



PANORAMA GENERAL: ORIGEN E IMPLANTACIÓN DEL MODELO DE EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN MÉXICO Y EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA (EBC)

Sara Amelia Ramos Alarcón sramos19544@hotmail.com

Héctor Javier Lopez Miranda jlopem@uach.mx

Resumen: el trabajo que a continuación se presenta pretende exponer los factores y condiciones sociales, a nivel global y en México, que dieron lugar a la implementación de modelos de educación basada en competencias y algunos hechos relevantes que trajeron como consecuencia la creación de un nuevo modelo educativo en la Universidad Autónoma de Chihuahua.¹

Palabras clave: competencias, globalización, autoevaluación, CIEES, rendición de cuentas, FOMES, plan de desarrollo, currículo, proceso metodológico.

ANTECEDENTES

Las economías en el mundo se encuentran inmersas, presas de los procesos de globalización. La globalización económica fue impuesta a los países latinoamericanos sin consideración a las características de sus respectivos patrones de desarrollo socioeconómico, desde hace 16 años, aproximadamente; en dicho contexto global, México se incorporó para formar parte de grandes bloques económicos internacionales (Barrón Tirado, Concepción, 2000).

Los procesos de globalización de las economías han provocado cambios trascendentales en las estructuras del mundo laboral lo cual ha repercutido en las sociedades e inevitablemente en las

¹Universidad Autónoma de Chihuahua Campus Juárez FCPyS, Cd. Juárez Chihuahua, México, sramos19544@hotmail.com y jlopem@uach.mx .



instituciones educativas que se obligan a buscar caminos para unir los programas educativos, de manera que respondan a las necesidades académicas y sociales, con los requerimientos de los sectores laboral y productivo, en donde pareciera ser que el objetivo final es la capacitación para satisfacer el perfil de un puesto específico. En este aspecto se dice que:

El ritmo actual de producción de conocimiento obliga a las instituciones a modificar los criterios de planeamiento curricular..., así como también obliga a no separar en términos cronológicos el momento del aprendizaje del momento de la práctica profesional (Gómez Campo y Tenti, citados por Barrón y Rojas, 1998:88).

Ahora bien, la tendencia actual, producto de los procesos de apertura, se manifiesta notablemente en la eliminación de fronteras y a la posibilidad de mayor acercamiento de los grupos e individuos con posibilidades de intercambiar no sólo conocimientos. Por tanto, estamos viviendo la era del mundo interdependiente y el conocimiento no conoce líneas divisorias.

Es así que, en el contexto de la globalización económica, la transformación de la formación profesional adquiere nuevas dimensiones, de tal manera que:

“Frente a los retos de la apertura comercial y la competitividad de los mercados, la industria nacional se encuentra ante el imperativo de modernizar tecnológicamente sus procesos productivos. Esto se ha traducido en nuevas exigencias de recursos humanos y la configuración de nuevos perfiles de técnicos y profesionistas” (Larraguivel, citada por Barrón y Rojas, 1998:88).

Desde esta perspectiva, la postura de las instituciones de educación superior se visualiza altamente positiva para afrontar los retos que la modernización impone con la intención de adecuarse e incorporarse a los retos que imponen las circunstancias actuales altamente signadas por un desarrollo rápido del conocimiento. Por consecuencia, se realizan el replanteamiento de funciones básicas y de los procesos de planeación, organización académica y evaluación, además de nuevas formas de organización del trabajo académico y nuevas modalidades educativas, entre otras. Por otro lado, la evaluación institucional realizada en la última década por organismos nacionales e internacionales, ha contribuido a incrementar la conciencia sobre la necesidad de actualizar, fortalecer y elevar la calidad en la formación profesional.



El reto se traduce en el conocimiento de las demandas sociales, que debe ser interpretado por las instituciones de educación superior para vincular de forma más efectiva los programas educativos con las actividades de los sectores social y productivo sin perder de vista la función estratégica que éstas poseen de incidir en el desarrollo social y así enfrentar los desafíos generados por el mundo globalizado.

Desde esa óptica, en el proceso de integración económica mundial, el papel que habrán de jugar las instituciones de educación superior debe entenderse: en el plano de un nuevo esquema de integración en las redes internacionales del conocimiento, con la cooperación académica de todos sus niveles, bajo mecanismos que consideren la calidad, igualdad y equidad (30 conferencia de la UNESCO celebrada en 1999 en París).

