



Tiempo de Educar

ISSN: 1665-0824

teducar@hotmail.com

Universidad Autónoma del Estado de México
México

Díaz Flores, Martha; Osorio García, Enrique
NUEVO MODELO EDUCATIVO ¿MISMOS DOCENTES?
Tiempo de Educar, vol. 12, núm. 23, enero-junio, 2011, pp. 29-46
Universidad Autónoma del Estado de México
Toluca, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121090003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

NUEVO MODELO EDUCATIVO ¿MISMOS DOCENTES?

*Martha Díaz Flores*¹
*Enrique Osorio García*²

RESUMEN

En este trabajo se presenta una revisión del Modelo Institucional de Innovación Curricular de la Universidad Autónoma del Estado de México (MIIC), partiendo de ¿cómo y por qué se origina?, ¿cuáles son sus características?, ¿cuáles los enfoques educativos que lo sustentan?, y principalmente ¿cuál es la importancia del papel del docente en estos enfoques educativos?, con el propósito de establecer un panorama que nos permita reflexionar si los profesores universitarios cuentan con las competencias docentes deseables para operar este modelo educativo.

Palabras clave: modelo educativo, docentes, innovación curricular, formación docente, competencias.

ABSTRACT

This paper presents a review of the Institutional Model Curriculum Innovation of the Autonomous University of Mexico State (MIIC), based on how and why does it originate?, What are their characteristics?, What educational approaches that underpin?, and mainly what is the importance of the role of teachers in these educational approaches?, in order to establish a scenario that allows us to consider whether university teachers have the teaching skills desirable to operate the educational model.

Key words: educational model, teaching, curriculum innovation, teacher training, skills.

¹ Doctora en Educación. Iniciadora del Programa Institucional de Tutoría Académico (PROINSTA) en la UAEM en el año de 2001. Actualmente Profesora de Tiempo Completo de la Facultad de Química de la UAEM. Ha realizado trabajos de investigación sobre formación docente y tutoría académica.

² Es Maestro en Tecnología Educativa, con estudios concluidos de Doctorado en Educación. Actualmente Profesor de Tiempo Completo de la Facultad de Química de la UAEM.

INTRODUCCIÓN

En la vertiente de calidad e innovación la Universidad Autónoma del Estado de México tiene diversos desafíos, entre otros: consolidar un modelo educativo flexible, que garantice su actualización permanente y su vinculación con las necesidades del desarrollo regional; impulsar el aprendizaje continuo; fomentar la creatividad y el espíritu emprendedor; promover el dominio de idiomas y el pensamiento lógico; atender a las aspiraciones de los alumnos y los requerimientos del mercado laboral; formar egresados con los conocimientos, competencias y valores éticos que corresponden a la profesión que eligieron y fortalecer las múltiples culturas que conforman la entidad.

MODELO INSTITUCIONAL DE INNOVACIÓN CURRICULAR

El Modelo Institucional de Innovación Curricular (MIIC), se inicia en la UAEM debido a que en los programas educativos existentes hasta ese momento, es decir antes del 2003, se detectó la siguiente problemática: prevalencia de carreras y poco crecimiento de nuevas carreras; duración uniforme de estudios; inexistencia de salidas alternativas; aislamiento y autosuficiencia de carreras e instituciones; uniformidad de planes de estudio; formalismo reglamentario y priorización de procesos administrativos; falta de coordinación entre instituciones; métodos pedagógicos tradicionales; desvinculación con necesidades del entorno; formación unidisciplinaria, carencia de trabajo colegiado, reducidos procesos de innovación educativa, concepciones y prácticas evaluativas desvinculadas.

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

También los modelos educativos son una representación arquetípica o ejemplar de enseñanza-aprendizaje, en la que se exhibe la distribución de funciones y la secuencia de operaciones en la forma ideal que resulta de las experiencias recogidas al ejecutar una teoría del aprendizaje (Moreno, 2005: 19).

