben.

AMENAZAS

- Crecimiento desmedido de la competencia, sobre todo en el ámbito gastronómico, de servicios y turístico, que ofrecen atractivos planes de estudio, instalaciones y quizá más económicas.
- La indecisión de las alumnas para estudiar en ESDAI, al saber que es solamente para mujeres.
- Alto costo de la licenciatura y demás programas comparado con otras universidades que ofrecen más servicios.
- Universidades mixtas que ofrecen programas de estudio similares.
- No contar con un buen programa para la acreditación del inglés.
- Sistema educativo tradicional, que no cuenta con la apertura y opciones que ofrece la competencia.
- Carrera que se ve como “mientras me caso” para algunas personas.
- Gran variedad de convenios internacionales que ofrece la competencia.
- Las demás universidades tienen una publicidad bastante agresiva, en el buen sentido y que llega a más personas.
- Campus universitario en otro lugar y falta de instalaciones deportivas, comparado con lo que ofrecen otras universidades.
- Falta de actividades deportivas y de desarrollo personal.
- Escasa variedad de actividades extracurriculares.
- En otras universidades tienen la posibilidad de egresar con especialidad.
- Horarios poco funcionales, no se adecúan para integrarse a la vida laboral.
- Escaso uso de la tecnología (para ver horarios, calificaciones, inscripciones) frente a otras universidades.
- Universidades mixtas que ofrecen programas de estudio similares.

III.1.3 Listado de Competencias

El Proyecto Tuning maneja tres bloques de competencias⁴⁴: Para la presente investigación, se utilizaron otros términos para denominar estos bloques, de tal manera que hubiera una mayor correspondencia con los temas propios que caracterizan a la ESDAI. En el Cuadro 3 se muestra la equivalencia de los bloques, para cada tipo de competencia.

Las competencias que trabajó el proyecto Tuning son:

⁴⁴ *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final Fase 1.

Competencias Instrumentales: Son las competencias que tienen una función instrumental, entre las que se encuentran: capacidad de síntesis, de organizar, de planificar, conocimientos básicos de la profesión, toma de decisiones, manejo de la computadora, etc. para efectos de esta investigación, estas competencias se engloban en las “*Competencias Administrativas*”.

Competencias Sistémicas: Suponen una combinación de la comprensión, sensibilidad, y conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes se relacionan en un todo. En esta investigación serán llamadas “*Competencias Directivas*”.

Competencias Interpersonales: Destrezas sociales, capacidades individuales, habilidades críticas y autocríticas. El Informe Final de Tuning, las define de la siguiente manera: “capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación”⁴⁵.

Dadas las características propias del plan de estudios de la ESDAI, y las características enunciadas por Tuning, el ERPE decidió incluir dentro de esta categoría dos competencias más propias de la institución: las “*Competencias de Hospitalidad*” y las “*Competencias de desempeño ético y responsable socialmente*”.

El Cuadro 3 muestra esta correlación entre las competencias manejadas por el Proyecto Tuning, y las competencias que se trabajarán en el presente trabajo de investigación.

⁴⁵ Tuning Educational Structures in Europe, pag. 82

Cuadro 3
Clasificación comparativa de competencias

Bloque de Competencias ESDAI	Bloque de Competencias TUNNING
Competencias Administrativas	Competencias Instrumentales
Competencias Directivas	Competencias Sistémicas
Competencias de Hospitalidad	Competencias Interpersonales
Competencias de desempeño ético y responsable socialmente	

De acuerdo a esta clasificación, para obtener el listado definitivo⁴⁶ de competencias a evaluar, el Equipo de Reestructuración del Plan de Estudios (ERPE) llevó a cabo varios ejercicios, a modo de lluvia de ideas, de donde se obtuvieron diversos listados de competencias para cada una de las áreas principales que conforman el Plan de Estudios de la ESDAI:

- ✓ Administración
- ✓ Investigación
- ✓ Humanidades
- ✓ Servicios
- ✓ Ciencias

De las competencias para cada área, el equipo obtuvo una primera lista y al cruzar la información, ésta se depura eliminando las competencias repetitivas y poco definidas.

⁴⁶ Este listado está inspirado y apoyado en el que se utiliza en el Informe Final Fase Uno, del Proyecto Tuning (*Tuning Educational Structures in Europe, 2003.*).

Para llegar a la lista de competencias definitiva, el equipo ERPE hizo hincapié en que las competencias tenían que reflejar claramente las necesidades del perfil de egreso de la Institución.

Cuadro 4
Listado de competencias por bloque

Competencias Administrativas	
No. de Competencia	Tipo de Competencia
2	Toma de decisiones.
4	Capacidad de análisis y síntesis.
5	Capacidad para comunicarse de forma verbal y no verbal.
6	Comunicación oral y escrita en inglés.
8	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
16	Resolución de problemas.
18	Habilidades básicas de manejo de la computadora.
22	Cultura general (conocimiento y apreciación).
25	Habilidades de investigación y de manejo de la información.
32	Habilidad para trabajar con calidad.
33	Conocimientos básicos de la profesión.
Competencias Directivas	
No. de Competencia	Tipo de Competencia
1	Organización del tiempo.
3	Liderazgo
7	Congruencia (actúo como pienso).
10	Habilidades para relacionarse.
11	Habilidad para trabajar de forma autónoma.
13	Trabajo en equipo
15	Capacidad crítica y autocrítica.
17	Flexibilidad y capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones.
20	Capacidad de delegar.
21	Iniciativa y espíritu emprendedor
23	Diseño y desarrollo de proyectos.
24	Enfoque ético.
26	Habilidad para trabajar en un contexto internacional.
27	Capacidad de aprender.
28	Trabajo bajo presión.
31	Negociación
Competencias de Hospitalidad	
No. de Competencia	Tipo de Competencia
9	Creatividad (capacidad para generar nuevas ideas).
12	Cuidado de los detalles.
14	Empatía (ponerse en el lugar del otro).
29	Tono Humano.
30	Espíritu de Servicio.
Competencias de Desempeño Ético y Responsable Socialmente	
No. de Competencia	Tipo de Competencia
19	Motivación de logro (satisfacción por el trabajo bien hecho).
34	Responsabilidad social.
35	Respeto a la diversidad.

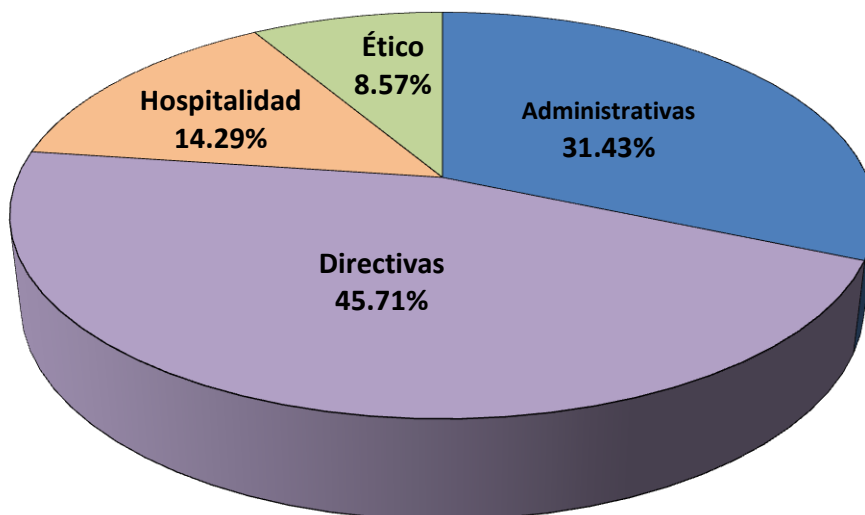
En el Cuadro 4 se muestran las 35 competencias, acomodadas por bloque, que definen el perfil de egreso deseable de las alumnas de la ESDAI. Las competencias están numeradas del 1 al 35, y para una mejor localización, se les asignó un color por bloque, que será el que se manejará a lo largo de esta investigación. De esta manera, en lo sucesivo, las competencias se identificarán por medio de su número y de su color y no de su nombre, para efectos de simplicidad.

	Competencias Directivas
	Competencias Administrativas
	Competencias de Hospitalidad
	Competencias de Desempeño Ético y Responsable Socialmente

De manera esquemática, la distribución de las 35 Competencias en el Perfil de egreso deseado de ESDAI, de acuerdo al bloque al que pertenecen, puede observarse en la Gráfica 1.

Gráfica 1.

Distribución de competencias



En esta Gráfica, resulta interesante observar que las Competencias Directivas representaron el porcentaje mayor (45.71%) con respecto a las otras Competencias. En segundo lugar están las Competencias Administrativas (31.43%), seguida por las Competencias de Hospitalidad (14.29%) y las de Desempeño ético y responsable socialmente (8.57%).

III.1.4 La Encuesta

A fin de llevar a cabo la investigación, se ha desarrollado un estudio tipo encuesta, lo que nos encuadraría en una metodología no experimental, propia de un enfoque de investigación positivista. En la investigación por encuestas, el investigador no influye en los determinantes de las respuestas, ni induce diferencias por medio de la manipulación y el control de las condiciones bajo las que éstas ocurren.

La naturaleza cuantitativa de la información que se recoge, permite llevar a cabo una descripción estadística de los aspectos de la población estudiada.

La población muestra se integra por cuatro grupos principales, como se muestra en el Cuadro 5:

- 1) Alumnas. La información se obtuvo en dos aplicaciones, una para semestre non y otra para semestre par⁴⁷, con un total de 3,183 encuestas finalmente procesadas.
- 2) Docentes. La información se obtuvo en dos aplicaciones, una para semestre non y otra para semestre par, con un total de 161 encuestas finalmente procesadas.
- 3) Egresadas. Se seleccionaron 150 egresadas profesionalmente activas, entre 22 y 58 años de edad. Por varias razones⁴⁸ únicamente fueron procesados 83 cuestionarios.

⁴⁷ La recopilación de datos se llevó a cabo a finales del 2007 y principios del 2008, para abarcar dos semestres completos, por lo que nombramos semestres pares a los del primer semestre del año y nones a los del segundo semestre.

⁴⁸ Entre ellas: cuestionarios no recibidos, instrucciones no comprendidas, y respuestas incompletas o múltiples en cada competencia.

- 4) Empleadores. Se entrevistaron únicamente 15 empleadores. Ninguno de ellos fue alumno de ESDAI y todos habían contratado a alguna egresada de ESDAI por un período de al menos 6 meses.

Cuadro 5
Muestra Total

POBLACIÓN MUESTRA	NO. DE ENCUESTAS EFECTUADAS	PORCENTAJE
Alumnas	3,183	92.47%
Docentes	161	4.68%
Egresadas	83	2.41%
Empleadores	15	0.44%
Total muestra	3,442	100%

De acuerdo a la información mostrada por el Cuadro 5, la investigación se trabajó sobre una muestra real de 3,442 encuestas realizadas, de las cuales el 92.47% corresponde a encuestas efectuadas a alumnas.

Esto se debe a que el conteo final de los resultados se hace con base a la cantidad de encuestas efectuadas, no al número de personas que contestaron los cuestionarios, ya que, en el caso de las alumnas tuvieron que contestar un cuestionario por cada materia que cursan para saber que competencias desarrollan específicamente en cada materia en particular, y en el caso de los docentes se les aplicó una encuesta por cada grupo en el que imparten clase⁴⁹.

⁴⁹ En el Anexo 2 se muestra la información desglosada, y en ella se puede apreciar que hay dos grupos de alumnas distintos: A y B, que cursan un determinado número de materias por semestre, aunque impartidas por diferentes profesores, por lo que se tenía que tener bien clara la aplicación individual tanto para profesores, como para alumnas y materias, ya que las alumnas contestaron un cuestionario para cada materia que cursan.

En el Cuadro 6 se presenta el resumen del número de encuestas efectuadas a las alumnas y profesores, en las diferentes áreas académicas de la Institución (En el Anexo 2, se muestra la información desglosada).

Cuadro 6
Muestra Institucional

Área Académica	Número de alumnas encuestadas	Número de docentes encuestados
Administración	990	56
Investigación	227	12
Humanidades	771	34
Servicios	425	18
Ciencias Aplicadas	770	41
Total	3,183	161

En los grupos de egresadas y empleadores, se aplicó un cuestionario por persona, ya que ellos se encuentran fuera de la institución y no se ven involucrados con las materias ni con las áreas académicas.

III.1.5 El Cuestionario

El instrumento empleado para la investigación es el “Cuestionario del Proyecto Tuning” construido y aplicado en Europa en 2001 y posteriormente adaptado a América Latina en el 2004.

El proceso de validación del cuestionario, ha recorrido un camino más o menos prolongado y sostenido por grupos de especialistas, quienes han planteado, seleccionado y definido las competencias más adecuadas, hecho que nos permite

sostener la validez de la inferencia justificada con el método de consulta, agregando que el Proyecto Tuning ha logrado la meta de validar las inferencias que se desprenden en los resultados de la aplicación del cuestionario. El instrumento ha sido construido con la metodología de la escala de Likert, es decir, de una respuesta de discriminación escalar, con una valoración del 1 al 4.

En cuanto a la validez el Proyecto Tuning ha tenido cuidado de considerar la mayor cantidad de aspectos que involucran a la formación profesional, comprometiéndose la opinión de los empleadores, egresados y ya para América Latina se le agregó a los estudiantes. Sobre la validez del constructo y la predictiva, estos se encuentran en el marco teórico que sustenta la competencia, y la validez predictiva es una aproximación a categorizar las competencias genéricas del desempeño profesional como meta de la formación universitaria, resumidos en los siguientes principios: saber entender, saber cómo actuar y saber cómo ser. El método concluye con el establecimiento de un ranking de competencias propuestas teniendo en cuenta su tipología: sistémicas, instrumental e interpersonal.

En el proyecto Tuning, el cuestionario definitivo contenía 30 competencias. El Cuadro 7 muestra una comparación entre las competencias que le sirvieron al Proyecto Tuning para la elaboración de sus cuestionarios, y las que se utilizaron en esta investigación.

Cuadro 7
Competencias ESDAI / Tuning

COMPETENCIAS ESDAI	COMPETENCIAS PROYECTO TUNING
Competencias Administrativas	Competencias Instrumentales
Toma de decisiones.	Capacidad de análisis y síntesis
Capacidad de análisis y síntesis.	Capacidad de organizar y planificar
Capacidad para comunicarse de forma verbal y no verbal.	Conocimientos generales básicos
Comunicación oral y escrita en inglés.	Conocimientos generales básicos en la profesión
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	Comunicación oral y escrita en la propia lengua
Resolución de problemas.	Conocimiento de una segunda lengua
Habilidades básicas de manejo de la computadora.	Habilidades básicas de manejo del ordenador
Cultura general (conocimiento y apreciación).	Habilidades de gestión de la información (habilidades para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)
Habilidades de investigación y de manejo de la información.	Resolución de problemas
Habilidad para trabajar con calidad.	Toma de decisiones
Conocimientos básicos de la profesión.	
Competencias Directivas	Competencias Sistémicas
Organización del tiempo.	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
Liderazgo	Habilidades de investigación
Congruencia (actúo como pienso).	Capacidad de aprender
Habilidades para relacionarse.	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
Habilidad para trabajar de forma autónoma.	Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
Trabajo en equipo	Liderazgo
Capacidad crítica y autocrítica.	Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
Flexibilidad y capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones.	Habilidad para trabajar de forma autónoma
Capacidad de delegar.	Diseño y gestión de proyectos
Iniciativa y espíritu emprendedor	Iniciativa y espíritu emprendedor
Diseño y desarrollo de proyectos.	Preocupación por la calidad
Enfoque ético.	Motivación de logro
Habilidad para trabajar en un contexto internacional.	
Capacidad de aprender.	
Trabajo bajo presión.	
Negociación	
Competencias de Hospitalidad	Competencias Interpersonales
Creatividad (capacidad para generar nuevas ideas).	Capacidad de crítica y autocrítica
Cuidado de los detalles.	Trabajo en equipo
Empatía (ponerse en el lugar del otro).	Habilidades interpersonales
Tono Humano.	Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar
Espíritu de Servicio.	Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas
Competencias de Desempeño Ético y Responsable Socialmente	Competencias Interpersonales
Motivación de logro (satisfacción por el trabajo bien hecho).	Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
Responsabilidad social.	Habilidad de trabajar en un contexto internacional
Respeto a la diversidad.	Compromiso ético

Con la aplicación de los cuestionarios se busca obtener la máxima información sobre la percepción que se tiene de las competencias, en la población encuestada, ya que hay competencias que no son reconocidas como tales, y que

es necesario reconocer y darles el valor que realmente tienen. El estudio de la presente investigación se efectuó por medio de cuestionarios a alumnas, docentes, egresadas y empleadores. La consulta hace referencia a las 35 competencias que definen el perfil de egreso deseable de las alumnas de ESDAI a las que el equipo ERPE llegó⁵⁰.

En el Anexo 2 se muestran los Cuestionarios que se elaboraron para cada grupo de la población encuestada. Se incluyen también los cuestionarios utilizados por el Proyecto Tuning, para tener un comparativo.

Para indicar el nivel de respuesta, se pidió a la población encuestada que usaran una escala del 1 al 4, donde 1 significa “nada”, es decir que la competencia evaluada no se considera necesaria para el desempeño de sus funciones, de acuerdo al grupo al que pertenezcan, y 4 es “mucho”, indicando que la competencia es indispensable para desempeñar sus funciones. Los niveles intermedios, 2 “Poco” y 3 “Bastante”, regulan la importancia de cada competencia en sus funciones. Esto se muestra en el Cuadro 8.

