

# Estrategias para la formación de competencias profesionales en un ambiente universitario

Marisela Ortega Domínguez  
José Luis Bátiz López

Prólogo de  
James W. Wilkie



**Estrategias para la formación de competencias  
profesionales en un ambiente universitario**

---

# **Estrategias para la formación de competencias profesionales en un ambiente universitario**

**Leonor Marisela Ortega Domínguez**  
**José Luis Bátiz López**



**Se agradece al Consorcio Mundial de Investigación para México (PROFMEX), a la Universidad de California de los Ángeles y a la Universidad de Guadalajara (UDG) por la invitación de escribir el presente libro para la serie de Ciclos y Tendencias en el Desarrollo de México.**

Copyright © 2019 Por Leonor Marisela Ortega Domínguez y José Luis Bátiz López

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse ni utilizarse de ninguna manera sin el permiso expreso por escrito de los autores, excepto para el uso de citas y reseñas de libros o revistas académicas.

Primera edición: Julio 2019

ISBN 978-0-359-92023-5

All rights reserved.

## Agradecimientos

---

A los estudiantes de Sociología que participaron aportando su percepción de las competencias durante la investigación original doctoral.

Al Dr. James W. Wilkie por su aceptación en la elaboración del prólogo del presente libro y sus gestiones para la inclusión de la Serie en PROFMEX y la Universidad Autónoma de Guadalajara.

Un agradecimiento especial a Jesús González Guardado y a Yuliana Alferez por brindar una lectura pronta y por externar sus comentarios que han enriquecido la publicación de este libro.

A los docentes Universitarios que creen que la formación no es una simple exposición y que consideran que la formación requiere de herramientas para el desarrollo del pensamiento y la formación de competencias.

Y en general a los Universitarios que nos motivan a que se puedan utilizar las estrategias con el fin de mejorar su aprendizaje significativo para ser unos profesionistas comprometidos con la sociedad.

## Tabla de Contenido

---

<i>Agradecimientos</i> .....	iii
<i>Contenido</i> .....	V
<i>Prólogo por James W. Wilkie</i> .....	IX
<i>Introducción</i> .....	I

### *Sección I. Marco de teórico*

#### **Capítulo 1: La Formación de Competencias: su Origen y Diseño** ..... 9

##### *PARTE PRIMERA:*

<i>1.1.1. Antecedentes de las competencias, en su origen laboral</i> .....	9
<i>1.1.2. Conceptualización del Enfoque por Competencias</i> .....	15
<i>1.1.3. Tipo de Competencias</i> .....	19
<i>1.1.4. Competencias generales</i> .....	23
<i>1.1.5. Competencias profesionales</i> .....	25
<i>1.1.6. Clasificación de las Competencias en el nivel superior</i> .....	26
<i>1.1.7. Reformas Educativas en México</i> .....	31
<i>1.1.8. Debate en torno a las competencias en el ámbito académico</i> .....	33

##### *SEGUNDA PARTE:*

<i>1.2.1. Plan de Estudios por competencias</i> .....	39
<i>1.2.2. Análisis del Plan de Estudios de la carrera de Sociología</i> .....	43
<i>1.2.3. Análisis del plan de estudios general</i> .....	43
<i>1.2.4. Análisis del plan de estudios por unidades de aprendizaje</i> .....	45
<i>1.2.5. Interpretación de los elementos del formato de la Unidad de aprendizaje</i> .....	47
<i>1.2.6. Observación Etnográfica</i> .....	49

##### *TERCERA PARTE:* ..... 50 |

<i>1.3.1. Formación de competencias</i> .....	50
<i>1.3.2. Estrategias para la formación de competencias</i> .....	50
<i>1.3.3. Estrategias de Aprendizaje para formar competencias</i> .....	53
<i>1.3.4. Estrategia para el Desarrollo del Sentido y Significado</i> .....	55

#### **Capítulo 2: La Carrera de Sociología en el Sistema Escolarizado y Semiescolarizado** ..... 63

<i>2.1. Carrera de Sociología</i> .....	63
<i>2.2. Carrera de Sociología semiescolarizada</i> .....	64
<i>2.3. Contraste de sistema escolarizado y semiescolarizado</i> .....	66

<b>Capítulo 3: Propuesta Metodológica de Investigación</b> .....	71
3.1. Enfoque de investigación de corte Mixto .....	71
3.2. Alcance de la Investigación inicial .....	72
3.3. Diseño .....	73
3.3.1. Población y muestra .....	73
3.4. Resultados que se esperan en la encuesta de opinión.....	75
3.5. Entrevista a profundidad semiestructurada .....	77
3.6. Observación etnográfica no participativa .....	79
3.7. El análisis estadístico.....	80
 <i>Sección II. Ejecución de la Propuesta de evaluación de las competencias</i>	
<b>Capítulo 4: Aplicación y Análisis</b> .....	81
4.1. Análisis de competencias básicas del perfil de ingreso y egreso del cuestionario aplicado .....	81
4.2. Análisis del logro de las competencias generales.....	82
4.3. Análisis del logro de competencias profesionales .....	83
4.4. Competencias profesionales con niveles deficientes.....	84
 <b>Capítulo 5: Análisis Cualitativo de dos Estudios de Caso</b> .....	87
5.1. Observación etnográfica no participativa, primer estudio caso. ....	87
5.2. Observación Etnográfica no participativa, segundo estudio de caso.....	88
5.3. Hallazgos por detectar en la entrevista a estudiantes .....	89
5.4. Hallazgos de la Entrevista a estudiantes .....	90
5.5. Percepción de los docentes en entrevista.....	92
5.6. Hallazgos de la Entrevista a Docentes y Coordinadores .....	97
 <b>Capítulo 6: Análisis Estadístico Inferencial</b> .....	99
6.1. Cuestionario a estudiantes .....	99
6.2. Entrevista a estudiantes .....	103
6.3. Entrevistas a profundidad a Docentes y Coordinadores .....	107
 <b>Capítulo 7: Conclusiones y Recomendaciones</b> .....	111
7.1. Marco Teórico.....	111
7.2. Competencias .....	112
7.3. Sobre el Plan de Estudios .....	113
7.4. Sobre la Formación de Competencias .....	116

7.5. Correlación de competencias, plan de estudios y estrategias a través del análisis estadístico inferencial.....	119
7.6. Discusión sobre los resultados de la Investigación.....	121

<b>Referencias</b> .....	129
--------------------------	-----

**Tablas**

Tabla 1. Clasificación de competencias básicas y profesionales en el nivel superior y variables asociadas a cada grupo de competencias del área de sociología. ....	28
Tabla 2. Elementos didácticos del Plan Curricular basado en competencias.....	46
Tabla 3. Propuestas de estrategias de aprendizaje a las competencias que requieren mayor intervención en la carrera de Sociología. Adaptadas de las propuestas de Tobón (2005)...	61
Tabla 4. Proporciones de las actividades de sistemas de enseñanza ....	67
Tabla 5. Encuadre de los instrumentos de recolección de datos y medio de análisis.....	74
Tabla 6. Dimensiones y preguntas de entrevista a profundidad.....	78
Tabla 7. Competencias profesionales con bajos niveles en dos campus universitarios. ....	85
Tabla 8. Comportamiento de las competencias profesionales asociadas a clústers del cuestionario a estudiantes.....	99
Tabla 9. Logro de Competencias profesionales del clústers 1. ....	101
Tabla 10. Logro de Competencias profesionales del clústers 2. ....	102
Tabla 11. Logro de Competencias profesionales del clústers 3. ....	103
Tabla 12. Comportamiento de las competencias profesionales asociadas a clústers de la entrevista a estudiantes.....	104
Tabla 13. Entrevista a estudiantes, logro de Competencias profesionales del clústers 1.....	105
Tabla 14. Entrevista a estudiantes, logro de Competencias profesionales del clústers 2.....	105
Tabla 15. Entrevista a estudiantes, logro de Competencias profesionales del clústers 3.....	106
Tabla 16. Comportamiento de las competencias profesionales asociadas a clústers de la entrevista a docentes y coordinadores. ....	107
Tabla 17. Logros de Competencias por clusters.....	108
Gráfica 1. Competencias profesionales con niveles deficientes de campus 1 y 2.....	117



## ANEXOS

<i>I. Instrumentos de recolección de datos</i> .....	161
<i>Anexo I.1. Modelo de encuesta a estudiantes</i> .....	161
<i>Anexo I.2. Modelo de Entrevista a profundidad a estudiantes</i> .....	165
<i>Anexo I.3. Modelo de Entrevista a profundidad para docentes y coordinadores sobre competencias</i> .....	167
<i>II. Resultados de Análisis</i> .....	169
<i>Anexo II. Tabla 1. Resultados estadísticos de la prueba de Alfa de Cronbach</i> .....	169
<i>Anexo II. Tabla 2. Porcentaje del nivel de opinión de las competencias profesionales en el Campus 1</i> .....	171
<i>Anexo II. Tabla A3. Porcentaje del nivel de opinión de las competencias profesionales en el Campus 2</i> .....	173
<i>III. Entrevistas a Coordinadores</i> .....	175
<i>Anexo III. Entrevista 1. Coordinador de la carrera del campus 1</i> .....	175
<i>Anexo III. Entrevista 2. Coordinador de la carrera del campus 2</i> .....	176
<i>III. Entrevistas a Docentes</i> .....	177
<i>Anexo III. Entrevista 3. Docente de la carrera del campus 1</i> .....	177
<i>Anexo III. Entrevista 5. Docente de la carrera del campus 2</i> .....	178
<i>III. Entrevistas a Estudiantes</i> .....	179
<i>Anexo III. Entrevista 7. Estudiante de la carrera del campus 1</i> .....	179
<i>Anexo III. Entrevista 9. Estudiante de la carrera del campus 2</i> .....	180

## **Prólogo por James W. Wilkie**

---

Debido a la preocupación del sector educativo por formar estudiantes modelo que puedan desarrollar mayormente sus capacidades en el ámbito personal y profesional, en el presente libro se estudian diversos planteamientos teóricos y reflexiones, así como análisis empíricos que son contrastados, sobre diversos temas que se relacionan con la educación por competencias en el ámbito universitario.

Los autores nos invitan a observar si el modelo o el enfoque educativo que se desarrolla en las universidades ha generado un verdadero cambio social que responda a los grandes retos actuales de la enseñanza y del aprendizaje.

A nivel global se ha buscado cambiar y mejorar algunos paradigmas de la formación, para aprovechar al máximo las capacidades, los recursos y la tecnología, así como para llegar a un mayor número de población con diferentes perfiles que presentan diferentes necesidades.

Originalmente se diseñaron los programas educativos para capacitar para el trabajo, posteriormente se ha orientado al desarrollo profesional, centrado en la exposición del docente, el aprendizaje memorístico y la evaluación a través de exámenes estandarizados. Sin embargo, se hace patente la necesidad de trascender a la formación integral del ser humano, que corresponde, a educar para la vida.

Educar para la vida no sólo se basa en tener el conocimiento y las habilidades para realizar tareas (aptitud), si no también, el desarrollar acciones que, desde el diseño y la ejecución, se asuman los valores (actitud) que enriquezcan la formación integral.

En ese sentido los autores revisan aspectos de diseño y estructura de los planes, el perfil de los estudiantes y el desempeño logrado de las competencias en las diferentes etapas de formación universitaria, a través de una metodología de investigación robusta. La investigación analiza una gran cantidad de información, que les permite generar conclusiones que pueden ser

orientadas para la formación de estrategias de enseñanza y aprendizaje para consolidar las competencias.

En la investigación se analiza la carrera de sociología con la intención de observar y reflexionar sobre los intereses diversos de los estudiantes, y las características de los objetos de estudio por los grupos sociales, que son complejos y que buscan ser resueltos desde la inserción en la academia, y puestos en practica en proyectos aplicados en los diferentes campos laborales.

Una de las grandes problemáticas a las que se enfrentan los egresados de las carreras universitarias, es obtener un trabajo digno, acorde a la profesión elegida, sin embargo, el requisito que más sobresale en las ofertas de trabajo, en un primer momento, es la experiencia. Por lo tanto, un gran número de profesionistas no logra insertarse de manera directa e inmediata al concluir sus estudios.

Para contrarrestar la falta de experiencia laboral, las universidades contemplan diversas actividades, tales como: el servicio y las prácticas profesionales, la modificación de los planes de estudio y talleres que se vinculan de manera directa con su campo ocupacional. No obstante, pocas veces en el currículum dichas actividades no sobre salen para ser consideradas como experiencia laboral.

El enfoque de las competencias va más allá de la enseñanza y del aprendizaje, debido a que busca generar evidencias y resolver situaciones y problemáticas reales en su rol como persona generadora de cambio. En la investigación, los autores identifican que los proyectos sociales tienen una capacidad transversal, para involucrar a mayores actores y resolver mayores problemáticas sociales de manera directa.

El análisis estadístico que realizan los autores de esta obra, al recoger la percepción de los estudiantes, profesores, y actores clave sobre el tema de las competencias básicas y profesionales, debido a la recolección de datos a través de diferentes medios, les ayuda a clarificar el perfil no sólo de los futuros profesionistas, sino también de las condiciones y medios físicos, geográficos y de infraestructura en el que se desarrollan.

Es necesario mencionar que algunos estudiantes, decidieron estudiar la carrera de sociología por el deseo de seguir aprendiendo y no para insertarse al mercado laboral, en ese sentido, el enfoque por competencias busca que lo aprendido durante el transcurso de su formación, realmente les fomente un crecimiento de desarrollo personal.

Es interesante observar que no toda la comunidad estudiantil conoce el significado de la educación por competencias, ni la gran diversidad de las competencias básicas y profesionales que existen, por lo tanto, difícilmente lograrán ser asimiladas por los docentes y los estudiantes principalmente.

Además de ello, debido al análisis que realizan los autores, se pudieron identificar cuales competencias del nivel básico y del nivel profesional salieron mejor evaluadas, y de igual manera, cuáles competencias requieren de una mayor intervención.

Otro aspecto interesante por mencionar es que, en las universidades un mismo programa se replica en diferentes campus universitarios, sin embargo, las condiciones geográficas y las dinámicas sociales que se desarrollan en las ciudades pueden ser contrarias, por lo tanto, los programas podrían experimentar mayores dificultades para resolver problemáticas, si no se adecuan a las necesidades locales.

La libertad de cátedra junto con los programas de estudio como base permiten a los docentes preparar sus clases, bajo sus estilos particulares de enseñanza. Algunas universidades recomiendan que realicen cursos de formación para mejorar y facilitar la enseñanza, pero no todos los cursos son obligatorios, por lo tanto, puede existir diferentes grados de certeza de la motivación de los docentes por enseñar, aunado al grado de motivación de aprendizaje de los estudiantes.

En la segunda sección del libro, los autores ofrecen como herramienta su trabajo metodológico y orientaciones para que puedan ser replicados por los analistas de políticas públicas educativas, docentes y la comunidad universitaria por si desean evaluar sus respectivos programas de estudio y generar acciones específicas para fortalecer las diferentes carreras universitarias.

Uno de los aspectos más sobresalientes de esta obra, es que, aborda el enfoque por competencias desde su origen de manera

amplia, define y muestra una lista segmentada de competencias, y diferencia el contexto escolarizado y semi-escolarizado universitario.

Después del marco teórico, se desarrolla el análisis empírico que describe y correlaciona la información recopilada, pero se complementa con un análisis econométrico deductivo que tiene relevancia porque identifica competencias que forman parte de la conceptualización, de las estrategias y de la planificación, bajo esta segmentación, es posible generar de modo particular estrategias que sean mayormente eficientes y eficaces.

De manera holística, el reto de la educación por competencias para formar profesionistas de manera integral se percibe como mayormente alcanzable, en el propiciar conocimientos, habilidades, actitudes y valores que bien podrían aplicarse a otras disciplinas, e inclusive en el nivel medio superior, ya que los autores analizan la planificación, el desarrollo de estrategias y la evaluación como un medio (común denominador) para contrastar el éxito de los programas educativos, aun cuando el área de análisis y experiencia es la carrera de sociología a nivel universitario.

James W. Wilkie

## Introducción

---

Este libro contiene los resultados principales de la tesis doctoral del área de ciencias educativas presentada en el año 2013, y que ahora se concretizan en la modalidad de libro, bajo una revisión y adaptación minuciosa re-editado en algunas ideas para dar un mejor sentido y practicidad. Se pretende que este libro sea una herramienta útil, intemporal y prospectiva para las universidades y profesores que decidan evaluar sus programas, fortaleciendo la planeación y gestión en sus instituciones. Así como también, aplicar estrategias didácticas que favorezcan la formación de competencias.

Uno de los grandes retos de la Educación Superior, actualmente, es la formación por competencias tanto del docente como del estudiante, por lo tanto, se buscan estrategias como herramientas para la enseñanza-aprendizaje. El reto es formar de manera integral a los estudiantes, es decir, propiciando conocimientos, habilidades, actitudes y valores que respondan a las necesidades de un contexto. Tal finalidad requiere de una visión integral y de un diseño curricular adecuado.

El Plan de Estudio, como parte del diseño curricular, se basa en el diagnóstico de necesidades, del que emerge el perfil de ingreso para el logro de competencias que se reflejan en el perfil de egreso, así como de las estrategias de enseñanza-aprendizaje para la formación de competencias profesionales, con un claro enfoque que orienta el camino a seguir para el éxito de los profesionistas.

Los parámetros para identificar el logro de competencias requieren tener claro los talentos con que inician los estudiantes, aún cuando se busca una estandarización, la realidad es que cada estudiante es diferente y para formarse requiere implementar un plan de estudios dinámico que diagnostique continuamente las necesidades tanto del estudiante como del contexto sociolaboral.

El concepto de competencia presenta una diversidad semántica por su propio origen laboral: algunos docentes la utilizan como sinónimo de habilidad, destreza y/o entrenamiento de

forma fragmentaria; no obstante, la competencia «representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones» (Perrenoud, 2004:19). El logro de competencias se convierte en un proceso complejo, diversificado; que requiere toda una sistematización del que aprende, pero también de quién educa.

Las competencias despiertan interrogantes por la solidez epistemológica y su origen laboral que cuestiona la idoneidad en educación; sin embargo, el desarrollo en el ámbito académico ha ido construyendo un sustento metodológico al diseñar tanto el plan de estudios como las estrategias para formar competencias (Cazares, 2011).

Críticos se cuestionan si es un modelo o enfoque educativo; ya que el primero implica una serie de patrones conceptuales, análisis pedagógico que orienta al docente en la elaboración de programas de estudio de acuerdo con el contexto socio histórico. Los modelos como señala Escudero (2003), se deben tomar como metáforas, experiencias valiosas que no deben seguirse como recetas de cocina a pesar de su importancia metodológica.

Las competencias a nivel universitario se están construyendo tanto en la conceptualización como en la sistematización de experiencias, por lo que, la discusión se inclina hacia las competencias como un enfoque –más que un modelo educativo– que se nutre de otros modelos epistemológicos y de su experiencia pedagógica.

Es necesario que el diseño del Plan Curricular investigue en forma continua la parte metodológica sobre las competencias, y sin interrupción, se aproxime a formar un modelo. Por lo pronto, el análisis del marco teórico plantea la disyuntiva sobre su identidad: si es un enfoque o modelo. Para contrastar entre la teoría y la práctica de las competencias, se requiere diseñar las competencias, los contenidos y las unidades de aprendizaje; para contrastar la teoría, los planes y la práctica que se desarrolla en cada una las carreras universitarias en lo particular.

Es importante señalar que se deben analizar las propuestas de autores que critican las competencias educativas al considerarlas sin fundamentos metodológicos, debido a que provienen del ámbito laboral, tales como: Rorty (1996), Díaz, (2006),

Barnett (2001), y Perrenoud (2009), entre otros; y, por otro lado, quienes consideran que las competencias son retos para el desarrollo del conocimiento universitario. Además, los autores plantean que se debe desarrollar algunas modificaciones como una concepción integral, un lenguaje más académico y un diseño dinámico, tales como: Mertens (2005), Torrado (2000), Gómez et al. (2002), Gallart y Jacinto (1995), De Miguel (2005), Zabala (2005), Rodríguez (2000), Villa y Poblete (2007) y, en el enfoque complejo: Schön (1992), Morin (2000), Lasnier (2000) y Tobón (2008).

La investigación deberá partir de un alcance inicial exploratorio y, en el proceso de investigación, transitar a un análisis cuantitativo - correlacional del logro de competencias, recogiendo información a través de encuestas de opinión a estudiantes; así como también, utilizar las estrategias de enseñanza aprendizaje (estudios de caso) – para favorecer la formación de competencias profesionales.

En los resultados deberán identificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje que el docente utiliza en la modalidad escolarizada y/o semiescolarizada, tanto en el aula como en la asesoría. De manera exploratoria, conocer los perfiles de ingreso, egreso y la evolución educativa que han tenido los estudiantes durante su formación desde la etapa básica hasta la profesional.

Es importante complementar la información de manera cualitativa, basada en casos: considerando a estudiantes con las mejores calificaciones y con una situación regular académica (materias aprobadas) o con promedio sobresaliente en la etapa profesional; y entrevistar al personal universitario de carrera. Mediante estos casos se podrán contrastar las diferentes visiones del desarrollo educativo.

Los resultados, tanto del método cuantitativo como el cualitativo, permitirán tener un diagnóstico sobre el logro de competencias y su formación, los cuales podrán ser agrupados en tres categorías: conceptualización; análisis del Plan de Estudio por competencias; y la formación de competencias en el nivel superior. Para la propuesta de estrategias de enseñanza-aprendizaje se plantea recurrir a Tobón (2005) como referente



recomendado, quien ha trabajado la formación de competencias complejas en el nivel de educación superior.

Es importante mencionar que el enfoque por competencias es una alternativa como lo aprecia Argüelles (2000) en el nivel superior, para formar a los estudiantes de una manera integral. Esto ayuda a desarrollar habilidades, actitudes y valores, lo que les permite acercarse a la profesión y al área laboral. Como reflexión la formación por competencias permite vincular lo teórico y el campo laboral, situación que no se alcanzaba en una educación teórica.

Los resultados son de interés tanto para docentes como para estudiantes al comprender el actual enfoque académico, motivo por el cual, el tema de las competencias se extiende a todos los niveles educativos. Es importante señalar que en una parte del presente libro se toma de referencia a la carrera de sociología, por ser un área con mayor interacción sobre las necesidades de la sociedad.

El presente libro está estructurado en dos secciones.

La sección I del Marco Teórico, corresponde al *Capítulo 1* referente a la *Formación de competencias*, el cual se divide en tres partes, abarcando aspectos de origen, diseño y formación. El *Capítulo 2* de manera breve se expone el sistema escolarizado y semiescolarizado de la carrera de Sociología como introducción para adentrarse al *Capítulo 3*.

La Sección II llamado *Ejecución de la Propuesta de evaluación de las competencias*, se integra de los capítulos del 3 al 7.

En el *Capítulo 3* corresponde a la propuesta de análisis metodológica, para abordar con mayor detalle el desarrollo de las competencias de la carrera de sociología.

En el *Capítulo 4* se presentan los resultados obtenidos del logro de competencias generales, profesionales diseñada en la propuesta del capítulo anterior.

En el *Capítulo 5* y *6* de manera empírica y por medio de un análisis econométrico se observa la percepción que poseen los estudiantes, profesores y coordinadores del logro de competencias, así como los contrastes entre la conceptualización, las estrategias y la planeación de las competencias respectivamente.

Y, por último, en el *Capítulo 7* se presentan las conclusiones y recomendaciones.

## **Sección I. Marco Teórico**

## **Capítulo 1: La formación de competencias: su origen y diseño**

---

En este capítulo se plasma la fundamentación teórica para el logro de competencias, se aborda el origen, diseño y formación.

Se organiza en tres partes: en la primera se estudia a las competencias desde el contexto laboral hasta su desarrollo en el ámbito de la educación superior; se revisa la conceptualización en las diversas perspectivas teóricas y los desafíos que plantean algunos estudiosos sobre las competencias; también se aborda con el enfoque de su formación, por lo cual, se estudian los tipos de estrategias de enseñanza aprendizaje y se profundiza en su complejidad. En la segunda parte se expone la forma de evaluación del diseño en el plan de estudios por competencias, su conceptualización y aplicación en las carreras de estudio. En la tercera parte, se analiza la formación de competencias, así como las estrategias para formar competencias.

### ***Parte primera:***

#### ***1.1.1. Antecedentes de las competencias, en su origen laboral***

El origen del conocimiento ha sido objeto de estudio desde los filósofos griegos, Platón decía que se nace con el conocimiento, Aristóteles que el conocimiento se adquiere a través de la experiencia (Abbagnano 1992). Aún cuando el término de competencias en el campo de la educación es reciente, existen diversas concepciones por lo que es importante analizar la tendencia y evolución en la conceptualización de las competencias educativas a través de tres perspectivas: conductista, funcionalista y constructivista, lo cual permitirá elegir el camino adecuado para fortalecer el desarrollo de la competencia misma en el nivel de educación superior.

El modelo conductista cercano al enfoque laboral considera a las competencias en términos de la estimulación del

comportamiento para desarrollar el trabajo, evalúa al trabajador como competente de la relación laboral, a través de las actividades personales en su puesto de trabajo; así mismo, se determinan las tareas y ocupaciones como elemento central, lo que implica la importancia del perfil para el trabajo correcto, pone énfasis en los resultados estandarizados (Monclus, 2006).

Los conductistas consideran necesario estimular el trabajo por considerarlo poco interesante, por lo que requieren motivarlo, premiarlo, observar el desempeño y demostrar el grado de logro de las competencias a evaluar; ofrece criterios que sirven para ir evaluando el desempeño y el desarrollo de competencias.

En la formación laboral, el modelo conductual de trabajo busca una relación dinámica donde se combinan conocimientos, actitudes y habilidades. El diseño del plan de estudios propone formular por objetivos a las competencias donde la conducta se refleja en verbos activos que representan el cambio de una conducta o un desempeño; y las condiciones de ejecución son las que permiten comprobar el resultado a través de una evidencia. «Por lo que esta teoría permite evaluar con evidencias que se caracterizan en demostrar o entregar durante el proceso de formación» (Ramírez y Rocha, 2006: 34)

Las competencias en el enfoque funcionalista se definen como la capacidad de la persona para realizar una actividad productiva y determinar si es capaz de realizar el trabajo en forma segura y eficiente. Saban (2000) considera que en el funcionalismo la competencia se basa en la identificación de las funciones productivas que se realizan en un centro de trabajo, tratándose de una metodología básicamente comparativa entre resultados y habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores. Una propuesta del funcionalismo es que las competencias se determinan por el lugar que se ocupa en la producción y por la capacidad de una persona para realizar actividades en una tarea específica.

También dentro del funcionalismo Montmollin (1984) plantea que las competencias no se reducen a una aptitud por muy bien definida que esté, ni tampoco a aptitudes diversas; son conjuntos estabilizadores de saberes y de saber hacer, de conductas, de procedimientos estandarizados, de tipos de

razonamiento, que se pueden poner en práctica sin un nuevo aprendizaje. En los trabajos recientes de algunos autores se sigue marcando la idea funcionalista como lo señala Vargas (2004:13): «las competencias son llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea».

Para el enfoque funcionalista, le interesa formar en competencias útiles que tengan aplicación inmediata a la vida y/o a la empresa donde se va a demostrar con el hacer, si bien, se resuelven los problemas reales, estos no trascienden, en ocasiones no se permite inclusive la innovación, sólo lo que el manual o el programa sugiere.

A la cabeza de este enfoque, como lo señala Díaz Barriga (2011) se encuentran los trabajos del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) cuyo objetivo es formar al ciudadano global, considerando que la competencia es más que un conocimiento y destrezas, que involucran habilidades para enfrentar demandas complejas apoyándose en la movilización de recursos.

En el enfoque constructivista, la competencia se centra en la formación de la persona, su relación laboral, así como la sistematización del conocimiento o teoría. En este enfoque, la competencia cobra importancia en la persona, sus expectativas y posibilidades, sin importar su nivel educativo. Se centra en la participación activa del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje, en forma continua y permanente.

Por otra parte, el constructivismo ofrece a la educación basada en competencias la importancia de la actitud del estudiante para la búsqueda y la construcción del significado. En este enfoque, las competencias toman la importancia de transferir conocimiento no sólo del contexto, sino de la vida misma; de la experiencia personal como fuente de desarrollo, es decir, se le da importancia a los contenidos significativos para la calidad de vida.

Una característica constructivista es el enfoque psicogenético, el cual centra su objeto de estudio en la importancia al desarrollo interno del individuo como respuesta a las exigencias sociales del momento. Para los teóricos como Castellanos et al.

(2003) que estudian a la competencia del individuo desde el desarrollo intelectual, la definen como:

«Una configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de la personalidad en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad atendiendo al modelo de desempeño deseable socialmente construido en un contexto histórico concreto» (Castellanos, 2003: 22).

Perrenoud (2004) le da importancia al desarrollo intelectual en su definición de competencia, porque lo considera como una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta capacidad de movilización se puede reflexionar en las características del desarrollo interno del estudiante, dándole importancia tanto a su madurez interna como a su relación con el contexto. La movilización intelectual para conjuntar habilidades que permitan al estudiante demostrar sus competencias, requiere de toda una experiencia que se adquiere a través de la práctica y de su interacción con el contexto que lo rodea como un efecto de evolución en el individuo.

Los postulados de Perrenoud (2004) y Castellanos (2003) consideran en el enfoque psicogenético señalar la relevancia de la madurez intelectual, traducida en la meta-cognición, donde el individuo se enfrenta a soluciones en forma reflexiva, tomándola como centro importante de la competencia y la percepción de la realidad para el desarrollo de su desempeño.

Desde el enfoque socio constructivista se retoman las competencias como constructos sociales, que pueden facilitar la comprensión de la realidad, al mismo tiempo que la construyen refleja y refuerza las suposiciones y valores ideológicos prevalentes (Moreno, 2009). Se considera que las competencias complejas tienen una amplia relación con el socio constructivismo, ya que fundamentan la formación de competencias en el trabajo colaborativo y contextualizado en una praxis comunitaria, como refiere Tobón (2005) al señalar a la integración de la

propia persona con la sociedad y el contexto que operan sobre el sujeto en su concepto:

«Acción-actuación-creación, para resolver problemas; realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional); aportando a la construcción y a la transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros); el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar); el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias)» (Tobón, 2005: 12).

Las competencias complejas toman en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad, espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano, la articulación de procesos socio históricos y procesos individuales (Morin, 2000).

Todo proceso formativo se da en el marco de interdependencia dinámica y auto organizativa que producen cambios continuos (Ruiz, 1999). Las competencias complejas posibilitan un método de construcción de saberes que tiene en cuenta el entretretejido de las partes, la construcción de relaciones, el caos, el cambio y la incertidumbre (Morín, 2000).

El pensamiento complejo constituye un método de construcción del saber humano, desde un punto de vista hermenéutico, es decir, interpretativo y comprensivo. Por lo tanto, éste involucra al conocimiento como un proceso biológico cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico, enlazándose a la vida humana y a la relación social.

El enfoque complejo de las competencias, atribuyen que su formación debe estar cercana al contexto social, con una visión enfocada no tanto al desarrollo productivo, sino al bienestar de quien posee la competencia y al contexto donde se ubica, por lo que algunos críticos la consideran que su origen se fundamenta en el área laboral, por lo que no funciona en lo educativo.



Si bien es cierto que las competencias han surgido en la productividad, el enfoque de la complejidad permite la formación integral de los estudiantes, que se acerca a las propuestas socio constructivista de los trabajos de Freinet (1896-1966), donde la educación la desarrollaba en torno a las necesidades comunitarias y del trabajo, como parte de la formación de los estudiantes. Las propuestas del pedagogo obedecían a una conciencia más popular, donde el desarrollo de cooperativas se aplicaba a la propia escuela (Abbagnano, 1992).

Desde la década de los años 40's, las competencias han evolucionado en el contexto laboral, surgen con los trabajos de Pearson (1949) quien propone valorar a las personas por resultados concretos, en lugar de evaluarlos por sus cualidades; por otro lado, con Atkinson (1958) se buscó la forma de incentivar al trabajador, se enfocó en analizar resultados específicos a través de estudios estadísticos, lo que permitió considerar a las competencias como marco de motivación.

Por otro lado, McClelland (1973, 1987) propuso en sus primeras exposiciones la forma de motivar al trabajador a través del logro y relacionó su necesidad con el éxito profesional para propiciar que el personal se motivará en los propósitos de sus proyectos, lo que le permitía buscar nuevas variables para predecir el rendimiento laboral, ya que demostraba que los expedientes académicos y los test de inteligencia no eran suficientes para predecir el éxito profesional.

Chomsky (1997) consideró a las competencias no sólo como capacidad y disposición para el desempeño, agregó también la interpretación de los saberes en la aplicación de una ejecución. Dedujo que el resultado variaba según las necesidades de los individuos, el estilo de aprendizaje y sus potencialidades personales.

Además de lo anterior, los trabajos de Atkinson (1958), Chomsky (1997), McClelland (1973) y Pearson (1949), centraron a las competencias en el desempeño con un enfoque laboral, buscaron las causas para mejorar el rendimiento del trabajador, y eso los llevó tanto a incentivar, como a evaluar a la persona a través de los productos de su trabajo.

### *1.1.2. Conceptualización del Enfoque por Competencias*

La educación por competencias actualmente presenta obstáculos en la conceptualización debido a una diversidad de acepciones que repercuten en su formación. Esto ha creado un debate epistemológico para aclarar si se trata de un enfoque o modelo. Dada la complejidad de la educación por competencias, es importante que el docente tenga una conceptualización clara y un enfoque definido, que le permita rediseñar una serie de estrategias para la formación de los estudiantes, por ello, es necesario un análisis conceptual e intervención en el ámbito educativo.

Los planteamientos actuales de las competencias en el ámbito laboral abarcan tanto la capacidad personal como el desarrollo profesional, dándole énfasis a la tarea y a la adquisición de habilidades, destrezas y valores que permiten un buen desempeño en la resolución del problema o situación imprevista; así como a realizar acciones más simples pero que permitan un mejor desempeño en la práctica laboral.

«Los términos aptitudes y habilidades se encuentran de alguna forma relacionados con las competencias, el primero da cuenta de diversas disposiciones de cada individuo, y el segundo remite a la pericia que ha desarrollado a partir de tales disposiciones» (Díaz Barriga, 2006:24).

El sistema educativo actual está inmerso en el desarrollo de particularidades del modelo tradicional, aunque se plantean alternativas para mejorar, es difícil sustituir una metodología de enfoque o modelo; sin embargo, los esfuerzos, a pesar de sus carencias en cada uno, han dado resultados a lo largo del tiempo dejando una huella profunda en el sistema educativo.