El conocimiento de los modelos educativos permite a los docentes tener un panorama de cómo se elaboran los programas, de cómo operan y cuáles son los elementos que desempeñan un papel determinante en un programa o en una planeación didáctica.

El documento institucional Bases Normativas para el Modelo de Innovación Curricular de la Universidad Autónoma de Estado de México, establece que los propósitos de MIIC son lograr la articulación equilibrada del saber (conocimientos), el saber hacer (procedimientos) y el saber ser (valores), de modo que la formación propicie un pensamiento crítico y los estudiantes desarrollen la capacidad de solucionar problemas tanto en el contexto teórico disciplinar como en el social (campo real, inserción de la profesión), con una visión inter y transdisciplinaria.

Al hablar de formación integral en el modelo educativo, se presenta el imperativo de cómo incorporar en la formación de profesionales la gama de posibilidades del conocimiento y atención de la gran diversidad de problemas críticos de la sociedad. Esto hace necesario pensar en estrategias que permitan recuperarlas al máximo en la formación de profesionales.

En este contexto, una de las estrategias es la transversalidad, que en la educación universitaria se presenta como una condición necesaria. Hablar de transversalidad lleva a la utilización de nuevas estrategias, metodologías y necesariamente formas de organización de los contenidos, que permitan abordar de manera cercana y realista los problemas críticos de la sociedad y el conocimiento, y refleje una universidad comprometida con su entorno.

A partir de la transversalidad se establecen puntos de unión entre el saber académico (aprender a aprender) y el saber vital (aprender a

vivir), logra vincular la cultura universitaria y la extra-universitaria, que lleve a incluir el bagaje cultural previo del alumnado y de los docentes, permitiendo contextualmente cualquier conocimiento académico. Los contenidos que se pueden incorporar transversalmente responden a las demandas sociales de aprendizajes relacionados con la vida cotidiana de los estudiantes —cultura de paz, preservación del ambiente, cuidado de la salud, consumo, valores—, contenidos que, si bien son objeto de disciplinas específicas, su cualidad central es que deben atravesar todas las áreas de contenidos específicos de la formación y todas las actividades que se desarrollan en la institución.

La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad suponen formas de apropiación del conocimiento, tanto para su explicación y comprensión como en la generación de respuestas alternativas para la solución de problemas complejos. Se puede entender la transdisciplinariedad (Rugarcía, 1997) como la existencia de interrelaciones entre las disciplinas donde se da un intercambio y enriquecimiento mutuos, donde las disciplinas que se relacionan o se modifican, dependen unas de otras y transforman sus metodologías, conceptos y lenguaje, por ejemplo la neuropsicología, y la bioética entre otras.

En el Modelo educativo de la UAEM, se pueden identificar en las competencias profesionales universitarias, al menos siete características fundamentales (Miranda, 2005: 222):

- Son genéricas en razón de que comprenden un proceso de integración del saber acumulado de los diferentes campos de actuación, tienden a ser dinámicas y no estáticas tanto en su despliegue como en su construcción.
- Son relacionales y abiertas dado que se articulan con situaciones concretas de la actuación profesional que suponen planteamientos múltiples en lo laboral, la investigación y lo social.
- Son proposicionales asumiendo que derivan de un sustento sólido —saber con sentido— que permite prever soluciones a los problemas y en esa medida derivar su solución.
- Son transferibles en la medida que propician el despliegue de un pensamiento metacrítico —estratégico— que permite analizar sus múltiples posibilidades de desarrollo en diferentes campos

de actuación. Recuperan lo disciplinar en un sentido heurístico con base en una constante comunicación entre las diversas disciplinas —inter y transdisciplina— y problemáticas sociales —transversalidad— al considerar su construcción a partir de un proceso riguroso de comprensión, significación y demostración del saber y sus prácticas.