Cuadro 8
Niveles de respuesta

Valoración	Estimación	Significado	
4	Critica	Mucho	Si no se da la competencia no se podría desempeñar adecuadamente el puesto de trabajo
3	Importante	Bastante	Se necesita para el desempeño del puesto de trabajo pero, en caso de no poseerla, se puede compensar con otras competencias ligadas entre sí
2	Complementaria	Poco	Sin llegar a ser importante, ayuda al desempeño del puesto de trabajo
1	No es necesaria	Nada	No se considera una competencia necesaria

⁵⁰ En el Proyecto Tuning, se elaboró una lista de 85 competencias diferentes, que fueron consideradas pertinentes por compañías privadas e instituciones de educación superior. Luego se clasificaron en tres grupos: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Tuning Educational Structures in Europe, 2003. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Pag. 16

Se analizarán en cada uno de los grupos encuestados la siguiente información:

- 1) Los docentes y las alumnas, valoraron las 35 competencias en todas las materias que constituyen el programa de estudios actual y que consideran importantes para el buen desempeño de la profesión de Administración de Instituciones.
- 2) Las egresadas valoraron las 35 competencias desde un enfoque laboral, calificando la importancia de la competencia con base a sus experiencias laborales y el logro obtenido en la aplicación de cada una.
- 3) Los empleadores valoraron las 35 competencias desde un enfoque empresarial, calificando la importancia de las competencias desde el punto de vista de la eficiencia y productividad de la persona.

Por lo general, cuando se pide a la gente que evalúe la importancia de los diferentes aspectos de la vida, la tendencia es a evaluar las cosas como importantes, pero sin discriminar excesivamente entre ellas. Conscientes de que eso podía pasar en el caso de las competencias, pareció oportuno pedir a las egresadas y a los empleadores que eligieran las cinco competencias más significativas y las jerarquizaran por orden de importancia, considerando en las egresadas su contribución en su formación profesional y en los empleadores, su importancia en el desempeño de funciones de las egresadas por ellos empleadas (Tuning Educational Structures in Europe, 2003).

La recopilación de datos se llevó a cabo a finales del 2007 y principios del 2008, para abarcar dos semestres completos, aplicándoseles los cuestionarios a los cuatro grupos que conforman la muestra del estudio. Antes de aplicar los cuestionarios, se explicó a la población muestra cuáles eran los objetivos del estudio y se les explicó el concepto de competencia, para obtener la mayor cooperación posible.

A las alumnas y a los docentes se les aplicó el cuestionario dentro de las instalaciones universitarias. A las egresadas se les envió el cuestionario por correo electrónico y a los empleadores se les efectuó una visita.

III.3.- Resultados

III.3.1 Resultados por promedios

Con un tratamiento estadístico tradicional, se puede observar la apreciación de las competencias para el desempeño profesional, en los cuatro grupos que conformaron la población muestra, de acuerdo al promedio de sus respuestas.

En el Cuadro 9 se presenta el promedio del nivel de respuesta de cada grupo entrevistado, acorde a los cuatro niveles considerados [críticas (4), importantes (3), complementarias (2) y no necesarias (1)], para cada una de las 35 competencias.

La columna de la izquierda para cada grupo representa el número de la competencia evaluada. Se marcan con colores la agrupación de las competencias para tener una visión más completa del tipo al que pertenecen, como se mencionó anteriormente en el Cuadro 4. Cada grupo se divide en dos, de acuerdo al promedio de las respuestas:

Un promedio de respuestas igual o superior a 2.95, fue clasificado como Nivel crítico - importante, mostrando la importancia de la competencia en el desempeño del trabajo.

Un promedio de respuestas inferior a 2.95, fue clasificado como Nivel complementario - no necesario, mostrando las competencias que no se consideran importantes para el desempeño del trabajo. El promedio de los cuatro grupos, mostrado en la última columna del Cuadro 9, arroja como resultado que el 80% de la población total en promedio, percibe las competencias como críticas e importantes, con una calificación superior a 3, o dicho de otra manera, el 80% de las competencias son consideradas importantes por la población estudiada.

Cuadro 9
Promedios del nivel de respuesta por competencia y grupo

PROMEDIOS DEL NIVEL DE RESPUESTA POR COMPETENCIA Y POR GRUPO										
	Alumnas		Docentes		Egresadas		Empleadores		Promedio	
Crítico - Importante	8	3.34	8	3.55	30	3.77	30	3.83	32	3.48
	32	3.25	16	3.50	29	3.72	16	3.75	12	3.44
	12	3.22	32	3.33	12	3.71	28	3.75	16	3.40
	33	3.21	33	3.30	24	3.71	27	3.75	30	3.39
	27	3.17	12	3.25	28	3.67	29	3.75	28	3.39
	22	3.10	5	3.21	32	3.61	32	3.73	27	3.38
	11	3.08	4	3.20	13	3.56	12	3.58	33	3.38
	4	3.07	19	3.20	34	3.47	10	3.58	29	3.36
	15	3.03	27	3.19	33	3.46	33	3.55	8	3.36
	1	3.02	28	3.14	27	3.42	24	3.55	24	3.30
	16	3.00	13	3.13	16	3.34	4	3.50	13	3.28
	28	3.00	9	3.13	8	3.33	17	3.50	4	3.23
	13	2.99	1	3.10	5	3.29	3	3.50	5	3.20
	34	2.99	15	3.10	1	3.29	34	3.45	19	3.20
	Complementario - no necesario	2	2.97	25	3.08	3	3.29	13	3.42	34
19		2.95	30	3.07	2	3.28	5	3.42	2	3.16
9		2.95	17	3.06	10	3.28	19	3.42	17	3.16
35		2.94	29	3.05	11	3.27	2	3.42	9	3.14
29		2.93	24	3.05	19	3.23	7	3.36	10	3.14
25		2.93	2	2.99	7	3.20	9	3.33	11	3.11
17		2.92	14	2.99	22	3.18	14	3.33	1	3.10
30		2.90	10	2.94	17	3.16	21	3.30	15	3.09
5		2.89	21	2.94	4	3.15	11	3.25	14	3.07
23		2.88	34	2.86	15	3.15	18	3.25	3	3.06
24		2.87	11	2.85	9	3.13	8	3.20	7	3.06
14		2.82	7	2.84	14	3.13	31	3.18	22	3.04
7		2.82	22	2.77	25	3.13	22	3.09	21	3.03
21		2.78	3	2.70	21	3.09	15	3.08	25	3.01
3		2.76	35	2.69	35	3.01	1	3.00	35	2.91
10	2.74	23	2.62	23	2.99	35	3.00	23	2.81	
20	2.64	31	2.39	31	2.96	20	2.92	31	2.77	
26	2.60	20	2.38	20	2.96	25	2.91	20	2.73	
31	2.54	18	2.23	26	2.73	26	2.91	26	2.57	
18	2.04	26	2.02	18	2.46	6	2.91	18	2.50	
6	1.71	6	1.47	6	2.03	23	2.73	6	2.03	

De manera más desglosada y continuando con el análisis del Cuadro 9, resulta interesante observar que tanto las egresadas como los empleadores, percibieron más las competencias como críticas e importantes, que los grupos de alumnas y docentes, quienes las percibieron menos.

Resulta interesante focalizarnos en el grupo de los empleadores, que a final de cuentas, son quienes nos muestran el perfil requerido por la fuerza laboral.

Las cinco competencias más percibidas y menos percibidas por los empleadores se muestran en el Cuadro 10:

Cuadro 10
Competencias más percibidas y menos percibidas por los empleadores

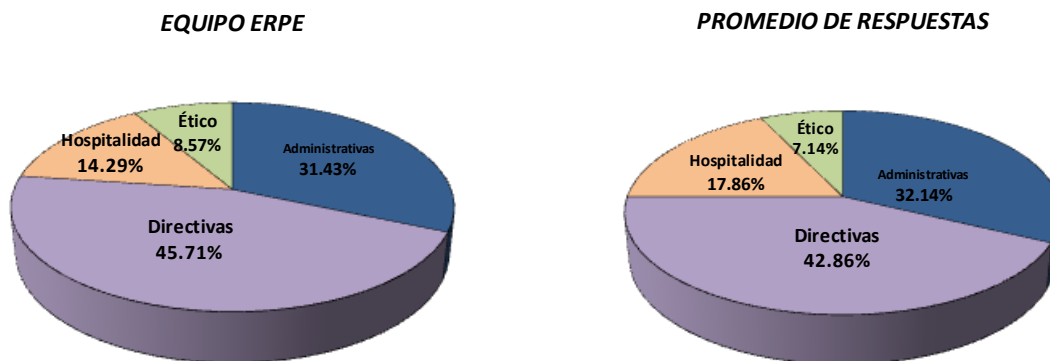
MÁS PERCIBIDAS	
Espíritu de servicio (30)	Hospitalidad
Resolución de problemas (16)	Administrativa
Trabajo bajo presión (28)	Directiva
Capacidad de aprender (27)	Directiva
Tono humano (29)	Hospitalidad
MENOS PERCIBIDAS	
Diseño y desarrollo de proyectos (23)	Directiva
Comunicación oral y escrita en inglés (6)	Administrativa
Habilidad para trabajar en un contexto internacional (26)	Directiva
Habilidades de investigación y de manejo de información (2)	Administrativa

Analizando la información de acuerdo a los promedios de las respuestas en los cuatro grupos encuestados (última columnas del Cuadro 9), se puede observar que la distribución de las competencias determinada por el equipo ERPE,

conserva su estructura de distribución original, donde las competencias de tipo directivo son más percibidas en promedio que las de tipo administrativo.

La gráfica 2 muestra la comparación de la distribución de las competencias en el perfil de egreso deseado al que llegó el equipo ERPE, con la distribución de las competencias obtenido del promedio de las encuestas correspondientes a los Niveles crítico e importante, realizadas a los cuatro grupos de la población muestra (datos mostrados en la última columna del Cuadro 9).

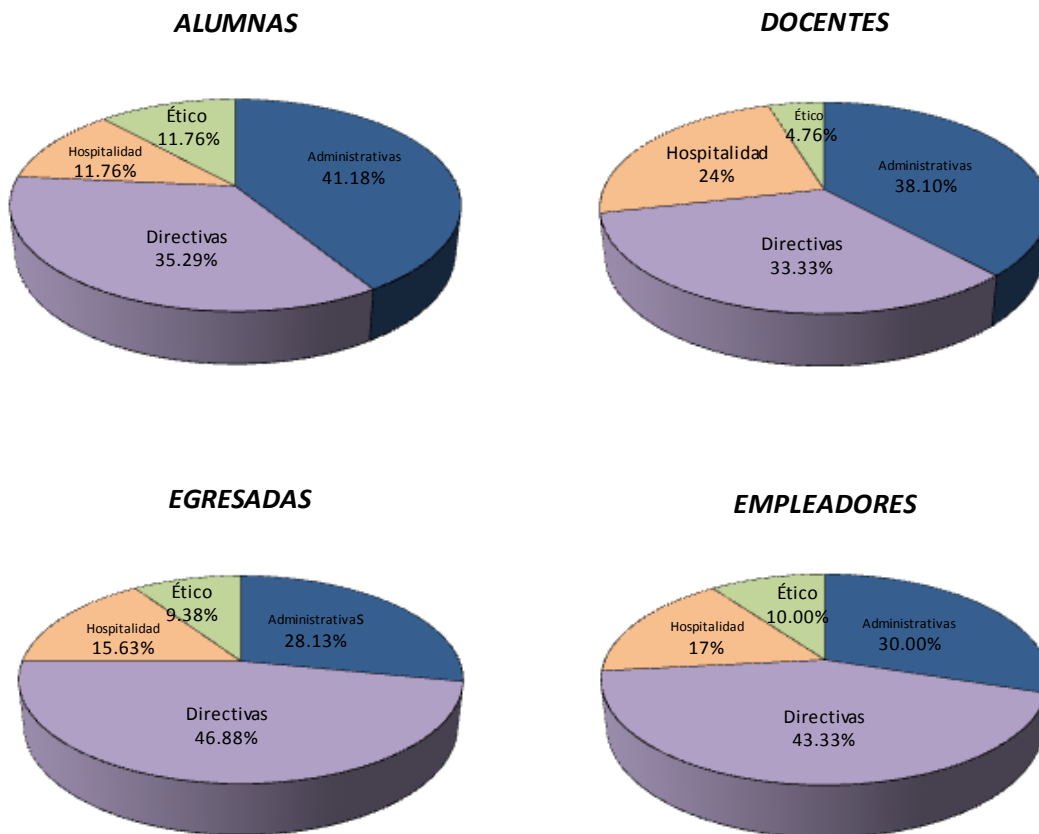
Gráfica 2
Comparativo de distribución de competencias entre ERPE
y promedio de respuestas



En la Gráfica 2 se observa, en primer lugar, cómo la población entrevistada, en promedio percibe los cuatro grupos de habilidades de manera muy parecida a las establecidas para el perfil de egreso deseado por parte del ERPE. Resulta interesante ver cómo las competencias de Hospitalidad son más percibidas en promedio por la población entrevistada y las de Desempeño Ético y Responsable Socialmente, menos percibidas que las estipuladas para el perfil de egreso ideal a las que llegó el equipo ERPE.

En la gráfica 3, se analiza con más detalle cada uno de los grupos que conforman la población muestra. Puede verse claramente que los grupos de egresadas y empleadores son quienes perciben más las competencias de tipo directivo, en contraste con las alumnas y docentes que perciben más las de tipo administrativo.

Gráfica 3
Comparativo de distribución de competencias entre grupos
y promedio de respuestas

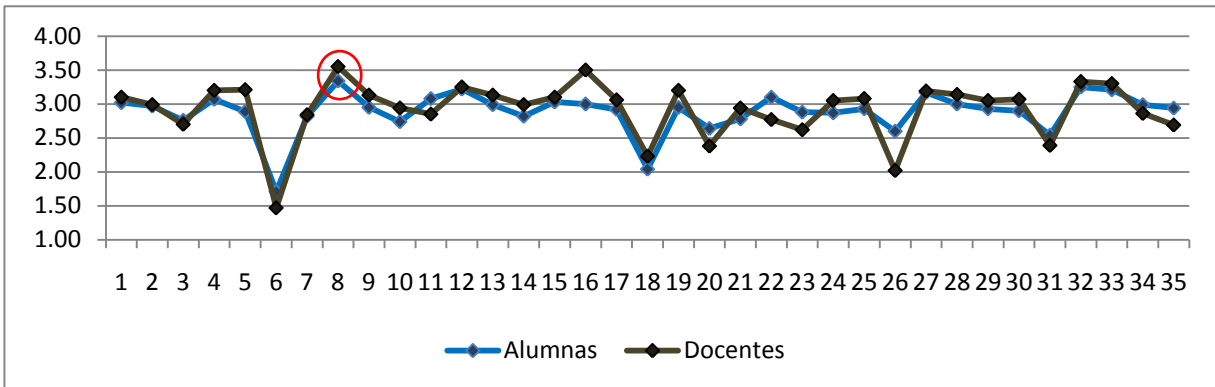
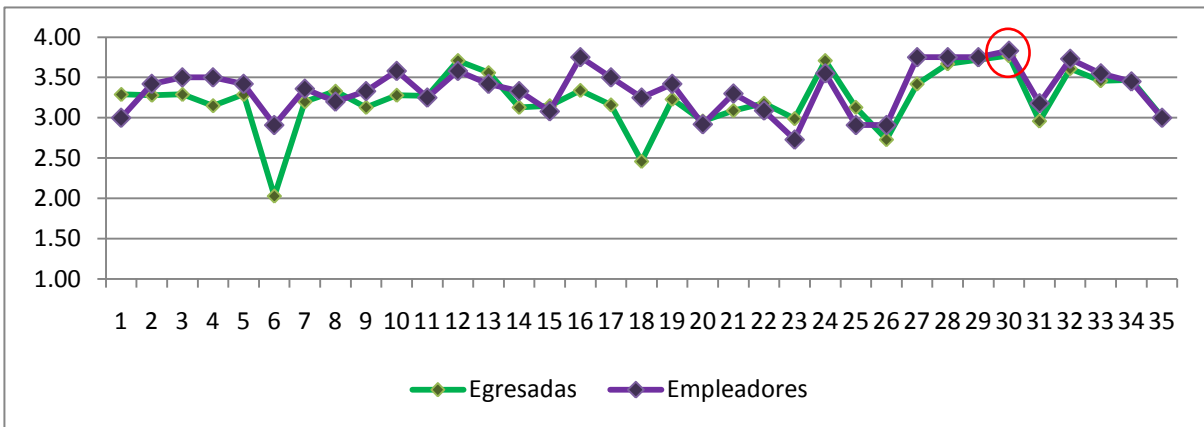


Con respecto a las competencias de Hospitalidad, los cuatro grupos tienen una alta percepción de éstas, siendo los docentes quienes más las perciben y en las de Desempeño ético, son los docentes quienes menos las perciben.

Resulta interesante notar la correspondencia que hay entre las percepciones de egresadas y empleadores, y la de los docentes y las alumnas, es por esto que se desarrolla la gráfica 4.