En los planes de estudio de las carreras, algunos casos presentan una estructura no completamente adecuada a la formación de competencias, su estructura pedagógica puede corresponder a una formación de tipo tradicional, situación entendible por su historia y origen de la institución que la alberga, es decir, desarrollan una dirección de contenido y de

estrategias basadas en la exposición por los docentes y/o en ocasiones esta actividad se transfiere a los estudiantes.

Cuando se analizan los planes de estudio, se debe observar si tienen o no una relación con las diferentes etapas estructuradas, como pueden ser: área básica, disciplinaria y profesional. Además, los planes por lo regular contienen un mapa curricular donde se plasman las materias obligatorias y optativas, lo que sugiere una transversalidad. Al analizar las denominadas unidades de aprendizaje y programas por materia, se debe ubicar una estructura por contenidos y debe dejar claro el núcleo para formar las competencias. Algunas materias pueden tener unificado la forma de abordar tanto las competencias como las estrategias y los planes de estudio.

Las carreras que se desarrollan en ambientes semiescolarizados muestran una serie de retos mayores para el desarrollo de la profesión que en ambientes escolarizados ya que la formación se enfrenta a menor tiempo de clases y a una dinámica diferente de trabajo, donde el estudiante decide los días y las horas que destinará para estudiar, lo que implica ser autodidacta, llevar tutorías a distancia y prácticas en el ambiente sociolaboral.

Complementariamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de un plan de estudios flexible, que integre las características requeridas en el perfil de egreso. En un contexto global, se exigen competencias estandarizadas, sin embargo, cada estudiante desarrolla competencias específicas, lo que implica la búsqueda de estrategias tanto para el desarrollo individualizado como la formación profesional.

La modalidad semiescolarizada con enfoque por competencias requiere una metodología específica para la formación de los estudiantes, con un sentido renovado, lo que implica retomar en ocasiones viejas formas de educar, pero con un aire nuevo, centrado en los nuevos estudiantes. El objetivo de todo esto es de proporcionar herramientas que permitan desarrollar las suficientes competencias para enfrentarse a situaciones tanto personales como sociolaborales.

En este libro se presenta como objetivo principal, determinar los factores que hacen posible el logro de competencias profesionales, desde el punto de vista teórico y práctico,

tomando como referente investigaciones donde se revisan los planes de estudio, así como las opiniones de docentes y estudiantes.

De manera específica, es necesario diferenciar el logro de competencias de ingreso y el de las competencias adquiridas en la etapa profesional; analizar el plan de estudios de la carrera en particular, para determinar las estrategias de enseñanza de aprendizaje que favorezcan la formación de competencias profesionales; y por último, comparar las características de contexto en el que se desenvuelven las carreras universitarias bajo la modalidad escolarizada y semiescolarizada para la correcta formación de las competencias profesionales.

Es posible pensar que la teoría y la planeación pueden ser superadas por la práctica, ante una gestión desarrollada de manera diferente, por una parte, puede ser mejorada y por otra, poseer deficiencias que no logran concretizar la formación profesional, debido a esto, es necesario una constante evaluación. Como origen académico de las formas y contenidos de organización y formación de las competencias en la educación, que van más allá de su origen laboral, el proyecto Tuning (2006) se engloba como uno de los más importantes.

La relevancia de este proyecto fue la discusión que se originó acerca de la educación superior, la cual trascendió desde consensos por parte de las universidades europeas, así como el respeto a las opiniones diversas sobre los cambios que requería el nivel superior, la transparencia que se logró con los acuerdos que se transmitieron a otras universidades y la confianza mutua que también trascendió no sólo al viejo continente, sino llegó a América. Reflexionar sobre el papel de la Universidad en la sociedad, ha dado respuesta a las inquietudes que había generado el cambio de milenio en la sociedad humana.

En el proyecto inicial de Tuning los países de Alemania, Reino Unido, Francia e Italia se reunieron en 1998 en la Universidad de Sorbona en París, para analizar los cambios en el ámbito educativo, dar respuesta a la necesidad de otras profesiones y proporcionar oportunidades laborales. Se consideró la movilidad de los estudiantes hacia otros países para crear cooperación, posibilidades de becas o créditos para la educación en

todos los niveles y abrir las posibilidades al mundo académico y profesional. El resultado de esta reunión fue la Declaración de la Sorbona, donde se plasma la invitación a todas las universidades europeas, al proyecto Tuning (2006) con la finalidad de armonizar el diseño del sistema de educación superior.

En 1999 se logró reunir a 30 universidades donde se llevó a cabo la primera interacción del concepto de competencias en la educación de nivel universitario. En el espacio Europeo de Educación Superior más conocido, como el proceso de Bolonia, se realizaron los primeros cambios para adaptar a la nueva realidad social, la llamada Sociedad del Conocimiento. Se plantearon una diversidad de reformas orientadas a la estructura de la enseñanza, al tipo de docente, de estudiante y la vinculación con la sociedad, todo en la búsqueda de la calidad educativa y de potencializar la movilidad del estudiante y docente al terreno de la productividad (Tejada y Fernández, 2007).

El 29 de junio de 1999 se realizó en Río de Janeiro, Brasil, la primera cumbre entre los Jefes de Estado y Gobiernos de América Latina y el Caribe con la Unión Europea, para fortalecer los lazos de unión entre la cooperación educativa en la formación profesional y la cooperación entre las instituciones de educación superior. Se incluyó la educación a distancia, tomando en cuenta las características de cada sociedad. Se asumió el compromiso de impulsar el acceso a la educación y a la formación profesional a todos los ciudadanos de cada país. Otro punto de acuerdo abordó la formación, el empleo y conocimiento científico de los países interesados. A estos acuerdos se les denominaron: Programa comunitario Alfa-América Latina.

En el año 2000 se formó el proyecto piloto de trabajo colectivo denominado Tuning, en el cual se desarrollaron dos fases de planeación educativa con propuestas basadas en ciclos escolares de pregrado y postgrado, estableciendo un sistema de créditos, promoviendo la movilidad de estudiantes y docentes, y la cooperación entre las universidades para la calidad y el desarrollo curricular. Además, se desarrollaron cuatro líneas: 1) las competencias genéricas y específicas de las profesiones; 2) el sistema de transferencia y acumulación de créditos; 3) el

enfoque de aprendizaje; y 4) la enseñanza y la evaluación para el control de calidad (Tuning, 2006).

El proyecto Alfa Tuning América Latina mantuvo el mismo principio europeo de afinar las estructuras educativas para identificar e intercambiar información, así como mejorar la colaboración de las universidades para lograr la calidad, efectividad y transparencia. Uno de sus objetivos es contribuir a titulaciones comparables entre las universidades de América Latina, para lo que se plantearon doce profesiones con resultados profesionales y estandarización del aprendizaje, en términos de competencias genéricas y específicas de cada área de estudio; así como facilitar la transparencia educativa e impulsar la innovación, crear redes, intercambiar información sobre el desarrollo curricular, crear puentes de vinculación entre las Universidades (Medina, 2008).

### *1.1.3. Tipo de Competencias.*

Actualmente en el área laboral, la capacitación se sigue organizando a través de competencias profesionales, donde se entrena de acuerdo con el diagnóstico de necesidades, al inventario de habilidades o a la evaluación del desempeño. La gestión por competencias parte de la planeación estratégica de la empresa con lo que les permite actualizarse en un entorno competitivo cada vez más global.

Por otro lado, la importancia del diagnóstico que se realiza al personal, tanto para evaluar el rendimiento, como para diagnosticar las carencias en competencias técnicas propias del trabajador contribuye a proponer mejoras para alcanzar progresos significativos.

La idea de rescatar la experiencia laboral en educación permite incluir los aportes de los estudios realizados por diversos autores para una implementación integral. En Australia igual que en otros países de habla inglesa, han aplicado la educación basada en competencias en todas las profesiones con éxito, los estudiantes al final de la profesión logran estándares eficaces para integrarse sin dificultades al mundo laboral. En Inglaterra

y Francia se han delegado en las universidades la función de evaluar a trabajadores en servicio activo y a quienes están por integrarse a la fuerza laboral. En Francia se abrió el Sistema Nacional de Formación Profesional, de modo que personas que no han estudiado en una institución formal pueden obtener un diploma al demostrar sus competencias. «Todas las instituciones de educación superior pueden validar estas competencias» (Sepúlveda, 2002:15).

El sistema educativo a nivel superior tiene una gran oportunidad al asumir el enfoque por competencias sin que se reduzca su visión a un aspecto técnico, puede aprovechar la integración de un diagnóstico, lo que le permitirá conformar un plan educativo realista a la medida de las necesidades tanto de la sociedad como de los estudiantes. Es una necesidad estar modificando periódicamente el plan de estudios de acuerdo con la dinámica de la sociedad. Para lo cual, el diagnóstico es una herramienta que permite identificar las necesidades de las profesiones con las del sector productivo. Adecuar la formación a las necesidades implica «capacitar con herramientas para solucionar problemas en situaciones imprevisibles, hacer requerimientos importantes de toda profesión y que la formación en competencias se identifique con el tipo de desempeño» (Rojas, 1999:15).

No es de extrañar que muchos que critican a las competencias, consideran que el trabajo de formación no puede retomar viejos paradigmas de la Pedagogía Clásica, sin embargo, la empresa privada emplea conceptos de organización, que aluden al cooperativismo, como son los círculos de calidad, la idea de sinergia aplicados en las maquiladoras, etc. La formación de competencias en el nivel educativo requiere tomar modelos que son del pasado pero que son necesarios en el presente, como es el formar competencias para trabajar en colaboración, que al no tener trabajo muchos jóvenes, requerirán aprender y hacer proyectos productivos en cooperativa (Johnson, 2004). Las competencias vistas en forma integral requerirán resolver problemas en forma incluyente, capaces de seleccionar entre una amplia gama de posibilidades los conocimientos acertados para determinados fines (Checchia, 2008).

Es necesario reconocer que la educación del presente pretende, con el enfoque de competencias, dar respuesta a las exigencias actuales, en las cuales se deben retomar un enfoque que no sólo desarrolle la competencia a través del frío estímulo de la producción, dar respuesta al requerimiento del puesto o el desarrollo del individuo.

Las competencias con un enfoque complejo retoman una integración de lo individual a las necesidades sociales. Abre las posibilidades de movilizar nuevos escenarios de organización, a través de proyectos que incluyan viejas formas de organización para el trabajo, como es el cooperativismo, pero renovado en colaboración. No se puede quedar en el discurso tradicional del conocimiento ortodoxo, implica que estudiantes puedan formarse con una orientación de no sólo las capacidades y saberes teóricos, sino que se movilizan a escenarios reales. Lugares donde las estrategias requieren ser diversificadas tanto en el aula como en la práctica, por lo que se requiere de planes de estudio flexibles, abiertos, multidisciplinarios, interdisciplinarios e integradores.

En conclusión, las teorías analizadas en este apartado proporcionan elementos a considerar cuando se educa en competencias. Se requiere identificar el estilo de aprendizaje, el tipo de enfoque que se empleará al momento de diseñar un curso, aplicar una estrategia y evaluar en competencias.

El conductismo plantea como lo más importante, para que una persona sea competente, el resultado, sin tomar en cuenta el proceso del trabajo ni las habilidades del individuo. En cuanto al funcionalismo, lo más importante es el desarrollo de las tareas, el hacer, las habilidades de acuerdo con el puesto, para considerar que una persona es competente.

En el Enfoque Psicogenético del constructivismo, se le da mayor importancia a las capacidades intelectuales, a la Metacognición y a la inferencia del conocimiento para la solución de los problemas. En el socio constructivista se considera que el centro nuclear de la formación de las competencias está en el trabajo, en lo social y sobre todo en lo colaborativo.

Por otro lado, el enfoque Complejo integra todas las corrientes anteriores y considera que es muy importante para la



formación de competencias el intercambio de los saberes del individuo con los requerimientos sociales que son fuente de desarrollo de las verdaderas competencias. No obstante, existen críticas a este enfoque por considerar que su origen radica en los principios de las competencias, como la estandarización del trabajo y la productividad.

Una vez comprendidas estas diferencias en los enfoques, se hace patente considerar al enfoque de la complejidad, para consolidar al entorno social y a la visión sistémica que debe desarrollar el estudiante. Las competencias complejas tienen una similitud a la Sociología, ya que su núcleo de importancia es la sociedad, siendo lo esencial de la disciplina, donde busca cambiar y mejorar las condiciones de la población; es decir, la conexión del estudiante con su entorno en proceso dialéctico.

En la clasificación de competencias se define el tipo de aprendizaje, el lugar de la adquisición de conocimientos, se modifica el rol del docente y de la propia evaluación.

Las competencias generales definen una formación relacionada con la complejidad de la vida y las competencias profesionales requieren una formación fuera del aula. Para Moreno (2010) el enfoque se relaciona con el tipo de formación:

«El enfoque de competencias va a definir a su vez el formato de la formación. Es decir, ciertas competencias van a requerir determinados contextos distintos a los actuales. El tiempo de enseñanza y de aprendizaje, los espacios, los recursos, la función de los docentes y la de los alumnos; la evaluación, la tutoría, la gestión, requieren una organización distinta y se van a ir reconfigurando en torno al nuevo eje adoptado, desarrollando un nuevo tipo de referentes» (Moreno, 2010: 60-61)

El enfoque de las competencias también vincula a la clasificación de las competencias, interrelacionan el proyecto didáctico, así como la definición del lugar. A continuación, se definen los tipos de competencias generales y profesionales.

#### *1.1.4. Las competencias generales*

El enfoque de competencias permite orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable, así como el hecho de aprender y adquirir nuevos conocimientos. Desde un abordaje crítico, la universidad prepara para el ejercicio profesional (Rué, 2007). En la práctica, las competencias generales se pueden aplicar en un amplio campo de ocupaciones, condiciones y situaciones profesionales, dado que aportan las herramientas intelectuales y procedimentales básicas que necesitan los sujetos para analizar los problemas, evaluar las estrategias, aplicar conocimientos a casos distintos y dar soluciones adecuadas.

Las competencias generales se caracterizan por responder a las demandas cotidianas, profesionales y sociales. Poseen cuatro características según Ryche y Salgnaik 2006 (Tomado de Villa y Poblete, 2007): «Multifuncionalidad, transversalidad, complejidad mental y multidimensionalidad. Son multifuncionales al necesitarse en un sentido extenso de la vida social», para resolver problemas cotidianos: familiar y personal. Son transversales en diferentes campos sociales, al atravesar varios sectores de la existencia humana.

Las competencias genéricas no solo son importantes en lo académico sino en la vida social de las personas. Integran el modo de pensar, actuar, sentir y comportarse en la vida personal o social (Bolívar, 2007). Se favorecen las competencias complejas al vincular múltiples dimensiones tales como: el contexto social, el pensamiento crítico que favorece el análisis, las actitudes, aptitudes y el desarrollo de las habilidades intelectuales y emocionales (inteligencia emocional – autoconciencia, autorregulación, motivación y empatía).

Además, cuando una persona desarrolla sus competencias básicas se le amplía su visión que le permite reconocer situaciones nuevas con sus estructuras formadas, establece analogías en situaciones nuevas. Un estudiante competente discierne situaciones relevantes de las no importantes, selecciona significados apropiados en orden para enriquecer los fines dados, apreciando varias posibilidades ofrecidas, tomando decisiones y

aplicándolas; desarrolla destrezas sociales, confían en las personas, las comprende y las escucha siendo sensibles a lo que sucede en su vida personal y en la de los demás.

Las competencias generales son centrales o nucleares, se incluyen las que el individuo ha desarrollado en la formación básica, como es la capacidad de comunicarse y de gestionar a través de su liderazgo. Se pueden caracterizar tres tipos de competencias generales: instrumentales, interpersonales y sistémicas.

Las Competencias instrumentales son aquellas que tienen la función de medio o herramienta para obtener un fin, y están relacionadas con: la comprensión, manipulación de ideas, metodología, equipo y destrezas (incluidas las lingüísticas); la investigación, el análisis de información que incluye: capacidades cognitivas, metodológicas, destrezas tecnológicas, lingüísticas, análisis y síntesis; el organizar, planificar, poseer conocimientos generales de la carrera, gestionar la información, solucionar problemas, entablar relaciones interpersonales y de trabajo en equipos interdisciplinarios. Entre mayores formas o modalidades de pensamiento se desarrollen, mayores serán las posibilidades intelectuales para ser aplicadas.

Competencias sistémicas: son las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas holísticos, suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver como las partes de un todo se relacionan, se estructuran y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar holísticamente y diseñar nuevos sistemas.

Las competencias sistémicas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales, tales como: capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, habilidades de investigación, capacidad de aprender, capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, capacidad de generar nuevas ideas (creatividad); e interpersonales como: liderazgo, conocimiento de culturas y costumbres de otros países, habilidad para trabajar en forma autónoma o en equipo, capacidad para diseñar y gestionar proyectos, iniciativa y espíritu emprendedor, preocupación por la calidad y búsqueda del logro, así como también, saber comunicarse, respetar a los demás, compartir emociones,

fomentar la empatía, comportamiento pro-social y cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos.

Las competencias generales dan identidad a la profesión en cuanto a situaciones individuales y de contexto, sin embargo, es importante identificarlas para garantizar que estén cubiertas dentro del plan de estudios y dar una mejor aproximación a los productos y evidencias que demuestren la adquisición de las competencias específicas y/o profesionales.

### *1.1.5. Las competencias profesionales*

A diferencia de las competencias generales, que son transferibles y comunes a cualquier área del conocimiento, subdivididas en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas; las competencias profesionales son específicas, ligadas a las áreas de estudio (conocimiento teórico, práctico y/o experimental, y habilidades específicas del área). Su formación se desarrolla en el exterior de la escuela, es importante vincular a los estudiantes a la sociedad. El docente requiere familiarizarse para poder facilitar el desarrollo de las competencias. Las competencias específicas o profesionales son las que en su desarrollo definen una cualificación profesional concreta al sujeto en formación, es decir: saberes, quehaceres y manejo de tecnologías propias de un campo profesional específico.

El dominio de estas competencias específicas aportaría a los sujetos en formación los conocimientos teóricos y las aplicaciones tecnológicas, propias de cada profesión, ya que están vinculadas a lo que se denomina «el saber hacer profesional» como las que se presentan a continuación: manejo de conocimientos relativos a la ciencia, la tecnología y las humanidades en un campo profesional específico; conocimiento de las prácticas profesionales que se desarrollan; la evolución y trascendencia de la profesión; utilización con precisión de la terminología, simbología e instrumentos. Así como el uso de lenguajes, algoritmos, heurísticos; creación y diseño de aparatos, máquinas y de objetos tecnológicos en general; planificación, establecimiento, organización y desarrollo de

procesos de distinta índole; selección y uso de materiales, máquinas y herramientas, montaje de aparatos e instalaciones; así como dar solución a problemas productivos y tecnológicos; actuación profesional, trabajar en equipo, apreciar el conocimiento y los hábitos del trabajo, cultivar la precisión y la curiosidad.

### *1.1.6. Clasificación de las Competencias en el nivel superior*

En el nivel superior del área de sociología, las competencias se estructuran en el plan de estudios en: generales, disciplinarias y profesionales.

Las competencias generales principalmente comprenden habilidades de expresión oral y escrita, de pensamiento lógico, de conocimientos generales de las ciencias sociales, de disposición para relacionarse con las diferentes personas y hábitos de estudios.

Las competencias disciplinarias se desarrollan como puente para internalizarse en la profesión, se adentran a la base teórica y práctica de la carrera, y con la aplicación de las herramientas proporcionadas por la etapa general, se van desarrollando contenidos procedimentales y Actitudinales, sin descuidar los declarativos o del conocimiento.

En las competencias profesionales se adquieren en la etapa profesional, se integran cinco competencias:

- Distinguir los objetos básicos de estudio de la carrera: hechos sociales, interacciones, acciones sociales, instituciones, organizaciones y sistemas micro y macro sociales.
- Participar interdisciplinariamente en forma responsable y ética en procesos de diseño y desarrollo de investigaciones sociales.
- Participar en la implementación de propuestas tendientes a la solución de problemas que afecten a los actores sociales, grupos, instituciones y comunidades para mejorar las condiciones de vida y desarrollo de los mismos,

haciendo uso de recursos teóricos, metodológicos y técnicos de las ciencias sociales.

- Realizar funciones de investigación, académicas, docentes y de extensión de la cultura en el nivel medio superior y superior en el campo de las ciencias sociales.
- Participar en los procesos de diseño, planeación, gestión y evaluación de planes, programas y proyectos de desarrollo social para desempeñar una práctica de intervención en instituciones públicas y privadas proponiendo alternativas en los ámbitos de la salud, demográficos, de la comunicación, de la política, y de la industria y del campo.

Por lo tanto, las competencias generales del plan de estudio, abarcan la formación integral de la carrera, es decir se basan en la teoría complejidad, mientras que las profesionales se forman principalmente a través de las prácticas. El tipo de competencias que se trabajan en la educación superior deberá subrayar el tipo de enfoque o corriente en la que se han inspirado, su nomenclatura puede aparecer como general y profesional. El diferenciar los tipos de competencias en que se formaran los estudiantes, permite comparar el desarrollo durante la carrera con el perfil de ingreso y el de egreso.

Una vez planteada la estructura del tipo de competencias, se permite conformar el diseño curricular, así como definir su formación de acuerdo con el tipo de competencia. La general plantea competencias básicas cotidianas de un grado de complejidad que permite su instrumentación para la vida, y proporciona herramientas para formarse profesionalmente. Sin embargo, el tipo de competencias varía de acuerdo con el ámbito de estudio en el que se desea desarrollar.

Es importante señalar que las competencias como variables dependientes pueden cambiar en función del diseño, contenido, por el tipo de institución o la disciplina de estudio. En la tabla 1 siguiente, se pueden apreciar de manera específica las variables de las competencias básicas y profesionales de la disciplina de sociología a manera de esquematizar.

Tabla 1. Clasificación de competencias básicas y profesionales en el nivel superior y variables asociadas a cada grupo de competencias del área de sociología.

Competencias		Variables
<b>Básicas</b>	Habilidades básicas de expresión oral y escrita	Comprender e interpretar críticamente la información contenida en textos escritos
		Comunicarse correctamente por escrito
		Comunicar tus ideas oralmente en diferentes contextos
		Comprender e interpretar la información contenida en textos escritos en otro idioma
	Habilidades básicas de pensamiento lógico	Analizar y sintetizar la información
	Conocimientos generales de las ciencias sociales	Poseer conocimientos generales de las ciencias sociales
		Poseer conocimientos generales de otras disciplinas afines
	Disposición para relacionarse con diferentes personas	Disposición para relacionarse con diferentes personas
		Adaptarse a nuevas situaciones
		Trabajar en equipo con responsabilidad y flexibilidad
	Adquirir hábitos de estudio	Realizar la propia evaluación
		Organizar el tiempo y afrontar el trabajo habitual
		Utilizar técnicas de aprendizaje
		Preocuparse por la calidad del trabajo
<b>Profesionales</b>	Distinguir los objetos básicos de estudio de la Sociología: hechos sociales, interacciones, acciones sociales, instituciones, organizaciones y sistemas micro y macro sociales.	Conocer los componentes básicos de las desigualdades sociales y las diferencias culturales
		Analizar las transformaciones y evolución de las sociedades contemporáneas.
		Conocer la psicología de los colectivos y grupos humanos.
		Conocer los objetos básicos de la macroeconomía.

<b>Profesionales</b>		Analizar los principales conceptos sobre la sociedad humana.
		Conocer la historia de la teoría sociológica y sus principales escuelas.
		Distinguir los objetos básicos de estudio de la sociología.
		Distinguir las organizaciones y sistemas micro y macro sociales.
	Participar interdisciplinariamente en forma responsable y ética en procesos de diseño y desarrollo de investigaciones sociales	Participar interdisciplinariamente Aplicar la ética en procesos de diseño y desarrollo de investigaciones sociales cuantitativas
		Participar interdisciplinariamente Aplicar la ética en procesos de diseño y desarrollo de investigaciones sociales cualitativas
		Participar interdisciplinariamente en forma responsable y ética en procesos de diseño y desarrollo de investigaciones sociales mixtas
		Resolver problemas
		Buscar información en diversas fuentes
		Interpretar datos de la realidad para identificar problemas
		Participar en la implementación de propuestas tendientes a la solución de problemas que afecten a los actores sociales, grupos, instituciones y comunidades para mejorar las condiciones de vida y hacer uso de recursos teóricos, metodológicos y técnicos de las ciencias sociales
	Analizar el efecto del comportamiento de los individuos.	
	Implementar propuestas tendientes a la solución de problemas que afecten a los actores sociales	
	Gestionar y mediar en situaciones de crisis y conflictos sociales	
	Capacidad para el desarrollo de los recursos humanos en las organizaciones	
	Establecer las relaciones entre la población, los recursos y el medio	



<b>Profesionales</b>		Conocer los componentes básicos de las desigualdades sociales y las diferencias culturales
		Aplicar los conocimientos en la práctica profesional
	Realizar funciones de investigación, académicas, docentes y de extensión de la cultura en el nivel medio superior y superior en el campo de las ciencias sociales.	Diseño, planeación, gestión y evaluación de planes, programas y proyectos de desarrollo social en los ámbitos de la cultura
		Diseñar, planear, gestionar y evaluar planes, programas en educación
	Participar en los procesos de diseño, planeación, gestión y evaluación de planes, programas y proyectos de desarrollo social para desempeñar la práctica de intervención en instituciones públicas y privadas proponiendo alternativas en los ámbitos de la salud, demográficos, de la comunicación, de la política, y de la industria y del campo.	Diseñar planear, gestionar, evaluar planes, programas y proyectos de desarrollo social Proponer alternativas de solución instituciones públicas y privadas en los ámbitos de la salud.
		Diseñar alternativas de solución en la comunicación.
		Planear los procesos de diseño, planeación, gestión y evaluación de planes, programas y proyectos de desarrollo social en la industria.
		Diseñar, planear, gestionar y evaluar planes, programas y proyectos de desarrollo social en el campo.
	Conocer los conceptos y las técnicas estadísticas aplicadas a la sociedad humana.	Conocer técnicas estadísticas
		Aplicar las técnicas y métodos del análisis demográfico
	Manejar diferentes aplicaciones informáticas básicas	

Fuente: Ortega (2013)

Como conclusión en este apartado, se puede considerar que las competencias están en desarrollo tanto conceptual como metodológico, sin embargo, es necesario construir escenarios de áreas de estudio que impliquen una visión integral, para evitar una implementación como simple adiestramientos o desarrollo de habilidades, sacrificando la parte cognitiva, afectiva y social.

Con lo anterior se evitarían críticas a los falsos sustentos de las competencias.

El enfoque de competencias representa una base para los docentes y para quienes diseñan el plan de estudios, ya que puede orientar la práctica en diferentes corrientes ya sea conductista, funcionalista o socio constructivista, pero con una visión sistémica se desarrolla el pensamiento complejo.

Por otro lado, el debate en torno a las tres posiciones analizadas plantea lo siguiente: la primera plantea la aceptación integral a las competencias, la ve como una oportunidad laboral y como un apoyo a superar la crisis educativa; la segunda propone una posición mediadora sin rechazar el enfoque de competencias; la tercera, plantea la necesidad de construir los elementos necesarios para la formación de competencias, tales como: un plan curricular flexible y dinámico que planteen posibilidades de prácticas.

El debate en torno a la competencia presenta una serie de retos, por un lado, requiere una conceptualización integral por parte de los docentes y, por otro lado, propiciar en los estudiantes la comprensión y transferencia de los conocimientos a situaciones de la vida misma. Es necesario tomar una posición siempre y cuando se justifique en un escenario social, para asegurar la formación de competencias a través de contextos que propicien la complejidad en el aprendizaje del alumno.

### *1.1.7. Reformas Educativas en México*

Las Reformas educativas sobre competencias, tienen su antecedente con la Declaración de Bolonia. En 1999 se plantearon las bases para la educación superior con principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad. La declaración de Bolonia pudo ayudar a construir las reglas de operación, tales como los sistemas de crédito, otorgar constancias, incluir etapas propedéuticas para desarrollar bases instrumentales para ingresar a la Universidad, así como la cooperación de las Universidades Europeas para asegurar la calidad. Facilidades para el desarrollo curricular en el nivel superior, que incluye la movilidad de los

estudiantes y profesores. Garay (2008) sostiene que las reformas de educación surgen de los intentos de vincular universidades europeas con universidades de América Latina.

El enfoque por competencias aparece en México a fines de los años setentas, relacionado con la formación laboral. Su interés fundamental era «vincular el sector productivo con la escuela especialmente en el nivel profesional y la preparación para el empleo» (Díaz Barriga, 2009: 78).

México, al aplicar un nuevo sistema de educación, planteó una reforma a la educación superior que se relaciona íntimamente con la reforma del Estado, a partir de los años ochenta, entran en debate cuestiones como el costo para el Estado, su eficiencia y eficacia, la transparencia de la gestión, las formas de administrar la frontera entre lo público y lo privado (De Veris, 1999), aspectos económicos, políticos e institucionales, que tienen relevancia para fortalecer a la educación superior.

A principios de este siglo cuando la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) decide participar en la estructura del proyecto Alfa Tuning. El proyecto Tuning en México, se ha visto como un referente de gran importancia por las Universidades Mexicanas, en cuyo programa de trabajo contempla la gestión de recursos para comparar programas educativos entre las universidades, utilizando la metodología Tuning, así como el programa de movilidad de estudiantes y académicos con reconocimiento de créditos.

El modelo educativo en las universidades de México se encuentra en proceso de consolidación, desde la transición de planes de estudio rígidos a un esquema de flexibilidad académica, hasta llegar en la actualidad a programas de competencias profesionales. Se identifican cinco etapas de desarrollo en el proceso de consolidación que han permitido ir concretizando los esfuerzos de planeación, de diseño y establecimiento de programas de desarrollo institucional que favorece el logro de objetivos y metas. La primera etapa consiste en un decidido esfuerzo por construir el marco normativo e institucional; la segunda se refiere a la consolidación de los estudios de posgrado; la tercera etapa la homogeneización de programas de

estudio; la cuarta etapa se refiere a la flexibilización con la incorporación del enfoque de competencias profesionales; y la quinta etapa la diversificación de las opciones profesionales, vinculación curricular de los procesos de docencia e investigación y extensión de la cultura y los servicios (Mungaray, 2006).

Aunado a lo anterior, referente a las etapas Tuning (2006) planteó reconsiderar la función del sistema de educación superior y su cometido, reajustando su desarrollo a partir de nuevos planteamientos y nuevas prioridades. Por lo que el docente tiene un amplio andamiaje para desarrollar una conceptualización sobre competencias con otras bases que no se limitan al enfoque laboral. Es de vital importancia plantear la necesidad de la capacitación docente para que pueda formar en competencias. La falta de bases teóricas provoca en algunos docentes dificultad para comprenderlos y su aplicación termina siendo una quimera, es decir, sin un enfoque definido.

En conclusión, el análisis del proyecto de Tuning tanto en las universidades de Europa como en América Latina, manifiestan que es necesario ampliar la conceptualización de la educación basada en Competencias donde se resalten las cumbres, los proyectos de acuerdos, se le dé importancia al diseño de competencias genéricas y específicas, se refuerce el enfoque de enseñanza aprendizaje, así como la evaluación mediante créditos académicos; y, por último, se mejore la calidad educativa. Las competencias no sólo descienden del contexto laboral, sino que han tenido un desarrollo académico de acuerdos, aplicaciones evaluadas y coordinadas por el ANUIES en el caso de México. En la etapa actual en que se desarrollan las competencias, la preocupación no gira en torno a la pertinencia o no de las competencias, si no en cuestionarse como formarlas y como diseñar los planes de estudio en el ámbito universitario.

### *1.1.8. Debate en torno a las competencias en el ámbito académico*

En el ámbito académico la competencia es discutida por considerar dos versiones: una «la forma en que se conceptualiza, y la

otra en cómo se diseña la práctica» (Barnett, 2002:43). La forma en cómo se conceptualiza a semejanza del enfoque conductista, es decir por objetivos y contenidos teórico tipo enciclopédicos, asimismo, se percibe una contradicción en la forma de coordinar las prácticas que aleja al núcleo integrador del contexto, el cual para unos es de relleno y para otros la teoría no es importante, dejando a los libros como letra muerta. Lo que en otras palabras se traduce en un divorcio entre el dominio de la disciplina y el desempeño que exige la sociedad. Esta desvinculación de los dos dominios ha marcado el debate y dos corrientes que en realidad son complementarias. Entre las voces críticas al Enfoque de Competencias en universidades encontramos a Barnett (2002), Díaz (2006), Lasnier (2000) y Rorty (1996), quienes han discutido sobre la pertinencia o no de las competencias en Educación.

Barnett (2001) considera incongruente integrar las competencias al diseño curricular universitario, ya que el nivel superior requiere una formación crítica, que no se logra con las competencias a las que considera rígidas y fragmentarias, por lo que para él es poner en riesgo el desarrollo intelectual de los estudiantes con los resultados predecibles que sostienen el enfoque de competencias. Por otro lado, se cuestiona que la universidad aborde las competencias a las que Rorty (1996), considera que son construcciones creativas, y no permite desarrollar un diseño curricular académico, el cual requiere resultados predeterminados; otro obstáculo que considera es el uso de lenguaje de tipo empresarial, que circunscribe a las competencias, provoca incongruencia con la epistemología universitaria y agrega que en ocasiones se ha modificado el lenguaje, pero aún así no se adecuaba a los términos académicos.

Otras críticas que se dan en relación con la operación son la falta de prácticas que vinculen la teoría, a lo que Díaz Barriga (2002), considera que la educación superior se enfrenta con diversos obstáculos para su aplicación como son: la imprecisión conceptual, la resistencia al cambio, la falta de capacitación de los docentes; lo que se refleja tanto en el cómo propiciar el aprendizaje y el cómo evaluarlo. Es de considerarse que en ocasiones se cree aplicar competencias, pero la realidad es que sólo se señala en el Plan de Estudios, pero se siguen llevando a cabo

las mismas formas de dar clase, no se vincula con proyectos o simplemente se dan prácticas sin incluir la reflexión de los contenidos de la materia.

Una segunda posición son los que se podrían llamar moderados, que no consideran un obstáculo la inserción de las competencias a la educación, proponen técnicas para el diseño que modifiquen el enfoque. Tales como Lasnier (2000) quien, sin llegar a oponerse, se centra en criticar a la fragmentación que en algunos programas se expresa entre lo que se aprende y lo que se es capaz de hacer, considera un obstáculo para la inferencia entre la competencia y lo que expresa la realidad, propone integrar los conocimientos declarativos o conceptuales alrededor del núcleo de la competencia. Claramente la fragmentación es un reflejo de la tradición didáctica, que se muestra al estructurar en conceptos y desglosar el conocimiento para facilitarlos al estudiante, lo que propicia una visión parcial de la realidad.