Por otro lado se inicia la polémica acerca de los mecanismos actuales en que las instituciones de educación superior forman los recursos humanos contra la urgencia de realizar los cambios pertinentes; de esta manera nace la tendencia, en México, para reformar los sistemas educativos sobre la base de competencias.

En algunos países, el término de competencias tiene varias décadas de vida, tal es el caso de Alemania, Inglaterra, y Estados Unidos, donde el proceso de implantación se realizó hace más de veinte años. En Canadá se remonta a los años sesenta. Posteriormente se extendió a otros países de habla inglesa como Australia y Nueva Zelanda.

El concepto de competencias ha sido objeto de debate en países de Europa, tal es el caso de España y Portugal que han desarrollado el sistema oficial de formación profesional, sin embargo han combinado y adoptado algunas de las estrategias desarrolladas en Inglaterra y Francia (Rojas, Moreno Ileana, 2000).

En Francia la controversia sobre las competencias se desarrolló en la década de los ochenta, iniciándose con la crítica a la pedagogía tradicional muy relacionada al tecnicismo de los conocimientos escolares. En este país, la consecuencia inmediata del enfoque de competencias, ocasionó que las estructuras e instituciones entraran en conflicto.

En los casos de Dinamarca y los países Bajos se dispone de un sistema de formación profesional consolidado a diferencia de Estados Unidos y Canadá que desde los años sesenta



generalizaron la aplicación de estándares de competencia para la acreditar el cumplimiento de indicadores de calidad definidos.

Las competencias hacen su aparición en las empresas, en relación directa con los procesos de producción y sobre todo en el área tecnológica donde el desarrollo del conocimiento avanzaba de manera vertiginosa creando la necesidad de capacitación continua al personal, independientemente del título, diploma o experiencia laboral; así nacen las competencias laborales (Huerta Amezola, 2005).

ORIGEN DE LAS COMPETENCIAS EN MÉXICO

En nuestro país la educación tecnológica recibió amplio apoyo, por el Estado mexicano, desde los años treinta en especial el nivel medio superior y superior. La fundación del Instituto Politécnico Nacional en 1937 y el incremento de escuelas pre vocacionales y vocacionales, sin ser las únicas acciones, marcaron el precedente formal de reclutamiento y formación de cuadros técnicos intermedios requeridos en México, en una época de industrialización naciente. Cabe destacar que hasta finales de los años setenta, con el auge petrolero, las políticas educativas resaltan la necesidad de unir la educación técnica terminal con el mercado laboral (Rojas, Moreno Ileana, 2000).

Los años ochenta fueron época clave para los grandes cambios posteriores, antes de finalizar esa década, bajo los dictados del Fondo Monetario Internacional (FMI) en México, como política gubernamental, se estableció la reordenación económica, para lograrlo implementaron diversas estrategias que ayudarían a la racionalización de recursos y a impulsar el desarrollo industrial productivo. Además de ofrecer apoyo incondicional a la iniciativa privada, se integró oficialmente al bloque de América del Norte mediante la firma del Acuerdo General de Aranceles, Tarifas y Comercio (TLC) y solicitó su ingreso a organismos internacionales como la Organización Mundial de Comercio (OMC), y la Organización de Países para la cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Las consecuencias de las estrategias económicas y financieras, arriba citadas, se dejaron sentir en la década de los noventa, donde las acciones fueron establecidas por organismos internacionales o multilaterales y cada país implantó el modelo e hizo sus propias adecuaciones en base a sus políticas gubernamentales y considerando sus necesidades para regular el mercado de trabajo, estos hechos finalmente definieron la política nacional en lo



concerniente a la educación media superior y superior, así como para el desarrollo científico y tecnológico.

Las primeras acciones para la implementación del modelo por competencias, originalmente, se dieron al ser Secretario de Educación Pública el Dr. Ernesto Zedillo, como parte de la Reforma Integral de la Educación. Es significativo que entre sus planteamientos se estableciera:

“con la reforma del sistema de formación y capacitación se pretende que el país cuente con recursos humanos calificados que demanda la transformación productiva, la innovación tecnológica y la competencia en los mercados globales” (Ibarra, 1996).

La política oficial, se concretó en 1993 con la creación del Sistema Normalizado por Competencias Laborales y el Sistema de Certificación Laboral, sistemas derivados del proyecto general sobre Educación Tecnológica y Modernización de la Capacitación.