Gráfica 4

Nivel promedio de competencias percibidas por pares egresadas -empleadores y alumnas -docentes



Si nos enfocamos en los picos más altos de ambas gráficas, se observa que en el par de egresadas – empleadores, el pico coincide en la competencia. 30 (Espíritu de servicio), que corresponde al grupo de competencias de Hospitalidad.

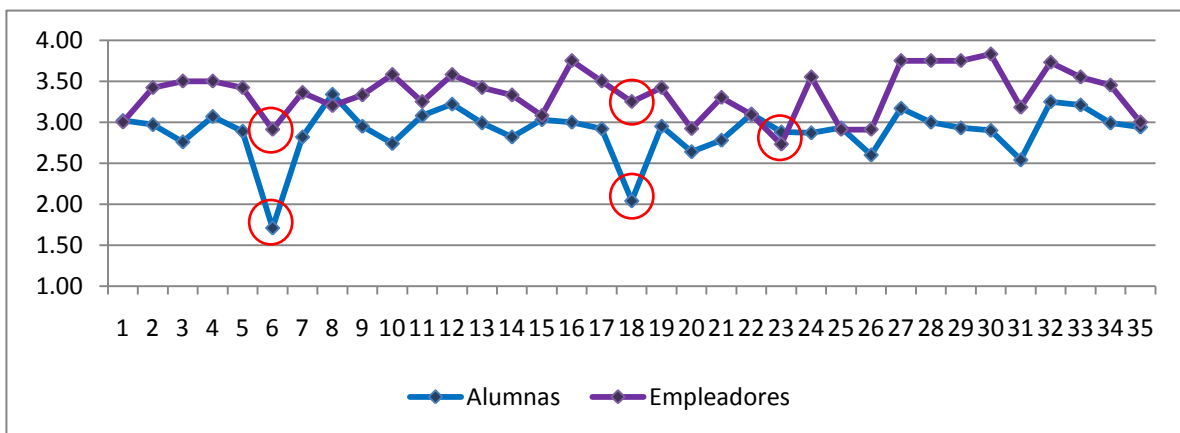
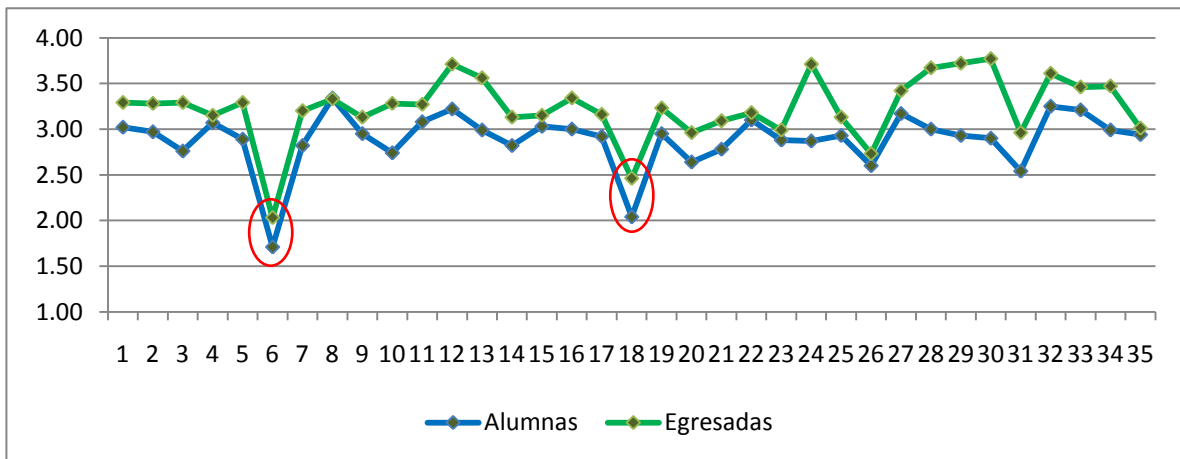
En el par alumnas – docentes, el pico coincide en la competencia 8 (Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica), perteneciente al grupo de habilidades

administrativas. En cada una de las gráficas, ambas líneas siguen una trayectoria muy parecida y entre ellas es muy poca la distancia, lo que indica que ambos pares perciben las competencias de manera muy parecida⁵¹.

En la Gráfica 5 en contraste, se compara el par alumnas – egresadas y alumnas empleadores.

Gráfica 5

Nivel promedio de competencias percibidas por pares alumnas -egresadas y alumnas -empleadores



Puede observarse cómo las egresadas y los empleadores perciben más las competencias que las alumnas, y esto se ve en la brecha que hay entre las dos líneas. La percepción de las egresadas siempre es superior a la de las alumnas y

⁵¹ Más adelante se desarrolla una prueba estadística no paramétrica que nos permite observar resultados muy parecidos,

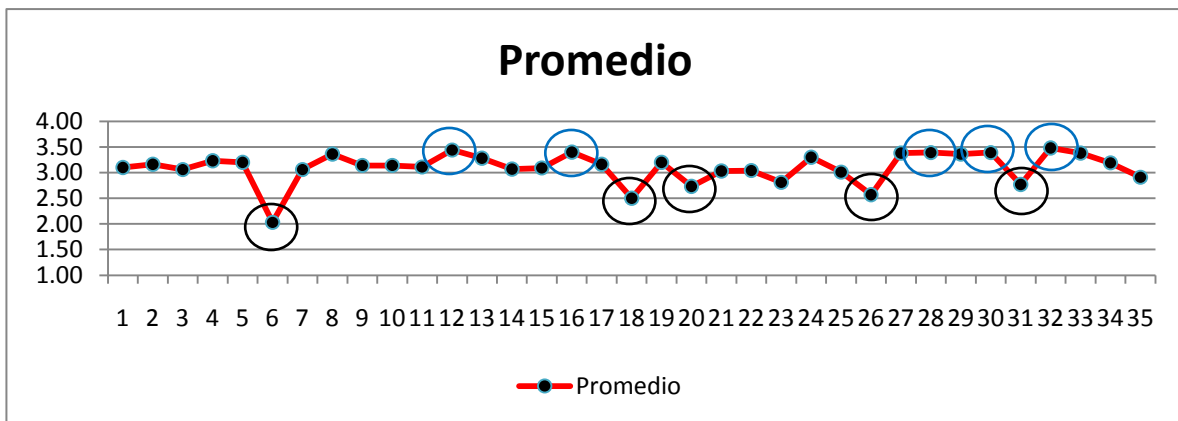
la percepción de competencias de los empleadores, es superior tanto para las alumnas como para las egresadas.

Si nos enfocamos en los picos más bajos de ambas gráficas, se observa que hay dos picos que sobresalen: en la competencia 6 (Comunicación oral y escrita en inglés), y en la competencia 18 (Habilidades básicas de manejo de la computadora), sobre todo en el par alumnas – egresadas. En el caso de los empleadores, sobresale como baja la competencia 6 además de la 23 (Diseño y desarrollo de proyectos), lo cual nos muestra que estas competencias son poco percibidas por la población muestra.

Analizando el promedio general de los cuatro grupos en la Gráfica 6, se pueden observar picos significativos, tanto arriba como abajo.

Gráfica 6

Nivel promedio de competencias por los cuatro grupos



Los picos altos muestran las competencias más percibidas en promedio y los bajos las que se ven muy poco. Así:

Las más percibidas en promedio por la población muestra son:

- 1) Habilidad para trabajar con calidad (32)
- 2) Cuidado de los detalles (12)
- 3) Resolución de problemas (16)
- 4) Espíritu de servicio (30)
- 5) Trabajo bajo presión (28)

Las menos percibidas son:

- 1) Comunicación oral y escrita del inglés (6)
- 2) Habilidades básicas de la computadora (18)
- 3) Habilidades para trabajar en un contexto internacional (26)
- 4) Capacidad de delegar (20)
- 5) Negociación (31)

III.3.2 Metodologías complementarias

Tras la realización de las pruebas, y la obtención de los resultados anteriores, se deciden aplicar metodologías complementarias. Así, para fines de esta investigación, y para poder obtener conclusiones que nos permitan alcanzar los objetivos propuestos, y la comprobación de la hipótesis, se efectuaron las pruebas no paramétricas para comprobar si existen o no diferencias significativas entre las opiniones de los diferentes grupos de sujetos participantes en la investigación con respecto a las competencias.

La estadística no paramétrica (ENP), maneja escalas nominales en donde la información se puede clasificar en categorías no numéricas, mutuamente excluyentes, no ordenables, escalas ordinales, que contiene información nominal que se puede ordenar. Una ENP se debe usar cuando:

1. Se manejan datos expresados en rangos o conteos de frecuencia.
2. Cuando se requieren resultados rápidos.
3. Cuando no se hacen las suposiciones necesarias para la aplicación válida de un procedimiento paramétrico.
4. Cuando el número de muestras es limitado.

La ventaja de usar una prueba no paramétrica, es que se pueden usar datos categóricos, los cálculos son más simples, rápidos y generalmente no se ven afectados por valores anómalos. Se utilizarán de esta manera las pruebas no paramétricas Kruskal Wallis (KW) y Mann Whitney (MW).

Prueba de Kruskal Wallis:

Es el método más adecuado para comparar poblaciones cuyas distribuciones no son normales. Se emplea cuando se quieren comparar tres o más poblaciones.

La prueba de Kruskal Wallis trata de contrastar si las diferencias entre las muestras indican idénticas variaciones respecto de las poblaciones de las que fueron extraídas. La condición necesaria para que pueda ser aplicada es que la variable esté medida, al menos, en una escala ordinal.

Procedimiento:

1. Formular hipótesis:
 - a) Hipótesis nula: No existen diferencias entre los grupos.
 - b) Hipótesis alternativa: Hay diferencias entre los grupos.
2. Estadístico de contraste: Para calcular el estadístico de contraste, es necesario seguir los siguientes pasos:
 - a) Se ordenan las puntuaciones de menor a mayor como si fueran una sola muestra.
 - b) A cada puntuación se le asigna un rango.
 - c) Se obtiene la suma de rangos de cada una de la muestras (valor R).
 - d) Se determina el valor del estadístico de contraste H, definido como

$$H_i = [(12 / N (N+1)) * \sum (R_i^2 / n_i)] - 3(N+1)$$

Donde:

H_i = estadístico H de Kruskal Wallis.

n_i = número de observaciones de la muestra i.

R_i = suma de los rangos de la muestra i.

N= número total de las observaciones.

Prueba de Mann-Whitney:

Consiste en comparar cada individuo de un grupo con cada individuo de otro grupo, registrándose cuántas veces sale favorecido en esa comparación, es decir que esta prueba compara los grupos en pares. Basándose en ese recuento se construye una medida que es la que se contrasta para ver si la diferencia con el resultado esperado, en el caso de que hubiera diferencias entre los grupos, puede o no ser atribuido al azar.

La prueba Mann-Whitney es una prueba muy confiable, que no necesita apareamiento y la hipótesis nula más usada indica que la probabilidad de que una observación aleatoria de la primera población supere a una observación aleatoria de la segunda población debe ser 0.05.

Procedimiento:

1. Formular hipótesis.
2. Ordenar los datos crecientemente, señalando el origen.
3. Jerarquizar los números.
4. Calcular Estadístico U_i , a partir de:

$$U_i = [(n_i * n_i + 1) + \{ n_i * (n_i + 1) / 2 \}] - R_i$$

Donde:

U_i = estadístico U de Mann-Whitney.

n_i = número de observaciones de la muestra i.

R_i = suma de los rangos de la muestra i.

En el presente trabajo se aplicaron las dos pruebas, debido a que la Kruskal Wallis nos permite ir comparando los cuatro grupos al mismo tiempo y la Man-Whitney nos permite una comparación por pares.

En la prueba Mann-Whitney, el análisis por pares de los cuatro grupos que conforman la población muestra de este estudio se conformó de la siguiente manera:

PAR	GRUPO
Par 1	Alumnas - Docentes
Par 2	Alumnas - Egresadas
Par 3	Alumnas - Empleadores
Par 4	Docentes - Egresadas
Par 5	Docentes - Empleadores
Par 6	Egresadas - Empleadores

En el Cuadro No. 11, se muestran los resultados de trabajar los datos con ambas pruebas, ilustrando la información de acuerdo a los siguientes criterios:

1. Si el valor obtenido por cada prueba es menor a 0.05, hay diferencia en la respuesta, y significa que no en todos los grupos se están percibiendo las competencias de la misma forma y por tanto, “Hay diferencia en los grupos”.
2. Si es mayor a 0.05, indica que las competencias son percibidas de una manera más homogénea y se ven desarrolladas en distintos niveles, por tanto, “No existen diferencias entre los grupos”.

En el Cuadro 11 se presenta la conjugación de las dos pruebas para poder hacer un comparativo de los resultados. Los resultados de la prueba Kruskal Wallis se muestra en la última columna (KW)⁵². Las columnas Par 1, Par 2, Par 3, Par 4, Par 5 y Par 6, representan los resultados del p-valor del estadístico Man-Whitney. Los resultados obtenidos para ambas pruebas se muestran bajo la perspectiva del agrupamiento de competencias administrativas, directivas, de hospitalidad y de desempeño ético y responsable socialmente.

De estos resultados se desprenden varias observaciones interesantes:

⁵² En el anexo 5 se incluyen las tablas con los datos de donde se obtuvo la información del cuadro 11. Cabe aclarar que el término Asymp Sig, que muestra el resultado de las pruebas, es una abreviatura para Significancia Asintótica, lo que quiere decir que la significancia es muy cercana a cero, debido a que se encuentra muy lejos en la cola de la prueba.

- 1) La mayor parte de los resultados en la prueba Mann - Whitney, se ubican en el rango de mayor a 0.05, por lo que se puede ver que las competencias son percibidas de una manera más homogénea y se ven desarrolladas en distintos niveles, por tanto, “No existen diferencias entre los grupos”.
- 2) Por otro lado, en la prueba Kruskal Wallis se puede apreciar en los resultados, que no en todos los grupos se están percibiendo las competencias de la misma forma y por tanto, “Hay diferencia en los grupos”.
- 3) El único Par en el que dominan las puntuaciones que muestran que no se están percibiendo las competencias de la misma forma, es el de alumnas – egresadas (Par 2). Hay más diferencia entre estos dos grupos.
- 4) En todos los demás pares hay homogeneidad en la percepción de las competencias.
- 5) En el Par 6, conformado por egresadas y empleadores, es el grupo en el que más homogeneidad hay en la percepción de las competencias.

Si se comparan estos resultados con los obtenidos en el análisis estadístico tradicional, se había visto la correspondencia tan cercana entre los grupos de egresadas y empleadores, misma que en este análisis se corrobora.

Cuadro 11.
Resultados de las pruebas de Kruskal Wallis y Mann Whitney

Competencia	Mann - Whitney						KW
	Par 1	Par 2	Par 3	Par 4	Par 5	Par 6	
1. Organización del tiempo	0.007	0.005	0.903	0.757	0.142	0.126	0.012
2. Toma de decisiones.	0.313	0.001	0.022	0.004	0.072	0.856	0.001
3. Liderazgo.	0.136	0.000	0.021	0.000	0.011	0.792	0.000
4. Capacidad de análisis y síntesis.	0.028	0.629	0.418	0.133	0.567	0.686	0.193
5. Capacidad para comunicarse de forma verbal y no verbal.	0.003	0.000	0.044	0.767	0.821	0.624	0.001
6. Comunicación oral y escrita en inglés.	0.366	0.180	0.000	0.061	0.000	0.002	0.000
7. Congruencia (actúo como pienso)	0.519	0.000	0.000	0.005	0.027	0.421	0.000
8. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	0.154	0.782	0.317	0.281	0.077	0.286	0.279
9. Creatividad (capacidad para generar nuevas ideas).	0.019	0.111	0.128	0.331	0.831	0.659	0.103
10. Habilidades para relacionarse.	0.164	0.000	0.000	0.095	0.057	0.288	0.000
11. Habilidad para trabajar de forma autónoma.	0.866	0.006	0.266	0.066	0.573	0.369	0.051
12. Cuidado de los detalles.	0.589	0.000	0.542	0.002	0.888	0.018	0.000
13. Trabajo en equipo.	0.105	0.000	0.285	0.069	0.818	0.098	0.002
14. Empatía (ponerse en el lugar del otro).	0.368	0.016	0.071	0.420	0.531	0.880	0.138
15. Capacidad crítica y autocrítica.	0.123	0.069	0.640	0.797	0.279	0.181	0.213
16. Resolución de problemas.	0.004	0.001	0.001	0.682	0.628	0.354	0.002
17. Flexibilidad y capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones.	0.948	0.037	0.006	0.101	0.090	0.636	0.055
18. Habilidades básicas de manejo de la computadora.	0.098	0.100	0.000	0.748	0.019	0.002	0.000
19. Motivación de logro (satisfacción por el trabajo bien hecho).	0.192	0.002	0.107	0.172	0.614	0.691	0.026
20. Capacidad de delegar.	0.064	0.002	0.161	0.000	0.052	0.412	0.000
21. Iniciativa y espíritu emprendedor	0.936	0.014	0.040	0.064	0.147	0.726	0.041
22. Cultura general (conocimiento y apreciación).	0.002	0.050	0.824	0.113	0.137	0.429	0.014
23. Diseño y desarrollo de proyectos.	0.153	0.595	0.082	0.227	0.914	0.273	0.294
24. Enfoque ético.	0.622	0.000	0.002	0.000	0.145	0.012	0.000
25. Habilidades de investigación y de manejo de la información.	0.156	0.119	0.462	0.917	0.264	0.196	0.267
26. Habilidad para trabajar en un contexto internacional.	0.001	0.426	0.231	0.002	0.022	0.736	0.002
27. Capacidad de aprender.	0.883	0.003	0.000	0.014	0.008	0.225	0.001
28. Trabajo bajo presión.	0.037	0.000	0.000	0.001	0.109	0.541	0.000
29. Tono Humano.	0.323	0.000	0.000	0.000	0.002	0.266	0.000
30. Espíritu de Servicio.	0.330	0.000	0.000	0.000	0.000	0.228	0.000
31. Negociación.	0.106	0.020	0.130	0.002	0.051	0.959	0.004
32. Habilidad para trabajar con calidad.	0.175	0.001	0.147	0.155	0.658	0.632	0.018
33. Conocimientos básicos de la profesión.	0.443	0.014	0.053	0.009	0.056	0.769	0.011
34. Responsabilidad social.	0.398	0.000	0.052	0.000	0.146	0.307	0.000
35. Respeto a la diversidad.	0.416	0.228	0.317	0.160	0.312	0.996	0.370

Hay diferencia en los grupos
Son menores a .05

No existen diferencias entre
los grupos
Son mayores a .05

Retomando la hipótesis:

“Existe una brecha entre las competencias de las alumnas de la ESDAI y las competencias demandadas por los empleadores de las alumnas que salen al mercado laboral”.