Es necesario desarrollar una visión integradora del conocimiento con la realidad. Las competencias vistas de esta forma se entienden como la movilización en forma conjunta tanto de capacidades, habilidades cognitivas, afectivas, psicomotrices, sociales y de conocimientos alrededor del contexto, es decir, crear una formación de competencias basada en la complejidad.

Una tercera posición son algunos teóricos que apoyan a las competencias tales como: Zabala, Rodríguez, Schon y Torrado, entre otros, los cuales consideran algunas orientaciones para incorporarlas al terreno educativo, plantean un programa de estudios que promuevan la participación del estudiante, justificada por las nuevas tareas de la educación que ya no puede seguir con los viejos paradigmas rígidos, lo que requiere un cambio de estructuras curriculares vistos por diversos críticos, elementos que se pueden rescatar en sus propuestas. Algunos de ellos proponen mejorar la conceptualización, una visión integral, un programa dinámico, aspectos socio-culturales para apropiarse de la realidad y un verdadero cambio de paradigma, que a continuación se señala:

- 1) La ambigüedad es uno de los retos que sobresalen en lo que se ha reflexionado sobre competencias en el ámbito

educativo, por su falta de claridad, la discusión versa en que es una de las causas que no se ha profundizado. Rodríguez (2006) considera que las competencias deben profundizarse dependiendo del contexto y además reconoce los beneficios en la práctica profesional. Zabala (2005) señala que la falta de reflexión en la conceptualización de lo que son las competencias, provoca que los diseños del plan de estudios no se hayan extendido a otros ámbitos, «la competencia se ha convertido en un elemento clave del currículo y su escasa reflexión en el uso extensivo ha introducido una confusión en muchas propuestas». La ambigüedad en la imprecisión conceptual de las competencias en el nivel universitario ha llevado a algunos docentes a confundirlas como formación técnica, las aplican como estrategias del hacer, excluye el conocimiento teórico que ha proporcionado el proyecto Tuning, así como la formación de valores y actitudes. Otros docentes que se oponen al enfoque de competencias continúan sus prácticas tradicionales. Ambas prácticas forman a estudiantes que no logran una formación competente.

- 2) El aspecto más polémico de la aplicación de competencias es la estructura del diseño curricular que se sigue organizando por objetivos, y no por proyectos, pese a su cambio de nombre. Villa y Poblete (2007:123) sostiene que «el cambio en el diseño curricular en la universidad requiere modificar las estructuras anteriores, ya que resulta contraproducente denominarse por competencias, sin profundizar en la conceptualización, para aplicar el sistema de aprendizaje basado en competencias».
- 3) Se requiere de una visión integral que no reduzca las competencias a simples tareas o un sumatorio de capacidades individuales o técnicas mecánicas para solucionar problemas. Schon (1992) aclara que el Enfoque de Competencias debe reconocer el trabajo como una experiencia profesional, una metodología constructiva, lo que facilita la exploración para la solución de problemas. En cuanto a la metodología, se requiere

programas dinámicos que transformen continuamente su estructura para dar respuesta a las nuevas competencias que requiere la sociedad; programas que actualmente son inoperantes. Mertens (2005) subraya lo inoperante en que se han convertido los programas establecidos para dar respuesta a las necesidades actuales.

- 4) En el plan de estudios, el aspecto sociocultural es una arista vital en el enfoque de competencias según Torrado (2000), necesario para articular las expresiones sociales y culturales en las competencias con el objetivo de propiciar que el estudiante sea autor, realice y encuentre significado en las actividades, así como la posibilidad de sensibilizarse con el contexto en que se desenvuelve. Las competencias así mismo requieren de herramientas para asimilar información y para el desarrollo cultural. El arte y la cultura incluyentes al conocimiento permite ampliar los procesos de sensibilización del individuo, donde lo abstracto se interioriza con significados propios como lo explica Gómez et al. (2002:28) «las competencias no se pueden adquirir en forma abstracta y universal, requieren de una mediación peculiar de acuerdo con el contexto y la forma de comunicación con la que se construyen los diversos escenarios sociales».

En cuanto a las propuestas para la aplicación de competencias De Miguel (2006) señala la importancia de realizar un diseño curricular que se estructure en nuevas concepciones y una renovación profunda en los principios y valores que incluyan nuevas formas de expresión y competencias basadas en la complejidad. A esto se puede añadir el integrar los pilares de la educación que la UNESCO retoma, como respuesta a la educación del siglo XXI en la propuesta de Delors (1998), quien considera que para educar en competencias, debe considerarse la formación integral del ser humano así como su gran potencial, susceptible de ser desarrollado cuando muestra interés por aprender, por lo cual, se sustenta en los cuatro pilares para la educación, que analiza a la educación como dimensiones del



saber: 1) aprender a conocer; 2) aprender a hacer; 3) aprender a vivir juntos; y 4) aprender a ser; como a continuación se describen:

Aprender a conocer, es regular los procesos de aprendizaje; darse cuenta de lo que aprenden y cómo lo hacen; a contar con elementos y criterios para seleccionar la información pertinente y congruente con los problemas de la sociedad que pretenden solucionar.

Aprender a hacer, consiste en desarrollar habilidades en una integración con el todo, que les permita aplicar lo que saben en beneficio de su entorno social, atendiendo las contingencias y los cambios continuos del contexto global.

Aprender a convivir, es trabajar en equipo respetando al otro; convivir en el pluralismo; incorporar en su formación y desempeño profesional lo interdisciplinario; y a prepararse dentro de una cultura de la legalidad.

Aprender a ser, es visualizarse como un ser particular orientado a lo universal; una persona que es él por sí mismo, autónomo, responsable y comprometido con su formación profesional y con el desarrollo de la sociedad. Algunos de los valores constitutivos que los estudiantes desarrollan en este modelo son: responsabilidad, honestidad, compromiso, creatividad, innovación, cooperación, pluralismo, liderazgo y humanismo entre otros.

El hombre se desarrolla hasta el fin de su vida que comienza por el conocimiento de sí mismo y se perfila cuando se abre a las relaciones con los demás.

Otro de los cambios importantes en un diseño curricular con el enfoque de competencias es incluir claramente el propósito de educar para la vida, que la escuela no sólo debe desarrollar capacidades profesionales, sino ciudadanos capaces de enfrentar la vida misma, a lo que Perrenoud (2009) considera a las competencias como el poder actuar de manera eficaz ante situaciones reales, mediante la movilización y combinación entre la comprensión y la manera pertinente de utilizar los recursos intelectuales y emocionales. Por ello, el reto que debe asumir la escuela con ayuda de los propios contenidos es el deber de fomentar el conocimiento y buscar la utilidad en la práctica,

creando un fuerte lazo entre la parte teórica y la empírica aplicado al contexto cambiante que se vive.

En conclusión, el debate de la validez de las competencias tienen representantes en tres posiciones: la primera, consideran que un enfoque de competencias quebranta la educación al trabajar con lineamientos basados en la productividad y no permite el pensamiento crítico; la segunda posición, considera que se puede mejorar el enfoque de competencias a través del plan educativo, la conceptualización y el desarrollo de proyectos que involucren un pensamiento propio; la tercera posición, considera una necesidad el innovar en la educación y argumenta la importancia del acercamiento a la sociedad, la vida y la cultura, dando un sentido humanista; sin embargo, al igual que los moderados, proponen cambios al plan de estudios, a la estrategia y a la formación del docente, como al cambio de estructuras en la organización institucional. El enfoque de competencias está en construcción, no existe certidumbre, requiere de la discusión para tener claro entre los docentes hacia donde se quiere dirigir el proyecto educativo, para lo cual depende la elección de los escenarios en que se quiere llevar a los estudiantes. Si bien existe una mayor aceptación de los docentes, aún continúa distorsionándose el significado del concepto de competencias. El acercamiento a las competencias seguirá provocando diversos posicionamientos dependiendo del propio modelo educativo, del lugar donde se desarrolle y la práctica docente.

Específicamente en el nivel universitario, los cambios a la implementación de la educación por competencias no han sido fáciles, ya que el paradigma pedagógico basado en la intelectualización limita la formación de habilidades prácticas, así como la preparación para la vida.

### ***Segunda parte:***

#### *1.2.1. Plan de Estudios por competencias*

Esta segunda parte del capítulo dedicada al plan de estudios por competencias está organizada en dos apartados: la primera parte

corresponde a la conceptualización y el enfoque del Plan de Estudios en general del área de Sociología. En el segundo apartado se aborda los resultados de la evaluación del Plan de Estudios por competencias, abarcando una visión general del plan de estudios y un análisis en particular de las unidades de aprendizaje.

A través de la metodología de Scriven (1991), tanto en el Plan de Estudios como para la unidad de aprendizaje, teóricos como Stenhouse (2004:123) contemplan que el Plan Educativo se puede considerar como un currículo, es decir, como «el conjunto de experiencias planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir en el mejor grado los objetivos de aprendizaje proyectados según sus capacidades». Esta definición también abarca el «conjunto planificado a conducir el aprendizaje de los estudiantes hacia resultados predeterminados». Un modelo curricular apunta a logros terminales de los alumnos. Así mismo, el currículo es un estudio de caso que persigue disciplinas tanto antropológicas y sociológicas con la intención de prescribir lo que se pretende lograr en la escuela.

La importancia del diseño curricular radica en el logro de los fines filosóficos, sociales y valórales, resultados de aprendizaje y medios educativos para obtenerlos. Por lo que un programa por competencias requiere cambios en el modelo, superar programas rígidos y plantear diseños semiflexibles, flexibles o modulares. La flexibilidad curricular se define como un proceso complejo, gradual de incorporación de rasgos y elementos destinados a otorgar mayor pertinencia (Soto, 1993).

Un currículo flexible se basa en el principio de que la educación debe centrarse en el aprendizaje del estudiante, contando con su participación directa y activa en el diseño del plan de estudios y en los procesos formativos. Además de lo anterior, se promueve en el docente la investigación y el trabajo interdisciplinario como formas didácticas idóneas. Su finalidad está enfocada a la formación de un individuo que esté capacitado para servir en el ámbito global, es decir, más allá de las fronteras, lo que implica el dominio de otros idiomas y el conocimiento de otras culturas que garanticen profesionistas competitivos.

La revisión permanente del currículum debe llevar a ofrecer conocimientos a los estudiantes «aprender en el presente conocimientos del pasado para aplicarlos en el futuro» (Gutiérrez, 2005:111). El nuevo diseño curricular plantea la participación activa del estudiante al involucrarlo en la metacognición, es decir, estar consciente de cómo aprende para poder diseñar su propio plan de estudios. El tutor puede invitar a los estudiantes no sólo a seleccionar los cursos o asignaturas según sus intereses y necesidades de aprendizaje, sino también a invitarlo a retroalimentar el currículum con sus experiencias para rediseñarlo. El incluir al estudiante a los programas y estructuras académicas, se asegura una formación más significativa, y a ser parte de sus competencias.

El enfoque por competencias como innovación en la educación superior, requiere tener una metodología congruente con los fundamentos filosóficos expuestos anteriormente, mientras que las estrategias de enseñanza-aprendizaje son orientadoras para lograr la formación de competencias. Se pueden incluir técnicas que hayan sido exitosas bajo otro enfoque, ya que los cambios que se dan sin previo análisis pueden incurrir en el olvido y provocar prejuicios sobre elementos, formas y estrategias que venían dando resultados, provocando confusiones, resistencias y escasos resultados en términos de aprendizaje.

Los programas por competencias de cada materia deberán buscar estrategias para que el estudiante aprenda no sólo contenidos teóricos, sino que sea capaz de responder a los problemas sociales y culturales para contribuir a su solución. Este enfoque propicia que vayan más allá de lo previsto por el docente y de los planes de estudio, ya que aplican lo que aprenden, organizan su propio plan de estudios y manifiestan iniciativa en las actividades a realizar.

Una de las características del plan de estudios por competencias es la evaluación por instrumentos lo que permite incluir las actitudes, los procesos y los proyectos desde la perspectiva de Stenhouse (2004). Es necesario no conformarse con los rendimientos de los estudiantes, sino evaluar cómo se vinculan con los problemas sociales para su experiencia de aprendizaje, motivo por lo cual el docente debe incluir la práctica educativa en

organización de los contenidos, así como lograr evidencias educativas. Por otro lado, Guba y Lincoln (1989) consideran que la evaluación no sólo debe analizar y describir la realidad, también hay que valorarla, juzgarla con relación a distintos criterios.

Al respecto la acreditación debe tener tres características necesarias para ser útil en el mercado de trabajo: a) visibilidad para los empleadores y las asociaciones profesionales, es decir, que se sepa cuáles son las habilidades concretas que la acreditación indica; b) transferibilidad de un sector educacional a otro, de manera que las competencias adquiridas en el aprendizaje o en el trabajo sirvan para continuar estudios en la formación profesional y que las habilidades adquiridas en la educación general, debidamente complementadas con conocimientos técnicos o práctica laboral, sirvan para la inserción en el mercado de trabajo; c) posibilidad de trasladarse de un tipo de puesto de trabajo a otros, de una empresa o sector a otro, o en otras palabras, que sean reconocidas transversalmente en el sistema ocupacional (Gallarte y Jacinto, 1995).

En cuanto al plan curricular, Scriven (1991) plantea la evaluación como una actividad metodológica, donde se califica tanto el proceso formativo y la eficacia como un «agregado» para tomar decisiones con respecto al programa, para dar un juicio, una dirección que sea capaz de valorar la responsabilidad, obligaciones de los profesores e instituciones. Defiende el carácter comparativo, los estudios valorativos, admite las dificultades, pero valora los juicios sobre sus competidores. Toma en cuenta la autoevaluación profesional, plantea un método que responde y asume los objetivos del programa que se pueden modificar sobre la marcha con la finalidad de ofrecer una visión completa y holística del programa, para responder a los problemas y cuestiones reales y, por último, considera dos elementos importantes, como es la base de la teoría ética y una evaluación de grupo de tipo cualitativo como es lo etnográfico.

Scriven (1991) orienta la metodología de la evaluación a una visión etnográfica, transdisciplinaria, participativa, ética; valora de las necesidades los problemas, evalúa la planificación del programa, la instrumentalización, el desarrollo y resultados; evita los juicios, plantea una versión naturalista, relativista, se

centra en la observación y se da poca inferencia valorando necesidades y expectativas.

La metodología cualitativa consiste en la construcción o generación de una teoría a partir de una serie de proposiciones extraídas de un cuerpo teórico que sirve de punto de partida al investigador, para lo cual no es necesario extraer una muestra representativa, sino una muestra teórica conformada por uno o más casos.

### *1.2.2. Análisis del Plan de Estudios de la carrera de Sociología*

A manera de contraste y para dar utilidad al presente libro, se recomienda analizar el plan de estudios y el programa de manera detallada, realizar la observación de una clase tipo etnográfica, recopilar la opinión de los estudiantes, docentes y coordinadores y, por último, considerar los logros a esperar. Esto permitirá describir las características en la estructura escolarizada y/o semiescolarizada, los tipos de competencias, su estructura tanto en el diseño como en el desarrollo de las competencias y la relación con las formas y estrategias de propiciar el aprendizaje de manera holística.

### *1.2.3. Análisis del plan de estudios general*

El Plan de Estudios de la carrera de Sociología de manera general fue diseñado para formar profesionales, competentes en el análisis sistemático, objetivo y crítico de los grupos sociales, así como en el origen y desarrollo de las estructuras socioculturales. Dentro de sus Competencias se incluye el estudio del comportamiento humano social entre clases, los roles, la política y la religión, que lo convierten en un investigador.

Dentro del plan de estudios, la estructura se organiza en: perfil de ingreso y perfil de egreso, está inspirado en lo disciplinar como afirma Botello y Cazares (2010). El perfil de ingreso requiere que los estudiantes posean habilidades de expresión oral y escrita, pensamiento lógico, conocimientos generales de

ciencias sociales, disposición para relacionarse con diferentes personas, para que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje puedan desarrollar aún más su capacidad analítica e intelectual, e interrelacionar la biografía, la historia y la estructura social, distinguiendo lo privado y lo social en su etapa de formación profesional.

Las competencias en el perfil de egreso pretenden que el profesionista sociólogo sea competente para identificar y comprender los objetos de estudio de sociología: hechos sociales, interacciones, instituciones, organizaciones y sistemas micro y macro sociales; participar interdisciplinariamente con ética en los procesos de diseño y desarrollo de investigaciones (cualitativas y cuantitativas), de campo y documentales entre otras. De esta manera se podrán proponer alternativas de intervención para la solución de problemas que afectan a actores sociales, grupos, e instituciones de la comunidad, mejorando sus condiciones de vida y haciendo uso de recursos teóricos, metodológicos, técnicos de las ciencias sociales, desde el diseño, la planeación, gestión y evaluación en proyectos de desarrollo social, en la medida en que se logran las competencias.

Por otro lado, se espera que, en la etapa disciplinaria, el estudiante aprenda las formas de cómo va a adquirir las competencias, se integren las prácticas bajo las características de la modalidad escolarizada y semiescolarizada, y se promuevan valores y técnicas de autodidactismo.

A manera de conclusión, el plan de estudios requiere adaptar su diseño para incluir el enfoque por competencias con una orientación integral, es decir incluir el aspecto socioafectivo sin descuidar el desarrollo intelectual. Ubicándose en el contexto de la modalidad semiescolarizada es decir conocimientos abiertos, flexibles, para lo que requiere de estrategias personalizadas, con proyectos sociales y prácticas estructuradas que sustituyan o amplíen la modalidad presencial en la etapa disciplinar.

Las competencias operan a través de tres etapas: básica, disciplinaria y profesional (Gallegos, 2008). Su diseño se basa en la estructura curricular sobre los elementos de conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes y valores. Es

importante hacer notar que una competencia bien redactada es la guía para realizar una carta descriptiva pertinente. Cada materia debe contar con competencias generales y específicas, la cantidad en cada plan de estudio varía, ya que en cada unidad de aprendizaje se diseña en base a sus necesidades.

#### *1.2.4. Análisis del plan de estudios por unidades de aprendizaje.*

Scriven (1991) plantea que el diseño curricular requiere evaluar a las unidades de aprendizaje, lo cual es una manera de interpretar en la práctica los fundamentos filosóficos y metodológicos del enfoque por competencia, elementos del plan de estudios tanto para el docente como para el estudiante; así mismo, considerar en el caso en la modalidad semiescolarizada herramientas de autoaprendizaje para el desarrollo de la metacognición (toma de conciencia de su aprendizaje).

Para un análisis detallado del plan de estudios es necesario la selección de materias obligatorias y las optativas para tener una vinculación entre el área básica, disciplinaria y profesional.

En el análisis de las unidades de aprendizaje se debe incluir la revisión tanto de la conceptualización, las prácticas, las evidencias planteadas y que estrategias enseñanza aprendizaje desarrollar.

Parte de la evaluación del diseño curricular es necesario constatarla con estudios de opinión tanto de los estudiantes, egresados, docentes y expertos en la profesión correspondiente con el fin de mejorar los planteamientos y responder a las necesidades que se presenten en la formación.

Para su contraste, se vuelve necesario consultar a docentes expertos en Sociología o área de estudio, los cuales darán su opinión de manera objetiva y detallada sobre las materias que deberán ser nucleares para el conocimiento de sociología o del área.

Como ejemplo y de manera general, nueve son los elementos didácticos del Plan curricular basado en competencias de la carrera de sociología, abarcan desde los datos de las asignaturas, propósitos, competencias, evidencias de desempeño, desarrollo



de manera específica, prácticas, metodología, criterios de evaluación y el material de referencia bibliográfica (Ortega, 2013) como se aprecia en la siguiente *Tabla 2*.

Tabla 2. Elementos didácticos del Plan Curricular basado en competencias.

<b>Datos de Identificación de la asignatura</b>	Unidad Académica: Programa (s) de estudio: (licenciatura, posgrados u otro). Vigencia del Plan: año-periodo Nombre de la Asignatura: Clave: HC __ HL __ HT __ HPC __ HCL __ HE __ CR __ (basado en horas clase, Trabajo, créditos) Ciclo escolar: Etapa de formación: Carácter de la asignatura: Obligatoria _____ Optativa _____ Requisitos para cursar la materia: Responsable de quien elaboró y aprobó la asignatura:
<b>Propósito general del curso</b>	Finalidad de la materia, tipo de estudiante, relación con otras materias, semestre (como requisito o no), para cursar la materia. Antecedentes históricos. Si tiene o no alguna materia transversal para generar proyectos comunes y contenido teórico de la materia.
<b>Competencia del curso</b>	Redacción de la competencia (a manera de objetivo) que ha de alcanzarse al cursar la materia. Su redacción obedece a la acción: observar cómo se logrará, con qué finalidad y las actitudes que se requieren desarrollar.
<b>Evidencias de desempeño</b>	Generar productos o procesos como resultados que la persona deberá demostrar en situaciones reales del ejercicio profesional, del trabajo o de la vida social.
<b>Desarrollo de Unidades</b>	Se compone por las Unidades que integran la materia, cada unidad se estructura por competencia, contenido temático.

<b>Prácticas</b>	Se describen de acuerdo con la competencia por cada unidad y se sugiere que realizar, así como también que material didáctico se requiere y la duración.
<b>Metodología</b>	Se requiere plantear el enfoque con el que se va adquirir, así como la estrategia, técnica o procedimientos para originar el aprendizaje y la formación de la competencia.
<b>Criterios de Evaluación</b>	Con actividades y pruebas necesarias se evaluarán y juzgarán las competencias de una persona acorde con los criterios de desempeño, los saberes esenciales y el rango de aplicación de la competencia.
<b>Bibliografía</b>	Se estructura en Básica y complementaria, con materiales recientes y algunos clásicos de otra época.

Fuente: Ortega (2013)

Una debilidad que puede existir en una unidad de aprendizaje es tener interpretaciones diversas en cuanto a propósitos, competencias y prácticas de campo, al mostrar que cada docente puede diseñar de diversas formas de acuerdo con su interpretación, sin comprender claramente cómo enfocar las competencias, evidenciado en el análisis del plan y en particular de las unidades de aprendizaje.

### *1.2.5. Interpretación de los elementos del formato de la Unidad de aprendizaje*

Se recomienda elaborar un cuadro para comprobar si los planes de estudio cumplen con las características del diseño por competencias: Nombre de la materia, etapa disciplinaria, propósito donde se representa la finalidad de la materia y la relación con las etapas del programa; y la metodología sugerida.

Las competencias ubican los saberes requeridos para que los estudiantes logren los resultados de conocimientos: saber ser, saber conocer y saber hacer.

Las estrategias pueden materializarse en prácticas por tipo de evidencia como se propone evaluar.

El análisis de una unidad de aprendizaje requiere de revisar las competencias generales con las específicas, así como también con el propósito general, su ubicación en el Plan curricular si es general, disciplinaria o profesional; y su relación transdisciplinaria.

En la categoría de competencias se deberá revisar cómo están redactadas, éstas pueden ser en términos de objetivos, es decir, se señala el quién y el qué (actividad) pero se debe de incluir además la actitud y la habilidad. La redacción de las competencias suele ser confusa si no se tiene claridad con relación a las actividades, debe darse una explicación de cómo llevar las prácticas o cómo se van a aplicar, lo cual ayudaría a desarrollar diversidad.

Las materias deberán relacionar las competencias con las etapas profesionales y con las del plan de estudios, en términos de redacción lógica. El relacionarse con otras materias facilitará generar una evaluación compartida de las competencias de los estudiantes con otros docentes.

Las prácticas pueden especificarse al final de la unidad de aprendizaje, pero éstas deben estar asociadas a los contenidos.

En las estrategias se deben indicar las actividades e incluir la competencia señalada.

En cuanto a las formas de evaluar al ser por evidencias se requiere que se señalen sus criterios.

Para el análisis del Plan de Estudios en general y en específico con las unidades de aprendizaje se debe poseer la estructura que corresponda con las características de los planes curriculares por competencias.

Las unidades de aprendizaje deben estar basadas en el diseño por competencias y debe existir una propuesta de cómo desarrollar las habilidades, las actitudes o el trabajo en equipo.

El Plan de Estudios podría implicar el iniciar con un proyecto a desarrollar de donde se desprendan todas las actividades, desde explorar los contenidos necesarios, la reflexión teórica y la vinculación con la comunidad o contexto seleccionado para

que a partir de ahí se dé la transferencia de conocimientos con la aplicación a la realidad.

### *1.2.6. Observación Etnográfica*

La etnografía deriva de la antropología y significa «descripción de la vida de un grupo de individuos dentro del grupo y fuera de él». Lo que cuenta es su significado de lenguaje y costumbres de su realidad cultural (Wood, 1986). La observación etnográfica se visualiza en tres capas o dimensiones de profundidad: 1) lo que se observa; 2) la interiorización al ser aceptado por el grupo, donde se conocen las características de los estudiantes y de los docentes; y 3) la confianza donde se plantean los problemas que afectan en el aula, como son: los efectos de la educación, la organización y los cambios de aula en los estudiantes, la socialización de los estudiantes, entre otros. La visión etnográfica abarca la observación del aula, las relaciones entre estudiantes y los logros académicos en la escuela. Así como, la visión de los maestros, la visión gratificante del aprendizaje, la innovación curricular, el impacto de la política, la penetración de las competencias, el lenguaje y la comunicación.

La entrevista a profundidad permite conocer características y posiciones de los estudiantes, docentes y maestros, resultados que varían dependiendo del contexto donde se desarrolla la enseñanza-aprendizaje. Tales características pueden ser: el perfil de los estudiantes con diferencias marcadas en edad, sexo, interés, competencia; y desarrollo del programa: desde la práctica, estrategias de aprendizaje en investigación en campo, e información teórica y práctica; forma de enseñanza por el docente y exigencia.

### ***Tercera parte:***

#### *1.3.1. Formación de competencias.*

En este apartado se analizan las estrategias de enseñanza aprendizaje como instrumentos para la formación de competencias.

#### *1.3.2. Estrategias para la formación de competencias*

La educación superior al afrontar el enfoque de educación basada en competencias se enfrenta a preguntarse cómo formarlas, es decir, al diseño de estrategias de enseñanza aprendizaje, revisar a cuáles no se les ha dado mayor importancia, probablemente al propio constructo de competencias, el cual se confunde con habilidades, destrezas y actitudes que conllevan a desarrollar simples ejercicios de aula o prácticas de campo no estructuradas. Sin embargo, para formar competencias a través de estrategias, se requiere romper el comportamiento habitual de la clase para sorprender al estudiante y propiciarle situaciones vivenciales no esperadas, pero que obliguen al estudiante a pensar y actuar de forma diferente, más en forma consciente.

Para comprender lo que es una estrategia, se puede comparar el camino para llegar a una meta, en el caso del logro de competencias se pueden planear a través de vivencias o instrumentando el saber, sin embargo, no surgen todas por la planeación, en ocasiones aparecen por la vivencia o la situación surgida inesperadamente, ya que las estrategias trabajan múltiples habilidades que desencadenan competencias para la vida. Es importante que al trabajar con estrategias de enseñanza aprendizaje se modifique la planeación, ya que no se puede fragmentar la teoría de la práctica y viceversa. Se requiere un diseño en función de las competencias que requieren los estudiantes para su profesión. Las competencias profesionales necesitan para su formación estrategias innovadoras que lleven a moldear los niveles de desempeño (producto, conocimiento, actitud y desempeño), y una organización curricular para la vinculación con las instituciones o empresas.

Las estrategias para formar competencias son parte de la construcción de escenarios dirigidos a formar en cuatro ámbitos de evidencia: conocimiento, actitud, desempeño y producto; dentro de un escenario educativo. Para Cazarez (2011:63) «son un medio para llegar a un fin, es una categoría de elementos constitutivos de una situación o consecuencia didáctica, enmarcadas por el logro de competencias, central y varias competencias transversales, pero que representan un camino o vía».

Desde el enfoque de la formación basada en competencias, el énfasis no está en los estudiantes, ni tampoco en los docentes, sino en la relación intersistémica de ambos. El papel del docente se vuelve un orientador del estudiante para que tome conciencia y realicen su propio estilo de aprendizaje de competencias profesionales. El docente requiere dar ejemplo de competencias, de lo contrario, es necesario que se capacite para poder propiciar la formación de los estudiantes.

De acuerdo con Schon (1992) la formación como guía es parte del proyecto ético que el docente debe desarrollar para sus estudiantes. Así mismo, la formación en competencias requiere lo que Tobón (2005:14X) propone: «la transdisciplinariedad, la apertura mental, la flexibilidad, las demandas sociales y económicas, así como el entretrejo del saber mediante la continua reflexión sobre la práctica».

Dada la complejidad de la formación de competencias, es necesario plantearse el cómo adquirirlas en el ámbito del aula y en la realidad, lo que lleva a pensar qué estrategias diseñar; para Monereo y Pozo (2007) las estrategias son caminos pensados y conscientes, hechos para alcanzar resultados que están claramente planteados en intenciones educativas. El docente por su parte es el responsable de propiciar los ambientes de aprendizaje que promueven actitudes abiertas, de disposición, de motivación que lleven al estudiante al desarrollo de habilidades para formar las competencias.

Para Morin (2000) son vehículos que requieren plantear en el estudiantado, un pensamiento integral o complexus, a lo que se le denomina complejidad. El pensamiento para la complejidad esta interrelacionado con el tejido social conformado por los

aspectos económicos, políticos, sociales, psicológicos, afectivos y mitológicos que dan interdependencia entre lo individual y colectivo, es decir, la forma de conocer la realidad es interactuando con ella en un determinado espacio histórico que vincule al cognoscente con su propia vida y la del ambiente estudiado. Las experiencias generadoras de aprendizaje que tengan la finalidad de conformar las competencias requieren enfocarse a propiciar prácticas en el contexto donde se vincula el estudiante y su realidad.

Para trabajar estrategias que fomenten competencias hay que romper el comportamiento habitual para sorprender el interés del estudiante. Generar secuencias didácticas en las que los alumnos puedan vivir situaciones no esperadas que los obliguen a pensar de manera diferente, actuar más conscientemente y a cambiar el enfoque de pensamiento. El docente requiere formar y formarse en competencias como es «el saber» aprendiendo la teoría de las competencias «el saber hacer» ejercitando el desempeño, «el saber ser» haciendo una disposición para la apertura y formación de valores reflejándolas en las actitudes de la enseñanza, «el saber transferir» posibilitando el desarrollo de competencias docentes en diferentes escenarios.

El diseño de estrategias requiere plantearse momentos o secuencias didácticas basadas en los procesos educativos, es decir: motivar, desarrollar y evaluar; cuidando que no se respondan a propósitos, sino a varias estrategias que fomenten las competencias. Los momentos pueden ayudar a ordenar el proceso individual de los estudiantes, como ejemplo, resolver problemas no es suficiente llevar a la práctica a los estudiantes, requiere comprensión y transferencia de conocimientos a situaciones de la vida real, exige relacionar, interpretar, inferir, interpolar, inventar, aplicar, transferir los saberes a la resolución de problemas, intervenir en la realidad o actuar previendo la acción y sus contingencias, así lo plantea Perrenoud (2009). Implica reflexionar sobre la acción y saber actuar ante situaciones imprevistas o contingentes, y capacidad para actuar en forma eficiente y eficaz en un tipo definido de situación que a su vez se basa en conocimientos que dan la diferencia, a lo que ha sido concebido como sólo habilidad práctica o pericia. Así mismo, la

formación de competencias requiere la integración de las dinámicas sociales y contextuales que operan sobre el sujeto con el proceso personal, Morin nos dice al respecto:

«El humano es un ser plenamente biológico y plenamente cultural que lleva en sí esta unidualidad originaria. El hombre sólo se completa como ser plenamente humano por y en la cultura. No hay cultura sin cerebro humano (aparato biológico dotado de habilidades para actuar, percibir, saber y aprender), y no hay espíritu (*mind*, mente), es decir, capacidad de conciencia y de pensamiento sin cultura» (Morin, 2000:123)

### *1.3.3. Estrategias de Aprendizaje para formar competencias*

Para Brandt (1998) las estrategias de aprendizaje son juntamente con los contenidos, objetivos y la evaluación, componentes fundamentales del proceso de aprendizaje. En el caso del Enfoque de Competencias, su filosofía está pensada en formar estudiantes con conocimientos y destrezas para la profesión, así como el espíritu para desarrollar confianza en sí mismos y los lleven a construir mayores capacidades para la solución de problemas, es decir, tomar conciencia de cómo aprender, llegar a desarrollar la metacognición. Tanto el conocimiento, la destreza, la confianza en sí mismo es incluyente en la competencia y todo tiene que ver, para su regulación, su pertinencia a la situación del estudiante, el ser congruente para lo que se pretende desarrollar en una profesión. La importancia de las estrategias para formar competencias es que son cambiantes a diferencias de las técnicas que a menudo son subordinadas a la elección de un determinado método previamente planeado (Pozo, 1996).

Sin embargo, las estrategias cuando se acompañan con ejercicios metacognitivos pueden permitir la reflexión, el análisis y el ambiente adecuado para resolver problemas concretos que se acerquen a la estrategia para formar competencias. Considerar las estrategias de aprendizaje, se refiere a formar herramientas en el estudiante que, si bien pueden tener las competencias



interiorizadas el andamiaje del docente, le puede propiciar un logro para el desarrollo. De ahí la importancia en el aprendizaje del estudiante, donde las estrategias de enseñanza son importantes pero las de aprendizaje son las que propician el mayor valor para el logro de competencias.

Como señala Díaz Barriga y Hernández (2002), las estrategias de aprendizaje son procedimientos, conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea en forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente a solucionar problemas. En lo psicopedagógico se enfatiza la práctica educativa centrada en el aprendizaje del estudiante cobrando un nuevo enfoque para el docente. El estudiante construye el aprendizaje a través de la interacción con la información, asume una actitud crítica, creativa y reflexiva que le permite ir aplicando lo que aprende en los problemas cotidianos, por lo que se le considera autogestor de su propio aprendizaje.

En el enfoque por competencias las estrategias de enseñar cómo aprender son responsabilidad tanto del maestro como del estudiante. El docente tiene que generar estrategias que propician el aprendizaje de los estudiantes, pero también la motivación por aprender del estudiante, sin embargo, un docente con su ejemplo y estrategia puede propiciar en el estudiante el interés sobre un aprendizaje, esto es lo que trasciende en la vida de un estudiante. La experiencia del docente aún cuando se considere tradicional, es necesario aplicarla cuando pueda ayudar tanto a la motivación como al aprendizaje significativo. Existen competencias profesionales o específicas que requieren estrategias nuevas, razón por la cual, deben crearse nuevos escenarios. Las respuestas innovadoras son propuestas ante un problema real y trascendente de manera alternativa con recursos del contexto y que de alguna manera están creando nuevas experiencias para problemas concretos que se resuelven de manera diferente lo que va dando un toque creativo a las competencias.