El proyecto fue realizado a partir de “un acuerdo combinado entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STYPS), aunque siguiendo las directrices técnicas y financieras del Banco Mundial (Moreno 1997).

Para la implementación del modelo fue necesaria la realización de diagnósticos sobre la situación de la educación tecnológica y la capacitación, así mismo, la revisión y análisis de experiencias internacionales sin olvidar a los organismos empresariales, sindicales y civiles que fueron consultados acerca de sus requerimientos y necesidades para la preparación de recursos humanos. Además se siguieron las directrices técnicas y financieras del Banco Mundial (Moreno 1997, p.7).

La implantación del modelo en México, se plasmó en un proyecto de educación tecnológica y modernización de la capacitación definida por la SEP y la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (1993), con la colaboración de corporaciones de trabajadores y empresarios.

A dicho proyecto siguió el establecimiento del Sistema Normalizado de Competencias Laborales (SNCL) en 1995, dos de los enlaces son el Sistema Normalizado de Competencias Laborales



(SCCL) Y EL Sistema Nacional de Capacitación para el Trabajo (SNCT) (Rojas Moreno, Ileana, 2000).

Dadas las condiciones de dicho modelo por competencias laborales y por tratarse de educación técnica y capacitación se implementó por primera vez en el Sistema de Educación Tecnológica, concretamente CONALEP (fundado en 1978) y en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), cuya intención fue proporcionar a los estudiantes mejores oportunidades para la adquisición de conocimientos o el perfeccionamiento de los existentes, sin cuestionar la forma en que habían sido adquiridos (Argüelles, 1996). Además, el proyecto tomó como base una “perspectiva humanista” con mayor flexibilidad en las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

En el transcurso de los años ochenta se hizo realidad la diversificación de la oferta educativa del Sistema de Educación Tecnológica (SET) para el nivel medio superior, encabezando el **CONALEP** y los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT) con el establecimiento de otras instituciones de formación y capacitación, en diversas regiones del país tales como el Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (**CETIS**), el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (**CBTIS**) y el Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial y de Servicios (**CECATIS**) sin ser los Únicos. En éstos, comenzaron a impartir carreras para áreas ocupacionales estratégicas, tales como: electrónica, informática, hotelería, gastronomía, instalación y mantenimiento, entre otras.

La educación tecnológica, planteada con base en normas de competencias laborales, se dedica a proporcionar educación técnica y capacitación para los trabajadores, así como combinar la educación y el trabajo (Limón 1996). Sin embargo, en esta forma de educación no dejan de apreciarse los resultados de los procesos escolares formales, también considera los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos de otras formas: fuera del recinto escolar, ya sea por el autodidactismo o la experiencia laboral.

EDUCACION BASADA EN COMPETENCIAS (EBC) EN LA UACH

La Universidad Autónoma de Chihuahua fue fundada en 1954, podría decirse que es una institución de educación superior joven.

A partir de su creación, a lo largo de su historia, ha estado en constante movimiento modernizando su infraestructura, sus sistemas administrativos, actualizando y capacitando su



planta académica y administrativa, mejorando constantemente la atención de los alumnos, sin dejar de lado la actualización y reforma de sus programas educativos y planes de estudio.

Sin embargo, como toda institución de educación superior en nuestro país, se vio impactada por el cambio y necesidades creadas por las nuevas políticas gubernamentales y la reordenación económica.

Algunas de las acciones que se registran enseguida, sin ser las únicas, marcan el precedente histórico que sentó las bases para la creación e implementación del nuevo modelo de educación, basada en competencias (EBC), en la Universidad Autónoma de Chihuahua.

Inicialmente, en los años noventa, se denominaron como actividades de actualización curricular y/o diseño curricular. Podría decirse que en esta época, al interior de la UACH, inicia el cambio del concepto de currículo, en donde va de salida la forma tradicional de considerar las acciones de diseño como un simple reacomodo, eliminación o sustitución de materias, o bien cambio de nombre de cada asignatura e inclusive copia de las tiras de materias, con leves adecuaciones, de otras carreras de cualquier carrera afín impartida en otro estado del país.

En 1994, se registran nuevas acciones relacionadas con el currículo bajo el proyecto de “Plan Estratégico para la Reorganización Curricular” y financiamiento “Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES)”. En este año, las acciones estaban orientadas a la evaluación de los programas de licenciatura existentes, con la obtención de elementos críticos para reorientar sus políticas académicas, contenidos disciplinares y acciones educativas.