- Son integrativas de atributos complejos de la actuación profesional al poner en juego la combinación del saber en sus diferentes manifestaciones como un todo —saber qué, saber cómo, saber dónde, saber cuándo, saber emprender, saber convivir y saber ser— a partir del despliegue de procesos cognitivos y metacognitivos de orden superior.
- Situada y efectiva en la medida de que su valoración supone su manifestación y demostración exitosa en condiciones y tareas particulares del ejercicio de la profesión.

En este sentido se debe recordar que el Modelo de Innovación Curricular de la UAEM es una respuesta a la necesidad de dinamizar el proceso de formación profesional de la Universidad, tanto en el ámbito institucional como en cada uno de sus espacios académicos y programas formativos, de tal forma que se faciliten la incorporación y la respuesta a las demandas cambiantes y aceleradas del mundo actual en nuestro campo de competencia.

Este modelo se desarrolla a partir de seis componentes principales (Moreno, 2005: 20): estructura sistémica del proceso formativo en el nivel profesional, orientación de la formación profesional basada en competencias, modelo de enseñanza y aprendizaje innovador, con enfoque constructivista y por competencias, estructura curricular basada en núcleos de formación, actos académicos expresados en créditos, sistema de seguimiento y evaluación.

ENFOQUES DEL MODELO EDUCATIVO

El Modelo Institucional de Innovación Curricular (MIIC) que hoy sustenta el trabajo académico de la Universidad Autónoma del Estado de México, se ha ido construyendo desde una perspectiva humanista que pretende favorecer la conformación de un nuevo tipo de docentes que, lejos

del esquema tradicional, consideren los principios de construcción y participación conjunta entre alumnos y docentes que, desarrollen competencias de distinto tipo y puedan decidir, entre otros aspectos, qué temas emergentes considerar.

Porque el enfoque del MIIC está centrado en el estudiante, como concepto multidimensional para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo, otorgando a la docencia un nuevo sentido que tendrá que extenderse y proyectarse como reto sustancial en los estudiantes además de conducirlos a aprendizajes significativos y a actitudes orientadas hacia el aprendizaje permanente. El docente adquiere entonces un papel estratégico en la formación de nuevos profesionales, respondiendo al interés de acceder a nuevos saberes, a la incorporación y aplicación de los avances de la ciencia para la solución de problemas y a la innovación constante. Para ello se requiere una sólida formación integral que incluya los conocimientos disciplinarios, los conocimientos pedagógicos y valores personales e institucionales a fin de reforzar los propósitos de beneficio social. Uno de los pilares fundamentales en la propuesta del MIIC es la capacidad de conocer y de aprender. En este modelo educativo la cooperación entre las personas, —el trabajo en equipo— y la autonomía como producto del aprendizaje independiente, requiere también de esta visión crítica del conocimiento y de la realidad, de la capacidad emprendedora, la sociabilidad, la capacidad de comunicación, la solidaridad, la autoestima y la ética. El desarrollo de estas potencialidades creativas y la capacidad de juicio y elección en este modelo educativo, habrán de permitir al estudiante desempeñarse de manera responsable como ser humano (UAEM, 2001: 75).

El MIIC considera el enfoque constructivista y la educación basada en competencias; la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son importantes para lograr su desarrollo personal, ya que la escuela es fundamental para el desarrollo integral de los individuos, que incluye también el desarrollo de sus capacidades personales, de inserción social, de relación interpersonal y habilidades (Coll, 2000: 15).

El constructivismo básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo —tanto en aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos— no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición del enfoque constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. Dicha construcción la realiza la persona fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea (Carretero, 1993: 21).

EL PAPEL DEL DOCENTE EN EL MIIC

Este enfoque contempla que los docentes, como cualquier profesional que considere que su desempeño deba contar con la reflexión sobre lo que se hace y porqué se hace, necesitan recurrir a determinados referentes que guíen, fundamenten y justifiquen su actuación (Coll, 2000: 8).

Este enfoque, le ofrece al docente un marco para analizar y fundamentar las decisiones que toma para la planificación de su enseñanza, para elaborar instrumentos de evaluación coherentes con lo que se enseña, etc. El constructivismo es un referente útil para la reflexión y toma de decisiones compartidas que supone el trabajo en equipo de una institución educativa (Coll, 2000: 20).