Claramente queda aceptada la Hipótesis. La percepción de competencias necesarias que tienen las alumnas de la ESDAI y los empleadores, son distintas, con lo cual se justifica la reestructuración del programa académico, ya que algunas competencias no se perciben en el perfil de egreso.

Los resultados mostrados en las Gráficas 4 y 5, hacen evidente esa brecha entre las alumnas y docentes, que juntos representan la parte académica, con las egresadas y los empleadores, que representan el mundo laboral.

En el siguiente capítulo presentaremos las propuestas de cambio necesarias que se tienen que llevar a cabo para lograr conjuntar el perfil de egreso que el equipo ERPE propone y afinarlo con las necesidades de los empleadores.

CAPÍTULO IV RESULTADOS GLOBALES

En este capítulo, se pretende hacer un análisis de los resultados obtenidos en el Capítulo III, integrando los resultados y mostrando las conclusiones a las que se llegó.

A lo largo de la presente investigación, se hace manifiesto que las 35 competencias definidas y desarrolladas por el Equipo de Reestructuración del Plan de Estudios (ERPE), se desarrollan dentro del plan de estudios actual de la ESDAI.

Al mismo tiempo se observa que es necesario incrementar el desarrollo de algunas competencias, ya que se obtuvieron en la encuesta resultados deficientes en su percepción por parte de la población estudiada, y son competencias muy importantes para la definición del perfil de egreso.

Básicamente se detectaron diferencias en la apreciación de las mismas entre los grupos de docentes y alumnas, (Académico), y los grupos de egresadas y empleadores, (Laboral).

IV.1.- Percepción de las Competencias

Dado que gran parte de esta investigación se orientó a efectuar un análisis de las competencias más adecuadas para definir el perfil profesional de las alumnas de la ESDAI, y corroborar la hipótesis planteada⁵³, la investigación arrojó importantes resultados para ajustar este perfil a los requerimientos del mercado laboral.

A manera de resumen, y de acuerdo al trabajo efectuado en el Capítulo III, el ERPE obtuvo un total de 35 competencias, que son las que definen el perfil de egreso deseable de las alumnas de ESDAI.

⁵³ Recordando, la hipótesis planteada es: "Existe una brecha entre las competencias de las alumnas de la ESDAI y las competencias demandadas por los empleadores de las alumnas que salen al mercado laboral"

Estas competencias se distribuyeron en cuatro bloques principales⁵⁴:

- a) Once competencias administrativas.
- b) Dieciséis competencias directivas.
- c) Cinco competencias de hospitalidad.
- d) Tres competencias de desempeño profesional ético y responsable socialmente.

Básicamente el Cuadro 12 nos muestra la forma como percibe cada grupo encuestado los cuatro tipos de Competencias. Se muestran los resultados como un porcentaje para visualizar la ponderación que cada grupo le da a cada bloque de competencia.

Tomando como punto de referencia la ponderación a la que llegó el Equipo ERPE para determinar el Perfil de egreso deseado para la ESDAI, el Cuadro 12 compara la distribución por bloque de las competencias con cada uno de los grupos de la población muestra (alumnas, docentes, egresadas y empleadores) y con el promedio de ponderaciones de los cuatro grupos.

En la última columna del Cuadro 12, se muestra el promedio de los cuatro grupos encuestados, resaltado en color verde. Puede apreciarse que en promedio, la población encuestada percibe las Competencias directivas (42.86%) en una mayor proporción que las administrativas (32.14%), ajustándose más a la proporción a la que llegó el Equipo ERPE.

Claramente se ve que los grupos de egresadas y empleadores, ponderan más las Competencias de tipo Directivas contra las Administrativas, siguiendo la línea del equipo ERPE. Sin embargo, perciben más las Competencias de Hospitalidad y Desempeño profesional Ético y Responsable Socialmente que lo que originalmente el ERPE visualizó. En el Cuadro 12 se resaltan estos grupos de egresadas y empleadores en color marrón y el punto de referencia del ERPE, en color gris.

⁵⁴ Remitirse al Cuadro 4 del Capítulo III, para más detalle de cada una de las competencias que engloba cada bloque.

Cuadro 12
Comparativo de competencias por bloque y grupos

COMPETENCIAS POR BLOQUE	EQUIPO ERPE	ALUMNAS	DOCENTES	EGRESADAS	EMPLEADORES	PROMEDIO DE RESPUESTAS
Competencias Directivas	45.71%	35.29%	33.33%	46.88%	43.33%	42.86%
Competencias Administrativas	31.43%	41.19%	38.10%	28.12%	30.00%	32.14%
Competencias de Hospitalidad	14.29%	11.76%	23.81%	15.62%	16.67%	17.86%
Competencias de desempeño profesional ético y responsable socialmente.	8.57%	11.76%	4.76%	9.38%	10.00%	7.14%

Al mismo tiempo, se observa que los grupos de alumnas y docentes, resaltados en color rosa, perciben más las competencias de tipo Administrativo sobre las Directivas. En el caso específico de las alumnas, se vislumbra la necesidad de fortalecer el desarrollo de competencias de tipo Directivo y de Hospitalidad, pues los porcentajes de percepción son bajos (35.29% y 11.76% respectivamente) en este grupo.

Haciendo un análisis más minucioso a través del promedio de respuestas del cuestionario, y apoyándonos en los resultados del Cuadro 9 del Capítulo III, se elaboró el Cuadro 13, en el que se muestran las competencias que son menos percibidas por la población estudiada, con un promedio de respuestas inferior a 2.95, clasificado como nivel complementario - no necesario⁵⁵, es decir, con respuestas que fluctúan entre el 1 y el 2, mostrando que estas competencias no se

⁵⁵ Recordemos que se utilizó en la población encuestada una escala del 1 al 4, donde 1 significa "nada, o no necesaria", es decir que la competencia evaluada no se considera necesaria para el desempeño de sus funciones, y 4 es "mucho o crítica", indicando que la competencia es indispensable para desempeñar sus funciones. Los niveles intermedios, 2 ("poco o complementaria") y 3 ("bastante o importante"), regulan la importancia de cada competencia en sus funciones. Esto se muestra en el Cuadro 8 del Capítulo III.

consideran importantes para el desempeño del trabajo, y por ende, son las que se deben desarrollar más en el Plan de estudios de la ESDAI.

Cuadro 13
Competencias menos percibidas por Grupo
COMPLEMENTARIAS – NO NECESARIAS

NO PERCIBIDA POR:	COMPETENCIA	
ALUMNAS, DOCENTES, EGRESADAS Y EMPLEADORES	6	Comunicación oral y escrita en inglés
	26	Habilidad para trabajar en un contexto internacional
ALUMNAS, DOCENTES Y EMPLEADORES	20	Capacidad de delegar
	23	Diseño y desarrollo de proyectos
ALUMNAS, DOCENTES Y EGRESADAS	18	Habilidades básicas de manejo de la computadora *
ALUMNAS Y DOCENTES	35	Respeto a la diversidad. *
	31	Negociación *
	10	Habilidades para relacionarse **
	3	Liderazgo **
	21	Iniciativa y espíritu emprendedor *
	7	Congruencia (actúo como pienso) *
ALUMNAS Y EMPLEADORES	25	Habilidades de investigación y de manejo de la
ALUMNAS	29	Tono Humano ***
	30	Espíritu de Servicio ***
	14	Empatía (ponerse en el lugar del otro) *
	24	Enfoque ético **
	5	Capacidad para comunicarse de forma verbal y no verbal **
	17	Flexibilidad para adaptarse a las nuevas situaciones **
DOCENTES	34	Responsabilidad social **
	11	Habilidad para trabajar de forma autónoma *
	22	Cultura general (conocimiento y apreciación) *

	Competencias Directivas
	Competencias Administrativas
	Competencias de Hospitalidad
	Competencias de Desempeño Ético y Responsable Socialmente
***	Altamente percibido por los Empleadores
**	Medianamente percibido por los Empleadores
*	Percibido por los Empleadores

Para efectos ilustrativos, de acuerdo a la información proporcionada por el Cuadro 9 del Capítulo III, se señala con un asterisco (*) las competencias mostradas como importantes para el grupo de los empleadores, acorde a la puntuación utilizada

para catalogarlas: [críticas (4), importantes (3), complementarias (2) y no necesarias (1), bajo]. La marca de (***) muestra aquellas competencias que más valoración obtuvieron por parte de los empleadores, es decir, las que consideran como competencias más importantes para efectuar la contratación de nuestras egresadas.

A primera vista, se observa que las egresadas, son el grupo que más competencias percibe (solamente hay 3 competencias poco percibidas para ellas), seguida por los empleadores (con 5 competencias poco percibidas), lo que nos indica que en el mundo laboral, son percibidas la gran mayoría de las competencias que conforman el perfil de egreso de ESDAI.

Son los grupos de alumnas y docentes los que muestran mayor número de competencias no percibidas claramente, y por tanto se convierten en competencias a desarrollar, sobre todo en las alumnas.

El Cuadro 13, muestra las competencias menos percibidas por los cuatro grupos encuestados. De esta manera, vemos que las competencias 6 y 26, no son percibidas por ninguno de los cuatro, es decir, no son consideradas como importantes para la población muestra.

De igual manera vemos que las competencias 31, 10, 3, 21 y 7, todas ellas pertenecientes al bloque de Competencias Directivas (mostradas en color morado), no son percibidas por la parte Académica (alumnas y docentes) y sí son consideradas como importantes para la parte Laboral (egresadas y empleadores).

De esta forma, y continuando con el análisis de los resultados mostrados en el Cuadro 13, se observa que las alumnas, son el único grupo que no percibe como importantes tres competencias del bloque de Hospitalidad (mostradas en color salmón), competencias bastante percibidas y valoradas por el grupo de empleadores⁵⁶. También, con respecto a las competencias de Desempeño ético y responsable socialmente (mostradas en color verde), se ve que las alumnas y los

⁵⁶ Ver Cuadro 9 del Capítulo III.

docentes son los dos grupos que las perciben de manera pobre, siendo importantes para los empleadores.

Estos resultados hacen evidente la brecha existente entre las competencias que percibe, por un lado la parte académica de ESDAI, representada por alumnas y docentes, y por la otra las que se perciben afuera, en el mercado laboral, representado por egresadas y empleadores, tema de la hipótesis que estamos tratando de demostrar: “Existe una brecha entre las competencias de las alumnas de la ESDAI y las competencias demandadas por los empleadores de las alumnas que salen al mercado laboral.”

Las competencias marcadas con (*), son a las que se les debe poner especial atención, debido a que son competencias percibidas en mayor o menor grado por los empleadores, quienes representan el motivador principal, pues son los que contratan a nuestras alumnas y egresadas, y por tanto nos marcan de alguna manera la pauta, de las competencias que se deben reforzar en el Plan de Estudios de ESDAI.

Llama la atención el ver que las competencias menos percibidas por las alumnas, corresponden con las más percibidas por los empleadores.

Con estos resultados estamos en posibilidad de definir las competencias a reforzar en nuestro Plan de estudios, de acuerdo a la percepción de las mismas por parte de los cuatro grupos objeto de estudio, con la finalidad de que el perfil de egreso de la ESDAI sea congruente.

En total son 21 competencias. A continuación se enlistan por bloque:

1. A nivel Directivo:

26	Habilidad para trabajar en un contexto internacional
20	Capacidad de delegar
23	Diseño y desarrollo de proyectos
31	Negociación
10	Habilidades para relacionarse
3	Liderazgo
21	Iniciativa y espíritu emprendedor
7	Congruencia (actúo como pienso)
24	Enfoque ético
17	Flexibilidad y capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones
11	Habilidad para trabajar de forma autónoma

2. A nivel Administrativo:

6	Comunicación oral y escrita en inglés
18	Habilidades básicas de manejo de la computadora
25	Habilidades de investigación y de manejo de la información
5	Capacidad para comunicarse de forma verbal y no verbal
22	Cultura general (conocimiento y apreciación)

3. En el ámbito de la Hospitalidad:

29	Tono humano
30	Espíritu de servicio
14	Empatía (ponerse en el lugar del otro)

4. A nivel de Desempeño ético y social:

35	Respeto a la diversidad.
34	Responsabilidad social

IV.2.- Plan de estudios

Dados los resultados obtenidos en el estudio efectuado, y de acuerdo a la metodología utilizada por el Proyecto Tuning, se genera la necesidad de desarrollar un programa centrado en el estudiante donde todas las unidades de estudio estén alineadas entre sí, para lograr con esto un desarrollo de competencias más homogéneo y lograr que el plan de estudios sea una opción de ingreso todavía más atractiva, sin perder calidad académica, en respuesta a un entorno universitario cada vez más competitivo.

En el Proyecto Tuning, las competencias se describen como puntos de referencia para la evaluación de los planes de estudio y no “como camisas de fuerza”. Los puntos de referencia garantizan la flexibilidad y autonomía en la construcción de los planes de estudio y al mismo tiempo proporcionan un lenguaje compartido con el que describir el objetivo. El empleo de las competencias es necesario para hacer que los programas de estudio y sus unidades estén centrados en el estudiante. Este planteamiento requiere que las competencias más importantes que un alumno deba adquirir durante un proceso de aprendizaje, lo determinen los contenidos de un programa de estudios.

El problema que se tiene actualmente, es que el plan de estudios está centrado en el profesor, lo que en la práctica se conoce como orientado a inputs, que con frecuencia son un reflejo del interés y conocimiento de los miembros del campo docente, que desemboca en programas de unidades más bien inconexas que carecen de equilibrio suficiente y no resultan eficientes⁵⁷.

Se tiene que poner especial énfasis en lograr resultados de aprendizaje y desarrollo de competencias que se centren en las necesidades de la sociedad y del mercado laboral, logrando una unidad y equilibrio que conduzca a la eficiencia.

⁵⁷ El uso de las competencias junto con el énfasis en los resultados añade una importante dimensión para balancear el peso que se da a la duración de los programas de estudios.

Las competencias se centran en los requerimientos de la disciplina y la sociedad, en términos de preparación para la vida laboral. Todavía hoy, un gran número de programas están centrados en el profesor. Con frecuencia son el reflejo de una combinación de los campos de interés y conocimiento de los miembros del cuerpo docente, lo que desemboca en programas con unidades más bien sueltas que carecen del equilibrio suficiente y no resultan eficientes (Gros, B. y Romaña, T. 2004).

Para lograrlo, es indispensable transmitir y hacer permeable lo anterior a toda la planta de profesores, logrando una identificación de éstos, con el perfil de la egresada de la ESDAI. Esto requerirá una formación profesional con un seguimiento permanente en todas las áreas.

Aunque Tuning es perfectamente consciente de la importancia que reviste utilizar al máximo los conocimientos y experiencias de los profesores, este aspecto no debe dominar un programa.

En un programa de estudio centrado en el profesor, el acento principal recae en el perfil de egreso, determinado por el personal docente y goza del respaldo de las autoridades responsables.

Coincidimos con autores como Gallart (1997), Gonzalez y Waegeneer (2003), que opinan que actualmente el perfil se debe basar en una necesidad identificada y reconocida por la sociedad; en la práctica por los grupos de interés internos (alumnos y profesores), y los grupos de interés externos (egresadas y empleadores). Todos ellos tienen un sitio importante para decidir qué competencias, de cada área, han de acentuarse y hasta qué punto. Aunque cada perfil es único y está basado en los juicios y decisiones del personal docente, este último tiene que tener en cuenta los rasgos específicos que se consideren cruciales para el área de conocimiento de que se trate.