El análisis de las licenciaturas proyectado por la Dirección Académica (1994) de la UACH planteaba:

“... una perspectiva centrada en los fines del quehacer profesional, el impacto de los programas de licenciatura sobre determinados campos de acción profesional, con el propósito de determinar la influencia que éstos han tenido y pueden tener en los distintos sectores sociales a nivel comunitario, estatal y regional para satisfacer sus demandas.

Como consecuencia, cada programa educativo quedó inserto en un “Campo de Acción Profesional”, de este modo las Licenciaturas en Artes, en Filosofía, en Lengua Inglesa y Letras Españolas conformaron el Campo Profesional de la “Educación y Cultura”; asimismo las



licenciaturas de Administración Agrotecnológica, Administración de Empresas, Administración Pública y Ciencia Política, Economía Internacional, Derecho, Relaciones Internacionales, Contador Público, Ingeniero en Administración Agropecuaria e Ingeniero Químico Administrador se unieron al Campo Profesional de las “Organizaciones Humanas”, entre otros.

Es oportuno mencionar que el concepto de “Campo de Acción Profesional” sustituye la noción – formalista- de “Áreas de Conocimiento”, dado que el primero implica “el conjunto de prácticas disciplinares de distinta índole (filosófica, científica, tecnológica y/o técnica) que contribuyen epistemológicamente a la solución o prevención de una misma problemática social (Dirección Académica, 1994).

Además el Programa de Desarrollo Educativo del Gobierno Federal (1995-2000) establece las Políticas Generales que, definitivamente influenciaron a las autoridades respectivas para la toma de decisiones en la formulación de proyectos pertinentes que permitieran continuar la directriz de evolución y desarrollo iniciado años atrás.

Cabe destacar que en las políticas generales del programa del gobierno federal, arriba citado, se incluían la formación y actualización de maestros, mayor número de oportunidades educativas, nuevas modalidades educativas, reforma de planes y programas de estudio, evaluación del aprovechamiento escolar y calidad docente, formación integral de los estudiantes y desarrollo de capacidades y aptitudes de los estudiantes. Además en las Estrategias Generales, la cobertura plantea: nuevas modalidades educativas, flexibilización de estructuras académicas y educación abierta y a distancia, entre otras. Es importante señalar que se habla de pertinencia para fomentar una organización académica que propicie aprendizajes vinculados desde un principio con su ámbito de desarrollo profesional y la vinculación con las necesidades de desarrollo regional y nacional (Programa de Desarrollo Educativo, Gobierno Federal 1995-2000).

Hasta el momento se han presentado, a grandes rasgos, los eventos y acciones importantes que dieron lugar, entre otros grandes logros, a la creación del modelo educativo actual, no obstante, es importante recordar que en el año de 1996, bajo el proyecto FOMES No. 96-09-08 **”Mecanismo de autoevaluación para la calidad y promover la acreditación”**, la Dirección de Investigación y Posgrado, obtuvo el financiamiento necesario para llevar a cabo el “Diplomado en Autoevaluación de Programas Académicos”, que inició el 9 de junio de 1997 y



culmina el 30 de abril de 1998 con la entrega de 16 reportes de avances de autoevaluación. Se justifica la autoevaluación como un paso imprescindible hacia la acreditación y hacia la calidad. Implícitamente se sitúa en el movimiento hacia la **“rendición de cuentas”** (UACH.SEP-SESIC,1997).

Bajo la premisa de **“rendición de cuentas”** fundamentada en la autoevaluación, se estimó que ésta permitiría compatibilizar la búsqueda de la calidad educativa, la recuperación de la confianza de los demandantes y usuarios de los servicios educativos, así como la credibilidad de aquellos que aportan los recursos (Nieto Caraveo, Luz María. 1997).

En el contexto de la autoevaluación, el diplomado, arriba citado, sentó el precedente y las bases para que la UACH transitara paso a paso hacia una cultura de evaluación institucional y también coadyuvó al desarrollo de un mecanismo permanente, sistemático y organizado de evaluación del Plan Institucional de Desarrollo 1996-2000 (Investigación y Posgrado, 1998).

El siguiente paso quedó plasmado en el Proyecto: “Evaluación Diagnóstica de los Programas Académicos de la Universidad Autonomía de Chihuahua por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)” y representaron la continuación de los trabajos (Talleres de Autoevaluación) iniciados con el diplomado mencionado anteriormente, con un agregado relevante: la Dirección de Planeación de la Universidad Autónoma de Chihuahua, solicitó la evaluación externa (modalidad de evaluación de la educación superior en México) de todos sus programas académicos a los CIEES (Cuatro Comités para evaluar 53 programas: 30 de licenciatura y 23 posgrados) (UACH, 1999).