Para Pozo (1996) se requiere un docente facilitador del aprendizaje, en el sentido de conocimientos centrados en el individuo y en la sociedad, por lo que busca centrarse en la individualidad de los estudiantes, estilos de aprendizaje,

inteligencias múltiples, tipos de estudio y en la parte social del trabajo colaborativo; el estudiante requiere propiciar metacognición, es decir, tomar conciencia de sus capacidades, tipo de aprendizaje, sus tipos de inteligencias, desarrollar habilidades para el trabajo colaborativo, que le permitan aprovechar todas las oportunidades para el desarrollo óptimo de sus competencias tanto en el aula como en sus prácticas de campo.

Para Ferreiro (2005) el aprender es tomar conciencia en que el aprendizaje es la vía para el desarrollo humano e integración social en todas sus vertientes, siempre y cuando se reflexione sobre los procesos y resultados de nuestro quehacer cotidiano. Aportar es una metodología para el aprendizaje basado en los momentos. Para analizar como propiciar la formación de competencias en forma consciente y reflexiva, se logra de modo intencionado mediante ejercicios que promuevan el pensamiento que haga posible tanto la información que se recibe como el tipo de respuesta que se obtiene, pasen por una reflexión personal y colectiva. La reflexión equivale a detenerse a pensar, tomar conciencia sobre nuestra propia realidad dándose en tres tiempos: el antes, el ahora y el después.

#### *1.3.4. Estrategia para el Desarrollo del Sentido y Significado*

Para Cazares (2011) las estrategias se basan en sentido y significado, así como también en metacognición y transferencia. Se entiende por sentido y significado: la capacidad personal de relacionar algo y, a su vez, un todo con alguna vivencia, una sentida experiencia anterior o conocimiento previo. Ubicar ese algo en un marco de referencia propio que ya se tiene e incorporarlo a una red muy personal de conocimientos, vivencias y experiencias. Las estrategias de enseñanza del sentido y significado crean las condiciones para que el educando desarrolle capacidad y potencial de encontrar un lugar a lo que aprende en su esquema mental y como experiencia propia como medio de aprendizaje.

Dada la interrelación funcional en la dinámica de una clase, el objetivo se centra en enfocar desde la perspectiva de la

reflexión el hallar sentido y significado a lo que se aprende durante el desarrollo de cada parte de una lección. El concepto de metacognición fue introducido en el sentido de toma de conciencia sobre lo que se aprende. Tres son las variables sobre el proceso metacognitivo:

- 1) Variables personales, son las que involucran al individuo que aprende, sus intereses, gustos, preferencias, y necesidades, pero principalmente sobre sus estilos y ritmos de aprendizaje.
- 2) Variables sobre la tarea, dada la naturaleza del contenido de aprendizaje, cada tarea exige una manera peculiar de realizarse.
- 3) Variables de cada estrategia, es la secuencia de pasos que se deben seguir para la correcta solución de un problema o situación.

Cazarez (2011) considera que las estrategias de transferencia son aquellas que estimulan de manera explícita propiciar que el estudiante encuentre utilidad o empleo a lo que se aprende en clase. La transferencia de que el estudiante sea capaz de hacer permite que el aprendizaje sea realmente significativo. La transferencia es una capacidad potencial que se posee y consiste en buscar uso a todo lo que se aprende, es decir, tomar distintos elementos reales y colocarlos en un entorno propio, organizarlos con una estructura determinada.

Se distinguen dos tipos de transferencia:

- 1) De baja significación cognitiva, que es aquella consistente en la aparición rápida de una respuesta, casi automática, ante situaciones similares.
- 2) De alta significación cognitiva, la cual depende de la reflexión deliberada a lo originado en un contexto, se le encuentra aplicación entre otro diferente, lo que obliga o proyectar el pensamiento o bien, a pensar hacia atrás en el tiempo.

En la carrera de sociología las estrategias de aprendizaje plantean no sólo tomar conciencia del cómo aprender por parte del estudiante, también una nueva racionalidad en el abordaje del mundo y del ser humano, donde se entretajan las partes y elementos para comprender los procesos en su interrelación, recursividad, organización, diferencia, oposición, y complementación dentro de factores de orden y de incertidumbre.

Botello y Cazares (2010) consideran que la carrera de Sociología se ha inspirado en el modelo constructivista, mientras que en opinión de Moreno (2009), las competencias son constructos sociales que pueden facilitar la comprensión de la realidad al mismo tiempo que la construyen, reflejan y refuerzan las suposiciones y valores ideológicos prevalecientes; ya que en este modelo se toma al estudiante como creador de su propio aprendizaje, prevalecen las experiencias relacionadas con su conocimiento previo, facilitado por el docente y el trabajo en equipo.

Sin embargo, de acuerdo con la percepción del grupo de estudiantes por la observación etnográfica, la educación es teórica y requiere mayor vinculación con la comunidad para considerar el contexto en el que se desarrollan los procesos educativos y la posible complejidad que en ellos se pueda presentar.

Las competencias son un enfoque educativo que no busca una forma única de cómo educar, instruir o formar desde un concepto curricular único, se puede desarrollar la funcionalidad práctica de las competencias generales de una profesión y específicas de la disciplina. Así que al no ser un modelo como plantea Tobón (2005), el Enfoque de Competencias puede formarse desde diversas estrategias de aprendizaje, sin tener un sólo modelo inspirador.

Las estrategias de aprendizaje para Monereo y Pozo (2007) son intenciones educativas para que el estudiantado conozca el camino hacia el logro de resultados de aprendizaje al asistir a la realidad; según Díaz Barriga (2006), son procedimientos conjunto de pasos o habilidades que la persona adquiere y emplea en forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente a solucionar problemas; ambos coinciden en

que el aprendizaje se logra en un proceso flexible de vinculación con la realidad, en lo que se concuerda con la teoría del pensamiento complejo (Tobón, 2005), la cual, además, propone cinco principios para diseñar estrategias de aprendizaje:

1. Evaluación diagnóstica. Para comprobar al inicio de un curso, el grado de capacidad para reorganizar lo aprendido y transferirlo a nuevas situaciones, ya que las competencias básicas no inician en la universidad, sino se forman con anterioridad, es decir, antes de iniciar la educación superior, ya el estudiante trae la formación básica adquirida a través de la cultura, sociedad y familia.
2. Apoyo docente profesional. El ser humano requiere la dirección de un docente para transferir y adquirir conocimientos, vincular habilidades, así como reconocer situaciones psicológicas en la solución de problemas. El aprendizaje en general y por competencias en especial, no forma parte del diseño natural de la mente como en los demás seres vivos. La organización de situaciones de aprendizaje previas a la práctica de campo con la dirección de un tutor facilita la formación integral y la solución de problemas. Si bien las competencias inician en los grados anteriores, en el nivel superior suponen un reto educativo mayor precisamente porque no forman parte del diseño natural de la mente (Tobón, 2005); no obstante, el personal docente es necesario como andamiaje, facilitador de experiencias y de prácticas, orientador para la solución de problemas así como implementador de estrategias e instrumentos que ayuden a generar competencias dentro y fuera del aula para la formación que requiere el docente y estudiante.
3. Prácticas en el exterior del aula. Para lograr la capacidad de reorganizar y poner en práctica lo aprendido; para transferirlo a nuevas situaciones y contextos, lo cual supone retos de ir más allá de lo aprendido, a partir de las habilidades adquiridas previamente; las competencias profesionales formadas en la escuela no están previamente concebidas en los estudiantes, sino que desde una

perspectiva vygotskiana, son construcciones sociales que se internalizan a través de la educación (Monereo y Pozo, 2007).

4. Formación basada en el proceso de aprendizaje del estudiante. La adquisición de competencias tanto básicas o generales como las específicas o profesionales, se basan en el proceso experiencia y madurez del estudiante.
5. Conceptualización integral. El término de competencias desde la complejidad requiere más que dar cuenta de una «realidad objetiva» y precisa, elaborar la lógica de relaciones conceptuales que permita entender productos, procesos y tendencias hacia el futuro, así como sus compromisos implícitos en un marco socio histórico que los ayudará a ser competentes. Es integral porque al contextualizar, el docente se forman conceptos, habilidades, actitudes y experiencias de trabajo en equipo y con la sociedad, se crea conciencia de las situaciones complejas que forman la competencia.

Abordar la formación de competencias con un pensamiento complejo, implica una nueva forma de abordar el mundo, al ser humano y una comprensión de los procesos de interrelación, organización y complementación en una especie de incertidumbre, así lo considera Morin (2000).

La teoría de la complejidad (Tobón, 2005) plantea la importancia de caracterizar y vivir la realidad para la formación de competencias, lo que requiere de un proceso que permita sistematizar las experiencias, la conciencia del cómo aprender, una nueva racionalidad en el abordaje del mundo y del ser humano, donde se entretujan las partes y elementos para comprender los procesos en su interrelación, recursividad, organización, diferencia, oposición, y complementación, dentro de factores de orden y de incertidumbre.

Para formar competencias se requiere un proceso pedagógico que entretujan los diversos saberes para que el ser humano pueda pensar por sí mismo, no puede ser contemplativo, se requiere el desarrollo de la crítica y autocrítica a su medio ambiente. Desde el enfoque de la formación basada en

competencias, el énfasis no está en los estudiantes ni tampoco en los docentes, sino en la relación intersistémica de ambos.

El docente tiene un papel muy importante para la formación de competencias, ya que no sólo debe propiciarlas en sus estudiantes, sino también construirlas para sí mismo, Tobón (2005) plantea que el docente requiere un proyecto de vida basado en la ética, la transdisciplinaria, la apertura mental, la flexibilidad en el contexto y una reflexión constante (Schon, 1992).

A manera de conclusión: La formación de competencias se basa en el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores, así como la motivación, individual y el trabajo colaborativo, que lleve a transferir la solución de problemas en forma propositiva y de transformación de la realidad.

Morin (2000) plantea el pensamiento complejo el cual se caracteriza por conocimientos inciertos multidimensionales, flexibles que interpretan y perciben la realidad de forma dinámica que requiere una toma de conciencia social a través de la praxis (interrelación de la teoría y la práctica) con la finalidad de la transformación social y del cambio de la realidad.

El enfoque complejo considera al docente como un agente de cambio que maneje estrategias, herramientas y metodologías para la solución de problemas. Las propuestas de estrategias de aprendizaje señaladas en la Tabla 3 pueden ayudar a la formación del pensamiento complejo. Sin embargo, en cada contexto, los estudiantes perciben la realidad que les rodea de manera distinta, por lo que requieren de propuestas diversas.

Por otro lado, la formación de las competencias intelectuales como la conciencia crítica, la creatividad, espíritu de reto, asumir las consecuencias de los actos y buscar el bienestar humano, son competencias generales que pueden incluirse en la formación profesional.

Tabla 3. Propuestas de estrategias de aprendizaje a las competencias que requieren mayor intervención en la carrera de Sociología. Adaptadas de las propuestas de Tobón (2005)

Competencias profesionales	Estrategias de aprendizaje
<b>Distinguir los objetos básicos de estudio de la Sociología:</b> hechos sociales, interacciones, acciones sociales, instituciones, organizaciones y sistemas micro y macro sociales.	<b>Diálogo y debate</b> para conceptualizar los enfoques de sociología a profundidad se requiere la introspección, y la estrategia que se requiere es de análisis como son los mapas conceptuales que se discutan en equipo a través del diálogo y debate donde se den acuerdos de intervención a los sistemas micro y macro sociales que determina la formación de competencias basada en el proceso de aprendizaje del estudiante.
<b>Participar interdisciplinariamente</b> en forma responsable y ética en procesos de diseño y desarrollo de investigaciones sociales	<b>Diagnóstico</b> para iniciar un trabajo de investigación social se requiere definir una comunidad e ir participando en el diagnóstico de necesidades para plantear la problemática con una visión interdisciplinaria. Partir a la praxis en un ambiente Real.
<b>Participar en la implementación</b> de propuestas tendientes a la solución de problemas que afectan a los actores sociales, grupos, instituciones y comunidades para mejorar las condiciones de vida y de desarrollo de los mismos, haciendo uso de recursos teóricos, metodológicos y técnicos de las ciencias sociales	<b>Del holograma</b> consiste en plasmar en una imagen el todo de la práctica para crear una visión integral, que permitan visualizar los procesos sociales pero a la vez conocer las partes para comprender el todo, aprender de la teoría y la interacción con la sociedad, para a partir del diagnóstico y del holograma dar propuestas de acuerdo a las condiciones de vida, en congruencia con la teoría, metodología y técnicas de Ciencias Sociales



**Realizar funciones** de investigación, académicas, docentes y de extensión de la cultura en el nivel medio superior y superior en el campo de las ciencias sociales.

**Investigación integral**, esta estrategia requerirá asesorías de los docentes en un carácter transversal, es decir, transdisciplinar, basada en un método integrador entre el objeto y el estudiante observador

**Participar en los procesos** de diseño, planeación, gestión y evaluación de planes, programas y proyectos de desarrollo social para desempeñar una práctica de intervención en instituciones públicas y privadas proponiendo alternativas en los ámbitos de la salud, demográficos, de comunicación, de política, de industria y del campo

**Proyectos transdisciplinarios** consisten en participar en la intervención en la comunidad seleccionada. Para lo cual se requiere dar soluciones conjuntas con otras disciplinas: Educación, Comunicación Psicología y vincularse con otras facultades (Medicina, Arquitectura u otras) de acuerdo a las necesidades.

**Conocer los conceptos y las técnicas** estadísticas aplicadas a la sociedad humana

**Práctica de campo** donde se investigue sobre fenómenos sociales y se aplique la estadística y sus funciones.

---

Fuente: Elaboración propia con datos de Tobón (2005).

## **Capítulo 2: La carrera de Sociología sistema escolarizado y semiescolarizado**

---

El análisis de las competencias de acuerdo con el plan curricular, las diferencias en cuanto a su estructura en el diseño, la infraestructura del proceso de enseñanza y el aprendizaje, así como evaluación, varían en función del contexto geográfico, político, social y cultural que existan.

### *2.1. Carrera de Sociología*

Es necesario ubicar conceptualmente a la carrera de Sociología, la cual se define como una disciplina que se ocupa de lo social, sus fenómenos, las realidades sociales, así como el comportamiento activo y reactivo de los grupos humanos. Existen dos acepciones de Sociología: la que la concibe con una perspectiva de interpretación no dominante, basada en la diversidad de tradiciones que integran la teoría sociológica. En ésta, la formación del sociólogo incluye el aprendizaje de un conjunto de habilidades y destrezas analíticas que le permiten formar su criterio y que son elementos importantes para su integración al mundo del trabajo, como analista, consultor, parte de un equipo de trabajo en una empresa pública o privada, o como académico.

En la otra, la Sociología se concibe como una unidad de contrarios enfrentados, como son el positivismo y el marxismo, que surge con el capitalismo y que no puede encontrar su unidad porque ambos contrarios son irreconciliables: el positivista busca mejorar el capitalismo para salvarlo aun a costa de algunos cambios, mientras que el marxismo busca su transformación (Hernández, 2006).

La Sociología como disciplina implica el estudio de la sociedad, así como analizar e investigar sus fenómenos sociales, su conformación, su incidencia de los problemas socioeconómicos, políticos e institucionales y culturales. La sociología en los

centros educativos tiene la misión de formar estudiantes comprometidos en la resolución de los problemas sociales.

La Sociología en el contexto académico requiere plantearse bases científicas que promuevan la investigación, el conocimiento por parte de los estudiantes en los diversos enfoques sociales para vincularse a la comunidad, para aprender y desarrollar la disciplina con un compromiso hacia las necesidades sociales, haciendo necesario superar el discurso con la acción. El sociólogo tiene el objeto de estudio en el contexto social; el prácticum llamado así vincula la escuela con la realidad, donde los estudiantes puedan relacionarse con problemáticas como son la migración, la población flotante, el incremento de la pobreza, los altos costos de luz, gasolina, alimentos, ropa y vivienda entre otros, implica comprometerse con la problemática de su alrededor.

## *2.2. Carrera de Sociología semiescolarizada*

El ambiente semiescolarizado permite estar en contacto entre la teoría y la realidad en que conviven como alternativa de aprendizaje que posibilita un estudio personal y promueve situaciones entre estudiantes y profesor - asesor. La metodología y práctica de aprendizaje se apoya en los paradigmas pedagógicos y en los principios de autodidactismo solidario, el diálogo pedagógico y la construcción social del conocimiento. Se abandona la «clase magistral» para dar espacio al trabajo colectivo (Botello y Cazarez, 2010) Lo anterior apoya el área de sociología que busca estar más cerca al objeto de estudio.

La modalidad semiescolarizada es parte del proceso de la Educación en su eterna búsqueda de la igualdad, en palabras de Miaja (1998:3) «la extensión de los conocimientos más allá de la confrontación directa y el contacto físico entre el profesor, los estudiantes, y la posibilidad de conformar estructuras adecuadas a cada individuo».

La diversidad de modalidades es un proceso de democratizar a la sociedad y parte del proceso histórico de la educación que busca la transformación de las diferencias sociales con los

espacios para la formación, la cual es para algunos pedagogos una posible solución para resolver problemas y evitar la ignorancia que da origen a la problemática social de la pobreza.

La modalidad semiescolarizada combina la posibilidad de ir a un espacio áulico, sin que se tenga la disciplina rígida de la escolarizada, libera al estudiante de ciertas normas como la asistencia diaria y plantea un determinado equilibrio entre el trabajo individual y el grupal. Los materiales y contenidos de las unidades de aprendizaje son elementos que, si se problematizan, forman un pensamiento crítico y la autonomía intelectual de los estudiantes. La filosofía de esta modalidad se circunscribe en los marcos de la educación abierta y de la educación para toda la vida; se organiza en una serie de situaciones de aprendizaje interactuante: estudio personal y diálogo colectivo (que se realiza al menos una vez a la semana, bajo la coordinación de un profesor-asesor, su propósito es la socialización del estudio personal, la discusión y la formulación de planteamientos de problemas). La modalidad combina a la vez, modalidades de aprendizaje como los «estudios independientes», «seminarios-talleres» (vía cursos intensivos de índole ínter semestral) (UABC, 2006) entre otros.

La modalidad semiescolarizada se desarrolla en un ambiente flexible, tanto en el espacio como en el tiempo, responde a la necesidad de diversificar las alternativas de atención para aquellas poblaciones que por diversos motivos estructurales de la vida social no puede asistir cotidianamente a las aulas universitarias. Algunas de sus alternativas son «estudio no presencial», «tele clases» o «videoconferencias interactivas», e incluso el uso de los «multimedia».

La modalidad semiescolarizado al igual que la propuesta del enfoque de competencias y el modelo constructivista centran al estudiante como el foco de la enseñanza, el cual es visto como un individuo capaz de organizar, construir, utilizar sus conocimientos y donde el docente es un facilitador, un promotor del conocimiento, más que un expositor. Se ofrecen en esta modalidad alternativas de estudio independiente, dando prioridad al aprendizaje significativo, es decir, relacionando la experiencia

individual con el conocimiento caracterizado y el aprendizaje autodirigido.

Utilizando la tecnología, las tutorías y la relación cara a cara con el docente, alumno y grupo. Lo que permite diversas estrategias para que el estudiante sea el protagonista y responsable de su propio aprendizaje; se trata de que aprenda a aprender, a ser cada vez más independiente y autodidacta, esto, bajo la supervisión de un docente, quien ya no es el protagonista, lo que favorece el desarrollo de actividades destinadas a fomentar el autodidactismo.

En las tutorías se asesora a los estudiantes que lo solicitan, ya sea en forma presencial o a distancia por medio de plataformas electrónicas como forma de comunicación asincrónica. Así mismo, se han implementado guías didácticas, antologías, bibliografías, conferencias, círculos de estudio e información de internet, entre otros.

### *2.3. Contraste de sistema escolarizado y semiescolarizado*

La modalidad semiescolarizada tiene diferencias significativas con la modalidad escolarizada, como se puede apreciar en la Tabla 4, entre los dos sistemas. El primer sistema llamado Presencial, cuya actividad a desarrollar es la Asistencia a clase presenta una participación del 40% respecto al segundo sistema llamado semiescolarizado con un 25%; sin embargo, destaca especial atención que en el primer sistema el estudio de documentos, presenta menor participación 20% respecto al segundo de 30% que considera como actividad analítica; en cuanto a la investigación bibliográfica el 20% es mayormente exigida en el primero, que en el sistema semipresencial con 10%; debido a la modalidad semiescolarizada para una mejor comprensión de los temas, se les asignan mayores tareas y ejercicios representando un 20% en comparación de un 15% en el sistema presencial; y por último, las tutorías por la modalidad de semiescolarizada es mayormente personalizada con una proporción de 15%, mientras que en el sistema presencial es prácticamente grupal de 5%.

Tabla 4. Proporciones de las actividades de sistemas de enseñanza

Actividades	Sistema	
	Presencial	Semiescolarizado
Asistencia a clases	40%	25%
Estudio de documentos	20%	30%
Investigación bibliográfica	20%	10%
Ejercicios	15%	20%
Tutorías	5%	15%
Total	100%	100%

Fuente: Modelo Educativo de la Universidad de Baja California. Cuadernos de Planeación y desarrollo institucional. 2006.

En conclusión, las características de la carrera de Sociología como disciplina que se ocupa de los fenómenos sociales se inclinan en la aceptación de la diversidad de tradiciones, lo que requiere un amplio criterio para poder intervenir en la comunidad o en el ejercicio que decida ocuparse ubicándose en el contexto. Dada que la formación del sociólogo en un ambiente semiescolarizado requiere una interacción con las actividades extra clase, ubicarse en un ambiente de la realidad es una necesidad prioritaria para la formación de competencias.

En algunas universidades se incrementa la tendencia a reestructurar diseños curriculares bajo la modalidad semiescolarizada, diversificando la oferta educativa y se incursiona en modalidades que anteriormente no se ofrecían en las universidades para alcanzar a una población no atendida, como profesionistas sin título, amas de casa que no estaban en posibilidades de asistir diariamente a las aulas, entre otras; por lo que se diseñan una serie de acciones para su inclusión que les permita trabajar y estudiar de acuerdo a su contexto.

Una de las críticas que se les hacen a las carreras de sociología en algunas universidades (Ramírez, 2004: 321) es la escasa población, no sólo por la poca difusión, sino por carecer de una metodología adecuada en la enseñanza, no contar instrumentos

de medición del aprendizaje y contenidos innecesarios para el futuro ejercicio profesional. Además, por la diversidad de áreas de estudio enfocadas a actividades productivas más que de análisis de corte social.

Las propuestas en este trabajo son de profundizar en la formación del sociólogo con estrategias innovadoras, como son las prácticas a través de proyectos que den solución a situaciones reales, propiciando a su vez el pensamiento incierto, multidimensional, flexible, interpretativo y con profundidad.

## **Sección II. Ejecución de la Propuesta de evaluación de las competencias**



## **Capítulo 3: Propuesta metodológica de Investigación**

En este apartado se presenta la metodología de investigación, el alcance y el diseño, así como los resultados que se esperan obtener de los diferentes procedimientos de la investigación.

### *3.1. Enfoque de investigación de corte Mixto*

De la combinación del enfoque cuantitativo y cualitativo surge la investigación mixta, que incluye características de cada uno de ellos, Grinnell (1997) citado por Hernández et al. (2003:5) considera que este enfoque utiliza cinco fases relacionadas entre sí:

1. Se lleva a cabo la observación y la evaluación de fenómenos.
2. Se establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y de la evaluación realizada.
3. Se prueba y demuestra el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.
4. Se revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
5. Se proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar, cimentar y/o fundamentar las suposiciones o ideas; o incluso para generar otras.

En la parte cuantitativa a través de una encuesta se debe conocer la opinión de un mayor número de participantes para contrastar el logro de competencias generales y específicas con las que ingresan los estudiantes con relación a la formación de competencias profesionales de la carrera que se han adquirido y desarrollado.

En el aspecto cualitativo a través de una entrevista a profundidad se busca describir y explicar las particularidades sobre

el desarrollo de las competencias y el plan de estudios bajo la percepción de los estudiantes y docentes.

La importancia del enfoque mixto ayuda a lograr interpretaciones sociales cuantitativas y cualitativas, con hallazgos significativos que no serían posibles con un enfoque (Schmelkes, 2001).

Stake (2004) plantea que para estudiar en forma sistemática el plan de estudio se requiere analizar tres aspectos: lo personal, lo instrumental y lo colectivo. En ese sentido, la investigación deberá analizar el proceso de formación de las competencias profesionales, implicando la participación de los estudiantes en compartir su experiencia introspectiva para adquirir competencias previas al ingreso de la carrera, como durante su formación, dando su opinión en cuanto el plan de estudio y las estrategias de aprendizaje.

Ubicando contextos diferenciados tanto Mertens (2005) como Yin (2001) plantean que el *estudio de caso* se puede realizar individual o en grupo, por lo que es necesario considerar en la parte cualitativa el empleo del *estudio de caso*, con el fin de incorporar experiencias singulares de cada estudiante y docente que participa en la encuesta a profundidad.

Como unidad de análisis se debe de considerar los lugares donde se desarrolla el programa, con el objetivo identificar y estudiar la formación de competencias con mayor acercamiento y validez (Yin, 2003) ya que, si se examinan las competencias, se podría encontrar similitudes y diferencias para conocer los factores que influyen en mayor medida para la formación de competencias profesionales y así proponer estrategias de aprendizaje que las fortalezcan.

### *3.2. Alcance de la Investigación inicial*

La investigación de tipo exploratorio (Hernández, 2006) se enriquece por obtener información directa por los actores clave, tales como: coordinadores, docentes y estudiantes que observan diferencias y particularidades en su vida diaria; del proceso de diseño, los planes de estudio, las estrategias de aprendizaje que

se aplican; y del logro de las competencias que en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje se va adquiriendo. El resultado de este proceso de obtención y análisis de la información se considera explicativo y correlacional.

### *3.3. Diseño*

El diseño de esta investigación toma de base metodológica la concepción e interrelación de las competencias básicas y profesionales en el plan curricular y la implementación de estrategias de aprendizaje que utilizan los docentes y estudiantes para interactuar con situaciones problemáticas.

#### *3.3.1. Población y muestra*

Para el análisis cuantitativo se recomienda tener una muestra estadística conformada por al menos de 30 estudiantes, que pertenecen a la etapa profesional de la carrera de estudio, a los que se sugiere aplicarles la encuesta.

Para la medición cualitativa a través de una entrevista, se puede seleccionar a un número menor de estudiantes de la carrera, ya que la intención es clarificar hallazgos encontrados en la fase anterior (cuantitativa). Se recomienda entrevistar a aquellos que su rendimiento escolar en promedio sea aprobatorio, considerado regular al no deber materias de otros semestres, no tener exámenes extraordinarios y no haber interrumpido la carrera.

Por otra parte, para fortalecer la parte cualitativa, se promueve entrevistar a docentes y coordinadores de carrera. En el caso de los docentes se recomienda tomar en cuenta su experiencia y trascendencia sobre el desarrollo de la carrera, conceptualización sobre competencias, el conocimiento del plan de estudios, la formación basada en el Enfoque de Competencias.

En la tabla 5 se muestra como resumen los instrumentos recomendados para el análisis de las competencias, la estructura,

las variables, y la forma de aplicación del instrumento, así como el software utilizado con los estadísticos, para interpretar la información obtenida.

Tabla 5. Encuadre de los instrumentos de recolección de datos y medio de análisis

Instrumento	Estructura	Variables Categorías	Aplicación	Manejo Estadístico
<b>Encuesta</b>	Variables de competencias generales y profesionales	Datos personales Competencias generales Competencias profesionales	Opinión grupal de los estudiantes.  Relación entre el perfil de ingreso y de egreso	Estadística empírica descriptiva.  Correlación de datos cuantitativos y cualitativos con el programa estadístico SPSS.  Frecuencia, Moda, Validación del instrumento Alfa de Cronbach.  Análisis inferencial con el programa estadístico SPAD.
<b>Entrevista a estudiantes</b>	Semi-Estructurada	Concepto Plan de Estudios Estrategias de aprendizaje Modalidad Escolarizada y Semi-escolarizada Docentes	Personal  Transcripción escrita	Análisis de contenido textual y sistematización de la información en categorías con el programa ATLAS. Ti.
<b>Observación etnográfica no participativa</b>	Selección de una materia obligatoria de la etapa profesional por campus: tres sesiones de observación.	Ambiente Docente Estudiantes Teoría y práctica	En salón de clases  Comparar la modalidad semi-escolarizada	Registro de observaciones.

<p><b>Entrevistas a Coordinadores y Docentes</b></p>	<p>Semi-estructurada con un número considerable de preguntas.</p>	<p>Concepto Plan de estudios Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Modalidad semi-escolarizada.</p>	<p>Personal Transcripción escrita de las respuestas.</p>	<p>Análisis de contenido textual y sistematización de la información en categorías con el programa ATLAS. Ti.</p>
--	---	---	--	---

Fuente: Ortega (2013)

### 3.4. Resultados que se esperan en la encuesta de opinión

La encuesta tiene como objetivo valorar la opinión de los estudiantes sobre su propio logro de competencias, tanto básicas como profesionales de la carrera. Si se aplica a través de un cuestionario, éste puede basarse al propuesto por Tuning (2006), y adecuarse al plan de estudio de la carrera en particular, donde se verifique que estén presentes las competencias generales como profesionales.

La encuesta debe abarcar preguntas relacionadas con las competencias desde el inicio de la carrera hasta la etapa profesional, que se van desarrollando a lo largo de las 3 etapas que conforman el plan de estudios (etapa básica, disciplinaria y profesional), así como competencias específicas de la carrera que se desarrollan durante las dos últimas etapas, disciplinaria y profesional, las cuales deben interpretarse como variables de estudio.

El instrumento de investigación cuantitativa que fue aplicado en la investigación original (ver muestra en anexo I.1.) se conformó por 44 variables sobre las competencias profesionales alcanzadas, las preguntas buscaron medir la opinión de los estudiantes acerca de las competencias que señala el perfil de egreso de la carrera de interés (Ver Tabla 8), abarcando las competencias generales como específicas de la profesión.

Dicho cuestionario se dividió en tres partes. 1) La primera correspondió a las variables independientes como la edad, facultad, promedio, entre otras.; 2) La segunda parte a las

competencias del perfil ingreso. Estas competencias son las que se fueron adquiridas en las preparatoria o nivel medio superior; y; 3) En la tercera parte correspondió tanto las competencias generales como las competencias específicas de la carrera.

Algunas competencias generales se repiten en la segunda y tercera parte con la pretensión de que puedan ser correlacionadas y determinar si hubo cambio o no en el estudiante al egresar de la carrera.

Se recomienda una vez aplicadas las encuestas generar una base de datos para su posterior revisión, por medio del programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* ó *SPAD Decisia*, para generar estadísticas empíricas y descriptivas, correlacionar datos cuantitativos y cualitativos, e identificar la relación entre el perfil del estudiante, la modalidad (escolarizada y/o semiescolarizada), el contexto donde se desarrolla el plan de estudios, así también las estrategias de enseñanza aprendizaje.

En cuanto al nivel de percepción en el cuestionario se puede diferenciar por escala estimativa en 5 niveles (1-muy bajo, 2-bajo, 3-medio, 4-alto y 5-muy alto). Este instrumento se debe someter a prueba mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, considerado como un coeficiente de consistencia interna basado en el promedio de las correlaciones entre las preguntas que fueron integradas en el cuestionario. El estadístico Cronbach permite medir la posibilidad de evaluar cuánto mejoraría la fiabilidad de la prueba (instrumento de recolección de información) si se excluyera alguna determinada pregunta.

Según Carmines y Zeller (1979), consideran a la prueba de confiabilidad como el grado en el cual se consiguen resultados similares en ocasiones consecutivas. La confiabilidad del coeficiente de alfa de Cronbach puede oscilar entre 0.00 y 1.00. DeVellis (2003) sugiere que un valor estadístico por debajo 0.60 es inaceptable, de 0.70 a 0.80 es respetable y de 0.80 a 0.90 es significativo. En la investigación original se obtuvo como resultado de Alfa de Cronbach un valor de 0.968, (96.8%) lo que demuestra que el instrumento fue suficientemente significativo para ser empleado en la parte cuantitativa y que solo el 0.032 (3.2%) se aleja de la fiabilidad del instrumento; sin embargo,

esta prueba estadística sirve como herramienta a considerar, por lo que al revisar las preguntas del cuestionario implementadas no fueron eliminadas ninguna de ellas, puesto que todas de manera racional se consideraron necesarias.

Para corroborar aún más la validez del instrumento recomendado, la información puede someterse a dos tipos de evidencia: de criterio y de constructo. La evidencia de criterio se refiere a la medición que se compara con un criterio externo, es decir, la opinión de expertos, docentes de la carrera; y la evidencia del constructo, se refiere al grado de medición de acuerdo con los planteamientos teóricos que proporciona el modelo Tuning, que se tomó de referencia como propuesta de investigación (Gronlund, 1985).

### 3.5. Entrevista a profundidad semiestructurada.

Su objetivo es conocer la opinión de los estudiantes sobre el resultado del logro de competencias profesionales y los factores que han favorecido la formación de competencias. Es necesario que el diseño del instrumento (entrevista) integre preguntas abiertas, las cuales deberán relacionar la conceptualización sobre las competencias, el plan de estudio, las estrategias de enseñanza aprendizaje y la formación de competencias tanto básicas como profesionales. Las preguntas por su carácter semiestructurado dan oportunidad para ampliar y clarificar con mayores preguntas secundarias de acuerdo con la experiencia del participante (*Ver muestra de entrevista en anexo*).

Como se mencionó anteriormente, los estudiantes a elegir deben tener un buen aprovechamiento escolar, es decir, no deber materias, tener un promedio de noventa en escala de cero a cien y estar en la etapa profesional. Así mismo se debe seleccionar a coordinadores de carrera y a docentes al azar, para que la información sea imparcial. Las entrevistas a estudiantes, docentes y coordinadores se registran en forma manual para su posterior análisis. Una de las ventajas en el desarrollo de la entrevista como característica significativa es que al entrevistar a personas claves se genera «*rapport*», lo que permite un mayor interés e

intercambio de las experiencias a través de preguntas que se desarrollaron en el transcurso de la entrevista.