No se puede negar el carácter individual y endógeno del aprendizaje escolar, éste se integra de representaciones personales y se sitúa en el plano de la actividad social y de la experiencia compartida, sin embargo el alumno no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de otros y en un contexto y momento particular.

Al docente se le ha asignado diversos roles: el de transmisor de conocimientos, el de animador, el de supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e incluso el de investigador educativo, sin embargo uno de sus roles fundamentales es el de constituirse en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento (Díaz Barriga, 1999: 1).

El andamiaje propuesto por Bruner (Díaz Barriga, 1999: 3), permite explicar la función tutorial que debe cubrir también el docente. Este andamiaje supone las intervenciones tutoriales que el docente debe mantener de manera tal que mientras más dificultades tenga el aprendiz en lograr el objetivo educativo propuesto, más directas deban de ser las intervenciones del docente. Para que esto ocurra, es necesario que se cumplan dos características: a) que el docente considere el conocimiento inicial del alumno y b) que el docente provoque desafíos y retos que cuestionen y modifiquen dicho conocimiento, de tal manera que la meta de la actividad docente sea incrementar la competencia, la comprensión y la autonomía de los alumnos.

El propósito central de una intervención educativa es lograr que los alumnos se conviertan en aprendices exitosos, pensadores críticos y planificadores activos de su propio aprendizaje (Díaz Barriga, 1999: 3).

Según Rogoff y Gardner, el mecanismo central a través del cual el docente propicia el aprendizaje en los alumnos es lo que se llama la transferencia de la responsabilidad, que significa el nivel de responsabilidad para lograr una meta o propósito, el cual se deposita en un inicio casi totalmente en el docente, quien de manera gradual va cediendo o traspasando dicha responsabilidad al alumno, hasta que éste logra un dominio pleno e independiente.

El potencial de aprendizaje del alumno puede valorarse a través de la denominada zona de desarrollo próximo, concepto muy importante para ubicar el papel del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje. De esta manera en la formación docente se requiere habilitarlo en el manejo de una serie de estrategias flexibles y adaptables a las diferencias de sus alumnos y al contexto de su clase, de tal forma que pueda inducir la citada transferencia de responsabilidad a sus alumnos (Díaz Barriga, 1999: 4).

El docente es el responsable de graduar la dificultad de las tareas y proporcionar al alumno los apoyos necesarios para afrontarlas, pero esto sólo es posible cuando el alumno con sus reacciones indica constantemente al profesor sus necesidades y su comprensión de la situación (Coll, 2000: 20).

El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento. La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en él una actividad mental constructivista (Coll, 2000: 15).

Considerando que otro de los enfoques en que se sustenta el MIIC es la Educación Basada en Competencias, cabría mencionar que en la Conferencia Mundial sobre la Educación, celebrada en la sede de la UNESCO, se expresó que es necesario propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la *Sociedad de la Información*. Asimismo, señaló que las principales tareas de la educación han estado, y seguirán estando, por medio de las competencias, ligadas a cuatro de sus funciones principales: una generación con nuevos conocimientos (las funciones de la *investigación*), la capacitación de personas altamente calificadas (la función de la *educación*), proporcionar servicios a la sociedad (la función *social*), la función *ética*, que implica la crítica social.

A su vez en México, la ANUIES explica que con la educación basada en competencias se busca: Un vínculo constante del sector productivo con el sistema educativo el cual no puede estar separado del contexto regional nacional e internacional; una educación vinculada en las metas nacionales y al sector productivo; unir, por medio de la educación en competencias, los diferentes niveles de la educación (básico, medio, medio superior) con la educación superior para que exista una coherencia y articulación; identificar las necesidades del sector productivo (Argudín, 2006: 13).