Los talleres se realizaron en cuatro fases, a partir del 25 de noviembre de 1999 y culminaron el 3 de abril del año 2000. El producto generado en los Talleres sería el reporte a evaluar por los CIEES, puesto que estos requirieron información previa a la visita, una vez realizada cada comité emitió un reporte de evaluación externa.

La evaluación diagnóstica de los programas educativos por los CIEES, permitiría detectar problemas y hacer propuestas de mejoramiento en base al resultado emitido. Los programas ubicados en el cajón 2 y 3 deberían atender las sugerencias y recomendaciones para lograr la acreditación definitiva.



Las sugerencias emitidas por los comités fueron variadas y diversas, acordes al campo de acción profesional que había sido evaluado, sin embargo, en gran cantidad de programas educativos coincidían en sugerir la reforma curricular. Este hecho, fue otro de los factores que determinaron la continuación de las acciones de reforma curricular a nivel institucional contemplando las necesidades y requerimientos generados por las nuevas tendencias macroeconómicas y rápido avance del conocimiento en relación directa con el entorno social.

Como respuesta y en secuencia a las acciones trascendentales generadas por la UACH, en los años anteriores, se reanuda las actividades con el proyecto de “Reforma Curricular”, las cuales se habían suspendido por el cambio de administración rectoral, a partir del 11 de febrero de 1998, bajo la coordinación general de Dirección Académica, participación de académicos de todas las facultades, escuela e instituto y financiamiento “Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES)”. En este año se formó la Comisión Universitaria de Reforma Académica, llamada posteriormente “el grupo de los 40”, la cual permaneció constante y unida durante todo el proceso de innovación curricular, por un lapso, aproximadamente, de dos años.

Las prioridades institucionales que justificaron el proyecto de “Reforma Curricular” en la UACH, fundamentaron sus acciones en el Plan de Desarrollo Institucional (PIDE 1996-2000), en éste se plasmó la necesidad de abrir espacios de participación que permitiera a los universitarios colaborar en el cumplimiento de la misión que como institución de educación superior, le es inherente, por consiguiente, se incluyó el programa de reforma académica y flexibilidad curricular, considerándolo como un proceso de transformación y tomando como base un nuevo modelo educativo. La estrategia propuesta para la revisión, actualización, transformación y desarrollo de programas de estudio proyectó un proceso global que involucró a todas las facultades, escuela e instituto de manera que permitiera la evolución y desarrollo académico universitario.

Lo anterior, guió las actividades de reforma hacia la innovación curricular, con la perspectiva de cambio y consideración de todos los factores implicados en el currículo.

En este aspecto se observó que existían tantas definiciones de currículo como autores lo han analizado, y que Arredondo (1981) lo definía así:

...el resultado de: a) el análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; b) la definición (tanto explícita como implícita) de los



fines y los objetivos educativos; c) la especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos de manera tal que se logren los fines propuestos.

Por otro lado, Glazman y De Ibarrola (1978) definieron al currículo como plan de estudios, representado por:

....el conjunto de objetivos de aprendizaje, operacionalizados, convenientemente agrupados en unidades funcionales y estructuradas de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel universitario de dominio de una profesión, que normen eficientemente las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan bajo la dirección de las instituciones educativas responsables, y permitan la evaluación de todo el proceso de enseñanza.

Aunado a los conceptos anteriores, autores como Glazman y Figueroa (1981), Díaz, Barriga (1981) y Acuña y colaboradores (1979) conciben al currículo como un:

“proceso dinámico de adaptación al cambio social en general y al sistema educativo en particular”.

Encontramos que cada autor incorpora nuevos elementos, sin embargo es más importante aceptar que el currículo es muchísimo más que una definición, y en dado caso concluir que la variedad de definiciones existentes aportan entre si todos los elementos necesarios, que deberán desarrollarse al momento de trabajar con determinado “currículo”.