Para la sistematización y valoración de la información de manera cualitativa y textual, se recomienda utilizar el programa científico *ATLAS.Ti*, a través del análisis de contenido para su posterior procesamiento a través del programa estadístico *SPSS* que permitirá agrupar en tres categorías medulares de contraste para la triangulación de resultados: conceptualización, estrategias de enseñanza - aprendizaje y Plan de Estudios.

En la tabla 6, se presentan las dimensiones y preguntas básicas que pueden realizarse para conocer tanto la concepción, el desarrollo y el logro de las competencias.

Tabla 6. Dimensiones y preguntas de entrevista a profundidad

<b>Dimensión</b>	<b>Preguntas</b>
Conocimiento del concepto de competencias	¿Qué entiendes por educación por competencias?
	¿Qué diferencia existe entre educación por competencias y tradicional?
Hábitos de estudio	¿Te consideras autodidacta?
	¿Cuál es tu sistema de estudio?
Modalidad	¿Cómo consideras que se dan las clases presenciales?
	¿Consideras suficiente el estudio presencial para el logro de las competencias?
Maestro	¿Cómo evalúan tus maestros las competencias que vas logrando?
	¿Cómo consideras que son las evaluaciones en las materias que tú has llevado durante tu carrera?
	¿Cómo consideras las asesorías no presenciales que ofrecen los maestros?
Contenido	¿Cómo consideras que están los contenidos de las materias de la etapa profesional?
Antologías	¿Consideras que son de utilidad el contenido de las antologías?
Plan de estudios	¿Cómo evaluarías el plan de estudios de la carrera de estudio?
Materias optativas	¿Qué opinas de las materias optativas que puedes elegir del plan de estudios?



Logro y desarrollo de competencias	¿De acuerdo con su perfil de ingreso consideras que has desarrollado competencias generales y específicas en tu formación?
	¿Qué competencias cambiarías para mejorar la carrera de estudio?
	¿Cuáles competencias integrarías para mejorar la carrera?
	¿Consideras que la carrera te forma de acuerdo con las exigencias del mercado?

Fuente: Ortega (2013)

### 3.6. Observación etnográfica no participativa

Su objetivo es observar la impartición de una clase presencial, la observación puede ser realizada durante 3 sesiones para distinguir las diferencias entre docentes, estudiantes y formas de abordar la teoría y práctica de la materia. Se debe desarrollar un registro de observaciones no participativo, tratando de observar desde la primera clase las características generales, las situaciones latentes como son las diferencias de opinión, las relaciones interpersonales, hasta las características de cada estudiante. Dentro de los detalles se pueden anotar anécdotas, como experiencias de la práctica y las opiniones que sobresalen de algunos estudiantes, la importancia que se le da el demostrar haber hecho la tarea, pasar asistencia y la anotación de las prácticas.

También es posible seleccionar a dos grupos o más de estudiantes de las clases de etapa disciplinaria y profesional, información que deberá ser capturada en bitácora para tener una descripción completa y detallada de cómo se desarrolla la enseñanza y aprendizaje.

### 3.7. El análisis estadístico

El análisis estadístico facilita la interpretación de manera objetiva del comportamiento de las variables cuantitativas y las categorías cualitativas de manera empírica sistematizadas, se pueden distinguir frecuencias significativas, con el apoyo del programa SPSS, con el propósito de detectar estrategias de enseñanza aprendizaje que requieran mejorar para el logro de competencias. Además de lo anterior, se recomienda ir más allá de análisis empírico, con los mismos datos recabados por los instrumentos antes indicados de manera inferencial.

El análisis inferencial permite observar y deducir el comportamiento de las propiedades de los individuos y de las variables, asociándolas a grupos o *clústers* mediante un análisis multifactorial y multidimensional, obteniendo porcentajes que caracterizan a cada grupo y a las competencias que se desarrollan.

Este tipo de análisis multifactorial y multidimensional se modeliza a través del modelo de correspondencias múltiples (Moscoloni, 2005), y se ejemplifica en una nube de puntos distribuidos en función de los valores y distancia más representativos (Lebart et al, 2000), de acuerdo con la asignación de valores en niveles de percepción de Muy bajo, Bajo, Medio, Alto y Muy alto. Para este análisis de datos puede utilizarse el programa estadístico francés llamado *DECISIA SPAD v.5.6en*.

## Capítulo 4: Aplicación y análisis

---

En este apartado se presentan las recomendaciones e interpretaciones obtenidas de la aplicación de los instrumentos de recolección de información por la encuesta y entrevista, así como del análisis de la información sistematizada y procesada de la base de datos.

### *4.1. Análisis de competencias básicas del perfil de ingreso y egreso del cuestionario aplicado*

Para comprobar el desarrollo que han tenido las competencias entre el perfil de ingreso y el perfil de egreso, es necesario comparar aquellas competencias que en la etapa profesional de la carrera son reforzadas y consolidadas.

Se propone que se realice el cálculo la frecuencia y moda estadística de cada variable, posteriormente agrupar los resultados y graficar en columnas para comparar los valores representativos para cada competencia.

Al graficar puede indicarse con diferente color la valoración del logro de competencias que los estudiantes tienen al ingresar a la carrera y, en otro color, el logro de competencias alcanzadas en la etapa profesional hasta el egreso.

En un primer momento se pueden comparar 5 competencias como son: 1) Habilidades básicas de expresión oral y escrita; 2) Tener conocimientos de ciencias sociales y/o la disciplina en particular; 3) Disposición para relacionarse con diferentes personas; 4) analizar y sintetizar la información; y 5) Tener hábitos de estudio.

Los cambios positivos en la relación entre las variables pueden deberse a la formación crítica que van adquiriendo los estudiantes de manera paulatina en el proceso de formación en la carrera.

#### *4.2. Análisis del logro de las competencias generales*

Se requiere ubicar el nivel de percepción y aceptación de las competencias generales (adquiridas antes de entrar a la carrera universitaria); y competencias profesionales (desarrolladas durante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera); con escala estimativa de muy baja, baja, media, alta y a muy alta, para identificar en qué grado los estudiantes las hacen propias y reconocen la necesidad de intervención en aspectos específicos para fortalecer el desarrollo educativo personal y profesional.

Para un análisis detallado, se debe considerar varios aspectos como son: la edad promedio de los estudiantes con énfasis en compatibilizar sus respuestas en función de su madurez y de sus preferencias; conocer si cuentan con un salón propio; si comparten materias con otras carreras, es decir, que las materias obligatorias para la carrera son optativas para otras carreras que ofrece la Universidad o si son exclusivas; así como también identificar si la carrera universitaria se desarrolla en diferentes campus o facultades, ya que los resultados podrían variar en función de las diferencias que se presenten.

El plan flexible cuando es compartido da un sentido interdisciplinario, pero la identidad de la carrera se vuelve secundaria, perjudicando la percepción de logro de competencias.

En la investigación doctoral original, se detectó diferentes percepciones del logro de las competencias generales y profesionales de los diferentes campus universitarios.

En el primer campus, las competencias generales que sobresalieron y se desarrollaron de manera positiva fueron el tener la disposición a relacionarse con diferentes personas en un 75.0%, poder comunicar ideas oralmente en diferentes contextos, trabajar en equipo con responsabilidad y flexibilidad, preocuparse por la calidad del trabajo en un 58.3%, comprender e interpretar la información contenida en escrito, tener conocimientos generales de las ciencias sociales y adaptarse a nuevas situaciones se desarrolló al 50% dentro del nivel muy alto.

### 4.3. Análisis del logro de competencias profesionales

En cuanto a las competencias profesionales, se detectó que los valores obtenidos muestran un mejor resultado en el primer campus respecto al segundo. En el nivel Muy Alto los estudiantes opinan que la competencia referente a la disponibilidad para relacionarse con otras personas diferentes y preocuparse por la calidad del trabajo como lo venían haciendo en la etapa básica se logró y desarrolló al 58.3% mientras que en el segundo campus fue en un 41.7%; poseer conocimientos generales de sociología y afines, saber trabajar en equipo con responsabilidad y flexibilidad, analizar y sintetizar la información, y adaptarse a nuevas situaciones, estas competencias se consolidaron en un 50% en comparación con un 33.3% en trabajar en equipo con responsabilidad y flexibilidad en el segundo campus; comunicar ideas oralmente en diferentes contextos con el 45.8% y utilizar técnicas de aprendizaje eficaces con 41.7%.

En cuanto a los niveles de Muy bajo y Bajo las competencias que mayormente sobresalen y que deben de intervenir en el primer campus son: Organizar el tiempo y afrontar el trabajo habitual; Utilizar técnicas de aprendizaje eficaces, ya que los valores presentaron una proporción baja de un 25%; y Comprender e interpretar la información contenida en escrito, y comunicar ideas oralmente en diferentes contextos con un 16.6% respectivamente.

Para el segundo campus las competencias profesionales reflejaron un mejor desarrollo, nueve de doce presentaron una percepción acumulada superior de 80% dentro de los niveles Alto y Muy Alto tales como: Comunicar ideas oralmente en diferentes contextos, Trabajar en equipo con responsabilidad y flexibilidad, Adaptarse a nuevas situaciones, Realizar autoevaluación, Conocimientos generales de las ciencias sociales, Disposición a relacionarse con diferentes personas, Analizar y sintetizar información, Preocuparse por la calidad del trabajo, y Comunicarse por escrito. Cabe señalar que los estudiantes en este segundo campus no identificaron ninguna competencia con niveles ni muy bajos ni bajos.

#### *4.4. Competencias profesionales con niveles deficientes*

El objetivo de este análisis consistió en identificar y promover con mayor intensidad estrategias de enseñanza-aprendizaje para una mejor aplicación de las competencias en la Carrera universitaria.

Las competencias que presentaron bajos niveles en la investigación original, de acuerdo con la opinión de los estudiantes con valores menores al 25%, permite identificar la necesidad de presentar proyectos de intervención pedagógica que permitan crear propuestas de trabajo interdisciplinario. Como ejemplo, en la tabla 7 siguiente se presentan las competencias ad hoc propias de desarrollo de proyectos: Aplicar las técnicas y los métodos del análisis demográfico; Participar en planes, programas y proyectos de desarrollo social en diferente ámbito; Conocer y gestionar situaciones sociales; Realizar el análisis de información en diferentes contextos, entre otros. Tal información orienta a las propuestas de intervención para aplicar estrategias vinculadas a proyectos sociales.

El enfoque de la Complejidad de Tobón (2008), propone que la formación de competencias debe ser integral y transdisciplinar para poder formar y motivar a los estudiantes a su desarrollo y que a su vez puedan ser parte de una transformación de su comunidad. Esto implica seleccionar un proyecto que pueda ser aplicativo para desarrollar tanto las técnicas como el desarrollo social de intervención.

Tabla 7. Competencias profesionales con bajos niveles en dos campus universitarios.

Competencia	Campus 1	Campus 2
Aplicar las técnicas y los métodos del análisis demográfico	20.8%	25.0%
Participar en planes, programas y proyectos de desarrollo social en la cultura	16.7%	25.0%
Participar en planes, programas y proyectos de desarrollo social en la educación	16.7%	25.0%
Participar en planes, programas y proyectos de desarrollo social en el campo	20.8%	25.0%
Participar en planes, programas y proyectos de desarrollo social en la industria	20.8%	16.7%
Participar en planes, programas y proyectos de desarrollo social en la comunicación	20.8%	16.7%
Conocer los objetos básicos de la macroeconomía	16.7%	16.7%
Gestionar y mediar en situaciones de crisis y conflictos sociales	16.7%	16.7%
Comprender e interpretar la información contenida en escrito en otros idiomas	25.0%	8.3%
Distinguir las organizaciones y sistemas micro y macro-sociales	4.2%	8.3%
Interpretar datos de la realidad para identificar problemas	4.2%	8.3%
Implementación de propuestas para la solución de problemas para mejorar las condiciones de vida	4.2%	8.3%
Conocer la psicología de los colectivos y grupos humanos	8.3%	8.3%
Capacidad para el desarrollo de los recursos humanos en las organizaciones	4.2%	8.3%
Organizar el tiempo y afrontar el trabajo habitual	4.2%	0.0%
Participar interdisciplinariamente en investigaciones sociales mixtas	4.2%	0.0%

Fuente: Ortega (2013)

Las competencias requieren que el diseño del plan curricular, incluya teoría y práctica para la formación de los estudiantes, así como también que en los proyectos de vinculación con la sociedad los estudiantes pongan en práctica lo que han aprendido, haciendo propias las competencias, aplicando las aprendidas más allá del aula para que así se incremente la participación de los estudiantes y se interaccione con experiencias cercanas a la realidad, de este modo, los estudiantes puedan trabajar en su propio conocimiento.

## **Capítulo 5: Análisis cualitativo de estudios de caso**

### *5.1. Observación etnográfica no participativa, primer estudio caso.*

La observación etnográfica del primer estudio de caso, referente al campus 1, como se ha venido mencionando, de la investigación original: se desarrolló de la siguiente manera:

Se asistió a tres sesiones de una materia del plan curricular en la universidad; Se contabilizó el número de estudiantes y se identificó si todos los estudiantes pertenecían a una sola carrera (en este caso de Sociología u Educación); Se observó que la participación es disciplinada, y se encontró buena empatía entre el docente y los estudiantes.

En un principio se analizó el proyecto para trabajar con un grupo étnico, se planeó el tipo de intervención; Se desarrolló un análisis de categorías para trabajar; Los estudiantes presentaron propuestas, se analizó el tipo de participación de cada uno.

Dentro de la observación también se registró y consideró las interrupciones de factores externos, Asimismo el comportamiento de los estudiantes provenientes de actividades anteriores a la sesión de observación etnográfica. Se percibió que el ambiente fue de respeto y de camaradería. Se consideró importante la edad y madurez de los estudiantes, así como los planes que tenían extra clase, mencionados durante la sesión.

En una segunda sesión de asistencia y de contraste realizada con dos semanas de diferencia, se observó que los estudiantes registraron información en bitácora y compararon con otros equipos de estudiantes el trabajo realizado en la comunidad. Los estudiantes consideraron dentro de su reporte las condiciones de la vivienda, la situación de los niños, el trabajo de las mujeres y el tipo de comida de la comunidad.

En la tercera y última observación, se platicó con dos estudiantes y con la coordinadora de la carrera, para analizar el tiempo que se le dedica a la teoría y a la práctica, ya que existe



una preocupación entre los estudiantes para intervenir con prácticas por la situación en la que viven los miembros de la comunidad observada y, por la falta de seguridad social, la manera como trabajan los niños en el campo. Como se puede observar, los estudiantes al realizar dicha práctica relacionan el trabajo teórico realizado en el estudio individual con el trabajo comunitario, por lo tanto, existe una formación enfocada en la praxis.

### *5.2. Observación Etnográfica no participativa, segundo estudio de caso.*

En cuanto a la observación etnográfica del segundo campus universitario donde se desarrolla la misma carrera universitaria, se seleccionó la materia de Proyectos Transdisciplinarios, por ser obligatoria de la etapa profesional. Se observó el comportamiento de los estudiantes en el salón de clases y se transcribió en la bitácora.

Durante la primera sesión, se desarrolló la teoría y reflexión de la práctica que iban a iniciar. Se contabilizó de igual manera el número de estudiantes y la diversidad de estudiantes de diferentes carreras universitarias, entre ellas se encontraron estudiantes de Psicología, Sociología, Comunicación y Educación, en comparación del caso de estudio anterior donde solo existieron estudiantes de Sociología y Educación.

El docente también coordinador de la carrera expuso con un nivel alto académico, explicando la importancia del trabajo transdisciplinario y la organización en equipos, donde todos los estudiantes tuvieran que realizar actividades de acuerdo a sus carreras de estudio.

Durante la segunda reunión se observó que se aplicó la técnica de los dioses del Olimpo para integrar al grupo, ya que presentaban diferencias en cuanto opinión y sentido de pertenencia. La técnica tenía como objetivo analizar sus características personales, comparándolas con 6 dioses de la Mitología Griega. Ayudó a todos los estudiantes a integrarse como grupo y participar.

En la tercera sesión se desarrolló un debate, para identificar qué curso se debería aplicar a los comités de una comunidad. Se decidió trabajar en el tema de liderazgo y trabajo en equipo.

Para contrastar, se platicó fuera del aula con estudiantes considerando aquellos que más influían en la clase, con el fin de conocer su práctica y opinión de la materia.

Los estudiantes consideraron que era una materia muy interesante porque podrían aplicar todo lo visto en la carrera, y detectaron que el problema era la indisciplina de algunos estudiantes, la diversidad de opinión y la falta de quórum cuando asistían con los ciudadanos en una comunidad.

Al final del semestre los estudiantes lograron elaborar el curso taller, participando cada carrera con su diversidad de actividades tales como: organizando la logística, el diseño del programa del curso, la aplicación de test de estilos de aprendizaje y liderazgo.

### *5.3. Hallazgos por detectar en la entrevista a estudiantes*

De acuerdo con la interpretación del análisis de contenido, los resultados que se pueden esperar del instrumento cualitativo son los siguientes:

- Ideas claras y precisas en desarrollar y estudiar una competencia.
- Claridad en el modelo por competencias.
- Capacidad de ser autodidacta con técnicas de estudio, recursos y disponibilidad de tiempo.
- Utilización de un sistema de estudio consolidado.
- Aprovechamiento y participación en clases presenciales, reconocimiento de la experiencia de los profesores, trabajo en equipo y debates en clases.
- Suficiencia del estudio presencial en el ámbito semiescolarizado sin que se propicie la irresponsabilidad y la indisciplina.
- Percepción y coherencia entre el encuadre y la evaluación.

- Formas y/o esquemas de evaluación.
- Calidad en las asesorías.
- Existencia de metodología especial para asesorías.
- Contenidos adecuados y actualizados para la etapa profesional.
- Suficiencia de materias de interés y del área de acuerdo con los perfiles ofertados.
- Suficiencia de teoría y práctica en la etapa disciplinaria.
- Claridad e interés en el objeto de estudio del área de estudio.
- Oferta de materias optativas en periodos intersemestrales para avanzar en tiempos disponibles.
- Desarrollo de las competencias de gestión, habilidad de observación para atender necesidades, creación de proyectos, desarrollo de práctica de campo, y participación en investigaciones.
- Seminarios de investigación, métodos de estudio, prácticas, y práctica en proyectos interdisciplinarios.
- Interacción con alumnos de diferentes carreras.
- Conocimiento de perfil de egreso y lugares donde pueden laborar.
- Aprendizaje en uso de herramientas de análisis.

#### *5.4. Hallazgos de la Entrevista a estudiantes*

Se presenta a continuación los resultados que sobresalen de la entrevista realizada a estudiantes como parte del público objetivo sobre el análisis de percepción en el desarrollo de las competencias.

Se recomienda tener en cuenta y considerar como relevante que los resultados pueden variar en función del lugar donde se aplica la entrevista a estudiantes, siendo de una misma carrera y universidad, pero de diferente campus, así como también distinguir resultados sobre modalidad de estudio ya sea presencial, semipresencial o a distancia, como quedo evidente en algunos momentos en la investigación original.

De acuerdo con el modelo de entrevista esta se categorizó en las siguientes variables:

*Conceptualización de las competencias.* Algunos estudiantes coinciden en no tener claridad en la definición de las competencias<sup>1</sup> y, por lo tanto, desconocen las características de su operación. Consideran el término de competencia como sinónimo de competición al confundir la práctica realizada de obtener un mejor promedio de calificaciones respecto a otros estudiantes al inscribirse en materias bajo la modalidad de Subasta.

La subasta consiste en ofertar materias por parte de la facultad hacia los estudiantes de la carrera en particular, así como también para estudiantes de otras carreras dentro de la misma facultad. Para algunos estudiantes con mejores promedios esto representa una ventaja al elegir las materias de interés, respecto a otros con menores promedios que requieren de igual manera registrarse en la materia, pero que, por su desempeño en valor de calificación con menor promedio, no logran inscribirse, así como también debido a la capacidad del aula o de la política del número de estudiantes aceptados.

No obstante, el compartir materias con otros estudiantes de otras carreras, el número de estudiantes representar una mayor incertidumbre, ya que, al no poderse registrar, optan por elegir otra materia de menor interés, o solo eligen un menor número y optan por esperar en un próximo periodo escolar.

*Estrategias de Enseñanza aprendizaje.* Los estudiantes consideraron que les gustan las actividades que se desarrollan, tales como son: las exposiciones, el debate, y la lectura; sin embargo, perciben una ausencia en prácticas en comunidad, así como el desarrollar una metodología para el autodidactismo.

*Plan de estudios.* Los estudiantes presentan críticas en el diseño y estructura, ya que perciben que hay incongruencia para promover las competencias sin la existencia de prácticas comunitarias. Además de esto, lo cual considera importante, algunas materias de interés presentan evidencias de su falta de

---

<sup>1</sup> Competencia es la integración del conocimiento, actitudes y habilidades de una persona para resolver situaciones nuevas o una problemática en un contexto determinado. Ortega (2013)

actualización. Los estudiantes proponen que debería promoverse los seminarios, antropologías y materias transdisciplinarias.

*Tutorías.* De acuerdo con el modelo (presencial, semi-presencial o a distancia) los estudiantes consideran una mayor o menor obligatoriedad de las tutorías, algunos estudiantes consideran que deben ser obligatorias, mientras que otros por su doble actividad de estudiar y trabajar opinan lo contrario, sin embargo, ambas percepciones consideran necesaria su existencia en cuanto a metodología y asesoría.

*Docentes.* Las opiniones de los estudiantes observan que sus docentes están preparados, pero carecen de formación para propiciar las competencias.

*Antologías.* Los estudiantes coinciden que las antologías no están actualizadas, pero reconocen que son de utilidad tomando en cuenta la falta de tiempo y la escasez de libros.

*Evaluación.* Por una parte, existen ocasiones de incongruencia entre lo que se da y lo que se pide por parte de los docentes, no obstante, están conformes en cómo se realiza el trabajar en proyectos, que no siempre son de comunidad, pero sí de investigación, y la entrega de ensayos o portafolios.

### 5.5. *Percepción de los docentes en entrevista*

Los entrevistados tanto docentes como coordinadores opinan lo siguiente:

- La modalidad semiescolarizada representa una buena oportunidad para los estudiantes que desean aprovechar su tiempo para trabajar y estudiar, así mismo, el éxito de la modalidad permitió que se implementara en otras carreras con la finalidad de brindar a un mayor número de estudiantes la posibilidad de seguir una carrera. No obstante, algunos entrevistados consideran que el enfoque por competencias no es adecuado en la modalidad semiescolarizada por el tiempo destinado a la formación; así como también porque la universidad no está preparada

para las competencias como tal, de acuerdo a la normatividad y, por lo tanto, no está implementada de manera correcta, debido a que los maestros no están capacitados por lo que no saben cómo implementarlas. Consideran por lo anterior que el enfoque por Competencias en la modalidad semiescolarizada no la consideran una buena pedagogía para trabajar con los estudiantes, y desde un punto de vista pedagógico es casi nula la posibilidad de trabajar con los estudiantes.

- Los docentes y coordinadores consideran que el enfoque por competencias, en comparación con el enfoque tradicional permite a los estudiantes construir sus propias evidencias durante el proceso de aprendizaje. Otra ventaja es la participación activa durante los ejercicios en clase y la resolución de problemas. Sin embargo, se requiere sustituir el tiempo con tareas y prácticas fuera de la asesoría semiescolarizada, para que se pueda aprovechar más el conocimiento por parte de los estudiantes y, así mismo, fortalecer sus competencias de manera individual.
- Además de lo anterior, se deja al estudiante la posibilidad de tener más independencia en la selección de sus materias. Para algunos docentes el enfoque ha funcionado, pero consideran que se requiere de una capacitación ante la falta de claridad en diferenciar el enfoque tradicional y el de competencias para poder desarrollarse. Por lo tanto, ante esta dificultad en concebir realmente su objeto de estudio y proceso de formación, se ha evaluado la teoría de forma tradicional. Es importante señalar que existen profesores que carecen de una concepción de las modalidades de enseñanza tradicional y por competencias, por lo que no es posible aplicar estrategias de aprendizaje adecuadas, por lo tanto, solo facilitan documentos para que los estudiantes apliquen la información según sea el tema.
- En cuanto a la selección de candidatos se sigue considerando el perfil de los entrevistados: si poseen una profesión previa, o experiencia, edad y ocupaciones. La

mayoría de los estudiantes que ingresan presentan bajo nivel en formación y habilidades para lectura, escritura y análisis, debido a la falta de una rutina autodidáctica que se mejora en la etapa profesional, sin embargo, aquellos estudiantes que tienen un perfil de madurez, una actitud positiva y aprecian con mayor interés la teoría y la práctica, estando consientes realmente de lo que hacen, resulta un buen enfoque esta modalidad.

- Por otro lado, en cuanto al perfil de egreso en la modalidad semiescolarizada, los estudiantes jóvenes presentan un mayor interés y responsabilidad en la lectura con respecto a los jóvenes en la modalidad escolaridad de otras carreras.
- En cuanto a las líneas de estudio, algunos entrevistados perciben que son cuatro, tales como: investigar intervenir, gestionar y generar programas, donde permite al estudiante aplicar la teoría, la práctica y la metodología. Mientras que otros consideran tres líneas como las más convenientes para desarrollarse en la carrera de acuerdo con su experiencia como docentes: el integrar materias de psicología social, programas de desarrollo comunitario, estrategias de acercamiento a la comunidad.
- Sin embargo, por otro lado, se perciben problemas por las prácticas políticas institucionales que no han permitido el desarrollo de las mismas, situación que se presenta en la etapa profesional del 7° al 9° semestre donde las optativas que se desean abrir en periodos intersemestrales no logran tener la cantidad de estudiantes necesarios para su apertura, por lo tanto, los estudiantes optan por elegir otras optativas disponibles, las cuales no están encaminadas a las líneas de su interés.
- Los docentes y coordinadores evalúan que el plan de estudio, consideran que se encuentra desarticulado entre materias transversales y transdisciplinarias, lo cual podría mejorarse si se incluyeran estrategias el trabajo de proyectos.
- En los tiempos recientes, a esta publicación, se ha actualizado en cuanto a contenido, diseño y bibliografía: pero

todavía es difuso en cuanto a la distribución de materias que varía mucho en entre los dos campus de la universidad, cambiando algunas materias como de optativas a obligatorias.

- Otro aspecto por considerar es que los estudiantes presentan un bajo nivel académico al ingresar, por lo que es necesario el uso de la modalidad de tronco común que les permita subir su nivel académico para poder aprovechar el conocimiento en las siguientes etapas de formación.
- Algunos entrevistados mencionan no contar un rigor técnico metodológico en el plan de estudio por competencias; así como también, carecer una capacitación para impartir las materias de manera diferente, es decir, con estrategias de aprendizaje. Sin embargo, se percibe que se desarrolla un enfoque funcionalista, estructuralista con perfil empresarial.
- En cuanto a las asesorías no presenciales, existen diferencias, por una parte, algunos consideran que deben ser obligatorias en el ambiente semiescolarizado para los estudiantes, mientras que otros opcionales. Se señaló que los docentes están en la mejor disposición para recibirlos, ya que su papel como docentes es brindarles la posibilidad de adquirir conocimientos en base a una comunicación diferente y/o de forma presencial, y de esa manera los estudiantes se retroalimenten.
- Considerar las asesorías no presenciales como voluntarias es bueno, ya que el estudiante debe interesarse por buscar al docente cuando lo necesita. Por otra parte, algunos docentes opinan que las asesorías no presenciales deberían convertirse en clase, ya que la asesoría debe ser por iniciativa propia.
- Los entrevistados coinciden que las estrategias que se utilizan han fortalecido la carrera son: actividades individuales y las discusiones en clase donde se desarrolla la capacidad crítica; promoción de la lectura realizada por parte de los estudiantes que los docentes proporcionan; exposiciones tanto de los estudiantes, en equipo o de los



docentes; asistencia a conferencias; trabajos de investigación; y la utilización de material audiovisual para su óptimo aprovechamiento.

- Los contenidos presentaron deficiencias, motivo por el cual se propone que haya una revisión y actualización en el plan de estudios, ya que los contenidos de las materias en la etapa profesional están desarticulados, desactualizados y las competencias, se ha reducido al recortar el número de semestres de nueve a pasar a ocho desde el año 2004 lo que trajo consigo una reducción de contenidos creando egresados con formación técnica y no profesional. Cabe señalar que, ante estas circunstancias en el diseño, los estudiantes consideran tener una formación deficiente. Sin embargo, uno de los entrevistados consideró que se requiere agregar la historia de tipo antropológico y adecuar la intervención social para que el estudiante tenga una mayor participación. En cuanto a los contenidos de las materias de la etapa profesional, se considera necesario implementar nuevas materias transdisciplinarias y generar nuevas líneas, ampliar en conocimiento y, por último, realizar mayores intervenciones de estudios reales y comunitarios.
- En cuanto a la bibliografía se establece que las lecturas clásicas no deben de ser cambiadas. Las antologías no presentan críticas negativas para los docentes, pero si para los estudiantes. Los docentes y coordinadores perciben que las antologías han sido una herramienta útil al momento de impartir alguna asignatura, lo cual permite durante el transcurso ir modificando textos según sea necesario de acuerdo con la forma de comunicación necesaria por internet o de manera presencial.
- Las antologías son un recurso de investigación bibliográfica, que permite al estudiante tener una vasta información disponible, debido a que no cuentan con el tiempo para asistir a la biblioteca, unido a ello el acervo bibliográfico no es suficiente para la cantidad de estudiantes. Las antologías al ser una recopilación de documentos ya sean copias de capítulos de libros,

artículos u otros contenidos que los profesores consideran necesarios para sus clases, forma un elemento de fácil homogeneidad en su distribución, sin embargo, persiste el problema de que algunas antologías no están actualizadas por algunos docentes.

- En cuanto a la evaluación de los estudiantes, los docentes utilizan como evidencias los trabajos de investigación de un acontecimiento sociológico y crítico de la realidad, donde se aplica el análisis teórico visto en clase; se presentan reportes de lectura o ensayos analíticos; síntesis; elaboran proyectos, propuestas y/o programas educativos; realizan prácticas con fundamentos teóricos; y además de lo anterior, toman en cuenta la asistencia y participación.
- El egreso de los estudiantes de la carrera de sociología se observa que existe un número bajo de estudiantes que se matriculan y logran egresar como profesionistas, cabe señalar que el tiempo en graduarse puede demorarles a 4 años y 6 meses. Según los entrevistados: los egresados pueden desempeñar su profesión en la docencia, estadística, el arte, la seguridad pública y la comunicación. No obstante, el perfil del egresado no está claramente definido.
- Por último, ante las exigencias de la demanda del mercado de profesionistas, los entrevistados comentaron primeramente que no hay un mercado definido, se adaptan de acuerdo con las necesidades, esto es posible por su formación en general, pero se requiere de líneas específicas para su verdadera competencia profesional de acuerdo con los requerimientos que la sociedad necesite.

### *5.6. Hallazgos de la Entrevista a Docentes y Coordinadores*

Se presenta a continuación el análisis comparativo de resultados de la entrevista a profundidad de los docentes y coordinadores, bajo la misma forma de categorización realizada con los

hallazgos de la entrevista a estudiantes que anteriormente se expuso, reflejando lo siguiente:

*Conceptualización:* Al igual que los estudiantes, se percibe que no hay claridad en la conceptualización de las competencias, pero consideran que pueden ser una gran oportunidad. Existen además de lo anterior, resistencia al enfoque de competencias para la modalidad semiescolarizada, debido a la falta de comprensión y al tiempo con que se cuenta para asistir a clase.

*Estrategias de Enseñanza aprendizaje.* Los entrevistados coinciden en que la metodología para propiciar el aprendizaje es adecuada, sin embargo, para responder a las necesidades de las competencias se requieren más actividades comunitarias, lo que se asemeja a la opinión de los estudiantes. Como estrategias se utilizan las técnicas participativas, el debate y exposiciones.

*Plan de estudios.* La opinión en el plan de estudios varía, unos abordan la idea de trabajar la vinculación con materias que coinciden en lo transversal y transdisciplinario, como propuestas para mejorar el plan de estudios; y otros, con una posición crítica, sin embargo, coinciden en la necesidad de materias transdisciplinarias, de tipo sociológico y etnográfico, así como también reducir el funcionalismo para ampliar el socio constructivismo; y redefinir un perfil de egreso especializado.

*Tutorías.* Existe coincidencias con los estudiantes, algunos consideran que deben ser obligatorias, mientras que otros opcionales, no solo en que materias, sino el tiempo de asistir por semana, ya que forma parte fundamental en la modalidad semiescolarizada.

*Antologías.* Es interesante percibir por los entrevistados, que las antologías deberían ser electrónicas y estar actualizadas.

*Evaluación.* Por último, para la etapa profesional, los entrevistados consideran que se debe evaluar con proyectos y la vinculación con el campo sociolaboral.

## Capítulo 6: Análisis estadístico inferencial

---

Como parte del diseño de la investigación el análisis inferencial, busca observar el comportamiento de las competencias, a través del análisis multifactorial bajo el modelo espacial de correspondencias múltiples (ACM) (Moscoloni, 2005), el cual permite integrar variables cuantitativas y cualitativas, (Lebart et al., 2000), para deducir las propiedades del comportamiento de competencias en su conjunto, como se explicó en la metodología del diseño de investigación original (Ortega, 2013). Como muestra en este libro, el resultado se presenta en tres grupos (*clústers*) con características propias asociando valores por su peso y distribución, los resultados se presentan a continuación.

### 6.1. Cuestionario a estudiantes

De acuerdo con el cuestionario aplicado a estudiantes se generó el análisis econométrico, para contrastar con los resultados empíricos presentados en el apartado anterior. Este análisis cuantitativo permite conocer mediante *clústers* la percepción de los estudiantes de acuerdo con la profundidad del conocimiento y desarrollo de las competencias a través de preguntas, generando así escalas estimadas para que de manera general se tenga una visión global de la realidad, como a continuación se presenta:

Tabla 8. Comportamiento de las competencias profesionales asociadas a clústeres del cuestionario a estudiantes.

Nivel	Global	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3
	100.0%	72.0%	4.7%	23.3%
Muy alto	36.4%	42.7%	0.0%	18.8%
Alto	41.0%	0.0%	18.8%	0.0%
Medio	17.0%	14.7%	0.0%	0.0%
Bajo	4.5%	0.7%	0.0%	14.6%
Muy bajo	0.6%	0.0%	10.4%	0.0%

Fuente: Ortega, (2013)

Se puede apreciar en la Tabla 8 los diferentes niveles de logro en las competencias profesionales que los estudiantes respondieron con el instrumento aplicado.