A partir de estos cuatro puntos, la ANUIES considera que la educación basada en competencias se fundamenta en un currículum apoyado en las competencias de manera integral y en la resolución de problemas. Utiliza recursos que simulen la vida real: análisis y resolución de

problemas, que aborda de manera integral: trabajo cooperativo o por equipos, favorecido por tutorías.

El modelo educativo de la UAEM considera la formación enfocada a la adquisición de competencias genéricas y profesionales, busca ligar los atributos generales con el contexto en el que éstos serán empleados, contemplando las complejas combinaciones que se pueden dar entre ellos (conocimientos, valores, aptitudes y competencias), que son usadas para entender y funcionar en la situación particular de cada profesional. Es decir, la competencia es relacional, reúne las habilidades derivadas de combinaciones de los conocimientos y las habilidades, o bien están orientadas a la iniciación en la investigación, mediante núcleos de conocimientos que se estructuran de manera organizada en su tránsito por el proceso de formación.

En dicho modelo se establecen competencias profesionales genéricas para: el manejo de conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales; la asunción de valores personales, profesionales y sociales que caracterizan a todo profesional universitario; pensamiento crítico y solución de problemas tanto en el contexto teórico disciplinar como en el social; comunicación y representación; tales como la comprensión de textos, exposiciones orales, cultura, manejo de informática y de segundo idioma; personales y sociales, como la identidad social, toma de decisiones, trabajo en equipo, liderazgo y manejo de conflictos; aprendizaje y autorregulación (Moreno, 2005: 24).

Un currículum por competencias profesionales integradas que articula conocimientos globales, conocimientos profesionales y experiencias, reconoce las necesidades y problemas de la realidad. Esta combinación de elementos permite identificar las necesidades hacia las cuales se orientará la formación profesional, de donde se desprenderá también la identificación de las competencias profesionales o genéricas, indispensables para el establecimiento del perfil de egreso del futuro profesional (Herrera, 2005: 18).

Es claro que la Educación Basada en Competencias tiene mucho por hacer y por definir. Entre los aspectos a tratar destaca especialmente la formación y la práctica docentes, estas dos dimensiones resultan decisivas para la

implantación eficiente de un modelo educativo. El papel protagónico que juegan los docentes, así como la inercia que suelen manifestar cuando se les sugiere la aplicación de algunas novedades que alteran su rutina y sus costumbres docentes (Díaz Barriga, 2000: 77).

La Educación Basada en Competencias intenta promover un saber funcional, dinámico más allá de la pedagogía teorizante y memorista. Algunas de las principales directrices pedagógicas que propone son (Díaz Barriga, 2000:84): Enseñanza de contenidos procedimentales, particularmente aquellos socialmente relevantes; apropiación de estos contenidos, sustentada en sólidos conocimientos teóricos y orientada en la dirección de normas, valores y actitudes definidas; la enseñanza de contenidos teóricos deberá acompañarse con la educación de habilidades para su utilización funcional, para su generalización, transferencia, establecimiento de redes significativas, deben entonces enseñarse como elementos procesuales; la enseñanza de contenidos actitudinales ha de traducirse en un hacer real, comprometido, que se apoye en un saber hacer, en capacidades o competencias consolidadas; la evaluación de las competencias debe contemplar una aproximación integral, dinámica, contextualizada y basada en juicios cualificados.

Las cualidades resultantes de una formación por competencias implican una preparación mucho más realista y concreta por parte de los docentes y de los alumnos, teniendo en cuenta las demandas actuales de la sociedad, que requiere sujetos con un pensamiento flexible, creativo, imaginativo, propositivo, con espíritu crítico, abierto al cambio y que sea capaz de tomar decisiones y enfrentarse y solucionar dificultades que se pueden presentar (Cuevas, 2008: 27).

El modelo educativo por competencias profesionales integradas para la educación superior es una opción que busca generar procesos formativos de mayor calidad, pero sin perder de vista las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar, y del trabajo académico. Asumir esta responsabilidad implica que la institución educativa promueva de manera congruente acciones en los ámbitos pedagógico y didáctico que se traduzcan en reales modificaciones de las prácticas docentes, de ahí la importancia de que el docente también participe de manera continua en las acciones de formación

y capacitación que le permitan desarrollar competencias similares a aquellas que se busca formar en los alumnos (Cuevas, 2008:28).