Considerando todo lo anterior, el nuevo programa de la ESDAI deberá abordar:

1. Definición y perfeccionamiento del perfil de egreso de las alumnas de la ESDAI, con base a la plena identificación y desarrollo de las competencias que se introducirán en el nuevo Plan de Estudios⁵⁸, mismas que el presente estudio ha identificado dada la baja percepción de la población estudiada.
2. Técnicas didácticas más adecuadas en donde se requerirá de una capacitación específica a los profesores, y una nueva forma de evaluación, centralizada en las motivaciones y contextos del estudiante, en lugar del simple ingreso de conocimientos. Esto permitirá fortalecer las competencias detectadas como poco percibidas en el estudio.
3. Una metodología más activa en clase con un enfoque centrado en el estudiante, en donde él es el centro del proceso y el profesor dirige el aprendizaje hacia la consecución de objetivos bien definidos⁵⁹ y con mayor uso de la tecnología disponible. Las competencias que resultaron muy poco valorizada por la población muestra, sobre todo por la parte académica, fueron las habilidades básicas de manejo de la computadora, las habilidades de investigación y manejo de la información, la capacidad para comunicarse de forma verbal y no verbal, comunicación oral y escrita en inglés y cultura general.
4. Actualización de las materias en las distintas áreas académicas, con mejor distribución de la carga horaria presencial que permita más el trabajo de campo.
5. Un trabajo mejor dirigido y de mayores retos en las horas no presenciales, a través del aumento de las horas de prácticas profesionales, y revisión del sistema de las mismas. Esto ayudará al desarrollo de competencias del ámbito de la Hospitalidad y desempeño ético y social, que en general

⁵⁸ Para lograr esta meta, el trabajo de los académicos aislados no es suficiente, sino que tiene que ser enfocada a través del perfeccionamiento de los perfiles académicos.

⁵⁹ Esto trae a discusión el cambiante papel del educador. Por consiguiente, esto se refleja en el enfoque de las actividades educativas y en la organización del aprendizaje que pasan a ser guiados por lo que el estudiante quiere lograr.

resultaron con muy poca valoración por parte del grupo de población académico.

En un programa de estudio basado en el estudiante, todas las unidades deben estar relacionadas entre sí de una u otra forma. Esto no solo se aplica a las materias que formen parte del área académica, sino también en materias secundarias y optativas, como es el caso de las prácticas profesionales y los programas de desarrollo social. En un programa bien diseñado sustentado en competencias, todas deberán reforzar el perfil del programa.

Desde la perspectiva del Tuning, un programa de estudio puede contemplarse como un gran pastel con diferentes niveles, en el que todos los pedazos están relacionados entre sí, sea horizontal o verticalmente. Para decirlo en términos más pedagógicos: los resultados de aprendizaje referidos al desarrollo del nivel de las competencias, tendrán que tomar en cuenta los resultados de aprendizaje que habrán que obtenerse en otras unidades o materias (Gonzalez, J. Wageneer, R. 2003).

Las prácticas profesionales constituyen un tema de vital importancia, debido a que en ellas las alumnas se enfrentan a situaciones reales, en las que se les presentan problemáticas específicas que deben ser resueltas en un ámbito profesional, lo cual les permite trabajar con profundidad y de manera aplicada, muchas de las competencias a las que hemos hecho referencia.

Además, en el análisis por competencias que se llevó a cabo en la presente investigación, se destaca la importancia de incrementar el trabajo de campo en las alumnas de la ESDAI, para el desarrollo de las competencias que son poco percibidas.

Se pretende implementar períodos de prácticas profesionales más largos, con fin de que las alumnas aprovechen al máximo este aprendizaje y adquieran experiencia.

IV.3.- Conclusiones

Dado el desarrollo del Proyecto Tuning y los resultados que está dando a nivel europeo, se desarrolló un proyecto con un enfoque basado en competencias para el rediseño curricular del programa académico de la Escuela de Administración de Instituciones de la Universidad Panamericana de México.

Una de las dificultades que se prevé para implementar este cambio en el plan de estudios, es cambiar los métodos tradicionales de enseñanza enfocados en el profesor, e implementar otros más orientados y más consistentes con las necesidades funcionales contemporáneas basados en un marco conceptual que los sostenga y amalgame, integrando los conceptos esenciales en las estrategias interactivas de aprendizaje, y en métodos sólidos de evaluación.

ESDAI, es la primera facultad en la Universidad Panamericana que implementará la estrategia metodológica propuesta por el proyecto Tuning, generándose el interés por trabajar con sistemas basados en competencias, por lo que resulta una investigación importante que despuntará la educación basada en competencias en México.

Es un hecho que en el ámbito académico existe una diferencia de opiniones sobre la conveniencia del uso del enfoque de competencias, por lo que resulta de suma importancia entender los objetivos principales para la formación de los estudiantes y de los docentes, centrando nuestra atención más en el *saber, saber hacer, saber ser, saber convivir*, de acuerdo con Delors (1997), que se espera alcance un estudiante después de cursar un programa de estudios.

La presente investigación, nos ha permitido identificar las competencias que definen el perfil deseable para la titulación de nuestras alumnas, para apoyar el desarrollo de un nuevo programa basado en competencias y llevar a cabo los cambios que serán necesarios en el ya existente para su actualización. Son claras ahora las competencias que será necesario reforzar e implementar para robustecer el perfil de egreso en el nuevo plan de estudios y sea más atractivo y conveniente para los empleadores de nuestras egresadas.

En el ámbito laboral, los resultados de la investigación aportaron valiosa información sobre los empleadores de nuestras egresadas, para reforzar competencias importantes para la parte empleadora de nuestras alumnas.

Sin perder de vista que lo que se demostró con el trabajo estadístico es que las competencias que actualmente se desarrollan en la ESDAI difieren de las competencias demandadas por el mercado laboral (lo que nos lleva a comprobar la hipótesis propuesta inicialmente)⁶⁰: a modo de resumen, se muestran las principales conclusiones a las que se llegó en la presente investigación:

1. El Perfil de egreso ideal, para las alumnas y egresadas de la ESDAI, está fundamentado en las 35 competencias que resultaron del análisis de la Visión, Misión y objetivos de la Institución, reforzando las fortalezas, visualizando las oportunidades y haciendo frente a las debilidades. Este Perfil contempla las principales áreas y destrezas directivas, administrativas, de hospitalidad y de desempeño ético. El Equipo de Reestructuración del Plan de Estudios de la ESDAI trabajó en la obtención de estas 35 competencias.
2. Los resultados del estudio estadístico, confirman que las competencias directivas y administrativas son las de mayor peso para establecer el perfil de egreso de las egresadas de ESDAI. Sin embargo, el estudio nos muestra que el grupo de empleadores, le da una valoración muy alta a las competencias del bloque de Hospitalidad y Desempeño ético, por lo que es necesario reforzarlas en el nuevo Plan de estudios.
3. El grupo conformado por las egresadas y los empleadores, le da más peso a las competencias de tipo Directivo y de Hospitalidad, en comparación con el grupo conformado por docentes y alumnas, que ponderan más las competencias de tipo administrativo. Esto nos muestra que el programa actual de la ESDAI está más orientado hacia el desarrollo de habilidades de tipo

⁶⁰ La Hipótesis: “Existe una brecha entre las competencias de las alumnas de la ESDAI y las competencias demandadas por los empleadores de las alumnas que salen al mercado laboral.”

administrativo, y lo que el mercado laboral nos demanda son habilidades de tipo directivo, de hospitalidad y desempeño ético y socialmente responsable.

4. El grupo de egresadas y empleadores percibe un mayor número de competencias que el grupo de alumnas –docentes, por lo que hay una brecha notable entre la percepción de competencias por parte del sector que representa la parte laboral y el sector que representa el área académica. El grupo que menos percibe las competencias es el de las alumnas. De esta manera la Hipótesis inicial de esta investigación, queda comprobada.

Por todo lo anterior, queda justificada la reestructura del Programa académico de la ESDAI, centrado en el estudiante y orientado al Perfil de egreso alcanzado, desarrollando las competencias poco percibidas en el estudio, incrementando los períodos de prácticas profesionales de las alumnas y reafirmando las competencias de Hospitalidad que son las que más destacan en las egresadas de la ESDAI.

BIBLIOGRAFÍA

1. **ALVAREZ, JM. (2001):** *Evaluar para conocer, Examinar para excluir.* España: Morata.
2. **ALVAREZ, L. (2000):** *La Educación Basada en Competencias: Implicaciones, Retos, Perspectivas.* en Didac.35. México: UIA
3. **ALVAREZ, L. (2002):** *Las nuevas Competencias en la Educación.* en Didac.36. México: UIA
4. **ALVAREZ, JM. (2000):** *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas.* Madrid: Miño y Dávila
5. **ANTA, G. (1998):** *Procesos de Acreditación de Competencia Laboral.* Madrid: IBERFOP
6. **ANUIES (1997):** *La Evaluación y la Acreditación* en Revista de Educación Superior.101. México.
7. **ARGUELLES, A. (1996):** *Competencias Laborales y Educación Basada en Competencias.* México: Limusa
8. **BARTOLOMÉ, M. (2000):** *Nuevas Tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural.* Revista de Investigación Educativa. Barcelona.
9. **BISQUERRA, R. coord. (2004):** *Metodología de la Investigación Educativa.* Madrid : La Muralla
10. **CALDERÓN, P. (2001):** *Nuestra habilidad para desarrollar habilidades* en Didac 35. México: UIA
11. **CANTO-SPERBER, M. y DUPUY, J. (1999):** *Competence for Good Life and the Good Society. A philosophical Perspectiv.* DeSeCo. OCDE. Documento
12. **CENEVAL (1999):** *Estrategia de Formación de Evaluadores para las Funciones Clave del Sistema de Certificación de Competencia Laboral.* México: Documento
13. **COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS BRUSELAS (1995):** *Libro Blanco Sobre la Educación y Formación. Enseñar y Aprender. Hacia la Sociedad Cognitiva.* Documento
14. **CONOCER (1999):** *Habilidades Básicas en Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos y Gran Bretaña y el Estudio de Análisis Ocupacional.* Documento

15. **CONOCER (1999):** *Estudio de Análisis Ocupacional: Visión General.* Documento
16. **CONOCER (1997):** *Foro de Reflexión de Actitudes y Valores en la Norma Técnica de Competencia Laboral.* México. Documento
17. **CONOCER (1997):** *¿Qué es la evaluación de Competencia Laboral?* México. Documento
18. **CONOCER (1997):** *Competencia Laboral. Antología de Lecturas Tomo I.* México: Alhambra Mexicana
19. **CONOCER (1998):** *Desarrollo del Elemento de Competencia.* México. Documento.
20. **CONOCER (1998):** *¿Qué es una Norma Técnica de Competencia Laboral?.* México. Documento
21. **CONOCER (1999):** *Manual de Evaluación de Competencia Laboral. Manual de Procedimientos. Julio 1999.* México. Documento
22. **CONOCER (1999) :***Identificación de Actitudes Laborales en los Elementos de Competencia.* México :Documento
23. **CONOCER (1998):** *Análisis Ocupacional y Funcional del Trabajo. Cumbre Iberoamericana.* Madrid: IBERFOP
24. **CONOCER (1999):** *Manual de Desarrollo de Instrumentos de Competencia Laboral.* México: Documento
25. **CONOCER (1999):** *Base de Datos de las Normas Técnicas de Competencia Laboral. Manual del Usuario Versión 3.1.* México. Documento
26. **CONOCER (1999):** *Manual de Evaluación de Competencia Laboral* México: Documento
27. **CONOCER (1999):** *Manual de Verificación Interna.* México: Documento
28. **CONOCER (1999):** *Primera Reunión Sobre Evaluación y Certificación de Competencia Laboral.* México: Documento
29. **CONOCER (2000):** *Términos Relacionados con Competencias Básicas.* México. Documento.
30. **CONOCER (2000):** *Competencia Laboral. Normalización, Certificación, Educación y Capacitación.* México: Documento

31. **CONOCER (1999):** *Manual de Verificación Interna*. México: Documento.
32. **CONOCER (1999):** *Programa con Enfoque de Competencia Laboral: Programa de Formación de Evaluadores y Formadores* México. Documento
33. **DELORS, J. (1997):** *La Educación Encierra un Tesoro*. México: Ediciones UNESCO. Correo de la UNESCO
34. **DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN-H. Publicaciones para profesores. (1984):** México: Diagonal Santillana. Nuevas Técnicas Educativas
35. **DICCIONARIO GENERAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2002):** Barcelona: SPES EDITORIAL, S. L.
36. **DICCIONARIO RÍO DUERO. PEDAGOGÍA. (1976):** Argentina: Ediciones Río Duero
37. **DOMÍNGUEZ, L. y PELÁEZ, M. (2003):** *El currículo por competencias, una alternativa para la vinculación Educación-trabajo*. en Revista Mexicana de Educación. 98. México
38. **DUCCI, M. (1997):** *Formación Basada en Competencia Laboral*. México: OIT. Cinterfor. CONOCER
39. **DURÁN, T. (2001):** *La Evaluación como Diálogo*. En Revista Pedagogium.13.México
40. **EIGHTMAN, J. (1995):** *Competencies in action. Developing skills*. Institute of Personnel and Development. Documento
41. **ESTEBAN, F. (2005):** Tesis Doctoral: *Enseñanza, Aprendizaje y Desarrollo personal en la Universidad: El Caso de los estudios de Derecho, Enfermería y Periodismo de la Universitat Internacional de Catalunya*.
42. **ENQA (2005):** European Association for Quality Assurance in Higher Education. *Criterios y Directrices para la Garantía de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Helsinki: ENQA
43. **FLETCHER, S. (2000):** *Diseño de Capacitación Basada en Competencias Laborales*. México: Panorama
44. **FLETCHER, S. (2000):** *Análisis de Competencias Laborales*. México: Panorama

45. **FUENSANTA, P. (2005):** *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. España. La Muralla.
46. **FULLAN, M. (2002):** *Los nuevos significados del Cambio en la Educación*. España. Octaedro
47. **GALLART, M. (1997):** *Los cambios en la relación escuela-mundo laboral*. en *Revista Iberoamericana de Educación*.15.México
48. **GINES, J. (2004):** *La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento*. En: *Revista Iberoamericana de Educación* 35. Buenos Aires.
49. **GLAZMAN, R. (2001):** *Evaluación y Exclusión en la Enseñanza Universitaria*. México: Paidós
50. **GLAZMAN, R. (1991):** *Educación Superior, Neoliberalismo y Marginación*. México: Universidad Pedagógica Nacional
51. **GONZALEZ, J. y WAGENEER, R. (2003) :***Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
52. **GONZALEZ, J. y WAGENEER, R. y BENEITONE, P. (2003):** *Tuning América Latina: un proyecto de las universidades*. En: *Revista Iberoamericana de Educación* 35. Buenos Aires
53. **GONZI, A. y ATHANAOSOU, J. (1996):** *Instrumentación de la Educación Basada en Competencias. Perspectivas de la Teoría y la Práctica en Australia*. México. Limusa
54. **GOÑI, J. (2005):** *El Espacio Europeo de Educación Superior, un Reto para la Universidad*. España. Octaedro/ICE-UB
55. **GOODY, J. (1999):** *Are There Key Competencies Critical To Economic Success*. DeSeCo. OCDE Documento
56. **GRADOS, J. (1980):** *Calificación de Méritos. Evaluación de Competencias Laborales*. México: Trillas.
57. **GROS, B. y ROMAÑA, T. (2004):** *Ser Profesor. Palabras sobre la Docencia Universitaria*. España. Octaedro/ICE-UB
58. **HARMAN, G.(2001):** *Higher education policy*. En *The Quarterly Journal of the International Association of Universities*.14.UK: Pergamon UNESCO.