La primera columna corresponde a las proporciones que tienen las 42 competencias profesionales en su conjunto por nivel de logro de competencias, mientras que la primera fila corresponde a la proporción asociada al *clústers*, grupo donde se distribuyeron las 42 competencias profesionales. Las demás filas y columnas restantes corresponden a la proporción que tienen las competencias en el nivel de logro. Se observa que las competencias se han desarrollado de un nivel medio al nivel muy alto, que sumados sus valores representan una proporción de 94.4%.

A detalle, en la primera columna Global, los estudiantes valoraron a las 42 competencias profesionales con un nivel Alto de 41.0%, seguido de Muy alto con 36.4%, Medio 17.0%, Bajo 4.5% y Muy bajo con 0.6%. Por lo tanto, si se busca una mayor exigencia en el mejoramiento de las competencias, se requiere mejorar aquellas que de acuerdo con los resultados desde el nivel medio al nivel muy bajo se ubican. En otras palabras, intervenir en los clústers 2 y 3, debido a que un mayor y mejor número de competencias se presentan en el clúster 1, basado en la mejor distribución del análisis multifactorial de correspondencias múltiples (ACM).

En el clúster 1 se presenta una proporción del 72%, el cual está conformado por 31 competencias profesionales. El 42.7% se distribuye en el nivel Muy alto y el 14.7% en nivel Medio, como valores mayormente representativos, seguido con valor bajo de 0.7% 22 competencias que corresponden al ámbito conceptual, 8 de estrategias de aprendizaje y 1 de planeación como se puede apreciar en la siguiente tabla 9.

Tabla 9. Logro de Competencias profesionales del clústers 1.

**Clúster 1**

No.	Pregunta	Competencia
		Conceptualización
1	3	Comunicar tus ideas oralmente, así como tus ideas en diferentes contextos (Básica y Profesional)
2	1	Comprender e interpretar la información contenida en el escrito (Básica y Profesional)
3	11	Realizar tu propia evaluación (Básica y Profesional)
4	24	Participar interdisciplinariamente en forma responsable y ética en procesos de diseño y desarrollo de investigaciones sociales cuantitativas (Profesional)
5	38	Conocer los componentes básicos de las desigualdades sociales y las diferencias culturales (Profesional)
6	39	Analizar las transformaciones y evolución de las sociedades contemporáneas (Profesional)
7	22	Distinguir los objetos básicos de estudio de la Sociología: hechos sociales, interacciones, acciones sociales, instituciones (Profesional)
8	23	Distinguir las organizaciones y sistemas micro y macro sociales (Profesional)
9	4	Conocimientos generales de sociología y afines (Básica y Profesional)
10	7	Analizar y sintetizar la información (Básica y Profesional)
11	28	Implementación de propuestas tendientes a la solución de problemas que afecten a los actores sociales, grupos, instituciones y comunidades para mejorar las condiciones de vida y de desarrollo de los mismos (Profesional)
12	26	Participar interdisciplinariamente en forma responsable y ética en procesos de diseño y desarrollo de investigaciones sociales cualitativas (Profesional)
13	2	Comunicarte por escrito (Básica y Profesional)
14	25	Participar interdisciplinariamente en forma responsable y ética en procesos de diseño y desarrollo de investigaciones sociales mixtas (Profesional)
15	5	Disposición a relacionarse con diferentes personas (Básica y Profesional)
16	12	Preocuparse por la calidad de tu trabajo (Básica)
17	19	Analizar cómo afectan al comportamiento de los individuos el origen, dinámica y desarrollo de las estructuras socioculturales (Profesional)
18	27	Interpretar datos de la realidad para identificar problemas sociales (Profesional)
19	14	Buscar información en diversas fuentes (Profesional)
20	21	Conocer la historia de la teoría sociológica y sus principales escuelas hasta la actualidad (Profesional)
21	20	Análisis de los principales conceptos y generalizaciones sobre la sociedad humana (Profesional)
22	35	Conocer los conceptos y las técnicas estadísticas aplicadas a la sociedad humana (Profesional)

No.	Pregunta	Competencia
		Estrategia
1	9	Utilizar técnicas de aprendizaje eficaces (Básica y Profesional)
2	10	Adaptarse a nuevas situaciones (Básica y Profesional)
3	6	Trabajar en equipo con responsabilidad y flexibilidad (Básica y Profesional)
4	16	Manejar diferentes aplicaciones informáticas básicas (Profesional)
5	18	Analizar sistemática, objetiva y críticamente a los agregados sociales (grupos, instituciones, clases, comunidades y sistemas) (Profesional)
6	15	Resolver problemas (Profesional)
7	17	Aplicar los conocimientos en la práctica (Profesional)
8	36	Establecer las relaciones entre la población, los recursos y el medio ambiente (Profesional)

No.	Pregunta	Competencia
		Planeación
1	8	Organizar tu tiempo y afrontar tu trabajo habitual (Básica y Profesional)

Fuente: Ortega (2013).

En el clúster 2 con una proporción menor de 4.65%, se conforma por 2 competencias una en la categoría de conceptualización y otra en Planeación, pertenecientes al nivel alto con un 18.8% y en muy bajo con 10.4%, como se aprecia en la siguiente tabla 10.

Tabla 10. Logro de Competencias profesionales del clústers 2.

### *Clúster 2*

No.	Pregunta	Competencia
		Conceptualización
1	13	Comprender e interpretar la información contenida en escrito (Básica y Profesional)

No.	Pregunta	Competencia
		Planeación
1	34	Participar en los procesos de diseño, planeación, gestión y evaluación de planes, programas y proyectos de desarrollo social para proponer alternativas en de solución instituciones públicas y privadas en los ámbitos de la salud (Profesional)

Fuente: Ortega, 2013.

Y, por último, en el clúster 3 con una proporción intermedia de 23.26%, está conformado por 10 competencias asociadas al valor Muy alto con 18.8% y Bajo de 14.6% dentro de la categoría de planeación como se puede observar en la tabla 11.

Tabla 11. Logro de Competencias profesionales del clústers 3.

**Clúster 3**

No.	Pregunta	Competencia
		Planeación
1	8	Organizar tu tiempo y afrontar tu trabajo habitual (Profesional)
2	29	Participar en los procesos de diseño, planeación, gestión y evaluación de planes, programas y proyectos de desarrollo social para proponer alternativas en de solución instituciones públicas y privadas en los ámbitos de la salud (Profesional)
3	30	Participar en los procesos de diseño, planeación, gestión y evaluación de planes, programas y proyectos de desarrollo social para proponer alternativas de solución en la comunicación (Profesional)
4	31	Participar en los procesos de diseño, planeación, gestión y evaluación de planes, programas y proyectos de desarrollo social en los ámbitos de la cultura (Profesional)
5	32	Participar en los procesos de diseño, planeación, gestión y evaluación de planes, programas y proyectos de desarrollo social en la educación (Profesional)
6	33	Participar en los procesos de diseño, planeación, gestión y evaluación de planes, programas y proyectos de desarrollo social en la industria y el campo (Profesional)
7	37	Aplicar las técnicas y métodos del análisis demográfico (Profesional)
8	40	Conocer la psicología de los colectivos y grupos humanos (Profesional)
9	41	Conocer los objetos básicos de macroeconomía (Profesional)
10	42	Gestionar y mediar en situaciones de crisis y conflictos sociales (Profesional)

Fuente: Ortega, 2013.

## 6.2. Entrevista a estudiantes

En este análisis de corte cualitativo de la entrevista aplicada a estudiantes clave, los cuales presentaron un buen desempeño educativo, se obtuvieron las siguientes percepciones del desarrollo de las competencias que igualmente bajo el mismo modelo de correspondencias múltiples (ACM), se concentraron en escalas de Alta, Media y Baja asociados a clústers, como se aprecia en la siguiente tabla 12 y 13.



De manera general, los estudiantes perciben cualitativamente el logro de las competencias en el nivel Alto de 34.4%, seguido de una percepción media de 21.1%, mientras que otros perciben que las competencias requieren de una mayor atención cuyo porcentaje lo ubican en el nivel bajo de 28.3%. La baja percepción se debe al tipo de respuesta, ya que el 7.2% menciona que se ha logrado competencias en el nivel Alto, pero todavía tienen deficiencia (Nivel Bajo); por otro lado, otros consideran que sus respuestas se ubican en Media-Bajo con un 1.6%. Esto representa que requieren de una intervención diferente respecto a la anterior, por lo tanto, puede deducirse que estas últimas dos clasificaciones, se pueden ajustar al nivel medio ya que en un principio reciben aceptaciones positivas, en consecuencia, incrementarían su valor porcentual a la media.

Tabla 12. Comportamiento de las competencias profesionales asociadas a clústers de la entrevista a estudiantes.

Nivel	Global	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3
	100.0%	32.2%	56.1%	11.7%
Alto	34.4%	0.0%	0.0%	0.0%
Medio	21.1%	0.0%	10.8%	57.1%
Bajo	28.3%	15.5%	0.0%	0.0%
Alto y Bajo	7.2%	0.0%	12.8%	0.0%
Medio y Bajo	1.6%	0.0%	0.0%	14.2%

Fuente: Ortega, 2013.

Como segunda parte de este mismo análisis, de manera ordenada se presentan las competencias y clasificadas de acuerdo con la Conceptualización, la Estrategia y la Planeación asociadas y por clúster para identificar cuáles son las competencias que requieren de una mayor intervención.

De acuerdo con la tabla 12 anterior, el 32.2%, de las competencias asociaron al clúster 1, distribuyendo de las 6 competencias a 2 en la categoría de conceptualización, 3 en la estrategia de aprendizaje y 1 de planeación. La percepción del logro se ubicó en un nivel bajo con un 15.5%, por lo tanto, estas competencias son las que deben mejorarse.

Tabla 13. Entrevista a estudiantes, logro de Competencias profesionales del clústers 1.

**Clúster 1**

No.	Pregunta	Competencia
		Conceptualización
2	14	Consideración de acuerdo a su perfil de Ingreso el desarrollo de competencias generales y específicas en la formación
6	1	Entendimiento de la definición de educación por competencias

No.	Pregunta	Competencia
		Estrategia
3	12	Consideración de ser autodidacta
4	13	Sistema de estudio propio
5	3	Consideración de la forma dar clases presenciales

No.	Pregunta	Competencia
		Planeación
1	16	Integración de alguna competencia para mejorar la carrera de sociología

Fuente: Ortega, 2013

En el clúster 2 se presentó la mayor asociación de competencias con un 56.1%, de las 9 competencias, 6 se ubicaron en la Conceptualización, 1 en Estrategias de aprendizaje y 2 en Planeación. El logro de estas competencias se ubica en el nivel medio con 10.8% y con Nivel Alto y Bajo con un 12.8%, como se enlistan en la Tabla 14.

Tabla 14. Entrevista a estudiantes, logro de Competencias profesionales del clústers 2.

**Clúster 2**

No.	Pregunta	Competencia
		Conceptualización
1	4	Suficiente estudio presencial para el logro de las competencias
2	5	Evaluación de los maestros hacia las competencias que vas logrando
3	6	Evaluación en las materias durante la carrera
4	17	Consideración de formación por la carrera de sociología hacia las exigencias del mercado

5	7	Contenidos de las materias de la etapa profesional
6	9	Asesorías no presenciales que ofrecen los maestros

No.	Pregunta	Competencia
		Estrategia
1	8	Consideración de la utilidad el contenido de las antologías

No.	Pregunta	Competencia
		Planeación
1	10	Evaluación del plan de estudios de la carrera de sociología
2	11	Opinión de las materias optativas de la carrera para integrar al plan de estudios

Fuente: Ortega (2013)

Por último, en el clúster 3 con una participación del 11.7%, se incluye 1 competencia en la clasificación de Conceptualización y 1 competencia en Planeación, cuya percepción del logro corresponde al Nivel medio con 57.1% y en Nivel Medio-bajo con 14.2%, competencias que pueden apreciarse en la Tabla 15 que se presenta a continuación:

Tabla 15. Entrevista a estudiantes, logro de Competencias profesionales del clústers 3.

### *Clúster 3*

No.	Pregunta	Competencia
		Conceptualización
1	2	Diferencia entre educación por competencias y tradicional

No.	Pregunta	Competencia
		Planeación
1	15	Elección para cambiar alguna competencia para mejorar la carrera de sociología

Fuente: Ortega, 2013

### 6.3. Entrevistas a profundidad a Docentes y Coordinadores

Corroborando la información que se presentó, anteriormente, se sometieron los resultados a través de la evidencia de criterio, presentada en el diseño de la investigación original por el instrumento de la entrevista a profundidad con los docentes y coordinadores clave, siendo estos los que perciben los cambios y su evolución en periodos prolongados, el objetivo pretendido fue identificar e interpretar cuáles competencias se han logrado y desarrollado de acuerdo a su grupo característico (clústers) conforme al análisis de correspondencias (ACM), reflejando los siguientes resultados.

En la Tabla 16, se puede apreciar un parteaguas ante dos tipos de respuesta por parte de los entrevistados (docentes y coordinadores). En el primer nivel Alto con un 31.7% se percibe un desarrollo significativo de las preguntas aplicadas, mientras que otro grupo lo percibe con un 35.50% en un Nivel bajo, siendo al menos en esta proporción el empeño que deben mejorarse en las respuestas de las preguntas aplicadas cuyo efecto tendrán las competencias para lograr mejorar los estudios y aplicar sus conocimientos no sólo personales, sino profesionales.

Tabla 16. Comportamiento de las competencias profesionales asociadas a clústers de la entrevista a docentes y coordinadores.

Nivel	Global	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3
Total	100.00%	14.40%	23.00%	62.50%
Alto	31.70%	73.30%	0.00%	15.30%
Bajo	35.50%	8.30%	0.00%	49.20%

Fuente: Ortega (2013)

A mayor detalle, basadas en las preguntas aplicadas en la tabla 16, se muestra que el clúster 1 tiene una proporción de 14.40% del total del análisis global, siendo el que mejor se posicionó por tener una percepción del logro de competencias en el nivel Alto con un 73.30%, en comparación con el cluster 3 con un 62.50% asociando mayor número de respuestas mayormente en nivel bajo con un 49.20%. Por lo tanto, se requiere que

en esta última proporción se intervenga para mejorar la calidad educativa, ya que entre el primer y tercer clúster define la brecha entre el Nivel alto y bajo.

Si bien en el Clúster 1 la proporción del Nivel bajo es relativamente baja de un 8.30%, en el ámbito educativo todo es mejorable, no obstante, si se implementan las estrategias que se mencionan en el siguiente capítulo, se logrará compensar estas grandes deficiencias del clúster 3, reforzando así las competencias.

En la Tabla 17 se enlistan las preguntas aplicadas a los docentes y coordinadores en relación con la tabla antes mencionada. En el clúster 1 se presentan 3 como las más sobresalientes, referente a la interacción, el resultado y la eficiencia terminal. En el clúster 2 se concentran preguntas con el perfil del estudiante, los instrumentos de los docentes, y las estrategias de la enseñanza-aprendizaje. Y, por último, en el clúster 3 donde se requiere de una mayor intervención, y que es donde mayormente se encuentra la preocupación por los entrevistados claves, abarca la introspección, desde promover nuevas líneas de conocimiento, mejorar el plan, estrategias de asimilación de competencias, generar evidencias del logro de competencias al concluir los estudios, analizar el contexto actual, entre otras.

Tabla 17. Logros de Competencias por clusters.

No.	Pregunta	Clúster 1
1	7	¿Cómo consideras las asesorías no presenciales que ofrecen los maestros?
2	1	¿Cuál ha sido el resultado de la carrera en la modalidad semiescolarizada?
3	15	¿En qué porcentaje, en relación al ingreso y egreso están titulándose los estudiantes?

No.	Pregunta	Clúster 2
1	4	¿La formación previa es un extra como perfil de ingreso?
2	10	¿Los productos o evidencias son las únicas que se aplican por los docentes?
3	11	¿Ha existido una crítica a las antologías como las considera usted?
4	8	¿Qué estrategias de enseñanza y aprendizaje considera que han fortalecido la carrera?

Capítulo 6: Análisis estadístico inferencial

No.	Pregunta	Clúster 3
1	5	¿Qué línea pueden considerarse las más convenientes para los estudiantes en cuanto a optativas??
2	6	¿Cómo evaluaría el plan de estudios de la carrera? (mostrar el mapa curricular)
3	17	¿Qué competencia cambiaría y/o integraría para mejorar la carrera de sociología?
4	16	¿Se ha logrado integrar las competencias del perfil de egreso a los estudiantes que cursan la etapa profesional o a las generaciones egresadas en las generaciones con el programa por competencias?
5	9	¿Cómo consideras que están los contenidos de las materias de la etapa profesional?
6	18	¿Considera que la carrera te forma de acuerdo con las exigencias del mercado?
7	12	¿Las unidades de aprendizaje están actualizadas tanto en diseño como en bibliografía)
8	2	¿Qué resultado ha tenido el Enfoque de Competencias en la carrera de Sociología?
9	13	¿Consideras suficiente el estudio presencial para el logro de las competencias?
10	14	Autodidactismo en los estudiantes
11	3	¿Qué diferencia considera se han dado entre el enfoque por competencias y el tradicional de la carrera de sociología?

Fuente: Ortega (2013)

## **Capítulo 7: Conclusiones y recomendaciones**

---

A continuación, se presentan los resultados concluyentes organizados en tres bloques: 1) análisis del marco teórico; 2) diagnóstico de la carrera de estudio; y 3) resultados obtenidos de acuerdo con los objetivos y supuestos planteados.

### *7.1. Marco Teórico*

Con la investigación teórica se logró comprender el alcance de las competencias y acrecentar el debate en torno al conocimiento del objeto de estudio. Se analizó el origen laboral de las competencias por estudios realizados a través de diagnósticos del rendimiento productivo, así como de los conocimientos y motivaciones del personal; por lo tanto, se identificó que las competencias inclusive en el nivel laboral no tienen un origen simplemente de adiestramiento, como avalan estudios de las habilidades y de capacidades individuales.

En el nivel educativo superior se tiene una gran oportunidad, al asumir el enfoque por competencias, sin que se reduzca su visión a un aspecto técnico, es posible aprovechar la integración de un diagnóstico que permita conformar un plan educativo realista a la medida de las necesidades, tanto de la sociedad como de los estudiantes.

En relación con el análisis epistemológico del origen de las competencias, se identificó el tipo de enfoque con el que se abordan las competencias con un sustento teórico-conductista, funcionalista o constructivista correspondiente al tipo de filosofía que identifica a una institución, carrera y/o momento social en que se vive.

En el caso de la carrera de Sociología en la investigación original, la teoría de la complejidad se acercó hacia sus fundamentos teóricos, ya que incluyó tanto la individualidad, las habilidades, el desarrollo y motivación de la persona bajo un contexto

integral de la disciplina, es decir, la conexión del estudiante con su entorno.

Uno de los hallazgos más importantes fue que la formación de competencias bajo el enfoque complejo permite vincularse a un proyecto social durante toda la carrera, desde la etapa básica hasta la profesional. Una praxis que significa aprender de la realidad, enriquecerla y transformarla. Sin embargo, existen críticas a este enfoque, debido a que se ha considerado que se sale de los principios de las competencias como la estandarización del trabajo y la productividad, lo cual puede ser un reto al considerar que las Ciencias Sociales no deben ser generalizables, pero sí perfeccionar su estudio para el servicio de la sociedad, para lograr que las competencias consoliden un enfoque integral, permitiendo así desarrollar las capacidades de los estudiantes al contexto de su comunidad.

Otro aspecto de gran importancia es la necesidad del proceso de construcción epistemológica que requiere el enfoque por competencias al integrarse a la educación superior, situando las condiciones específicas de la carrera y de los estudiantes, un diseño curricular basado en proyectos que se vinculen a los espacios sociolaborales y el desarrollo de una metodología de formación basada en estrategias de enseñanza aprendizaje. Es necesario que el docente desarrolle estrategias de enseñanza-aprendizaje para propiciar competencias desde el enfoque de pensamiento complejo.

## *7.2. Competencias*

En el debate actual de la educación basada en competencias, se desarrolla una discusión en torno a la viabilidad o no de su aplicación en la educación superior. En esta discusión se encuentran autores como Moreno (2010) que apoyan la educación en competencias siempre y cuando se redefina el diseño curricular con un núcleo formador que responda no sólo a posiciones institucionales sino a las necesidades del reclamo social. Exigencias complejas de un contexto determinado, mediante la movilización de prerrequisitos psicosociales que incluyan aspectos tanto



cognitivos como no cognitivos (Ryche y Salganik, 2003: 74, ref. en Moreno, 2010).

Otros especialistas proponen cambios en el diseño curricular para que el enfoque por competencias se pueda adecuar a la educación superior. Con el análisis del origen de las competencias, se logró tener una amplia conceptualización de la educación basada en competencias donde resalta la contribución de los congresos, cumbres, reuniones académicas, convenciones nacionales e internacionales. Lugar donde se ha enriquecido la epistemología de la educación por competencias al proponer instrumentos didácticos para la intervención educativa. En la etapa actual del desarrollo de la educación por competencias la preocupación gira entorno a la pertinencia del enfoque ni al rechazo del mismo, si no en cuestionarse cómo formarlas, cómo diseñar los planes de estudio en el ámbito universitario.

El enfoque de competencias representa una serie de retos como son formar a los estudiantes de una forma congruente entre conceptualización, el diseño y las estrategias por parte de los docentes para propiciar la comprensión y transferencia de los conocimientos a situaciones de la vida misma. Lo que deriva en la necesidad de contar con un diseño curricular que promueva la participación activa de todos los involucrados, la selección del tipo de competencias, ya que las competencias generales promueven la formación compleja que se acerca a las necesidades sociales del individuo y su comunidad, y las profesionales forman las habilidades de la disciplina. Lograr identificarlas permitirá tener una selección adecuada de estrategias de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de los estudiantes.

### *7.3. Sobre el Plan de Estudios*

El plan de estudios en la investigación original siguió funcionando como un modelo bajo la estructura Tyleriana, es decir, por objetivos, por contenidos, los cuales no ayudan a la formación de competencias. El diseño curricular para la formación de competencias requiere innovaciones que se centren en situaciones, ya sea de la disciplina o de la profesión, para lo cual una

alternativa adecuada sería trabajar con proyectos vinculados a problemas teóricos y del contexto sociolaboral, que permitan una formación del estudiante que corresponda a la transferencia del conocimiento con la realidad, que enriquezca al estudiante y al propio contenido teórico.

El papel del docente como un facilitador crítico debe tomar en cuenta el contexto para ver el plan de estudios de manera dinámica. Los casos de estudio reales, como metodología se pueden integrar en el enfoque del diseño curricular, así como reflexionar en una educación que busque una vida de calidad y desarrollo profesional.

En el análisis del plan de estudios los diseñadores consideran formar profesionistas capaces para desempeñar su función, sin embargo, no es suficiente como se observa en las metodologías didácticas utilizadas por los docentes dentro y fuera del aula. De acuerdo con el análisis se considera relevante que las unidades de aprendizaje contemplen propuestas basadas en la formación de competencias tanto para la modalidad escolarizada y semiescolarizada, siendo esta última la que requiere de mayores estrategias autodidactas; así como también de técnicas metacognitivas para el desarrollo introspectivo del estudiante que lo vincule a los espacios sociales y resuelva situaciones que se le presenten y repercutan en su crecimiento personal.

Para la modalidad semiescolarizada algunas debilidades se pueden encontrar en el plan de estudios, tales como: no está adecuado a la modalidad semiescolarizada; la falta de una plataforma y la estructura de los planes a distancia en términos del enfoque de competencias. Lo que provoca problemas en su diseño que pueden afectar el desarrollo profesional del estudiante.

Por otra parte, las materias que llegan a estructurarse en plataforma tienen una estructura diferente a la de la modalidad presencial como es estar registrados en unidades de aprendizaje y la estructura a distancia está diseñada por el enfoque conductista, es decir, por objetivos y metas; el material didáctico que se traduce como antologías no ha fomentado realmente el autodidactismo y la práctica reflexiva vinculada con la teoría así

como el comprender a través del desarrollo de herramientas los problemas actuales tanto laborales como sociales.

Otro aspecto para observar es que los docentes de tiempo completo, en comparación con docentes por asignatura, logran integrarse al diseño de formación para poderlo convertir en una de sus mejores herramientas para diagnosticar, intervenir, retroalimentar y resolver problemas sociales; así mismo desarrollar aprendizajes actitudinales que propician la interacción y participación con los grupos sociales.

Por lo anterior, el diseño del plan curricular está orientado a una formación abierta, libre a la interpretación de los docentes, de las unidades de aprendizaje, así como a la metodología didáctica a emplear. El proceso de transferencia desde el diseño a la ejecución se vuelve confusa y difícil de interpretar.

Por lo explicado anteriormente, la ejecución de las unidades de aprendizaje implica un reto, tanto para coordinadores y docentes, para incorporarlos en el área académica a la que corresponden. Sin embargo, las unidades de aprendizaje al ser responsabilidad de las academias dificultan la interpretación de los docentes de asignatura que son la mayoría, (a los que no se les capacita) por lo que se dificulta la enseñanza y el aprendizaje.

Para la modalidad de estudios semiescolarizada se requiere de un plan curricular con características específicas en comparación con las que tiene el enfoque escolarizado, tales como estrategias de aprendizaje autodidactas, plataformas electrónicas para atención a distancia y presencial para propiciar la formación de competencias con mayor impacto.

Si el mapa curricular de la carrera es compartido con otras carreras para algunos estudiantes esto puede representar una fortaleza por la interdisciplinariedad que se genera, sin embargo, para otros, una desventaja por reducir las posibilidades de selección de materias ante un elevado número de estudiantes que presentan interés en ser admitidos en la asignatura. Administrativamente esta situación es una limitación en cuanto a la asignación de materias de acuerdo con el perfil y a la capacidad de los espacios físicos de la institución.

Los estudiantes consideran necesario incluir materias de corte comunitario para que puedan intervenir con sus proyectos

en la solución de problemas de una manera compleja, es decir, formarse en la dialéctica de la teoría y la práctica. Así mismo se establece como importante reforzar las prácticas con la comunidad, aprovechando la transversalidad de las materias para que incluyan proyectos con grupos sociales; lo que permite la formación de competencias de manera significativa, además de lo anterior, es necesario que no se descuide la parte técnica que tanto interesa a los estudiantes e incluir estrategias de aprendizaje que generen un pensamiento complejo en los estudiantes a través de la estructura de ejercicios que promuevan los talentos vinculados a la sociedad.

#### *7.4. Sobre la Formación de Competencias*

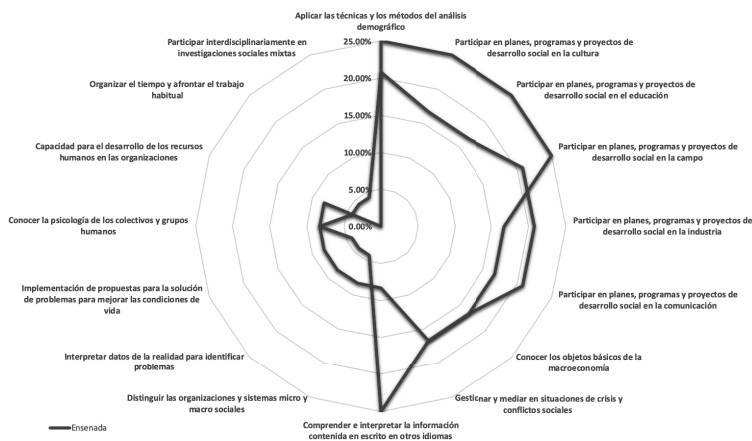
La formación de competencias es multifactorial, a diferencia de la educación basada en objetivos de aprendizaje. Una característica importante es la motivación del estudiante y sus capacidades propias, si bien no todo se centra en la metodología didáctica o estrategias de enseñanza aprendizaje, éstos son vehículos para propiciar la participación necesaria en el aprendizaje que es parte importante del desarrollo de las competencias. Las estrategias de enseñanza aprendizaje requieren varios principios para su aplicación, entre ellos centrarse en el estudiante, realizar actividades complejas, es decir, caracterizar y vivir la realidad en las que se están desarrollando, sin embargo, también se necesita una toma de conciencia como un proceso de praxis, es decir, una interrelación con la sociedad en forma de incertidumbre siendo lo que diferenciará en la actualidad con los educadores sociales del pasado quienes planteaban en forma conductista un cambio del mundo.

La formación por competencias está en debate, ya que no se centra sólo en el estudiante, el papel del docente es vital, por ser este el andamiaje para el aprendizaje, el desarrollar estrategias como vehículos de aprendizaje es vital para propiciar proyectos de vinculación e intercambios. La diversidad de estrategias dependerá del tipo de competencia que se quiera generar ya sea general, específica o transversal.

Esta investigación sugiere organizar a los estudiantes para implementar programas de vinculación que permitan construir organizaciones sociales de apoyo social que vinculen la formación de las competencias deficientes que se observaron en el análisis del estudio empírico realizado.

Para una visión más clara se presentan las deficiencias en competencias profesionales antes explicadas en la siguiente gráfica de radiales, en la línea azul el campus 1 y línea roja el campus 2.

Gráfica 1. Competencias profesionales con niveles deficientes de campus 1 y 2.



Fuente: Ortega (2013)

En el aspecto de la estructura del aprendizaje selecciona estrategias que promueven pensamientos complejos, como: la praxis que se refiere la aplicación del conocimiento a la resolución de problemas de la realidad y que permite adquirir la toma de conciencia del contexto. Es decir, la aplicación de habilidades tanto cognitivas, psicomotrices y Actitudinales que se forman a partir de contextos reales, lo que ayuda a tener un constructo propio de competencias profesionales de la carrera de estudio.

En este trabajo se propone dar herramientas que ayuden a reforzar la metacognición del estudiante para favorecer su autonomía asumiendo una actitud crítica con lecturas, investigaciones y prácticas. Cuidar el ambiente del aula y la

selección de prácticas comunitarias. Fortalecer las competencias básicas de corte humanista que incluyan la calidad de vida a través de la integración en todas las materias y no sólo como asignatura de valores, desarrollo humano u otra.

Las estrategias propuestas (ver tabla 3) están relacionadas con las competencias requeridas en la etapa terminal, las cuales deberán contemplar el contexto geográfico por sus particularidades intrínsecas, con el objetivo de impulsar una formación de profesionistas con conocimientos en la gestión, de toma de conciencia, promoción e intervención social.

La primera competencia profesional llamada *conceptualización* relaciona hechos con la interacción social, desarrolla estratégicamente el diálogo y el debate para llegar tanto a la introspección individual como al acuerdo colectivo, antes de intervenir en la comunidad, para así desarrollar el prácticum o las competencias complejas, como fueron planteadas por los autores analizados.

En la segunda competencia profesional *participación interdisciplinaria*, toma conciencia de actuar en comunidad de forma ética, la estrategia busca elaborar un diagnóstico de la problemática social e ir desarrollando la praxis social que determina la formación de competencias profesionales en los estudiantes.

En la tercera competencia profesional *participación para la solución de problemas*, la estrategia de aprendizaje corresponde al holograma, el cual consiste en generar un mapa conceptual en colores donde se grafique la problemática social y se seleccionen situaciones prioritarias, simples donde los estudiantes pudieran participar.

En la cuarta competencia profesional *funciones de investigación* como estrategia se desarrolla la investigación integral con participación de docentes y estudiantes de forma transversal, con varias materias y transdisciplinarias con otras profesiones para aprovechar las bondades del plan de estudios flexible.

En la quinta competencia de *diseño*, en la planeación y evaluación de proyectos se participa en forma interdisciplinaria con otras carreras que no son totalmente de corte humanista, sino incluye todos los ámbitos o dimensiones que requiera la

comunidad, es decir, de manera amplia, todas las que tengan relación con la profesión para trabajar de manera consolidada. Por último, se considera necesario aplicar en la investigación técnicas estadísticas que beneficie a la formación de los estudiantes como a las instituciones que requieran conocer cifras particulares de la comunidad.

En la etapa profesional se requieren aplicar proyectos productivos, los cuales son parte de las prácticas vinculadas a las materias. Los que forman competencias para el desarrollo de programas, investigaciones con habilidades, actitudes como son la responsabilidad, honestidad, compromiso, creatividad, innovación, cooperación entre otros, suficientes para promover el desarrollo social.

Por lo anterior, se recomienda capacitar a los docentes, en el enfoque por competencias, que incluya estrategias de aprendizaje, así como en la planeación de las unidades de aprendizaje de las materias que imparten, con la finalidad de lograr la conceptualización del proceso enseñanza aprendizaje.

### *7.5. Correlación de competencias, plan de estudios y estrategias a través del análisis estadístico inferencial*

En este apartado se presentan los resultados correlacionados entre las categorías de conceptualización, el plan de estudios y las estrategias de aprendizaje.

Los resultados que se obtuvieron de la encuesta aplicada a los estudiantes, así como la entrevista semiestructurada a profundidad, asignadas a categorías de alto, medio y bajo para cada una de las respuestas proporcionadas no solo por los estudiantes sino por los docentes y coordinadores, permitió valorar el desarrollo de la carrera y generar deducciones complementarias que no hubieran sido posibles con un sólo análisis.

*Mayor concentración:* los docentes consideran que el plan de estudio era bueno, sin embargo, se actualizó y se mejoró su diseño curricular integrando materias optativas al plan de estudios. La planeación permite al estudiante desarrollar su tiempo y actividades habituales para lograr una mayor comprensión y

análisis de la información, estrategia que se ha seguido principalmente con el apoyo de los contenidos por las antologías que sirven de referencia y que algunos docentes actualizan.

Los estudiantes buscan las formas más idóneas para adaptarse a nuevas situaciones con las que conviven, aprenden a utilizar las técnicas y las aplicaciones informáticas básicas que les permite analizar a la población de una forma sistémica, objetiva y crítica, así como aplicar conocimientos vistos en clase, en su participación individual y en los trabajos en equipo, todo ello de acuerdo a la disponibilidad que tienen bajo la modalidad semiescolarizada que les permite mayor tiempo para analizar a la sociedad e ir a la práctica para establecer las relaciones entre la sociedad y el medio ambiente.

En cuanto a la modalidad semiescolarizada los estudiantes consideraron que las asesorías y/o tutorías son suficientes como estudio presencial, porque han desarrollado directa e indirectamente una disciplina autodidacta, consolidando la metodología para abordar los contenidos de las materias de la etapa profesional, el logro puede ser supervisado a través de la evaluación de los maestros donde el docente de acuerdo a sus resultados, establece el camino a seguir para continuar o modificar la formación de los estudiantes.