Las competencias no se forman solo en un momento de la vida, es un proceso continuo y permanente en el que la persona aprende en todas las etapas de su vida y en cada una de éstas se forman o consolidan estas competencias. En su formación interviene la escuela, la familia, la comunidad, el entorno social de manera general. En este sentido, la Universidad debe brindar a sus alumnos la posibilidad de enfrentar el mundo laboral y profesional con potencialidades que le permitan una actuación profesional eficiente y acorde a su tiempo (Cuevas, 2008: 29).

Esto implica que el modelo educativo derivado de esta perspectiva se caracteriza por promover el dominio de competencias académicas, se basará en un currículo flexible, generará un cambio sustantivo en el perfil docente, asumirá la investigación como el eje de desarrollo académico y transformará las estructuras universitarias tradicionales y sus formas de gobierno.

En este contexto, el docente debe considerarse como un agente activo, participativo e innovador, que da respuesta a los modelos educativos que ofrecen de manera diversa la visión y prácticas educativas ambiente laboral y académico desarrollado en su espacio educativo.

El sentido que dan los modelos educativos al actuar docente, le permiten una constante labor de formación y profesionalización en las distintas áreas de conocimiento, de disciplinas técnicas y científicas y de la toma de conciencia que genera la educación en el individuo.

En la labor pedagógica y disciplinaria que desarrolla el docente están inmersos los modelos que dan sustento teórico y filosófico al quehacer educativo, los modelos educativos dan sentido a la actuación del docente y los modelos didácticos que orientan al docente y le apoyan en el establecimiento de estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje, los cuales deben ser trabajados de manera integral con los esquemas curriculares que presentan los proyectos educativos internacionales, nacionales e institucionales y que reorientan la política educativa en los diferentes niveles de formación.

La función del docente se ha sustentado mediante el desarrollo y la operatividad de diferentes modelos educativos identificados en el medio universitario como elementos que permiten atender las problemáticas de la sociedad y reflejan necesidades en torno al conocimiento, interpretación y recreación de programas curriculares para el desarrollo de la formación profesional.

En la operatividad del modelo MIIC de la UAEM, cobra vital importancia el papel del docente, considerando que la enseñanza posee un carácter multifacético que demanda tomar en cuenta indicadores que puedan validarse con diferentes criterios de eficiencia docente. Entre las variables o indicadores por considerar en la evaluación docente, se mencionan los siguientes: formación y capacidad académica; actitud hacia la docencia; habilidades y destrezas comunicativas; expectativas sobre sus estudiantes; oportunidades de aprendizaje que ofrece a sus estudiantes; dominio de los conocimientos a nivel de síntesis y evaluación; manejo de estrategias pedagógicas (planeación, estrategias en el proceso de enseñanza y evaluación); logro académico y profesional de sus estudiantes (Miranda, 2005: 65-70).

Si tomamos en cuenta estas variables podríamos preguntar *¿Cuál es entonces el docente que demanda el Modelo educativo de innovación curricular?*

La docencia relevante para el alumno ha sido una de las líneas prioritarias de acción en la UAEM. La docencia universitaria se sustenta en la libertad de cátedra, lo mismo que en el libre examen y discusión de las ideas como prerrogativas para transmitir el conocimiento, exponiendo, debatiendo y criticando conceptos, además de cumplir los objetivos educativos. Los objetivos básicos planteados en el Plan Rector de Desarrollo Institucional de la UAEM 2005-2009, son que el alumno adquiera una conciencia social y una postura crítica; una concepción humanística y científica, una actitud de indagación ante los objetos del conocimiento y los hechos sociales; una formación integral en la disciplina o campo de estudio por él seleccionado, para servir a la sociedad y contribuir a la solución de sus problemas y una aptitud para desarrollar habilidades y destrezas intelectuales, técnicas y manuales (UAEM, 2005-2009).