59. **HASTE, H. (1999):** *Competencies; Psychological Realities. A Psychological Perspective.* DeSeCo. OCDE. Documento
60. **INEA-CONOCER (1999):** *El Concepto de Competencias Básicas en la Educación de Adultos y en las Normas Técnicas de Competencia Laboral.* Documento
61. **LASNIER, F. (2000):** *Reussir la formation par compétences.* Francia. Montera Guerin.
62. **LE BOTERF, G. (2001):** *Ingeniería de las Competencia.* Barcelona. Epise. Ediciones Gestión 2000
63. **LÉVY-LEBOYER, C. (2003):** *Gestión de las Competencias.* Barcelona, Ediciones Gestión 2000
64. **LEONARD, L. (1979):** *La Enseñanza como Desarrollo de Competencias.* Madrid: Anaya
65. **LÓPEZ DE LLERGO, L. (2003):** *Conócelas. Competencias Laborales para la Productividad y competitividad.* en Revista Emprendedores.82.México: UNAM Fondo Ed. FCA
66. **MARÍN, A. (1997):** *La Universidad Mexicana en el Umbral del S. XXI. Visiones y Proyecciones.*México: ANUIES
67. **MARTENS, L. (1997):** *Competencia Laboral: Sistemas, Surgimiento y Modelos.* Montevideo: OIT, CINTERFOR, CONOCER.
68. **MCINTOSH, S. y STEEDAMAN, H. (2002):** *The Changing Demand For Skills en European Journal of Education.*vol.37.No.3. Oxford UK: Blackwell Publishers
69. **MONCLÚS, A. (2000):** *Formación y Empleo: Enseñanza y Competencias.* España. Comares
70. **NAVAL, C. y SOBRINO, A. y PÉREZ SANCH, J. (2006):** *La Docencia Universitaria ante el Proceso de Bolonia.* Revista Panamericana de Pedagogía.8. Mexico. UP
71. **OCDE (2002):** *Definition and Selection of Competences. Theorical and Conceptual Foundations.*Directory for Education, Employment, Labour and Social Affairs.Documento

72. **PADILLA, M. (2002):** *Técnicas e Instrumentos para el Diagnóstico y la Evaluación Educativa*. Madrid: Ed. CCS.
73. **PALLÁN, C. (1995):** *Evaluación de la Calidad y Gestión del Cambio*. México: Colección Biblioteca de Educación Superior ANUIES
74. **PELAEZ, JM. (1991):** *Ética, Profesión y Virtud*. Madrid: Rialp
75. **PÉREZ LEMUS, A. (2001):** *Educación Laboral en el siglo XXI*. en Revista Educación Tentativas. 103. Cuba
76. **PORTER. (1996):** *Conferencia Dictada en el Seminario Modelo de Evaluación y Acreditación*. Centro de Excelencia. Universidad de Tamaulipas. Tampico.
77. **PROGRAMASÓCRATES.(2004):**<http://Europa.eu.int/comm/education/programmes/Sócrates/erasmus> en html
78. **RAYAS, M. (1999):** *Programa de Formación de Formadores. Módulo: Diseño de Programas De Formación con Enfoque de Competencia Laboral*. México: CONOCER
79. **REYNAGA, S. (2001):** *Competencias Educativas Integrales*. en Didac.37.México :UIA
80. **RODRÍGUEZ, M. (1998):** *La Educación Superior en el s. XXI*. en Revista Prospectivas.107.vol.XXVIII. México
81. **RODRÍGUEZ, S. (2004):** *Manual de Tutoría Universitaria. Recursos para la Acción*. España. Octaedro/ ICE- UB
82. **ROMÁN, M. y DÍEZ, E. (2001):** *Diseños Curriculares de Aula. En el Marco de la Sociedad del Conocimiento*. Ed. EOS. Madrid España
83. **RUIZ, J. (1996):** *Como hacer una Evaluación de Centros Educativos*. Madrid: Nancea
84. **RUBIO, J. (2006):** *La Política Educativa y la Educación Superior en México. 1995-2006: Un Balance*. México. SEP y Fondo de Cultura Económica.
85. **TAYLOR, C. (1994):** *La Ética de la Autenticidad*. Barcelona: Paidós (Complementaria)
86. **TINOCO, M. (2001):** *Educación basada en competencias en el ámbito de la Educación Superior en Didac. 37*.México: UIA

- 87. TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE (2003):** Informe Final Fase Uno. Editado por Julia Gonzalez y Robert Wageneer, Universidad de Deusto. Universidad de Groningen
- 88. UNESCO (1998):** *Sobre el futuro de la Educación hacia el Año 2000.* Documento aprobado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Madrid: Ed. Narcea.
- 89. VALLE, M. (2000):** *Formación en Competencias y Certificación Profesional.* México: CESU UNAM
- 90. VESSURI, H. (1998):** *La pertinencia de la Enseñanza Superior en un Mundo en Mutación.* en Revista Perspectivas.107.vol XXVIII. México
- 91. VILLALOBOS, M. (2002):** *Educación comparada.* México: UP Publicaciones Cruz S.A.
- 92. VILLALOBOS, M. (2002):**.*Didáctica Integrativa y el Proceso de Aprendizaje.* México: Trillas.
- 93. WEINERT, F. (1999):** *Concepts of Competence.* DeSeCo. OCDE Documento

FUENTES ELECTRÓNICAS

1. OECD Programme for International Student Assessment (PISA). UNESCO 2000.
www.pisa.oecd.org. Fecha de consulta Agosto de 2008.
2. TUNING EDUCATION STRUCTURES IN EUROPE
<http://www.unideusto.org/tuningeu/>, Fecha de consulta Marzo de 2008
3. CINTERFOR (2000). *40 Preguntas sobre Competencias Laborales*
www.cinterfor.org/www.shuttle.html Fecha de consulta Octubre 2008
4. FERNÁNDEZ, M. J. (2005): Qué no es el Espacio Europeo de Educación Superior. (Versión Electrónica). Educaweb.com., No.105., abril
<http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/eees/>
5. HEYWOOD, L. (1993): Guide Development of Competency Based Standards for Professions. (Australia Government Publishing Service)
www.minedu.fi.html Fecha de consulta Abril 2009
6. UNESCO INSTITUTE OF STATISTICS (2000): Aptitudes Básicas para el mundo del mañana.
www.pisa.oecd.org Fecha de consulta Enero 2009
7. MIQUEL ÀNGEL COMAS (2011). "L'Espai Europeu d'Ensenyament Superior: origen, construcció i fonaments"
Tesis Doctorales en Red (TDR)
<http://hdl.handle.net/10803/41404> Fecha de consulta Octubre 2011
Ver Tesis Doctoral Europea, final de la web - texto completo (pdf)

ANEXOS

ANEXO 1

Antecedentes de la institución sobre la que se aplicara el estudio:

Para contextualizar la metodología, la investigación, y entender de forma integral los objetivos de este trabajo de investigación, se considera necesario describir la trayectoria de la institución sobre la que se llevará a cabo el estudio y que conformará la muestra: la Escuela de Administración de Instituciones, ESDAI de la Universidad Panamericana (UP), en la Ciudad de México.

Historia de la Escuela de Administración de Instituciones ESDAI:

En 1967, el Patronato Hogar y Cultura A.C., institución no lucrativa, inicia los planes para la creación de un Centro Latinoamericano de Estudios Universitarios dirigido a la formación integral de la mujer a través de una profesión.

Posteriormente se inicia el proyecto de la carrera universitaria: Licenciatura en Administración de Instituciones. Se elaboran los planes de estudio, se planea el edificio y se envía a preparar al profesorado a España, Alemania e Italia.

Se realiza un viaje a los Estados Unidos de Norteamérica para establecer contacto directo con la Escuela de Administración de Hoteles en la Universidad de Cornell y con el Council of Hotel Restaurants and Institutional Education, de las cuales recibió asesoría.

En 1969 se inician las clases formalmente con un grupo de alumnas provenientes de Estados Unidos, Venezuela y diferentes estados de la República Mexicana, contando con profesorado del Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresas (IPADE) y de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

El Lic. Miguel Alemán Velasco, presidente del Consejo Nacional de Turismo, inaugura el edificio que alberga a ESDAI y a la Residencia Universitaria Latinoamericana en 1970.

En 1989, ESDAI se integra a las licenciaturas que ofrece la Universidad Panamericana mediante la firma de un convenio de colaboración, y forma parte de la UP desde este momento.

La Universidad panamericana fue fundada en 1967, como una escuela de negocios, el grupo original de académicos y hombres de empresa que dieron vida en aquel año al IPADE. El Instituto Panamericano de Humanidades (IPH) predecesor inmediato de la Universidad Panamericana, nació en 1968.

En 1978, el IPH fue elevado al rango de Universidad, y tomó el nombre de Universidad Panamericana, aunque, de hecho, IPADE e IPH desde sus comienzos concibieron el saber de una manera unitaria y universal, es decir, universitaria.

Fechas de la Fundación de las distintas Escuelas y Facultades en la Universidad Panamericana:

- 1968 Fundación de la Escuela de Pedagogía
- 1969 Administración de Instituciones
- 1970 Derecho y Filosofía
- 1970 Preparatoria
- 1977 Administración y Economía
- 1978 El IPH cambia su nombre a Universidad Panamericana
- 1979 Ingeniería Industrial
- 1981 Ingeniería Electromecánica y Contaduría
- 1993 Ingeniería Informática
- 1993 Administración y Mercadotecnia
- 1993 Administración y Negocios Internacionales
- 1993 Administración y Finanzas
- 1996 Enfermería y Medicina
- 2000 Comunicación
- 2008 Inauguración de la sede Santa Fe, impartiendo cursos de posgrado

- 2008 Ingeniería en Animación Digital, Inteligencia Artificial y en Innovación y Diseño, sistema de Universidad Abierta
- 2009 Administración y Dirección
- 2009 Administración y Recursos Humanos

Áreas que conforman a la ESDAI:

El área de Especialidades y Diplomados de la ESDAI se ha consolidado y atiende programas no solo en la Cd. de México, sino a nivel nacional. El Departamento de Capacitación y Asesoría desde 1998 atiende múltiples demandas de diversas Instituciones a nivel nacional.

El Departamento de Relaciones Públicas, lleva el contacto con distintas instituciones y logra que la ESDAI sea miembro de importantes asociaciones a nivel mundial, como: International Association of Hotelschool Directors (EUHOFA), International Hotel & Restaurant Association (IHRA), International Council On Hotel Restaurant & Institutional Education (CHRIE), Confederación Panamericana de Escuelas Hoteleras y de Turismo (CONPEHT). Además mantiene interesantes convenios de intercambio con instituciones educativas de Estados Unidos, Canadá, Francia, Bélgica, Holanda, Perú, Suiza, etc. donde alumnas y profesores realizan intercambios

Misión y Objetivo de la ESDAI:

Misión:

Formar mujeres con mentalidad, habilidades y visión directivas, capaces de lograr que la hospitalidad se manifieste como un estilo de vida en instituciones y empresas de servicio, preparándolas para un desempeño profesional, ético y con responsabilidad social.

Objetivo:

Proporcionar una formación integral de la persona, a través de una profesión que la habilite para prestar con eficacia los servicios de alimentación y hospedaje, en

cualquier institución de servicios, dentro de un marco adecuado a la dignidad de la persona y con una sólida formación científica y humana.

Los pilares sobre los que se apoya toda la actividad de ESDAI son:

- a. Educación personalizada
- b. Orientación ética
- c. Excelencia académica

Áreas de estudio:

Tomando en cuenta las altas exigencias profesionales que las empresas e instituciones de servicio requieren, la licenciatura en Administración de Instituciones divide su plan de estudios teórico-práctico en cinco áreas: Administración, Servicios, Ciencias, Humanidades e Investigación.

ADMINISTRACIÓN

El área administrativa forma para dirigir y coordinar los recursos humanos, técnicos y económicos de cualquier empresa.

SERVICIOS

Proporciona los conocimientos y habilidades para manejar las áreas de alimentos y bebidas, alojamiento y servicio al cliente de cualquier empresa.

CIENCIAS APLICADAS

Esta área brinda los fundamentos científicos de la nutrición, la química de alimentos, química de textiles, conservación de alimentos, microbiología e higiene.

HUMANIDADES

Las materias que componen esta área conducirán a profundizar en conceptos como persona, familia, trabajo, sociedad y empresa. Ayudando a fortalecer el sentido de las relaciones humanas y profesionales en los principios de la ética.

INVESTIGACIÓN

Esta área brinda herramientas metodológicas para generar investigación científica aplicable en la detección de un problema y sus posibles soluciones.

Plan de estudio:

PRIMER SEMESTRE

- *Introducción a la administración
- *Matemáticas básicas
- *Informática I
- *Introducción a los servicios
- *Introducción a las humanidades
- *Acabados para la construcción y dibujo arquitectónico
- *Bioquímica básica y laboratorio
- *Taller de expresión oral y escrita
- *Taller de estrategias de aprendizaje

SEGUNDO SEMESTRE

- *Proceso administrativo
- *Contabilidad I
- *Economía
- *Matemáticas financieras I
- *Informática II
- *Metafísica
- *Química de alimentos y laboratorio
- *Técnicas culinarias I

TERCER SEMESTRE

- *Análisis y diseño de procesos administrativos
- *Contabilidad II
- *Administración de los servicios de limpieza en las instituciones

- *Matemáticas financieras II
- *Antropología filosófica
- *Microbiología e higiene y laboratorio
- *Química de limpieza
- *Técnicas culinarias II

CUARTO SEMESTRE

- *Administración de personal I
- *Contabilidad de costos
- *Administración de los servicios de ropa en las instituciones
- *Probabilidad y estadística descriptiva
- *Filosofía social I
- *Ética general
- *Física aplicada a las instituciones

QUINTO SEMESTRE

- *Administración de personal II
- *Presupuestos y sistemas de control
- *Mercadotecnia I
- *Administración del servicio de comedores en las instituciones
- *Filosofía social II
- *Nutrición humana
- *Planteamiento de diseño arquitectónico
- *Técnicas de investigación documental

SEXTO SEMESTRE

- *Administración de compras y abastecimientos
- *Administración de la hospitalidad I
- *Mercadotecnia II
- *Finanzas
- *Derecho I

- *Bioética
- *Planeación de menús
- *Conservación de alimentos y laboratorios
- *Técnicas de investigación de campo

SÉPTIMO SEMESTRE

- *Auditoria administrativa
- *Derecho II
- *Administración de la hospitalidad II
- *Formulación y evaluación financiera de proyectos
- *Producción de alimentos en alta escala
- *Instalación y equipo I
- *Diseño de interiores
- *Seminario de investigación I

OCTAVO SEMESTRE

- *Administración internacional
- *Seminario de dirección
- *Formulación y evaluación de proyectos administrativos
- *Seminario de capacitación
- *Administración del servicio de mantenimiento en las instituciones
- *Ética profesional
- *Instalación y equipo II
- *Seminario de investigación II

ANEXO 2

Cuestionario para alumnas :

Grupo _____ ESDAI

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

A continuación se presentan las siguientes **competencias**, que son importantes para el buen desempeño de la profesión de Administración de Instituciones.

Escala: Rodea en cada pregunta la respuesta que consideras más oportuna, de acuerdo al nivel que la competencia se ha desarrollado en la materia.

1= nada	2= poco	3= bastante	4= mucho
1. Organización del tiempo.			1 2 3 4
2. Toma de decisiones.			1 2 3 4
3. Liderazgo.			1 2 3 4
4. Capacidad de análisis y síntesis.			1 2 3 4
5. Capacidad para comunicarse de forma verbal y no verbal.			1 2 3 4
6. Comunicación oral y escrita en inglés.			1 2 3 4
7. Congruencia (actúo como pienso).			1 2 3 4
8. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.			1 2 3 4
9. Creatividad (capacidad para generar nuevas ideas).			1 2 3 4
10. Habilidades para relacionarse.			1 2 3 4
11. Habilidad para trabajar de forma autónoma.			1 2 3 4
12. Cuidado de los detalles.			1 2 3 4
13. Trabajo en equipo.			1 2 3 4
14. Empatía (ponerse en el lugar del otro).			1 2 3 4
15. Capacidad crítica y autocrítica.			1 2 3 4
16. Resolución de problemas.			1 2 3 4
17. Flexibilidad y capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones.			1 2 3 4
18. Habilidades básicas de manejo de la computadora.			1 2 3 4
19. Motivación de logro (satisfacción por el trabajo bien hecho).			1 2 3 4
20. Capacidad de delegar.			1 2 3 4
21. Iniciativa y espíritu emprendedor			1 2 3 4
22. Cultura general (conocimiento y apreciación).			1 2 3 4
23. Diseño y desarrollo de proyectos.			1 2 3 4
24. Enfoque ético.			1 2 3 4
25. Habilidades de investigación y de manejo de la información.			1 2 3 4
26. Habilidad para trabajar en un contexto internacional.			1 2 3 4
27. Capacidad de aprender.			1 2 3 4
28. Trabajo bajo presión.			1 2 3 4
29. Tono humano.			1 2 3 4
30. Espíritu de servicio.			1 2 3 4
31. Negociación.			1 2 3 4
32. Habilidad para trabajar con calidad.			1 2 3 4
33. Conocimientos básicos de la profesión.			1 2 3 4
34. Responsabilidad social.			1 2 3 4
35. Respeto a la diversidad.			1 2 3 4

Cuestionario para docentes :

Grupo _____ ESDAI

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

A continuación se presentan las siguientes **competencias**, que son importantes para el buen desempeño de la profesión de Administración de Instituciones.

Escala: Rodea en cada pregunta la respuesta que consideras más oportuna, de acuerdo al nivel que la competencia se ha desarrollado en la materia.

1= nada	2= poco	3= bastante	4= mucho
1. Organización del tiempo.			1 2 3 4
2. Toma de decisiones.			1 2 3 4
3. Liderazgo.			1 2 3 4
4. Capacidad de análisis y síntesis.			1 2 3 4
5. Capacidad para comunicarse de forma verbal y no verbal.			1 2 3 4
6. Comunicación oral y escrita en inglés.			1 2 3 4
7. Congruencia (actúo como pienso).			1 2 3 4
8. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.			1 2 3 4
9. Creatividad (capacidad para generar nuevas ideas).			1 2 3 4
10. Habilidades para relacionarse.			1 2 3 4
11. Habilidad para trabajar de forma autónoma.			1 2 3 4
12. Cuidado de los detalles.			1 2 3 4
13. Trabajo en equipo.			1 2 3 4
14. Empatía (ponerse en el lugar del otro).			1 2 3 4
15. Capacidad crítica y autocrítica.			1 2 3 4
16. Resolución de problemas.			1 2 3 4
17. Flexibilidad y capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones.			1 2 3 4
18. Habilidades básicas de manejo de la computadora.			1 2 3 4
19. Motivación de logro (satisfacción por el trabajo bien hecho).			1 2 3 4
20. Capacidad de delegar.			1 2 3 4
21. Iniciativa y espíritu emprendedor			1 2 3 4
22. Cultura general (conocimiento y apreciación).			1 2 3 4
23. Diseño y desarrollo de proyectos.			1 2 3 4
24. Enfoque ético.			1 2 3 4
25. Habilidades de investigación y de manejo de la información.			1 2 3 4
26. Habilidad para trabajar en un contexto internacional.			1 2 3 4
27. Capacidad de aprender.			1 2 3 4
28. Trabajo bajo presión.			1 2 3 4
29. Tono humano.			1 2 3 4
30. Espíritu de servicio.			1 2 3 4
31. Negociación.			1 2 3 4
32. Habilidad para trabajar con calidad.			1 2 3 4
33. Conocimientos básicos de la profesión.			1 2 3 4
34. Responsabilidad social.			1 2 3 4
35. Respeto a la diversidad.			1 2 3 4

Cuestionario para egresadas :

1/2

Fecha_____ ESDAI

CUESTIONARIO PARA EGRESADAS

A continuación se presentan las siguientes **competencias**, que son importantes para el buen desempeño de la profesión de Administración de Instituciones.