Las competencias profesionales revisadas en el apartado anterior, han permitido a los estudiantes, que de acuerdo a una verdadera concepción de los conocimientos generales y afines a su campo de estudio, logren en la medida de lo posible comprender la información contenida en escritos y en diferentes contextos, analizar y sintetizar la información que realmente se necesita, así como participar en el proceso de diseño interdisciplinario y desarrollo en investigaciones de forma responsable, con capacidad de comprender e implementar pronósticos y propuestas tendientes a la solución de las desigualdades, diferencias culturales, la evolución de los hechos sociales, sus interacciones en las instituciones micro y macro sociales con el objetivo de mejorar las condiciones y el bienestar social.

La destreza que se adquiere permite que los estudiantes puedan tener una mayor responsabilidad por su trabajo y presenten una mayor disposición para relacionarse con diferentes



personas, lo que contribuye a participar en investigaciones de carácter social cualitativo, y cuantitativo definiendo el alcance y sus limitaciones personales.

*Media concentración:* se observa un tipo de estudiantes que ingresan a la carrera con una formación previa en algunos casos, lo que ayuda a tener otra perspectiva y responsabilidad hacia el estudio. En el análisis se observó una mejoría comparativa de aquellas competencias profesionales que se fueron consolidando, el propio diseño del plan de estudios, a pesar de ser por objetivos con nombre de competencias, ha permitido su fortalecimiento, sin embargo, la estrategia de aprendizaje ofrecida por los docentes requiere de una mayor innovación para hacer posible que los estudiantes se apropien de un sistema que les dé más y mejores resultados en el autodidactismo, una constante actualización de las antologías para darles una mejor utilidad, esta innovación es necesaria para que los estudiantes puedan reorganizarse y obtener resultados óptimos en referencia a su perfil de egreso.

*Baja concentración:* en este último grupo con una menor correlación, con los instrumentos utilizados en el análisis, se puede mencionar, que a pesar de que los estudiantes y docentes desconocen realmente el significado de las competencias y su alcance, éstas se desarrollan a través de las estrategias con buenas prácticas educativas, haciendo posible la comprensión e interpretación de contenidos y motivando a la participación en los programas y proyectos diseñados para la solución de problemas que presentan las instituciones, por lo que es necesario que se clarifique, se seleccione y se defina de manera adecuada el uso de las estrategias a desarrollarse por un cuerpo de expertos en diseño y planeación por competencias.

### 7.6. *Discusión sobre los resultados de la Investigación*

El problema inicial que ha guiado la presente investigación considera que, pese a la falta de una conceptualización de acuerdo con el análisis teórico, a un plan de estudios dinámico que incluye estrategias de aprendizaje para generar pensamiento

complejo, se ha logrado formar competencias profesionales en los estudiantes. Por ello, surge preguntarse nuevas preguntas que giraran en torno a las diferencias que presentan al ingresar a la carrera y las que tienen en la etapa profesional, así como los obstáculos que impiden el desarrollo de las competencias sociales. La preocupación radica en la falta de vinculación entre la teoría y la práctica, porque los planes de estudio se deben reestructurar en su núcleo, proponer situaciones que se aborden a través de competencias transversales para vincularse en forma integral a las problemáticas sociales.

En consecuencia, el objetivo principal para la formación de competencias profesionales implica una serie de principios que giran alrededor del sentido con el que se quiere promover la profesionalización, con la revisión de la literatura se ha obtenido una claridad sobre la congruencia para implementar una educación en competencias radicada en el plan curricular vinculado a la práctica, uso dinámico, sistémico y situado a una realidad específica de ambientes, personalizado a los talentos y a la profesionalización que se requiere generar.

Cabe aclarar que, dada la vigencia que estos temas tienen para la gestión universitaria y la permanente realización de eventos académicos que tratan de reflexionar sobre la importancia de las nuevas reformas en educación superior, se ha consultado a coordinadores, docentes y estudiantes.

Con la información obtenida del marco teórico y la propia experiencia profesional, se han formulado una serie de objetivos específicos y supuestos del trabajo que configuraron una metodología de investigación que se ha incluido en primer lugar, la realización de estudios exploratorios y descriptivos correlacionales para valorar la aplicación de las encuestas, entrevistas a profundidad y la observación no participativa del aula de la materia de sociología de las organizaciones.

En cuanto a la opinión de los estudiantes sobre su logro de competencias, al ingresar en la carrera, en relación con las que han adquirido en la etapa profesional se observó un desarrollo alto en la etapa profesional. Pese a las diferencias individuales explicadas en el análisis cuantitativo. Además de lo anterior, es necesario se generen instrumentos de comprensión de lectura,

de estadística, de prácticas de campo para ir dando un nivel mejor de apoyo a la etapa profesional.

El supuesto planteado sobre el logro de competencias, ha sido confirmado en general, ya que en la teoría se presentó el desarrollo en las competencias de corte metodológico y en la práctica de tipo comunitario, de intervención con proyectos de tipo social.

Para abordar el segundo objetivo específico se realizó una descripción explicativa del plan de estudio, el cual carece de una sistematización en cuanto a su estructura didáctica y no se diferencia de las modalidades escolarizadas. Las tutorías son optativas, sin embargo, se carece tanto de espacios áulicos y de plataformas para hacer tutorías no presenciales.

Se considera que el enfoque de la carrera analizada por competencias<sup>2</sup> depende de la formación de cada docente, del contenido de la materia y del propio pensamiento de los estudiantes. Lo que se puede concluir es que la formación de las competencias profesionales que se desarrollan en la etapa final de la carrera, no se pueden medir y/o contrastar con exactitud de que hayan sido producto de la intervención de un programa con enfoque por competencias adecuadamente aplicado, ya que no existió propiamente una formación con una estructura por competencias. Y si bien se aceptan en opinión de los estudiantes haberse formado en las competencias de tipo metodológico, también reconocen la carencia de prácticas de tipo comunitario.

Lo planteado anteriormente pone en duda si realmente los estudiantes se han formado en competencias, ya que como se ha analizado por diversos autores que uno de los requisitos de la formación por competencias, visto por varios autores es la praxis, y al no existir probablemente está, sólo se tenga un conocimiento superficial sobre algunas materias. Existen las intenciones por parte del plan de estudios, de los coordinadores y de algunos docentes en formar por competencias, sin embargo, la metodología no refleja una claridad para lograr una formación por competencias.

---

<sup>2</sup> De acuerdo con los planteamientos analizado de Díaz Barriga (2011) se considera que el enfoque de competencias en la carrera de sociología es conductual, ya que se diseñan las competencias como objetivos y se plantea un producto final.

El tercer objetivo se alcanzó al comparar las características del contexto geográfico donde se desarrolla la carrera de estudio, bajo la modalidad semiescolarizada y la formación de competencias profesionales. Con una metodología descriptiva de correlación entre lo cuantitativo y lo cualitativo se reflejó una satisfacción de la modalidad basada en el autodidactismo. En cuanto a la participación se presentó una desvinculación de trabajos prácticos comunitarios o sociolaborales por su limitación del tiempo, lo que dificulta asociarse mayormente a proyectos colaborativos, en comparación con la modalidad escolarizada. Además de lo anterior, se cuestiona igualmente la falta de claridad de las competencias, su estrategia de aplicación y planeación, ya que su práctica se basa en la conferencia.

Por último, se sugiere ampliar la metodología del plan de estudios a través de estrategias de aprendizaje sustentadas en la praxis, en la multidimensionalidad, en la transferencia de conocimiento e intercambio con el contexto.

Como resultado del análisis de este estudio y de la aplicación en los grupos asesorados en las materias de proyectos transdisciplinarias, se presentan algunas recomendaciones puntuales para mejorar la enseñanza y el aprendizaje:

- El concepto de competencias deberá quedar claro desde el inicio de la carrera, promovido desde el curso de inducción y durante el proceso de formación (etapa básica, disciplinaria y profesional).
- Es necesario se diseñen talleres, cursos y diplomados para los docentes de tiempo completo y de asignatura sobre la Educación basada en Competencias, se fomenten estrategias de aplicación y planeación durante los semestres que se imparten.
- Plantear dentro del currículum la formación docente e información de los estudiantes, para que inicien la carrera con una concepción de competencias integral que incluya la parte actitudinal y valorativa, así como la interacción entre la teoría y la práctica.
- Actualizar el perfil de egreso por materias donde las prácticas con la comunidad se incrementen a través de la

transversalidad, es decir, materias que se coordinen para organizar proyectos de intervención con grupos sociales, sin descuidar la parte técnica que tanto interesa a los estudiantes.

- Rediseñar algunas materias de la carrera de universitaria el sentido y significado social humanista, con el fin de desarrollar valores para hacer propias las competencias.
- Integrar la práctica con proyectos sociales de campo dentro del plan curricular para la formación de competencias básicas y profesionales, desarrollando habilidades, tomando decisiones a partir de la contextualización y problemática real, lo que ayuda a tener un constructo propio de competencias profesionales.
- Fortalecer materias transversales, convenios en instituciones y/o negociación con las comunidades para realizar investigaciones participativas través de una revisión de los planes y programas a detalle, así como las estrategias de aprendizaje, las cuales deberán enfocarse a la solución de problemas tanto en el aula como en las prácticas de campo.
- Capacitar al docente para redireccionar la didáctica basada en la formación compleja de las competencias así tener una amalgama de estrategias que mejoren las prácticas.
- Dentro y fuera de la clase, así como enfocar la capacitación dando especificidad de acuerdo con su materia asignada.
- Informar a los docentes de asignatura sobre las reformas al plan de estudio, así como involucrarlos en áreas académicas para revisar las unidades de aprendizaje de las materias que imparten, ayudando a una mejor conceptualización para la aplicación de estrategias de enseñanza aprendizaje.
- Participar en planes, proyectos y programas que permitan diagnosticar el contexto comunitario, aplicar técnica y análisis demográfico que vincule como parte de la formación del estudiante el prácticum del aprendizaje.

De acuerdo a la revisión de la literatura, de manera general, se concluye que las competencias han tenido un desarrollo tanto laboral y epistemológico como sustento teórico, esto permite ir construyendo bases pedagógicas para su implementación educativa, a condición de que se contextualice en espacios que permitan al estudiante desarrollar un pensamiento complejo, esto se considera fundamental para desarrollar las competencias en forma integral y que no se queden solo en desarrollo de habilidades psicomotrices, sino asegurar competencias con el desarrollo de talentos.

Por otro lado, su origen en el nivel de educación superior ha desarrollado una diversidad de conceptos que permiten profundizar tanto en la validez de su aplicación, como en la selección de la metodología para utilizar en la formación de las competencias profesionales, así como un diseño curricular dinámico que promueva la participación activa de los docentes y estudiantes.

Una distinción del enfoque de competencias en educación es la visión integral, esta se requiere construir escenarios en el contexto social que vinculen la praxis sociolaboral con la formación profesional. El debate de las competencias gira en torno a posiciones que van desde la aceptación hasta una crítica, que sin rechazarla se puede ver como una oportunidad para desarrollar tanto el nivel superior como los diversos niveles de educación.

El enfoque de competencias representa una serie de retos, por un lado, considerar que está en una etapa de evolución, donde ya no es cuestionarse si es viable o no en la educación, sino que habría que plantearse el cómo formarlas de acuerdo con la carrera, a la etapa y al tipo de competencia del estudiante. Las competencias con el enfoque complejo propician la integración multidimensional que ayuda a la comprensión y transferencia de los conocimientos a situaciones de la vida misma. Se requiere perfeccionar el diseño curricular como enfoque de competencias, plantear un programa dinámico que promueva la participación activa de todos los involucrados.

El debate en torno a la conceptualización y la vialidad de las competencias educativas lleva a tener una posición sobre el tópico, el cual se inclina a considerar que el enfoque de

competencias a nivel superior es una respuesta a la crisis educativa del siglo XX y que actualmente se debe construir de acuerdo con los cambios vertiginosos que se están presentando. Con estrategias de vinculación acercando a la universidad con la sociedad, así como a los estudiantes con la realidad sociolaboral, los resultados serán favorables y significativos.

Es tiempo de hacer de las utopías, sueños realizables a través de herramientas que cada día perfeccionen al ser humano con capacidades para una vida con calidad y armonía.

## Referencias

---

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la Pedagogía* (9na reimpresión). España: Fondo de Cultura Económica [FCE].

Argudin, Y. (2000). *Educación Basada en Competencias: Algunas nociones para que se posibilite el cambio*. México: Universidad Iberoamericana.

Argüelles, A. (2000). [comp.] *Prólogo. Competencia laboral y Educación basada en normas de competencia*. México: Ed. Limusa, SEP, Conalep, pp. 13-22.

Atkinson, J.W. (Ed.). (1958). *Motives in fantasy, action and society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad: en una era de supercomplejidad*. Gerona: Pomares.

Botello, L. y Cazares A. (2010). *El currículum de Sociología de la UABC 1964-2008 (Selección anual para el libro universitario)*. Baja California: UABC.

Brandt, M. (1998). *Estrategias de Evaluación*. Barcelona-España: Narcea.

Carmines, E. y Zeller, R. (1979). *Reliability and Validity Assessment. (Series Quantitative Applications in the Social Sciences) [La fiabilidad y la Evaluación de la validez. (Aplicaciones de la serie cuantitativos en las Ciencias Sociales)]*. California: Sage University Paper. Recuperado en <http://mysite.verizon.net/vzesz4a6/current/id601.html>

Castellanos, B. (1998). *La investigación sociocrítica en el contexto del paradigma participativo*. Centro de Estudios Educativos del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Ciudad de la Habana: Soporte magnético, pp. 60-70.

Castellanos, B. Llivina, M., Fernández, A. (2003). *La formación de la competencia investigativa. Una necesidad y una oportunidad para mejorar la calidad de la educación*. Evento Internacional Pedagogía. 22p.

Cazarez, A. L. (2011). *Estrategias educativas para fomentar competencias*. México: Trillas.

Checchia, B. (2008). *Estudio y validación de un modelo contextualizado basado en competencias profesionales para la elaboración y valoración de*



posgrados Empresariales. Icono, (14). Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 161-175.

Chomsky, N. (1997) Problemas actuales en teoría lingüística. Temas teóricos de gramática generativa. México: Siglo XXI.

Cronbach, L. J. (1963). Educational Psychology [Introducción a la psicología de la educación] (2da Edición). New York: Harcourt, Brace, & World.

Consortio de Universidades Mexicanas [Cumex]. (2006). La agenda paralela. Recuperado el 12 de marzo de 2011 en [http://213.229.167.47/prensa/ficha\\_novedad2\\_es.jsp](http://213.229.167.47/prensa/ficha_novedad2_es.jsp)

Danhke, G. L. (1989). Investigación y comunicación. En C. Fernández-Collado y G. L. Danhke (comps.). La comunicación humana: ciencia social. México: McGraw-Hill, pp. 385-454.

Declaración de Bolonia (19 de junio de 1999). The European Higher Education Area. Joint declaration of the European Ministers of Education. Bologna. Recuperado el 12 de marzo de 2010 en <http://www.eees.ua.es/documentos/declaracionBolonia.pdf>

Delors, J. (1998). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. México: UNESCO/Correo de la UNESCO.

De Miguel, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo.

DeVellis, R. F. (2003). Scale development: Theory and applications (2da edición). Thousand Oaks, California: Sage Pub.

De Vries, W. (1999). El contexto internacional de las políticas de educación superior en México durante los años noventa: Reformas en evaluación y financiamiento. En A. Acosta (coord.). Historias paralelas, un cuarto de siglo de las universidades públicas en México, 1973-1998. (pp.45-77). México: UACJ

Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles Educativos, XXVIII (111), pp.7-36.

Díaz, B. F. y Hernández R. G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. En Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill/UNAM.

Escudero, T (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación.

Relieve, 9 (1), 11-43. Recuperado el 14 de marzo de 2011 en [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.pdf](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.pdf)

Fernández, T. (2003). Escuelas primarias eficaces de México. Informe de Investigación. México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE].

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2005). Los sistemas de Escritura en el desarrollo del Niño (22da edición). México: Siglo XXI.

Gallart, M. y Jacinto, C. (diciembre, 1995). Competencias Laborales: Tema clave en la Articulación Educación-Trabajo. [Boletín] Red Latinoamericana de la Educación y Trabajo, 6(02). Buenos Aires: CIID-CENEP, pp. 1-5. Recuperado en <http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad2a04.htm>

Gallegos, S. (2008). Plan de Desarrollo de la Facultad de Ciencias Humanas. Baja California-México: UABC.

Grinnell, R. (1997). Social work research & evaluation: Quantitative and qualitative approaches (5ta edición). Itaska, IL.: F.E. Peacock Publisher, Inc.

Gómez, J.; Torres C, E.; Bustamante Z. G.; Barrantes, E. (2002). El concepto de competencias I: una mirada interdisciplinar. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía/Alejandría Libros.

Gronlund, N. E. (1985). Measurement and Evaluation in Teaching [Medición y Evaluación de la Enseñanza] (5a ed.). Nueva York: Macmillan.

Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). Evaluación de la cuarta generación. California: Sage, Pub. Incorporated.

Gutiérrez, O. (2005). Flexibilidad Curricular. México D. F.: ANUIES.

Hernández, J. (2006). El conocimiento sociológico y la sociología política. En Duharte, E. A. (comp.). La política, miradas cruzadas. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Hernández R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2003) Metodología de la Investigación. (5ta edición). México: McGraw-Hill, p. 5.

Lacavex, M. (septiembre, 2004). Aplicación de elementos de diversas modalidades a un programa formal de licenciatura [Ponencia]. Córdoba-Argentina: VIII Congreso de Educación a Distancia Cread Mercosur. Educación Conferencia [Memoria], pp. 359-365. Disponible en <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/anali/texto/Lacavex.pdf>

Lasnier, F. (2000). Réussir la formation par compétences. [Lograr la formación por competencias]. Montreal, Canada: Guerin.

Lebart, L., Morineau, A., Lambert, T., Pleuvret, P. (2000). Système Pour Analyse des Données (SPAD), Versión 4.51, [Sistema Spad, Versión 4.51]. Paris: @CISIACERESTA.

McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, pp. 1-14.

McClelland, D., (1987). *Human Motivation*. New York: Cambridge University Press.

Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. London: Sajé.

Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*, Montevideo: CINTERFOR/OIT.

Mertens, L (2005). *Sistemas de competencia laboral: Surgimiento y modelos. Formación basada en competencia laboral: Situación actual y perspectivas [Seminario Internacional]*. Guanajuato México: OIT, pp. 27-40.

Medina, M. G. (8 de septiembre de 2008). *La educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica su impacto en México*. 3(39).

Míaja de la Peña, M.T. (1998). *La educación Abierta y a distancia*. En *Educación a Distancia* (3). México: Universidad La Salle, pp. 3-4.

Monclús, A. (coord.) (2006). *Educación y sistema educativo*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, pp. 167-179.

Monereo, C. y Pozo, J. I. (2007). *Competencias para (con) vivir en el siglo XXI*. Cuadernos de Pedagogía, (370), pp. 12-18. Recuperado de [http://es.scribd.com/doc/33218785/ Competencias-básicas-](http://es.scribd.com/doc/33218785/Competencias-básicas-)

Montmollin, M. (1984). *L'intelligence de la tâche: elements d'ergonomie cognitive*. [La inteligencia de la tarea, elementos de ergonomía. Recuperado de [http://www.urosario.edu.co/urosario\\_files/a4/a428c032-5672-42f4-bfee-997376dbf717.pdf](http://www.urosario.edu.co/urosario_files/a4/a428c032-5672-42f4-bfee-997376dbf717.pdf)

Moreno, T. (abril-junio, 2009). *Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje*. *Perfiles Educativos* (124). México: IISUE-UNAM, pp. 69-92

Moreno, T. (abril-junio, 2010). *El currículo por competencias en la universidad: Más ruido que nueces*. *Revista de Educación Superior* (154). México: IISUE- UAEH, pp.60-61

Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, pp. 123

Moscoloni, N (2005), *Nube de datos: Métodos para analizar la complejidad*, Argentina: Universidad Nacional de Rosario.

Mungaray, L. (2006). El Modelo Educativo de la UABC. Mexicali, Baja California: UABC, p.7. Recuperado de <http://www.uabc.mx/formacionbasica/documentos/ModeloEducativodelaUABC.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). Informe Mundial: Hacia las sociedades del conocimiento. Recuperado de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/0/4680/lcg1702e.htm>

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó, p. 19.

Perrenoud, P. (marzo, 2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta para al fracaso escolar? *Pedagogía Social*, (16). Universidad de Olavide, pp. 45-64

Piñuela, J (2004). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de [http://webs.uvigo.es/ssl/eds/Docs/Eds\\_vol3\\_1/EdS\\_volume%203\\_1\\_Pi%F1uel.pdf](http://webs.uvigo.es/ssl/eds/Docs/Eds_vol3_1/EdS_volume%203_1_Pi%F1uel.pdf)

Pozo, J. (1996). Teorías cognitivas del aprendizaje (4ta edición). Madrid: Ediciones Morata.

Ramírez, L. y Medina, M. (8 de septiembre del 2008). La Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica su impacto en México. *Ideas CONCYTENG*, 3 (39), pp. 9-111.

Ramírez, M y Rocha, M. (2006). Guía para el desarrollo de competencias docentes. México: Trillas.

Rodríguez, G. R. (2000). La reforma de la educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Señas del debate internacional a fin de siglo.

Rojas, E (1999): El saber obrero y la innovación en la empresa. Las competencias y las calificaciones laborales. *Herramientas para la Transformación*, 10. Montevideo: Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional [Cintefor].

Rorty, R. (1996). Contingencia, ironía y solidaridad. Barcelona: Paidós.

Rué, J. (2007). Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior. Madrid: Narcea.

Ruiz, I. M. (1999). Arquitectura del conocimiento en la educación Superior. Un acercamiento politécnico y profesional. México: Instituto Politécnico Nacional [IPN], pp.201-207.

Rychen, D. y Salganik, L. (Eds.). (2001). Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. México: Fondo de Cultura Económica.

Saban, C. (2000). Dimensiones actuales de la formación y la función de las Competencias. En Monclús, A. (coord.) (2000). *Formación y empleo: enseñanza y Competencias*. Granada: Comares, pp. 83-106.

Schmelkes, S. (noviembre, 2001). La combinación de estrategias de cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: Reflexiones a partir de tres estudios. *Revista electrónica de investigación educativa* 3(2), pp. 82-94.

Schon, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos hacia un nuevo diseño de la Enseñanza Aprendizaje de las profesiones*: Barcelona: Paidós.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus 4th Newbury Park*. California: Sage Pub. Related Topics. Formative and Summative Evaluation [Evaluación cuarto Newbury Park CA. Sage Publications. Temas relacionados. Evaluación formativa y sumativa].

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011). *Programas de estudios 2004-2011 para preescolar. Guía para la educadora*. Educación Básica Preescolar. México.

Sepúlveda, L. (2002). El concepto de competencias laborales en educación: notas para un ejercicio crítico. *Revista digital UMBRAL* 2000, (8), p. 15. Recuperado el 10 de junio de 2007 en <http://www.reduc.cl>

Shwartz, D.L. y Black, T. (1999). Inferences through imagined actions: Kwoing by simulated doing. *Journal of Experimental Psychology Learning, Memory and Cognition* [Aprendizaje, memoria y cognición].

Soto, R. (1993) *Propuesta para un modelo curricular flexible*. *Revista de Educación Superior*, (103).

Stake (2004), Case Study, En Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.1994). *Handbook Of Qualitative Research*. [Estudio de caso, en Denzin, N.K. Y Lincoln, Y. S. (Eds.1994) *Manual de la investigación cualitativa*]. London: Sage, pp. 236-247.

Stenhouse, L. (2004). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata. (Prólogo y Cap I), pp. 9 – 39, 123.

Tardif, J. (2008). *Développer un programme par compétences programme parcompétences: de l'intention à la mise en oeuvre* (Trad. O. Corvalán). *Pédagogie collégiale*, 16(3), 36-45.

Tejada, F. y Fernández, F. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *REI Educativa*, (9). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-tejada2.html>

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, Diseño curricular y didáctica* (2ª edición). Bogotá: ECOE.

Tobón, (2008). La Formación basada en competencias en la educación Superior enfoque complejo. México: Universidad Autónoma de Guadalajara. Curso Iglú.

Tuning América Latina (2001). [Proyecto]. Apoyado por la Comisión Europea (Sócrates) Recuperado de <http://ec.europa.eu/education/policies/educ>

Torrado, M.C. (2000). Educar para el Desarrollo de Competencias: Una propuesta para reflexionar, Competencia y Proyecto Pedagógico. Bogotá: Unirlos, pp.31

UNESCO-CEPAL (1992). Informe: Educación y conocimiento, eje de la Transformación productiva con equidad. 24 de marzo de 2007,

<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/0/4680/lcg1702e.htm>

UNESCO (2005). Informe Mundial: Hacia las sociedades del conocimiento. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París. Documento recuperado el 22 de marzo de 2007, de

Universidad Autónoma de Baja California [UABC]. (2003). Plan de estudios de Sociología de la Facultad de Ciencias Humanas. México: Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional.

UABC (Mayo, 2006). Modelo Educativo de la Universidad de Baja California. Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional, pp. 1-79.

UABC (2006). Información básica para el TDO de modalidades de aprendizaje de la Facultad de Ciencias Humanas.

Vargas, M. R. (2004). Desarrollo Curricular por Competencias. México: ANUIES.

Villa, A., Poblete, M. y otros (2007). Aprendizaje Basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas (2<sup>a</sup> edición). Bilbao: Mensajero.

Wengraf, T. (2001). Qualitative research interviewing. Londres: Sage.

Wiersma, W. (1986). Research methods in education: an introduction. Boston: Allyn and Bacon.

Wood, P (1986). Análisis de texto la escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa (Primera edición). Barcelona- España: Paidós, pp. 220.

Yin, R. y Wengraf, T. (2001). Qualitative research interviewing. Londres: Sage. (1994). Case Study Research. Design and Methods, Applied Research Methods. 5, California: Sage.

Zabalza, M. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. (2da edición, 1ra reimpresión) Narcea, Madrid, 2007. Disponible en [http://books.google.com.ec/books?id=ho6Aan-fMHy8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.ec/books?id=ho6Aan-fMHy8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

# Anexos

## I. Instrumentos de recolección de datos

### Anexo I.1. Modelo de encuesta a estudiantes

Logo	UNIVERSIDAD: _____	Fecha: _____
	Facultad: _____	Folio: _____
<p><b>Objetivo:</b> conocer su opinión sobre el logro de las competencias de tu carrera que actualmente estás cursando en la Facultad _____. Con el fin mejorar la formación del estudiante. <b>Instrucciones:</b> Contesta las siguientes preguntas sobre tus datos personales.</p>		
<b>I GENERALES</b>		
Edad: ____ (En años cumplidos)	Sexo:      1) Mujer [ ]      2) Hombre [ ]	
Semestre: _____	Etapa que estás cursando actualmente: _____	
Promedio actual ____	Promedio Tronco Común: ____	Promedio Etapa Disciplinaria: ____
1) Tronco común ____	2) Disciplinaria [ ]	3) Profesional [ ]
4) Trabajas: _____	1) Si [ ]	2) No [ ]

<b>II COMPETENCIAS GENERALES</b>	
INSTRUCCIONES: Valora de 1 (muy baja) a 5 (muy alta) el grado de competencia alcanzada al ingresar a la carrera universitaria.	
1. Comprender e interpretar críticamente la información contenida en textos escritos	1 • 2 • 3 • 4 • 5
2. Comunicarte correctamente por escrito	1 • 2 • 3 • 4 • 5
3. Comunicar tus ideas oralmente en diferentes contextos	1 • 2 • 3 • 4 • 5
4. Conocimientos generales de las ciencias sociales	1 • 2 • 3 • 4 • 5
5. Disposición para relacionarse con diferentes personas	1 • 2 • 3 • 4 • 5
6. Trabajar en equipo con responsabilidad y flexibilidad	1 • 2 • 3 • 4 • 5
7. Analizar y sintetizar la información	1 • 2 • 3 • 4 • 5
8. Organizar tu tiempo y afrontar tu trabajo habitual	1 • 2 • 3 • 4 • 5
9. Utilizar técnicas de aprendizaje eficaces	1 • 2 • 3 • 4 • 5
10. Adaptarte a nuevas situaciones	1 • 2 • 3 • 4 • 5
11. Realizar tu propia evaluación	1 • 2 • 3 • 4 • 5
12. Preocuparte por la calidad de tu trabajo	1 • 2 • 3 • 4 • 5

<b>III COMPETENCIAS PROFESIONALES</b>	
INSTRUCCIONES: De acuerdo con tu experiencia valora de 1 (muy baja) a 5 (muy alta) tu competencia actual para:	
1. Comprender e interpretar críticamente la información contenida en textos escritos	1 • 2 • 3 • 4 • 5
2. Comunicarte correctamente por escrito	1 • 2 • 3 • 4 • 5
3. Comunicar tus ideas oralmente en diferentes contextos	1 • 2 • 3 • 4 • 5
4. Comprender e interpretar la información contenida en textos escritos en otro idioma	1 • 2 • 3 • 4 • 5
5. Buscar información en diversas fuentes	1 • 2 • 3 • 4 • 5
6. Analizar y sintetizar la información	1 • 2 • 3 • 4 • 5
7. Resolver problemas	1 • 2 • 3 • 4 • 5



8. Manejar diferentes aplicaciones informáticas básicas	1 • 2 • 3 • 4 • 5
9. Organizar tu tiempo y afrontar tu trabajo habitual	1 • 2 • 3 • 4 • 5
10. Utilizar técnicas de aprendizaje eficaces	1 • 2 • 3 • 4 • 5
11. Aplicar los conocimientos en la práctica	1 • 2 • 3 • 4 • 5
12. Trabajar en equipo con responsabilidad y flexibilidad	1 • 2 • 3 • 4 • 5
13. Adaptarte a nuevas situaciones	1 • 2 • 3 • 4 • 5
14. Realizar tu propia evaluación	1 • 2 • 3 • 4 • 5
15. Preocuparte por la calidad de tu trabajo	1 • 2 • 3 • 4 • 5
16. Conocimientos generales de la sociología y de otras disciplinas afines	1 • 2 • 3 • 4 • 5
17. Disposición para relacionarse con diferentes personas	1 • 2 • 3 • 4 • 5
18. Analizar sistemática, objetiva y críticamente a los agregados sociales (grupos, instituciones, clases, comunidades y sistemas)	1 • 2 • 3 • 4 • 5
19. Analizar cómo afectan al comportamiento de los individuos el origen, dinámica y desarrollo de las estructuras socioculturales	1 • 2 • 3 • 4 • 5
20. Análisis de los principales conceptos y generalizaciones sobre la sociedad humana	1 • 2 • 3 • 4 • 5
21. Conocer la historia de la teoría sociológica y sus principales escuelas hasta la actualidad	1 • 2 • 3 • 4 • 5
22. Distinguir los objetos básicos de estudio de la Sociología: hechos sociales, interacciones, acciones sociales, instituciones	1 • 2 • 3 • 4 • 5
23. Distinguir las organizaciones y sistemas micro y macro sociales	1 • 2 • 3 • 4 • 5
24. Participar interdisciplinariamente en forma responsable y ética en procesos de diseño y desarrollo de investigaciones sociales cuantitativas	1 • 2 • 3 • 4 • 5
25. Participar interdisciplinariamente en forma responsable y ética en procesos de diseño y desarrollo de investigaciones sociales cualitativas	1 • 2 • 3 • 4 • 5
26. Participar interdisciplinariamente en forma responsable y ética en procesos de diseño y desarrollo de investigaciones sociales mixtas	1 • 2 • 3 • 4 • 5
27. Interpretar datos de la realidad para identificar problemas sociales	1 • 2 • 3 • 4 • 5
28. Implementación de propuestas tendientes a la solución de problemas que afecten a los actores sociales, grupos, instituciones y comunidades para mejorar las condiciones de vida y de desarrollo de los mismos	1 • 2 • 3 • 4 • 5
29. Participar en los procesos de diseño, planeación, gestión y evaluación de planes, programas y proyectos de desarrollo social para proponer alternativas en de solución instituciones públicas y privadas en los ámbitos de la salud	1 • 2 • 3 • 4 • 5
30. Participar en los procesos de diseño, planeación, gestión y evaluación de planes, programas y proyectos de desarrollo social para proponer alternativas de solución en la comunicación	1 • 2 • 3 • 4 • 5
31. Participar en los procesos de diseño, planeación, gestión y evaluación de planes, programas y proyectos de desarrollo social en los ámbitos de la cultura	1 • 2 • 3 • 4 • 5
32. Participar en los procesos de diseño, planeación, gestión y evaluación de planes, programas y proyectos de desarrollo social en la educación	1 • 2 • 3 • 4 • 5
33. Participar en los procesos de diseño, planeación, gestión y evaluación de planes, programas y proyectos de desarrollo social en la industria	1 • 2 • 3 • 4 • 5

## Anexos

34. Participar en los procesos de diseño, planeación, gestión y evaluación de planes, programas y proyectos de desarrollo social en el campo	1 • 2 • 3 • 4 • 5
35. Conocer los conceptos y las técnicas estadísticas aplicadas a la sociedad humana	1 • 2 • 3 • 4 • 5
36. Establecer las relaciones entre la población, los recursos y medio	1 • 2 • 3 • 4 • 5
38. Aplicar las técnicas y métodos del análisis demográfico	1 • 2 • 3 • 4 • 5
39. Conocer los componentes básicos de las desigualdades sociales y las diferencias culturales	1 • 2 • 3 • 4 • 5
40. Analizar las transformaciones y evolución de las sociedades contemporáneas	1 • 2 • 3 • 4 • 5
41. Conocer la psicología de los colectivos y grupos humanos	1 • 2 • 3 • 4 • 5
42. Conocer los objetos básicos de macroeconomía	1 • 2 • 3 • 4 • 5
43. Gestionar y mediar en situaciones de crisis y conflictos sociales	1 • 2 • 3 • 4 • 5
44. Capacidad para el desarrollo de los recursos humanos en las organizaciones	1 • 2 • 3 • 4 • 5

Fuente: Creación propia como Instrumento adaptado al aplicado por Tuning Latinoamérica para la carrera de Sociología en el 2010-2.