Entre las fortalezas institucionales, la UAEM cuenta con planes y programas de estudio de nivel superior reestructurados para favorecer la transversalidad, las competencias profesionales y la administración flexible de la enseñanza. Así como también con procesos de formación pedagógica, capacitación y actualización académica desde la didáctica centrada en el alumno para mejorar la práctica educativa.

Pero mientras los docentes no comprendan el significado de la Educación Basada en Competencias, mientras no conozcan las estrategias de enseñanza y evaluación derivadas de este enfoque, y sobre todo, mientras no estén convencidos de su posible utilidad y relevancia, difícilmente la entenderán con la buena disposición necesaria para trasladarla a su práctica docente.

CONCLUSIONES

De tal manera que la formación docente en la Educación Basada en Competencias, ha de estar encaminada fundamentalmente a que el docente desarrolle competencias pertinentes para llevar a cabo su labor de manera fundamentada, efectiva, responsable e íntegra. En este sentido el Modelo australiano de EBC, se ha denominado enfoque integrado-relacional u holístico, donde competencias como las que hay que desarrollar en un profesional (en este caso el docente) pueden ser definidas como: “un complejo estructurado de atributos requeridos para el desempeño inteligente en situaciones específicas” (Díaz Barriga, 2000: 92).

El conocimiento profesional de los docentes debe articularse en tres planos: conceptual (el “saber” o conocimiento psicopedagógico que abarca conocimientos teóricos y conceptuales), el práctico (el “saber hacer”, que implica el despliegue de habilidades estratégicas para la docencia) y el reflexivo (el “saber por qué” se hace algo, la justificación crítica de la práctica docente). Es por esto que un proceso formativo para la docencia, a diferencia de un proceso donde sólo se intenta la actualización o capacitación en otras profesiones, tiene las siguientes características: es una doble formación, en el sentido que implica aspectos tanto de índole académica como pedagógica; es una formación de tipo profesional, vinculada a determinadas necesidades sociales y

ubicada en el contexto particular de un sistema o institución educativa específica; es una formación de formadores, debido a la importante influencia que el docente ejerce sobre los alumnos, influencia que trasciende lo académico y es social en sentido amplio; es una formación caracterizada por el modelo educativo que se difunde a través de la misma (Díaz Barriga, 2000: 95).

Cuando se habla de formación docente, la reflexión puede cumplir alguno de los siguientes propósitos: deliberar acerca de la enseñanza para obtener información de lo que se hace y cómo se hace; dirigir propositivamente la enseñanza, con la cual la reflexión se convierte en una forma de mediación de la acción; transformar las prácticas de enseñanza en cuanto que la reflexión propicie una reconstrucción personal o colectiva de la docencia (Díaz Barriga, 2000: 99).

Producir transformaciones en los modelos educativos para abatir los bajos niveles de desempeño, el rezago y el fracaso estudiantil obliga entonces, a formar un mayor número de docentes capaces de utilizar el conjunto de las modalidades didácticas, adecuadas a las heterogéneas necesidades de los estudiantes y que, además, se desempeñen eficazmente en instituciones educativas donde los alumnos son de diversas procedencias sociales y en tornos culturales (UNESCO, 2008: 4).

En este sentido, se debe reconocer al cuerpo docente como actor fundamental del sistema educativo, garantizando su formación, capacitación permanente, que permitan hacer efectiva la calidad en la enseñanza y la investigación (UNESCO, 2008:5).

Es indiscutible la importancia del maestro en el logro de cualquier esfuerzo de mejora de la educación. Así lo reconocen todos los documentos de política educativa nacionales e internacionales de la última década. En ellos se detallan los retos a enfrentar por los docentes en el principio de un siglo caracterizado, entre otras cosas, por el cambio constante, el uso de las tecnologías de la información y la búsqueda de la equidad con calidad.