Por favor contesta cada una de las preguntas, ya que tus respuestas serán de gran utilidad para la mejora de la planificación de la licenciatura, cara a las futuras alumnas.

Agradecemos sinceramente su colaboración.

1. Edad: _____
2. Año en que terminaste tus estudios: _____
3. Nombre de la empresa en la que laboras: _____
4. Puesto que ocupas en ella: _____
5. Elije la(s) opciones que se aplican a tu caso:
 - Puesto laboral relacionado con los estudios:
 - Puesto no relacionado con los estudios:
 - Has realizado o estás realizando estudios de post-grado:
Especifica por favor: Diplomado Especialidad
 Maestría Doctorado
 - Estás buscando el primer empleo
 - Otro, por favor especifique: _____

Cuestionario para egresadas :

2/2

Escala: Señala en cada pregunta la respuesta que considere más oportuna, de acuerdo al nivel que la competencia desarrollado en la licenciatura.

1= nada	2= poco	3= bastante	4= mucho	
1. Organización del tiempo.	1	2	3	4
2. Toma de decisiones.	1	2	3	4
3. Liderazgo.	1	2	3	4
4. Capacidad de análisis y síntesis.	1	2	3	4
5. Capacidad para comunicarse de forma verbal y no verbal.	1	2	3	4
6. Comunicación oral y escrita en inglés.	1	2	3	4
7. Congruencia (actúo como pienso).	1	2	3	4
8. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	1	2	3	4
9. Creatividad (capacidad para generar nuevas ideas).	1	2	3	4
10. Habilidades para relacionarse.	1	2	3	4
11. Habilidad para trabajar de forma autónoma.	1	2	3	4
12. Cuidado de los detalles.	1	2	3	4
13. Trabajo en equipo.	1	2	3	4
14. Empatía (ponerse en el lugar del otro).	1	2	3	4
15. Capacidad crítica y autocrítica.	1	2	3	4
16. Resolución de problemas.	1	2	3	4
17. Flexibilidad y capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones.	1	2	3	4
18. Habilidades básicas de manejo de la computadora.	1	2	3	4
19. Motivación de logro (satisfacción por el trabajo bien hecho).	1	2	3	4
20. Capacidad de delegar.	1	2	3	4
21. Iniciativa y espíritu emprendedor	1	2	3	4
22. Cultura general (conocimiento y apreciación).	1	2	3	4
23. Diseño y desarrollo de proyectos.	1	2	3	4
24. Enfoque ético.	1	2	3	4
25. Habilidades de investigación y de manejo de la información.	1	2	3	4
26. Habilidad para trabajar en un contexto internacional.	1	2	3	4
27. Capacidad de aprender.	1	2	3	4
28. Trabajo bajo presión.	1	2	3	4
29. Tono humano.	1	2	3	4
30. Espíritu de servicio.	1	2	3	4
31. Negociación.	1	2	3	4
32. Habilidad para trabajar con calidad.	1	2	3	4
33. Conocimientos básicos de la profesión.	1	2	3	4
34. Responsabilidad social.	1	2	3	4
35. Respeto a la diversidad.	1	2	3	4

Por favor, a continuación elije y ordena **las cinco competencias que consideres más importantes** según tu opinión. Para ello escribe el número de la competencia en los recuadros que aparecen abajo. Marca en la primera casilla la competencia que consideras, en primer lugar, la más importante. En la segunda casilla, la segunda competencia más importante, y así sucesivamente.

1 2 3 4 5

Cuestionario para empleadores :

Fecha _____ ^{1/2} ESDAI

CUESTIONARIO COMPETENCIA EMPLEADORES

A continuación se presentan las siguientes **competencias**, que son importantes para el buen desempeño de la profesión de Administración de Instituciones.

Por favor conteste cada una de las preguntas, ya que sus respuestas serán de gran utilidad para la mejora de la planificación de la licenciatura, cara a las futuras alumnas.

1. Nombre de la empresa u organización:

2. Puesto o cargo de la persona que responde:

3. Número de empleados de la empresa u organización:

Cuestionario para empleadores :

2/2

Escala: Señale en cada pregunta la respuesta que considere más oportuna, de acuerdo al nivel que la competencia se ha desarrollado en las egresadas que han laborado con usted.

1= nada	2= poco	3= bastante	4= mucho
1. Organización del tiempo.	1	2	3 4
2. Toma de decisiones.	1	2	3 4
3. Liderazgo.	1	2	3 4
4. Capacidad de análisis y síntesis.	1	2	3 4
5. Capacidad para comunicarse de forma verbal y no verbal.	1	2	3 4
6. Comunicación oral y escrita en inglés.	1	2	3 4
7. Congruencia (actúo como pienso).	1	2	3 4
8. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	1	2	3 4
9. Creatividad (capacidad para generar nuevas ideas).	1	2	3 4
10. Habilidades para relacionarse.	1	2	3 4
11. Habilidad para trabajar de forma autónoma.	1	2	3 4
12. Cuidado de los detalles.	1	2	3 4
13. Trabajo en equipo.	1	2	3 4
14. Empatía (ponerse en el lugar del otro).	1	2	3 4
15. Capacidad crítica y autocrítica.	1	2	3 4
16. Resolución de problemas.	1	2	3 4
17. Flexibilidad y capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones.	1	2	3 4
18. Habilidades básicas de manejo de la computadora.	1	2	3 4
19. Motivación de logro (satisfacción por el trabajo bien hecho).	1	2	3 4
20. Capacidad de delegar.	1	2	3 4
21. Iniciativa y espíritu emprendedor	1	2	3 4
22. Cultura general (conocimiento y apreciación).	1	2	3 4
23. Diseño y desarrollo de proyectos.	1	2	3 4
24. Enfoque ético.	1	2	3 4
25. Habilidades de investigación y de manejo de la información.	1	2	3 4
26. Habilidad para trabajar en un contexto internacional.	1	2	3 4
27. Capacidad de aprender.	1	2	3 4
28. Trabajo bajo presión.	1	2	3 4
29. Tono humano.	1	2	3 4
30. Espíritu de servicio.	1	2	3 4
31. Negociación.	1	2	3 4
32. Habilidad para trabajar con calidad.	1	2	3 4
33. Conocimientos básicos de la profesión.	1	2	3 4
34. Responsabilidad social.	1	2	3 4
35. Respeto a la diversidad.	1	2	3 4

Por favor, a continuación elija y ordene **las cinco competencias que considere más importantes** según su opinión. Para ello escriba el número de la competencia en los recuadros que aparecen abajo. Marque en la primera casilla la competencia que considera, en primer lugar, la más importante. En la segunda casilla, la segunda competencia más importante, y así sucesivamente.

1 2 3 4 5

Cuestionarios Proyecto Tuning⁶¹:

Cuestionario sobre Competencias Genéricas

Cuestionario para Graduados

A continuación se presentan una serie de cuestiones que tienen que ver con las *competencias y habilidades* que pueden ser importantes para el buen desempeño de su profesión. Por favor, conteste a cada una de las preguntas. Las respuestas pueden ser de gran utilidad para la mejora de la planificación de su carrera de cara a los futuros alumnos. Rodee, en cada pregunta, la respuesta que considere más oportuna.

Agradecemos sinceramente su colaboración.

1. Edad en años:
2. Sexo:
 1. Hombre
 2. Mujer
3. Año en que terminó sus estudios:
4. Nombre del título que obtuvo:
5. Situación laboral actual:
 1. Trabajando en un puesto relacionado con sus estudios
 2. Trabajando en un puesto no relacionado con sus estudios
 3. Ampliando estudios
 4. Buscando el primer empleo
 5. En paro, habiendo trabajado antes
 6. No estoy buscando ni he buscado empleo
 7. Otro. Especificar, por favor:

297

6. ¿Cree que la formación que ha recibido en la universidad ha sido la adecuada?
 1. Mucho
 2. Bastante
 3. Algo
 4. Poco
 5. Nada
7. ¿Cómo valora las posibles salidas profesionales de su titulación?
 1. Muy pocas
 2. Pocas
 3. Algunas
 4. Bastantes
 5. Muchas

Para cada una de las competencias que se presentan a continuación, indique por favor:

— la **importancia** que, en su opinión, tiene la competencia o habilidad para el ejercicio de su profesión;

— el **nivel** en que cree que la habilidad o competencia se ha desarrollado durante sus estudios en su universidad.

Puede utilizar los espacios en blanco para incluir alguna otra competencia que considere importante y que no aparece en el listado.

Utilice, por favor, la siguiente escala:
1 = nada; 2 = poco; 3 = bastante; 4 = mucho

⁶¹ Se tomó la decisión de escanearlos para mostrar el formato original. Tuning Educational Structure in Europe, pag. 297 - 302

Cuestionario para Empleadores

A continuación se presentan una serie de cuestiones que tienen que ver con las *competencias* y *habilidades* que pueden ser importantes para el buen desempeño de la profesión de **(incluir el área)**. Por favor, conteste a cada una de las preguntas. Sus respuestas serán muy valiosas para la mejora de la planificación de los estudios de futuros alumnos de esta área.

Rodee, en cada pregunta, la respuesta que considere más oportuna.

Agradecemos sinceramente su colaboración

1. Nombre de la empresa u organización:
2. Puesto o cargo de la persona que responde:
3. Número de empleados de la empresa u organización:
4. ¿Considera que las personas que tiene empleadas en su empresa pertenecientes al área de **(incluir el área)** han recibido una formación universitaria adecuada para trabajar en su empresa?:
 1. Mucho
 2. Bastante
 3. Algo
 4. Poco
 5. Muy poco

Para cada una de las competencias que se presentan a continuación, indique por favor:

- la **importancia** que, en su opinión, tiene la competencia o habilidad para el trabajo en su organización;
- el **nivel** en que cree que la habilidad o competencia se ha desarrollado en los programas de la universidad en el área de **(incluir aquí el área)**.

Puede utilizar los espacios en blanco para incluir alguna otra competencia que considere importante y que no aparece en el listado.

Utilice, por favor, la siguiente escala:

1 = nada; 2 = poco; 3 = bastante; 4 = mucho

Habilidad/Competencia	Importancia	Nivel en el que se ha desarrollado en la Universidad
1. Capacidad de análisis y síntesis	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Planificación y gestión del tiempo	1 2 3 4	1 2 3 4
4. Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	1 2 3 4	1 2 3 4
5. Conocimientos básicos de la profesión	1 2 3 4	1 2 3 4
6. Comunicación oral y escrita en la lengua	1 2 3 4	1 2 3 4
7. Conocimiento de una segunda lengua	1 2 3 4	1 2 3 4
8. Habilidades básicas de manejo del ordenador	1 2 3 4	1 2 3 4
9. Habilidades de investigación	1 2 3 4	1 2 3 4
10. Capacidad de aprender	1 2 3 4	1 2 3 4
11. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	1 2 3 4	1 2 3 4
12. Capacidad crítica y autocrítica	1 2 3 4	1 2 3 4
13. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	1 2 3 4	1 2 3 4
14. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	1 2 3 4	1 2 3 4
15. Resolución de problemas	1 2 3 4	1 2 3 4
16. Toma de decisiones	1 2 3 4	1 2 3 4
17. Trabajo en equipo	1 2 3 4	1 2 3 4
18. Habilidades interpersonales	1 2 3 4	1 2 3 4
19. Liderazgo	1 2 3 4	1 2 3 4
20. Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar	1 2 3 4	1 2 3 4

300

299

Habilidad/Competencia	Importancia	Nivel en el que se ha desarrollado en la Universidad
21. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	1 2 3 4	1 2 3 4
22. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	1 2 3 4	1 2 3 4
23. Habilidad para trabajar en un contexto internacional	1 2 3 4	1 2 3 4
24. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	1 2 3 4	1 2 3 4
25. Habilidad para trabajar de forma autónoma	1 2 3 4	1 2 3 4
26. Diseño y gestión de proyectos	1 2 3 4	1 2 3 4
27. Iniciativa y espíritu emprendedor	1 2 3 4	1 2 3 4
28. Compromiso ético	1 2 3 4	1 2 3 4
29. Preocupación por la calidad	1 2 3 4	1 2 3 4
30. Motivación de logro	1 2 3 4	1 2 3 4
31.	1 2 3 4	1 2 3 4
32.	1 2 3 4	1 2 3 4
33.	1 2 3 4	1 2 3 4

Por favor a continuación elija y ordene las **cinco competencias que considere más importantes** según su opinión. Para ello escriba el número del ítem en los recuadros que aparecen abajo. Marque en la primera casilla la competencia que considera, en primer lugar, la más importante. En la segunda casilla señale la segunda competencia más importante, y así sucesivamente.

1. **Item número**
2. **Item número**
3. **Item número**
4. **Item número**
5. **Item número**

Muchas gracias por su colaboración

301

Cuestionario para Académicos

Ranking de Competencias Específicas

Aquí debajo se enumeran 17 competencias que han sido consideradas como las más importantes para el desarrollo profesional de los graduados universitarios, tanto por estos como por las empresas que los emplean.

Por favor, ordene estas 17 competencias en orden de importancia de acuerdo a su opinión. (1 es lo más importante y 17 lo menos).

Es vital que usted ordene TODAS y no brinde a una competencia un orden igual a otro.

Competencias genéricas	Ranking
1. Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar	
2. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	
3. Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	
4. Conocimientos básicos de la profesión	
5. Capacidad de análisis y síntesis	
6. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	
7. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	
8. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	
9. Capacidad de aprender	
10. Capacidad crítica y autocrítica	
11. Toma de decisiones	
12. Habilidades básicas de manejo del ordenador	
13. Compromiso ético	
14. Habilidades interpersonales	
15. Conocimiento de una segunda lengua	
16. Comunicación oral y escrita en la propia lengua	
17. Habilidades de investigación	

ANEXO 3

Encuestas efectuadas a alumnos y docentes por área académica

A continuación se presentan las encuestas efectuadas a alumnos y docentes por área académica:

ADMINISTRACIÓN			
Materia	Grado	Prof	alumnas
Matemáticas Básicas	1A	1	27
Matemáticas Básicas	1B	1	30
Introducción a la Administración	1A	1	16
Introducción a la Administración	1B	1	21
Informática I	1A	1	36
Informática I	1B	1	27
Análisis y Diseño de Proceso Admvo	3A	1	22
Análisis y Diseño de Proceso Admvo	3B	1	19
Informática III	3A	1	14
Informática III	3B	1	15
Contabilidad II	3A	1	6
Contabilidad II	3B	1	15
Mat Financieras II	3A	1	18
Mat Financieras II	3B	1	17
Mercadotecnia I	5A	1	12
Mercadotecnia I	5B	1	12
Admon Personal II	5A	1	16
Admon Personal II	5B	1	25
Presup y Sistemas de Control	5A	1	17
Presup y Sistemas de Control	5B	1	24
Formulación y Ev Financiera de Proyectos	7A	1	15
Formulación y Ev Financiera de Proyectos	7B	1	8
Sem Capacitación	7A	1	15
Sem Capacitación	7B	1	5
Auditoría Administrativa	7A	1	13
Auditoría Administrativa	7B	1	13
Seminario de Salida profesional	7A	1	16
Seminario de Salida profesional	7B	1	6
Economía	2A	1	23
Economía	2B	1	21
Mate financieras I	2A	1	32
Mate financieras I	2B	1	19
Proceso Adminis	2A	1	31

Proceso Adminis	2B	1	22
Informática II	2A	1	30
Informática II	2B	1	22
Contabilidad I	2A	1	22
Contabilidad I	2B	1	14
Probabilidad y Estadis Descrp	4A	1	20
Probabilidad y Estadis Descrp	4B	1	20
Contabilidad de Costos	4A	1	15
Contabilidad de Costos	4B	1	22
Admon de Personal I	4A	1	12
Admon de Personal I	4B	1	20
Admon de Compras y Abastecimiento	6A	1	17
Admon de Compras y Abastecimiento	6B	1	22
Mercadotecnia II	6A	1	11
Mercadotecnia II	6B	1	18
Finanzas	6A	1	17
Finanzas	6B	1	17
Seminario de Dirección	8A	1	10
Seminario de Dirección	8B	1	7
Admon Internal	8A	1	11
Admon Internal	8B	1	8
Formulación y Evaluación Financiera de Proyectos	8A	1	16
Formulación y Evaluación Financiera de Proyectos	8B	1	11
Total : 28	56	56	990

INVESTIGACIÓN			
Materia	Grado	Prof	alumnas
Taller de estrategias de aprendizaje	1A	1	23
Taller de estrategias de aprendizaje	1B	1	20
Taller de estrategias de aprendizaje	1C	1	23
Taller de Expresión Oral y Escrita	1A	1	21
Taller de Expresión Oral y Escrita	1B	1	17
Taller de Expresión Oral y Escrita	1C	1	23
Técnicas de Investigación Documental	5A	1	19
Técnicas de Investigación Documental	5B	1	13
Seminario de Investigación I	7A	1	14
Seminario de Investigación I	7B	1	16
Técnicas de Investigación de Campo	6A	1	15
Técnicas de Investigación de Campo	6B	1	23
Total : 6	12	12	227