Disponible en [www.relint.deusto.es/.../spanish/doc.../Tuning\\_Educational\\_13.pdf](http://www.relint.deusto.es/.../spanish/doc.../Tuning_Educational_13.pdf)

## Anexo I.2. Modelo de Entrevista a profundidad a estudiantes

Logo	UNIVERSIDAD:	Fecha:
	Facultad	Folio:
	Entrevistado:	Edad:

### PREGUNTAS:

1. ¿Qué entiendes por educación por competencias?
2. ¿Qué diferencia existe entre educación por competencias y tradicional?
3. ¿Cómo consideras que se dan las clases presenciales?
4. ¿Consideras suficiente el estudio presencial para el logro de las competencias?
5. ¿Cómo evalúan tus maestros las competencias que vas logrando?
6. ¿Cómo consideras que son las evaluaciones en las materias que tú has llevado durante tu carrera?
7. ¿Cómo consideras que están los contenidos de las materias de la etapa profesional?
8. ¿Consideras que son de utilidad el contenido de las antologías?
9. ¿Cómo consideras las asesorías no presenciales que ofrecen los maestros?
10. ¿Cómo evaluarías el plan de estudios de la carrera?
11. ¿Qué opinas de las materias optativas de la carrera que puedes integrar a tu plan de estudios?
12. ¿Te consideras autodidacta?
13. ¿Cuál es tu sistema de estudio?
14. De acuerdo con tu perfil de Ingreso ¿Consideras qué has desarrollado competencias generales y específicas en tu formación?
15. ¿Qué competencia cambiaría para mejorar la carrera?
16. ¿Cuáles competencias integrarías para mejorar la carrera?
17. ¿Consideras que la carrera te forma de acuerdo con las exigencias del mercado?

Anexo I.3. Modelo de Entrevista a profundidad para docentes y coordinadores sobre competencias.

Logo	UNIVERSIDAD:	Fecha:
	Facultad	Folio:
	Entrevistado:	Edad:

Pregunta	Categoría
1. ¿Cuál ha sido el resultado de la carrera en la modalidad semi-escolarizada y/o escolarizada?	Planeación
2. ¿Qué resultado ha tenido el enfoque de competencias en la carrera?	Planeación
3. ¿Qué diferencia considera se han dado entre el enfoque por competencias y el tradicional de la carrera?	Conceptualización
4. ¿Qué opinas sobre el perfil de ingreso en general de los estudiantes?	Planeación
5. ¿Qué líneas de estudio pueden considerarse las más convenientes para los estudiantes en cuanto a optativas??	Planeación
6. ¿Cómo evaluaría el Plan de Estudios de la carrera? (mostrar el mapa curricular)	Planeación
7. ¿Cómo consideras las asesorías no presenciales que ofrecen los maestros?	Estrategias
8. ¿Qué estrategias de enseñanza- aprendizaje considera que han fortalecido la carrera?	Estrategias
9. De acuerdo a este mapa curricular, ¿cómo consideras que están los contenidos de las materias de la etapa profesional?	Planeación
10. ¿Los productos o evidencias son las únicas que se aplican por los docentes?	Estrategias
11. ¿Ha existido una crítica a las antologías como las considera usted?	Estrategias
12. ¿Las unidades de aprendizaje están actualizadas tanto en diseño como en bibliografía?	Planeación
13. ¿Consideras suficiente el estudio presencial para el logro de las competencias?	Planeación
14. ¿El autodidactismo en los estudiantes?	Estrategia
15. ¿En qué porcentaje, en relación al ingreso y egreso están titulándose los estudiantes?	Logro

## II. Resultados de Análisis

Anexo II. Tabla 1. Resultados estadísticos de la prueba de Alfa de Cronbach

Preguntas	Alfa de Cronbach, si es eliminado una pregunta del instrumento
Comprender e interpretar la información contenida en escritos	0.967
Comunicarte por escrito	0.967
Comunicar tus ideas oralmente en diferentes contextos	0.968
Conocimientos generales de las ciencias sociales	0.967
Disposición a relacionarse con diferentes personas	0.967
Trabajar en equipo con responsabilidad y flexibilidad	0.967
Analizar y sintetizar la información	0.967
Organizar tu tiempo y afrontar tu trabajo habitual	0.967
Utilizar técnicas de aprendizaje eficaces	0.966
Adaptarse a nuevas situaciones	0.967
Realizar tu evaluación	0.967
Preocuparse por la calidad de tu trabajo	0.967
Comprender e interpretar la información contenida en escritos	0.967
Comunicarte por escrito	0.967
Comunicar tus ideas oralmente tus ideas en diferentes contextos	0.967
Comprender e interpretar la información contenida en escritos en otro idioma	0.969
Buscar información en diversas fuentes	0.967
Analizar y sintetizar la información	0.967
Resolver problemas	0.967
Manejar diferentes aplicaciones informáticas básicas	0.967
Organizar tu tiempo y afrontar tu trabajo habitual	0.967
Utilizar técnicas de aprendizaje eficaces	0.967
Aplicar los conocimientos en la practica	0.967
Trabajar en equipo con responsabilidad y flexibilidad	0.967
Adaptarse a nuevas situaciones	0.967
Realizar tu propia evaluación	0.967
Preocuparse por la calidad de tu trabajo	0.967
Conocimientos generales de sociología y afines	0.967
Disposiciones por relacionarse con otras personas diferentes	0.967
Analizar sistemática objetivamente distintos agregados sociales	0.966
Analizar cómo afectan al comportamiento de los individuos el origen de las estructuras socioculturales	0.967
Analizar los principales conceptos sobre la sociedad humana	0.966
Conocer la historia de la teoría sociológica y sus principales escuelas	0.967
Distinguir los objetos básicos de estudio de las sociología	0.967
Distinguir las organizaciones y sistemas micro y macro sociales	0.966
Participar interdisciplinariamente en investigaciones sociales cuantitativas	0.966
Participar interdisciplinariamente en investigaciones sociales cualitativas	0.967
Participar interdisciplinariamente en investigaciones sociales mixtas	0.967

*Anexos*

---

Interpretar datos de la realidad para identificar problemas	0.967
Implementación de propuestas para la solución de problemas para mejorar las condiciones de vida	0.966
Participar en planes, programas y proyectos de desarrollo social en la salud	0.967
Participar en planes, programas y proyectos de desarrollo social en la comunicación	0.967
Participar en planes, programas y proyectos de desarrollo social en la cultura	0.966
Participar en planes, programas y proyectos de desarrollo social en el educación	0.967
Participar en planes, programas y proyectos de desarrollo social en la industria	0.968
Participar en planes, programas y proyectos de desarrollo social en la campo	0.967
Conocer conceptos y las técnicas estadísticas aplicadas a la sociedad humana	0.967
Establecer las relaciones entre la población, los recursos y el medio ambiente	0.967
Aplicar las técnicas y los métodos del análisis demográfico	0.966
Conocer los componente básicos de las desigualdades sociales y las diferencia culturales	0.967
Analizar las transformaciones y evolución de las sociedades contemporáneas	0.967
Conocer la psicología de los colectivos y grupos humanos	0.967
conocer los objetos básicos de la macroeconomía	0.967
Gestionar y mediar en situaciones de crisis y conflictos sociales	0.967
Capacidad para el desarrollo de los recursos humanos en las organizaciones	0.967

Anexo II. Tabla 2. Porcentaje del nivel de opinión de las competencias profesionales en el Campus 1.

Competencia	Percepción del nivel de competencias profesionales de los estudiantes del campus 1						Total
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	No Con-testo	
Comprender e interpretar la información contenida en escrito	0.0%	0.0%	12.5%	45.8%	41.7%	0.0%	100.0%
Comunicarte por escrito	0.0%	0.0%	8.3%	54.2%	37.5%	0.0%	100.0%
Comunicar tus ideas oralmente tus ideas en diferentes contextos	0.0%	0.0%	12.5%	41.7%	45.8%	0.0%	100.0%
Conocimientos generales de sociología y afines	0.0%	0.0%	8.3%	41.7%	50.0%	0.0%	100.0%
Disposiciones por relacionarse con otras personas diferentes	0.0%	0.0%	8.3%	33.3%	58.3%	0.0%	100.0%
Trabajar en equipo con responsabilidad y flexibilidad	0.0%	0.0%	8.3%	41.7%	50.0%	0.0%	100.0%
Analizar y sintetizar la información	0.0%	0.0%	8.3%	41.7%	50.0%	0.0%	100.0%
Organizar tu tiempo y afrontar tu trabajo habitual	0.0%	4.2%	16.7%	45.8%	33.3%	0.0%	100.0%
Utilizar técnicas de aprendizaje eficaces	0.0%	0.0%	20.8%	37.5%	41.7%	0.0%	100.0%
Adaptarse a nuevas situaciones	0.0%	0.0%	8.3%	41.7%	50.0%	0.0%	100.0%
Realizar tu propia evaluación	0.0%	0.0%	12.5%	45.8%	41.7%	0.0%	100.0%
Preocuparse por la calidad de tu trabajo	0.0%	0.0%	8.3%	33.3%	58.3%	0.0%	100.0%
Comprender e interpretar la información contenida en escrito	12.5%	12.5%	33.3%	12.5%	29.2%	0.0%	100.0%
Buscar información en diversas fuentes	0.0%	0.0%	8.3%	25.0%	66.7%	0.0%	100.0%
Resolver problemas	0.0%	0.0%	12.5%	54.2%	33.3%	0.0%	100.0%
Manejar diferentes aplicaciones informáticas básicas	0.0%	0.0%	20.8%	33.3%	45.8%	0.0%	100.0%
Aplicar los conocimientos en la practica	0.0%	0.0%	16.7%	54.2%	29.2%	0.0%	100.0%
Analizar sistemática objetivamente distintos agregados sociales	0.0%	0.0%	20.8%	33.3%	45.8%	0.0%	100.0%
Analizar cómo afectan al comportamiento de los individuos el origen de las estructuras socioculturales	0.0%	0.0%	16.7%	33.3%	45.8%	4.2%	100.0%
Analizar los principales conceptos sobre la sociedad humana	0.0%	0.0%	16.7%	50.0%	29.2%	4.2%	100.0%
Conocer la historia de la teoría sociológica y sus principal	0.0%	0.0%	12.5%	50.0%	33.3%	4.2%	100.0%
Distinguir los objetos básicos de estudio de las sociología	0.0%	0.0%	16.7%	33.3%	50.0%	0.0%	100.0%
Distinguir las organizaciones y sistemas micro y macro socia	0.0%	4.2%	16.7%	41.7%	37.5%	0.0%	100.0%
Participar interdisciplinariamente en investigaciones social mixtas	0.0%	0.0%	12.5%	45.8%	41.7%	0.0%	100.0%
Participar interdisciplinariamente en investigaciones social Cuantitativas	0.0%	0.0%	25.0%	29.2%	45.8%	0.0%	100.0%
Participar interdisciplinariamente en investigaciones social Cualitativas	0.0%	4.2%	20.8%	33.3%	41.7%	0.0%	100.0%
Interpretar datos de la realidad para identificar problemas	0.0%	4.2%	0.0%	58.3%	37.5%	0.0%	100.0%

Anexos

Implementación de propuestas para la solución de problemas para mejorar las condiciones de vida	0.0%	4.2%	20.8%	37.5%	37.5%	0.0%	100.0%
Participar en planes, programas y proyectos de desarrollo social en la educación	0.0%	8.3%	29.2%	54.2%	8.3%	0.0%	100.0%
Participar en planes, programas y proyectos de desarrollo social en la cultura	0.0%	20.8%	20.8%	25.0%	33.3%	0.0%	100.0%
Participar en planes, programas y proyectos de desarrollo social en la salud	0.0%	16.7%	20.8%	29.2%	33.3%	0.0%	100.0%
Participar en planes, programas y proyectos de desarrollo social en la industria	0.0%	16.7%	33.3%	37.5%	12.5%	0.0%	100.0%
Participar en planes, programas y proyectos de desarrollo social en la comunicación	0.0%	20.8%	25.0%	45.8%	8.3%	0.0%	100.0%
Participar en planes, programas y proyectos de desarrollo social en la campo	8.3%	12.5%	25.0%	25.0%	25.0%	4.2%	100.0%
Conocer conceptos y las técnicas estadísticas aplicadas a la sociedad humana	0.0%	0.0%	33.3%	37.5%	25.0%	4.2%	100.0%
Establecer las relaciones entre la población, los recursos y el medio ambiente	0.0%	0.0%	20.8%	37.5%	37.5%	4.2%	100.0%
Aplicar las técnicas y los métodos del análisis demográfico	4.2%	16.7%	20.8%	37.5%	20.8%	0.0%	100.0%
conocer los componente básicos de las desigualdades sociales	0.0%	0.0%	16.7%	37.5%	45.8%	0.0%	100.0%
Analizar las transformaciones y evolución de las sociedades contemporáneas	0.0%	0.0%	12.5%	50.0%	37.5%	0.0%	100.0%
Conocer la psicología de los colectivos y grupos humanos	0.0%	8.3%	16.7%	45.8%	29.2%	0.0%	100.0%
conocer los objetos básicos de la macroeconomía	0.0%	16.7%	8.3%	66.7%	8.3%	0.0%	100.0%
Gestionar y mediar en situaciones de crisis y conflictos sociales	0.0%	16.7%	16.7%	50.0%	16.7%	0.0%	100.0%
Capacidad para el desarrollo de los recursos humanos en las organizaciones	0.0%	4.2%	25.0%	54.2%	16.7%	0.0%	100.0%
Porcentaje de percepción incluyendo todas las variables	0.6%	4.5%	17.0%	41.0%	36.4%	0.6%	100.0%



Anexo II. Tabla A3. Porcentaje del nivel de opinión de las competencias profesionales en el Campus 2.

Competencia	Percepción del nivel de competencias profesionales de los estudiantes del campus 2						Total
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	No Con-testo	
Comprender e interpretar la información contenida en escrito	0.0%	0.0%	25.0%	41.7%	33.3%	0.0%	100.0%
Comunicarte por escrito	0.0%	0.0%	16.7%	50.0%	33.3%	0.0%	100.0%
Comunicar tus ideas oralmente tus ideas en diferentes contextos	0.0%	0.0%	16.7%	41.7%	41.7%	0.0%	100.0%
Conocimientos generales de sociología y afines	0.0%	0.0%	16.7%	25.0%	58.3%	0.0%	100.0%
Disposiciones por relacionarse con otras personas diferentes	0.0%	0.0%	16.7%	25.0%	58.3%	0.0%	100.0%
Trabajar en equipo con responsabilidad y flexibilidad	0.0%	0.0%	16.7%	41.7%	41.7%	0.0%	100.0%
Analizar y sintetizar la información	0.0%	0.0%	16.7%	33.3%	50.0%	0.0%	100.0%
Organizar tu tiempo y afrontar tu trabajo habitual	0.0%	0.0%	33.3%	41.7%	25.0%	0.0%	100.0%
Utilizar técnicas de aprendizaje eficaces	0.0%	0.0%	25.0%	33.3%	41.7%	0.0%	100.0%
Adaptarse a nuevas situaciones	0.0%	0.0%	16.7%	41.7%	41.7%	0.0%	100.0%
Realizar tu propia evaluación	0.0%	0.0%	16.7%	41.7%	41.7%	0.0%	100.0%
Preocuparse por la calidad de tu trabajo	0.0%	0.0%	16.7%	33.3%	50.0%	0.0%	100.0%
Comprender e interpretar la información contenida en escrito	0.0%	8.3%	50.0%	25.0%	16.7%	0.0%	100.0%
Buscar información en diversas fuentes	0.0%	0.0%	16.7%	16.7%	66.7%	0.0%	100.0%
Resolver problemas	0.0%	0.0%	16.7%	41.7%	41.7%	0.0%	100.0%
Manejar diferentes aplicaciones informáticas básicas	0.0%	0.0%	16.7%	33.3%	50.0%	0.0%	100.0%
Aplicar los conocimientos en la practica	0.0%	0.0%	8.3%	66.7%	25.0%	0.0%	100.0%
Analizar sistemática objetivamente distintos agregados sociales	0.0%	0.0%	41.7%	16.7%	41.7%	0.0%	100.0%
Analizar cómo afectan al comportamiento de los individuos el origen de las estructuras socioculturales	0.0%	0.0%	16.7%	33.3%	41.7%	8.3%	100.0%
Analizar los principales conceptos sobre la sociedad humana	0.0%	0.0%	25.0%	41.7%	25.0%	8.3%	100.0%
Conocer la historia de la teoría sociológica y sus principal	0.0%	0.0%	25.0%	33.3%	33.3%	8.3%	100.0%
Distinguir los objetos básicos de estudio de las sociología	0.0%	0.0%	25.0%	41.7%	33.3%	0.0%	100.0%
Distinguir las organizaciones y sistemas micro y macro socia	0.0%	8.3%	25.0%	41.7%	25.0%	0.0%	100.0%
Participar interdisciplinariamente en investigaciones social mixtas	0.0%	0.0%	25.0%	41.7%	33.3%	0.0%	100.0%
Participar interdisciplinariamente en investigaciones social Cuantitativas	0.0%	0.0%	33.3%	25.0%	41.7%	0.0%	100.0%
Participar interdisciplinariamente en investigaciones social Cualitativas	0.0%	0.0%	33.3%	41.7%	25.0%	0.0%	100.0%
Interpretar datos de la realidad para identificar problemas	0.0%	8.3%	0.0%	75.0%	16.7%	0.0%	100.0%
Implementación de propuestas para la solución de problemas para mejorar las condiciones de vida	0.0%	8.3%	33.3%	25.0%	33.3%	0.0%	100.0%
Participar en planes, programas y proyectos de desarrollo social en la educación	0.0%	8.3%	41.7%	41.7%	8.3%	0.0%	100.0%

*Anexos*

Participar en planes, programas y proyectos de desarrollo social en la cultura	0.0%	16.7%	25.0%	41.7%	16.7%	0.0%	100.0%
Participar en planes, programas y proyectos de desarrollo social en la salud	0.0%	25.0%	16.7%	33.3%	25.0%	0.0%	100.0%
Participar en planes, programas y proyectos de desarrollo social en la industria	0.0%	25.0%	25.0%	50.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Participar en planes, programas y proyectos de desarrollo social en la comunicación	0.0%	16.7%	33.3%	41.7%	8.3%	0.0%	100.0%
Participar en planes, programas y proyectos de desarrollo social en la campo	8.3%	16.7%	8.3%	41.7%	16.7%	8.3%	100.0%
Conocer conceptos y las técnicas estadísticas aplicadas a la sociedad humana	0.0%	0.0%	41.7%	33.3%	16.7%	8.3%	100.0%
Establecer las relaciones entre la población, los recursos y el medio ambiente	0.0%	0.0%	25.0%	41.7%	25.0%	8.3%	100.0%
Aplicar las técnicas y los métodos del análisis demográfico	8.3%	16.7%	16.7%	33.3%	25.0%	0.0%	100.0%
conocer los componente básicos de las desigualdades sociales	0.0%	0.0%	33.3%	41.7%	25.0%	0.0%	100.0%
Analizar las transformaciones y evolución de las sociedades contemporáneas	0.0%	0.0%	16.7%	58.3%	25.0%	0.0%	100.0%
Conocer la psicología de los colectivos y grupos humanos	0.0%	8.3%	8.3%	66.7%	16.7%	0.0%	100.0%
Conocer los objetos básicos de la macroeconomía	0.0%	16.7%	0.0%	83.3%	0.0%	0.0%	100.0%
Gestionar y mediar en situaciones de crisis y conflictos sociales	0.0%	16.7%	16.7%	58.3%	8.3%	0.0%	100.0%
Capacidad para el desarrollo de los recursos humanos en las organizaciones	0.0%	8.3%	25.0%	50.0%	16.7%	0.0%	100.0%
Porcentaje de percepción incluyendo todas las variables	0.4%	4.8%	22.3%	41.1%	30.2%	1.2%	100.0%

### III. Entrevistas a Coordinadores

#### Anexo III. Entrevista 1. Coordinador de la carrera del campus 1

Nombre: _____		Especialidad: _____	
Materias que Imparte: _____			
Experiencia como docente: _____ como administrativo académico: _____			
Ciudad: _____			
Preguntas		Respuestas	
1.- ¿Cuál ha sido el resultado de la carrera en la modalidad semiescolarizada?			
2.- ¿Qué resultado ha tenido el enfoque de competencias en la carrera?			
3.- ¿Qué diferencia considera se han dado entre el enfoque por competencias y el tradicional de la carrera?			
4.- ¿Qué opinas del perfil de ingreso en general de los estudiantes?			
5.- ¿Qué líneas pueden considerarse las más convenientes para los estudiantes en cuanto a optativas.?			
6.- ¿Cómo evaluaría el plan de estudios de la carrera? (mostrar el mapa curricular)			
7.- ¿Cómo consideras las asesorías no presenciales que ofrecen los maestros?			
8.- ¿Qué estrategias de enseñanza y aprendizaje considera que han fortalecido la carrera?			
9.- De acuerdo a este mapa curricular, ¿cómo consideras que están los contenidos de las materias de la etapa profesional?			
10.- ¿Los productos o evidencias son las únicas que se aplican por los docentes?			
11.- ¿Ha existido una crítica a las antologías como las considera usted?			
12.- ¿Las unidades de aprendizaje están actualizadas tanto en diseño como en bibliografía)			
13.- ¿Consideras suficiente el estudio presencial para el logro de las competencias?			
14.- ¿El autodidactismo en los estudiantes?			
15.- ¿En qué porcentaje, en relación al ingreso y egreso están titulándose los estudiantes?			
16.- ¿Se ha logrado integrar las competencias del perfil de egreso a los estudiantes que cursan la etapa profesional o a las generaciones egresada en las generaciones con el programa por competencias?			
17.- ¿Qué competencia cambiaría yo integraría para mejorar la carrera?			
18.- ¿Considera que la carrera te forma de acuerdo a las exigencias del mercado?			

Anexo III. Entrevista 2. Coordinador de la carrera del campus 2

Nombre: _____		Especialidad: _____	
Materias que Imparte: _____			
Experiencia como docente: _____		como administrativo académico: _____	
Ciudad: _____			
Preguntas		Respuesta	
1. ¿Cuál ha sido el resultado de la carrera de Sociología en la modalidad semiescolarizada?			
2. ¿Qué resultado ha tenido el enfoque de competencias en la carrera de sociología?			
3 ¿Qué diferencia considera se han dado entre el enfoque por competencias y el tradicional de la carrera de sociología?			
4.- ¿Qué opinas del perfil de ingreso en general de los estudiantes de sociología?			
5.- ¿Qué línea pueden considerarse las más convenientes para los estudiantes de sociología en cuanto a optativas? ?			
6.- ¿Cómo evaluaría el plan de estudios de la carrera de sociología? (mostrar el mapa curricular)			
7.- ¿Cómo consideras las asesorías no presenciales que ofrecen los maestros?			
8.- ¿Qué estrategias de enseñanza y aprendizaje considera que han fortalecido la carrera?			
9.- De acuerdo a este mapa curricular, ¿cómo consideras que están los contenidos de las materias de la etapa profesional?			
10.- ¿Los productos o evidencias son las únicas que se aplican por los docentes?			
11.- ¿Ha existido una crítica a las antologías como las considera usted?			
12.- ¿Las unidades de aprendizaje están actualizadas tanto en diseño como en bibliografía)			
13.- ¿Consideras suficiente el estudio presencial para el logro de las competencias?			
14.- ¿El autodidactismo en los estudiantes de sociología?			
15.- ¿En qué porcentaje, en relación al ingreso y egreso están titulándose los estudiantes de sociología?			
16.- ¿Se ha logrado integrar las competencias del perfil de egreso a los estudiantes que cursan la etapa profesional o a las generaciones egresada en las generaciones con el programa por competencias?			
17.- ¿Qué competencia cambiaría yo integraría para mejorar la carrera de sociología?			
18. ¿Considera que la carrera de Sociología te forma de acuerdo a las exigencias del mercado?			

### III. Entrevistas a Docentes

Nombre: _____		Especialidad:
Materias _____ que _____		Imparte:
Experiencia como docente: _____ Ciudad _____		
Preguntas		Respuestas
1.	¿Cuál ha sido el resultado de la carrera de Sociología en la modalidad semiescolarizada?	
2.	¿Qué resultado ha tenido el enfoque de competencias en la carrera de sociología?	
3.	¿Qué diferencia considera se han dado entre el enfoque por competencias y el tradicional de la carrera de sociología?	
4.	¿Qué opinas del perfil de ingreso en general de los estudiantes de sociología?	
5.	¿Qué línea pueden considerarse las más convenientes para los estudiantes de sociología en cuanto a optativas?	
6.	¿Cómo evaluaría el plan de estudios de la carrera de sociología? (mostrar el mapa curricular)	
7.	¿Cómo consideras las asesorías no presenciales que ofrecen los maestros?	
8.	¿Qué estrategias de enseñanza y aprendizaje considera que han fortalecido la carrera?	
9.	De acuerdo a este mapa curricular, ¿cómo consideras que están los contenidos de las materias de la etapa profesional?	
10.	¿Los productos o evidencias son las únicas que se aplican por los docentes?	
11.	¿Ha existido una crítica a las antologías como las considera usted?	
12.	¿Las unidades de aprendizaje están actualizadas tanto en diseño como en bibliografía?	
13.	¿Consideras suficiente el estudio presencial para el logro de las competencias?	
14.	¿El autodidactismo en los estudiantes de sociología?	
15.	¿En qué porcentaje, en relación al ingreso y egreso están titulándose los estudiantes de sociología?	
16.	¿Se ha logrado integrar las competencias del perfil de egreso a los estudiantes que cursan la etapa profesional o a las generaciones egresada en las generaciones con el programa por competencias?	
17.	¿Qué competencia cambiaría y/o integraría para mejorar la carrera de sociología?	
18.	¿Considera que la carrera de Sociología te forma de acuerdo a las exigencias del mercado?	

#### Anexo III. Entrevista 3. Docente de la carrera del campus 1

Anexo III. Entrevista 5. Docente de la carrera del campus 2

Nombre: _____	Especialidad: _____
Materias _____ que _____	Imparte: _____
Experiencia como docente: _____	Ciudad _____
Preguntas	Respuestas
1. ¿Cuál ha sido el resultado de la carrera de Sociología en la modalidad semiescolarizada?	
2. ¿Qué resultado ha tenido el enfoque de competencias en la carrera de sociología?	
3.- ¿Qué diferencia considera se han dado entre el enfoque por competencias y el tradicional de la carrera de sociología?	
4.- ¿Qué opinas del perfil de ingreso en general de los estudiantes?	
5.- ¿Qué línea pueden considerarse las más convenientes para los estudiantes de sociología en cuanto a optativas? ?	
6.- ¿Cómo evaluaría el plan de estudios de la carrera de sociología? (mostrar el mapa curricular)	
7.- ¿Cómo consideras las asesorías no presenciales que ofrecen los maestros?	
8.- ¿Qué estrategias de enseñanza y aprendizaje considera que han fortalecido la carrera?	
9.- De acuerdo a este mapa curricular, ¿cómo consideras que están los contenidos de las materias de la etapa profesional?	
10.- ¿Los productos o evidencias son las únicas que se aplican por los docentes?	
11.- ¿Ha existido una crítica a las antologías como las considera usted?	
12.- ¿Las unidades de aprendizaje están actualizadas tanto en diseño como en bibliografía)	
13.- ¿Consideras suficiente el estudio presencial para el logro de las competencias?	
14.- ¿El autodidactismo en los estudiantes de sociología?	
15.- ¿En qué porcentaje, en relación al ingreso y egreso están titulándose los estudiantes de sociología?	
16.- ¿Se ha logrado integrar las competencias del perfil de egreso a los estudiantes que cursan la etapa profesional o a las generaciones egresada en las generaciones con el programa por competencias?	
17.- ¿Qué competencia cambiaría yo integraría para mejorar la carrera de sociología?	
18. ¿Considera que la carrera de Sociología te forma de acuerdo a las exigencias del mercado?	

### III. Entrevistas a Estudiantes

#### Anexo III. Entrevista 7. Estudiante de la carrera del campus 1

Nombre: _____	Trabaja: _____
Edad: _____	Promedio: _____

Preguntas	Respuestas
1) ¿Qué entiendes por educación por competencias?	
2) ¿Qué diferencia existe entre educación por competencias y tradicional?	
3) ¿Te consideras autodidacta?	
4) ¿Cuál es tu sistema de estudio?	
5) ¿Cómo consideras que se dan las clases presenciales?	
6) ¿Consideras suficiente el estudio presencial para el logro de las competencias?	
7) ¿Cómo evalúan tus maestros las competencias que vas logrando?	
8) ¿Cómo consideras que son las evaluaciones en las materias que tú has llevado durante tu carrera?	
9) ¿Cómo consideras las asesorías no presenciales que ofrecen los maestros?	
10) ¿Cómo consideras que están los contenidos de las materias de la etapa profesional?	
11) ¿Consideras que son de utilidad el contenido de las antologías?	
12) ¿Cómo evalúas el plan de estudios de la carrera de Sociología?	
13) ¿Qué opinas de las materias optativas que puedes elegir del plan de estudios?	
14) De acuerdo a su perfil de ingreso ¿Consideras que has desarrollado competencias generales y específicas en tu formación?	
15) ¿Qué competencia cambiaría para mejorar la carrera de sociología?	
16) ¿Cuáles integrarías para mejorar la carrera de Sociología?	
17) ¿Consideras que la carrera de Sociología te forma de acuerdo con las exigencias del mercado	

Anexo III. Entrevista 9. Estudiante de la carrera del campus 2

Nombre: _____	Trabaja: _____
Edad: _____	Promedio: _____

Preguntas	Respuestas
1) ¿Qué entiendes por educación por competencias?	
2) ¿Qué diferencia existe entre educación por competencias y tradicional?	
3) ¿Te consideras autodidacta?	
4) ¿Cuál es tu sistema de estudio?	
5) ¿Cómo consideras que se dan las clases presenciales?	
6) ¿Consideras suficiente el estudio presencial para el logro de las competencias?	
7) ¿Cómo evalúan tus maestros las competencias que vas logrando?	
8) ¿Cómo consideras que son las evaluaciones en las materias que tú has llevado durante tu carrera?	
9) ¿Cómo consideras las asesorías no presenciales que ofrecen los maestros?	
10) ¿Cómo consideras que están los contenidos de las materias de la etapa profesional?	
11) ¿Consideras que son de utilidad el contenido de las antologías?	
12) ¿Cómo evalúas el plan de estudios de la carrera de Sociología?	
13) ¿Qué opinas de las materias optativas que puedes elegir del plan de estudios?	
14) De acuerdo a su perfil de ingreso ¿Consideras que has desarrollado competencias generales y específicas en tu formación?	
15) ¿Qué competencia cambiaría para mejorar la carrera de sociología?	
16) ¿Cuáles integrarías para mejorar la carrera de Sociología?	
17) ¿Consideras que la carrera de Sociología te forma de acuerdo con las exigencias del mercado	



## **Epílogo**

---

Este trabajo representa una investigación que surgió del interés por conocer cómo se logran las competencias en el nivel universitario, por lo cual se seleccionó la carrera de Sociología debido a sus características particulares tales como: el desarrollarse en un ambiente escolarizado y/o semiescolarizado, contar con una población escasa y por el grado de complejidad que implica la formación sociológica.

La investigación tuvo un alcance mixto, al inicio se hace una revisión de las diferentes visiones de los teóricos que analizan las competencias, posteriormente se recaba la opinión de los estudiantes en cuanto a su propio logro de competencias, así como, el punto de vista de docentes y coordinadores en cuanto al desarrollo de la profesión, y en una última etapa, se contrasta y se correlaciona la información obtenida con el análisis de los planes de estudio de la carrera de estudio.

En la parte cuantitativa se optó por realizar un estudio de opinión de los estudiantes (Schmelkes, 2001). En lo cualitativo se contrastó con sujetos clave. Mertens (2005) plantea que el estudio de caso se puede realizar en forma individual o en grupo. Para el análisis estadístico inferencial se agruparon los resultados tanto cuantitativos como cualitativos en tres categorías: conceptualización, estrategias de aprendizaje y plan de estudios. La organización favoreció el manejo de las múltiples variables que se analizaron.

Para el análisis de contenidos se empleó el método triangular (Piñuelas, 2004), que consistió en relacionar la teoría, el análisis del plan de estudios con la formación de competencias y el análisis estadístico. Se identificó que existe un debate sobre los que se oponen a la educación por competencias y los que consideran que es una oportunidad para la formación integral del estudiante.

La posición de este trabajo se inclinó a considerar que las competencias son importantes para el desarrollo profesional de los estudiantes siempre y cuando se aborde con una concepción integral y que el plan de estudios sea dinámico. El diseño de estrategias de enseñanza aprendizaje contemple un enfoque complejo que considere el contexto real, que provoque nuevos conocimientos y busque mejorar la realidad.

### **Marisela Ortega Domínguez**

Doctora en Ciencias Educativas, egresada del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IDEE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Fue becaria Conacyt. Presentó la tesis Formación de Competencias profesionales en un ambiente semi escolarizado. Ha publicado en revistas como Educare de la Universidad Nacional de Costa Rica con el tema: ¿cómo formar competencias profesionales en el nivel superior?

Estudió la Maestría en Educación Ambiental por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Mexicali, B.C. con la Tesis Calidad de Vida en el ámbito universitario. Se formó con la especialidad en Docencia Universitaria, se tituló como Licenciada en Pedagogía otorgada por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con la Tesis de Educación no Formal en el ambiente de zonas marginadas.

Ha trabajado con grupos de la Tercera edad para los centros de Desarrollo comunitario de Heber Ca. USA.

Actualmente es Docente para la Formación de los Maestros Universitarios de la UABC. Colabora para la formación de programas de posgrado en universidades privadas, así como en la maestría de La Enseñanza de la Ciencia en la Universidad Politécnica de B.C. Además imparte conferencias sobre Educación Universitaria.

Y participa en proyectos de Educación popular para formar facilitadores sociales sobre trabajo solidario, en equidad de género y de los Derechos humanos de los grupos más vulnerables de la sociedad.

### **José Luis Bátiz López**

Doctor en Derecho de la Sociedad global: Desarrollo económico, riesgo e integración social por la Universidad de Navarra, España; Maestro en Derecho Internacional, Comercio Exterior y Relaciones Internacionales por el Instituto Superior de Derecho y Economía en Madrid, España y; Maestro en Estudios del Desarrollo Global y Licenciado en Relaciones Internacionales por la Universidad Autónoma de Baja California, México.

Docente a nivel Licenciatura y Posgrado, ha impartido cursos y seminarios en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Universidad Autónoma de México (UNAM), Universidad de Ciudad Juárez, Chihuahua (UCJ), Universidad de Navarra, España.

Se ha desempeñado como Senior Research Associate II de la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA) e Investigador en el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), desarrollado proyectos de investigación aplicada y evaluaciones de desempeño con gobiernos estatales y locales y es miembro del Consorcio Mundial de Investigación para México (PROFMEX) desde 2008. Actualmente es Director de Derecho del Tecnológico de Monterrey, Campus Toluca, Estado de México.

Ha publicado diversos artículos en revistas arbitradas nacionales e internacionales, capítulos de libros, asesorías de tesis doctorales, y participado en programas de radio y televisión.

ISBN 978-0-359-92023-5



9 780359 920235