Hablar de la identidad docente implica reconocer que las transformaciones políticas, sociales, culturales y económicas vividas en

las últimas décadas, colocan a las sociedades en un escenario de gran incertidumbre (Castelán, 2001: 145). Los sistemas educativos del siglo XXI aspiran a lograr una buena educación para todos los jóvenes. Esto implica que en las aulas los profesores enfrenten retos relacionados, entre otros, con la mayor diversidad en el origen y las experiencias previas de sus alumnos y la necesidad de dotarles a todos con competencias que hace una década no eran exigidas (como aprender a aprender); ¿Cuentan los profesores con las herramientas necesarias para enfrentar estos retos?, ¿las políticas educativas han adecuado las estructuras de dirección de acuerdo con las necesidades que plantea la sociedad del conocimiento? Hoy por hoy sólo a través del trabajo de los maestros los cambios van a llegar al aula (Castelán, 2001:145).

La revisión bibliográfica realizada en este trabajo, plantea la necesidad de considerar que al ser el docente uno de los actores fundamentales en la operación del modelo educativo, es de vital importancia un perfil deseable del maestro, como factor indispensable para garantizar la aplicación real del mismo, que contemple las competencias docentes analizadas y que los profesores necesitarían para operar el MIIC de manera adecuada, porque cabría en este momento concluir con la siguiente reflexión:

¿Los docentes de la UAEM cuentan con las competencias necesarias para operar este Modelo Educativo?

De no ser así es necesario formar a los docentes en el conocimiento y operatividad del Modelo educativo, en la educación basada en competencias, que permitan que esa formación docente se vea reflejada en las aulas, en el proceso enseñanza-aprendizaje, en su quehacer día a día con los alumnos en los Organismos Académicos de la Universidad Autónoma del Estado de México.

BIBLIOGRAFÍA

Argudín, Yolanda (2006), *Educación Basada en Competencias, nociones y antecedentes*, Trillas, México.

Carretero, Mario (1993), *Constructivismo y educación*, Luis Vives.

Castelán Cedillo, Adrián (2007), “Ser maestro en el siglo XXI: reflexionar la identidad, el ejercicio y la responsabilidad profesional”, en *Revista Educación 2001*, núm. 145, junio.

Coll, César (2000), *El constructivismo en el aula*, Graó, España.

Díaz Barriga Arceo, Frida (1999), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*, McGraw-Hill, México.

Díaz Barriga Arceo, Frida (2000), “Formación Docente y educación basada en competencias”, en María de los Ángeles Valle Flores (coord.) *Formación en competencias y certificación profesional*, UNAM/CESU, tercera época, núm. 9, México.

Fernández, B. J. M. (S/F), “La transversalidad curricular en el contexto universitario: un puente entre el aprendizaje académico y el natural”, Dpto. didáctica y organización escolar y MIDE. Universidad de Sevilla. Disponible en línea http://www.cica.es/revfuentes/mono_01.htm

Herrera Márquez, Alma (2005), *Operación del Modelo de Innovación Curricular UAEM*, Universidad Autónoma del Estado de México.

Miranda, García David *et al.* (2005), *Modelo de Formación Profesional de la UAEM*, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca.

Moreno Zagal, Maricruz (2005), *Bases para el Modelo de Innovación Curricular de la UAEM*, Serie Documentos para la Operación del Modelo Institucional de Innovación Curricular, Secretaría de Docencia, Universidad Autónoma del Estado de México.

Rugarcía, A. (1997), “La interdisciplinariedad: el reino de la confusión”, en *Revista de educación superior*, vol. XXV (2), núm. 98, abril-junio.

UAEM (2001), *Plan Rector de Desarrollo Institucional 2001-2005*, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, Estado de México.

UAEM (2005), *Plan Rector de Desarrollo Institucional, 2005-2009*, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, Estado de México.

UNESCO (2008), *Declaración de la conferencia regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*, CRES, junio.

Fecha de recepción: 30/11/2009
Fecha de aprobación: 22/11/2011