CIENCIAS			
Materia	Grado	Docente	alumnas
Dibujo Arquitectónico	1A	1	37
Dibujo Arquitectónico	1B	1	36
Laboratorio de BioquímBásica	1A	1	33
Laboratorio de BioquímBásica	1B	1	26
Bioquímica Básica	1A	1	36
Bioquímica Básica	1B	1	23
Microbiología e Higiene	3A	1	21
Microbiología e Higiene	3B	1	16
Lab Microbiología e Higiene	3A	1	13
Lab Microbiología e Higiene	3B	1	19
Química de Limpieza	3A	1	17
Química de Limpieza	3B	1	16
Nutrición	5A	1	20
Nutrición	5B	1	31
Plant Arquitectónico	5A	1	14
Plant Arquitectónico	5B	1	22
Instalación y equipo	7 A	1	15
Instalación y equipo	7B	1	18
Diseño de Interiores	7B	1	19
Diseño de Interiores	7A	1	18
Acab para la construcción	2A	1	31
Acab para la construcción	2B	1	20
Química de Alimentos	2A	1	34
Química de Alimentos	2B	1	28
Lab Química de Alimentos	2A	1	34
Lab Química de Alimentos	2B	1	28
Física Aplicada	4A	1	21
Física Aplicada	4B	1	18
Química de Textiles	4A	1	24
Química de Textiles	4B	1	20
Conserv de Alimentos	6A	1	13
Conserv de Alimentos	6B	1	10
Lab Conserv de Alimentos	6B	1	16
Lab Conserv de Alimentos	6A	1	24
Total: 17	34	34	771

SERVICIOS			
Materia	Grado	Prof	alumnas
Introd a los servicios	1A	1	40
Introd a los servicios	2B	1	37
Lab Introd a los servicios	1A	1	39
Lab Introd a los servicios	1B	1	36
Admon Servicio de Limpieza	3A	1	17
Admon Servicio de Limpieza	3B	1	20
Admon Servicio de Comedores	5A	1	18
Admon Servicio de Comedores	5B	1	29
Admon Servicio de Comedores	5A	1	20
Admon Servicio de Comedores	5B	1	23
Admon Servicio de Hospitalidad	7A	1	18
Admon Servicio de Hospitalidad	7B	1	19
Admon Servi de R	4A	1	22
Admon Servicio de Ropa	4B	1	19
Admon de la hospitalidad	6A	1	13
Admon de la hospitalidad	6B	1	28
Admon de Serv de Mant	8A	1	14
Admon de Serv de Mant	8B	1	13
Total: 9	18	18	425

HUMANIDADES			
Materia	Grado	Docente	alumnas
Introd a las humanidades	1A	1	33
Introd a las humanidades	2B	1	29
Sin del Conoc Teológico	1A	1	35
Antropología Filosófica	3A	1	19
Antropología Filosófica	3B	1	20
Sin del Conoc Teológico III	3A	1	24
Sin del Conoc Teológico III	3B	1	17
Sin del Conoc Teológico VII	7A	1	18
Sin del Conoc Teológico VII	7B	1	19
Filosofía Social II	5A	1	11
Filosofía Social II	5B	1	7

Sin del Conoc Teológico V	5A	1	14
Sin del Conoc Teológico V	5B	1	19
Antropología de la Sexuali	5A	1	11
Antropología de la Sexuali	5B	1	18
Derecho II	7A	1	14
Derecho II	7B	1	16
Seminario de Cultura	7A	1	19
Seminario de Cultura	7B	1	11
Sínt del Conoc Teológico	2A	1	32
Sínt del Conoc Teológico	2B	1	27
Metafísica	2A	1	31
Metafísica	2B	1	25
Síntesis de Conoc Teol	4A	1	27
Síntesis de Conoc Teol	4B	1	15
Ética Gral	4A	1	29
Ética Gral	4B	1	21
Filos Social	4A	1	17
Filos Social	4B	1	19
Síntesis de Conoc Teol	6A	1	14
Síntesis de Conoc Teol	6B	1	21
Bioética	6A	1	13
Bioética	6B	1	15
Derecho	6A	1	14
Derecho	6B	1	17
Síntesis de Conoc Teol	8A	1	12
Síntesis de Conoc Teol	8B	1	9
Ética Prof	8A	1	15
Ética Prof	8B	1	18
Sem de Cult	8A	1	9
Sem de Cult	8B	1	16
Total: 21	42	42	770

ANEXO 4

Cuantificación de resultados

El objetivo de este Anexo, es el de ejemplificar la forma en la que se cuantificaron y vaciaron los resultados de las encuestas aplicadas a las alumnas y profesores, obtenidas por grupo, por docente y por Academia.

Con esto podemos ver que por cada materia se tienen los siguientes datos:

- Fecha de aplicación
- Semestre
- Grupo
- Nombre de la materia
- Número de encuestas
- Instrucciones de llenado

Se reporta en cada línea los valores percibidos por los encuestados. La primera columna corresponde al valor percibido por el docente.

ANEXO 5

Prueba de Mann – Whitney: Par 1: ALUMNAS -DOCENTES

Competencias	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig*. (2-tailed)
1	1725	4500	-2.697	0.007
2	2053.5	3944.5	-1.01	0.313
3	1953	3844	-1.491	0.136
4	1812.5	4587.5	-2.201	0.028
5	1633	4408	-3.011	0.003
6	2068	3959	-0.904	0.366
7	2121	4012	-0.644	0.519
8	1968.5	4743.5	-1.425	0.154
9	1775	4550	-2.345	0.019
10	1963	4738	-1.392	0.164
11	2225	5000	-0.169	0.866
12	2145.5	4920.5	-0.541	0.589
13	1917.5	4692.5	-1.621	0.105
14	2070	4845	-0.901	0.368
15	1943	4718	-1.544	0.123
16	1666	4441	-2.853	0.004
17	2245	4136	-0.065	0.948
18	1912	4687	-1.654	0.098
19	1999.5	4774.5	-1.304	0.192
20	1867	3758	-1.851	0.064
21	2240.5	4131.5	-0.08	0.936
22	1616	3507	-3.066	0.002
23	1962	3853	-1.43	0.153
24	2155.5	4930.5	-0.493	0.622
25	1931	4706	-1.417	0.156
26	1534.5	3364.5	-3.255	0.001
27	2191.5	4021.5	-0.147	0.883
28	1797	4572	-2.089	0.037
29	2018.5	3848.5	-0.989	0.323
30	1980	3750	-0.975	0.330
31	1892.5	3722.5	-1.615	0.106
32	1949.5	4724.5	-1.357	0.175
33	2067	3897	-0.766	0.443
34	2044.5	3874.5	-0.844	0.398
35	2052	3882	-0.814	0.416

*Asymp Sig es una abreviatura para significancia asintótica, lo que significa que la significancia es ridículamente cercana a cero debido a que se encuentra muy lejos en la cola de la prueba.

**Prueba de Mann – Whitney:
Par 2: ALUMNAS -EGRESADAS**

Competencias	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
1	2215.5	4990.5	-2.835	0.005
2	2132.5	4907.5	-3.418	0.001
3	1795	4570	-4.588	0.000
4	2807.5	5582.5	-0.483	0.629
5	1942	4717	-3.96	0.000
6	2546.5	5321.5	-1.341	0.1807
7	1931	4706	-4.229	0.000
8	2855	5630	-0.277	0.782
9	2512	5287	-1.593	0.111
10	1905	4680	-4.081	0.000
11	2264	5039	-2.74	0.006
12	1838	4613	-4.529	0.000
13	1943	4718	-3.936	0.000
14	2344	5119	-2.413	0.016
15	2521	5296	-1.821	0.069
16	2138.5	4913.5	-3.283	0.001
17	2419	5194	-2.088	0.037
18	2480	5255	-1.647	0.100
19	2160	4935	-3.101	0.002
20	2165	4940	-3.077	0.002
21	2285.5	5060.5	-2.466	0.014
22	2449.5	5609.5	-1.958	0.050
23	2761	5842	-0.532	0.595
24	915	3690	-8.091	0.000
25	2545	5320	-1.558	0.119
26	2648.5	5423.5	-0.796	0.426
27	2170.5	4945.5	-2.978	0.003
28	1304	4079	-6.598	0.000
29	1018	3793	-7.703	0.000
30	1031.5	3806.5	-7.586	0.000
31	2312	5087	-2.33	0.020
32	2145	4920	-3.233	0.001
33	2329	5104	-2.453	0.014
34	1834.5	4609.5	-4.404	0.000
35	2624.5	5399.5	-1.207	0.228

Prueba de Mann – Whitney:
Par 3: ALUMNAS -EMPLEADORES

Competencias	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
1	656.000	3431.000	-.122	0.903
2	492.500	3267.500	-2.290	0.022
3	460.000	3235.000	-2.301	0.021
4	597.500	3372.500	-.809	0.418
5	490.000	3265.000	-2.019	0.044
6	223.500	2998.500	-4.406	0.000
7	341.000	3116.000	-3.574	0.000
8	509.500	645.500	-1.000	0.317
9	538.000	3313.000	-1.522	0.128
10	319.500	3094.500	-3.834	0.000
11	588.000	3363.000	-1.111	0.266
12	611.500	3386.500	-.610	0.542
13	567.500	3342.500	-1.070	0.285
14	516.000	3291.000	-1.803	0.071
15	632.500	803.500	-.467	0.640
16	394.500	3169.500	-3.238	0.001
17	465.000	3240.000	-2.750	0.006
18	194.000	2969.000	-5.279	0.000
19	530.500	3305.500	-1.610	0.107
20	543.000	3318.000	-1.400	0.161
21	425.500	3200.500	-2.055	0.040
22	610.500	763.500	-.222	0.824
23	493.500	646.500	-1.738	0.082
24	387.000	3162.000	-3.146	0.002
25	571.000	724.000	-.735	0.462
26	524.500	3299.500	-1.197	0.231
27	366.000	3141.000	-3.551	0.000
28	332.000	3107.000	-3.876	0.000
29	323.500	3098.500	-3.899	0.000
30	282.000	3057.000	-4.084	0.000
31	500.500	3275.500	-1.515	0.130
32	505.000	3280.000	-1.451	0.147
33	467.000	3242.000	-1.934	0.053
34	470.500	3245.500	-1.947	0.052
35	551.000	3326.000	-1.001	0.317

**Prueba de Mann – Whitney:
Par 4: DOCENTES -EGRESADAS**

Competencias	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
1	2342	4233	-0.309	0.757
2	1759	3650	-2.92	0.004
3	1367	3258	-4.681	0.000
4	2079.5	5239.5	-1.501	0.133
5	2344.5	4235.5	-0.296	0.767
6	1964	3855	-1.876	0.061
7	1779.5	3670.5	-2.794	0.005
8	2178	5338	-1.078	0.281
9	2166	5247	-0.971	0.331
10	2039	3930	-1.668	0.095
11	2001.5	3892.5	-1.84	0.066
12	1767	3658	-3.173	0.002
13	2027.5	3918.5	-1.819	0.069
14	2228.5	4119.5	-0.806	0.420
15	2352.5	5512.5	-0.258	0.797
16	2320.5	5480.5	-0.41	0.682
17	2043.5	3934.5	-1.642	0.101
18	2306	5387	-0.322	0.748
19	2108	3999	-1.364	0.172
20	1584.5	3475.5	-3.667	0.000
21	1967.5	3858.5	-1.855	0.064
22	2054.5	3945.5	-1.583	0.113
23	2110	4001	-1.208	0.227
24	1333.5	3224.5	-4.986	0.000
25	2347	5507	-0.104	0.917
26	1624.5	3454.5	-3.073	0.002
27	1813	3643	-2.468	0.014
28	1700	3530	-3.267	0.001
29	1036.5	2866.5	-6.254	0.000
30	904.5	2674.5	-6.87	0.000
31	1646.5	3476.5	-3.146	0.002
32	2081.5	3911.5	-1.421	0.155
33	1807.5	3637.5	-2.619	0.009
34	1610.5	3440.5	-3.495	0.000
35	2054.5	3884.5	-1.404	0.160

**Prueba de Mann – Whitney:
Par 5: DOCENTES -EMPLEADORES**

Competencias	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
1	435	606	-1.468	0.142
2	402.5	2293.5	-1.802	0.072
3	342	2233	-2.545	0.011
4	504	675	-0.572	0.567
5	531	702	-0.227	0.821
6	221	2112	-3.811	0.000
7	344	2235	-2.209	0.027
8	361.5	497.5	-1.767	0.077
9	532	703	-0.214	0.831
10	396	2287	-1.901	0.057
11	505	2396	-0.564	0.573
12	538	2429	-0.141	0.888
13	531	702	-0.23	0.818
14	498	2389	-0.626	0.531
15	461.5	632.5	-1.082	0.279
16	512	2403	-0.485	0.628
17	416.5	2307.5	-1.694	0.090
18	355	2246	-2.35	0.019
19	509	2400	-0.504	0.614
20	391	2282	-1.942	0.052
21	378.5	2269.5	-1.45	0.147
22	401	2292	-1.487	0.137
23	510	663	-0.108	0.914
24	404	2295	-1.458	0.145
25	424	577	-1.116	0.264
26	330	2160	-2.293	0.022
27	333	2163	-2.667	0.008
28	416.5	2246.5	-1.603	0.109
29	289.5	2119.5	-3.114	0.002
30	240	2010	-3.67	0.000
31	359.5	2189.5	-1.954	0.051
32	478	2308	-0.443	0.658
33	366.5	2196.5	-1.908	0.056
34	397	2227	-1.455	0.146
35	431	2261	-1.011	0.312

**Prueba de Mann – Whitney:
Par 6: EGRESADAS -EMPLEADORES**

Competencias	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
1	558.5	729.5	-1.53	0.126
2	693.5	864.5	-0.182	0.856
3	685	856	-0.264	0.792
4	671	3831	-0.405	0.686
5	662.5	833.5	-0.491	0.624
6	351	3432	-3.167	0.002
7	597	3757	-0.804	0.421
8	535	671	-1.066	0.286
9	659	3740	-0.442	0.659
10	607.5	3767.5	-1.062	0.288
11	622	793	-0.898	0.369
12	504.5	675.5	-2.357	0.018
13	556	727	-1.653	0.098
14	696	3856	-0.151	0.880
15	586.5	757.5	-1.338	0.181
16	621	3781	-0.927	0.354
17	663.5	3823.5	-0.474	0.636
18	387	3468	-3.086	0.002
19	671.5	842.5	-0.397	0.691
20	632	803	-0.82	0.412
21	592	3673	-0.35	0.726
22	596	3756	-0.791	0.429
23	561.5	714.5	-1.096	0.273
24	451	604	-2.517	0.012
25	546	699	-1.294	0.196
26	621.5	3624.5	-0.337	0.736
27	588	3669	-1.214	0.225
28	657.5	828.5	-0.612	0.541
29	616.5	787.5	-1.113	0.266
30	618	789	-1.205	0.228
31	658	811	-0.052	0.959
32	629.5	782.5	-0.478	0.632
33	644.5	3804.5	-0.293	0.769
34	577	730	-1.022	0.307
35	671	824	-0.005	0.996

Prueba de Kruskal - Wallis:

Competencias	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
1. Organización del tiempo	11.021	3	0.012
2. Toma de decisiones.	15.492	3	0.001
3. Liderazgo.	32.268	3	0.000
4. Capacidad de análisis y síntesis.	4.721	3	0.193
5. Capacidad para comunicarse de forma verbal y no verbal.	16.730	3	0.001
6. Comunicación oral y escrita en inglés.	20.511	3	0.000
7. Congruencia (actúo como pienso)	20.884	3	0.000
8. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	3.845	3	0.279
9. Creatividad (capacidad para generar nuevas ideas).	6.173	3	0.103
10. Habilidades para relacionarse.	20.401	3	0.000
11. Habilidad para trabajar de forma autónoma.	7.788	3	0.051
12. Cuidado de los detalles.	20.851	3	0.000
13. Trabajo en equipo.	15.131	3	0.002
14. Empatía (ponerse en el lugar del otro).	5.506	3	0.138
15. Capacidad crítica y autocrítica.	4.497	3	0.213
16. Resolución de problemas.	15.157	3	0.002
17. Flexibilidad y capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones.	7.611	3	0.055
18. Habilidades básicas de manejo de la computadora.	18.720	3	0.000
19. Motivación de logro (satisfacción por el trabajo bien hecho).	9.272	3	0.026
20. Capacidad de delegar.	18.642	3	0.000
21. Iniciativa y espíritu emprendedor	8.248	3	0.041
22. Cultura general (conocimiento y apreciación).	10.541	3	0.014
23. Diseño y desarrollo de proyectos.	3.712	3	0.294
24. Enfoque ético.	59.966	3	0.000
25. Habilidades de investigación y de manejo de la información.	3.949	3	0.267
26. Habilidad para trabajar en un contexto internacional.	14.498	3	0.002
27. Capacidad de aprender.	16.884	3	0.001
28. Trabajo bajo presión.	42.833	3	0.000
29. Tono humano.	69.209	3	0.000
30. Espíritu de servicio.	74.873	3	0.000
31. Negociación.	13.349	3	0.004
32. Habilidad para trabajar con calidad.	10.096	3	0.018
33. Conocimientos básicos de la profesión.	11.136	3	0.011
34. Responsabilidad social.	21.861	3	0.000
35. Respeto a la diversidad.	3.143	3	0.370