Por lo tanto la concepción de currículo, como acción trascendental guió las acciones de reforma e innovación curricular hacia el desarrollo metodológico de cuatro grandes etapas (Marín Uribe, 2003) las cuales incluyeron distintas fases y momentos:

Primera Etapa:

a) Análisis curricular del campo profesional, a desarrollar en tres fases: análisis del contexto socio histórico, análisis del campo profesional y construcción de la visión sobre la profesión.



b) Análisis curricular del campo educativo, cuyas fases fueron: análisis del currículo y análisis del proceso de formación;

Segunda etapa:

Diseño curricular, que incluyó cuatro fases para el diseño: construcción del perfil de desempeño, esquema curricular, análisis disciplinar y estructura curricular y programática

Tercera etapa:

Operación curricular, que implicó a los procesos de planeación didáctica, la utilización de métodos, medios y materiales en las distintas prácticas educativas centradas en el aprendizaje y finalmente la evaluación de las evidencias integradoras de los desempeños (Marín Uribe, 2003).

Cuarta etapa:

Evaluación curricular de los procesos educativos. Las bases que dieron lugar al nuevo modelo educativo "Educación Basada en Competencias" y centrado en el aprendizaje, de la Universidad Autónoma de Chihuahua quedaron establecidas en un documento emitido por la Dirección Académica, denominado "La Reforma y la Innovación Curricular" (UACH, 2000).

Posteriormente, en la siguiente administración rectoral, se reanudan las actividades y es el Dr. Rigoberto Marín Uribe quien termina por aterrizar el nuevo modelo, en todos aspectos, culminando con el establecimiento metodológico (etapas, fases y momentos) y asesoría personalizada, que llevaría a la realización de los procesos de reforma curricular al interior de cada Facultad, Escuela e Instituto.

Asimismo, se observó un respeto a los tiempos y condiciones específicas de cada institución universitaria, de tal manera que la reforma curricular, al interior de cada Facultad escuela e Instituto, se realizó en el momento que cada unidad académica estuvo preparada para hacerlo.

Los primeros programas reformados, con base en el nuevo modelo, se realizaron a partir del año 2000, aproximadamente. Las licenciaturas y posgrados reformados, incorporaron el nuevo modelo educativo de Educación basada en Competencias (EBC) y en la mayoría de los casos para responder a las sugerencias emitidas por los CIEES.

Reflexión



La información expuesta tiene por finalidad presentar a grandes rasgos, los hechos y problemas que originaron cambios importantísimos en los modelos educativos en otros países y consecuentemente en México. No obstante, quedan muchas interrogantes por resolver. Nuestro país se integró a los grandes bloques económicos internacionales y firmó acuerdos y tratados de libre comercio sin contar con las grandes diferencias y desigualdades culturales, económicas y sociales existentes.

El problema ahora debe ser afrontado por las instituciones formadoras de recursos humanos a nivel medio superior y superior; por supuesto no se niega el apoyo económico que han recibido las instituciones de parte del Estado mexicano, la capacitación y actualización implementada para los docentes, la creación de nuevos centros educativos, sobre todo en el nivel medio superior y los programas de apoyo (becas) para los estudiantes, entre otros; pero no parece ser suficiente.

La difusión constante de la información, la capacitación y actualización permanente del personal docente constituye la medida para que una nueva propuesta curricular sea conocida, interpretada y adoptada, de tal manera que los cambios lleguen a impactar en el actor más importante de cualquier institución educativa: los alumnos, que vivirán los cambios a través de las prácticas educativas y finalmente en el destinatario final: la sociedad.

Es vital la participación comprometida de docentes y alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado dichos cambios deben ser respaldados con nuevas acciones no sólo administrativas, también de formación docente e inclusive modificaciones en la infraestructura; en fin se necesita la participación de todos los actores que integran cualquier institución de educación.

Pues bien, la realidad educativa en las instituciones ha mostrado que las reformas educativas, por si mismas no realizan milagros, se requiere de cambios estructurales que provengan desde las clases hegemónicas en el poder; dichos cambios han de ser no sólo de forma, también de fondo.

En este orden de ideas, aun cuando hay más tela de donde cortar, me atrevo a expresar que ninguna Reforma Educativa, por excelente que sea y con todas las **competencias** que logre desarrollar en los alumnos, puede contrarrestar en ellos la frustración e impotencia de egresar y no encontrar trabajo en su campo de acción profesional.



BIBLIOGRAFIA

- Barrón Tirado, concepción. (Coordinadora) Curso – Taller Educación Basada en Competencias. Antología Básica. Dirección Académica. UACH. Chihuahua, Chih. 2000.
- Antología. Capacitación para la construcción del modelo educativo de la UACH. Dirección Académica. Chihuahua, Chih.
- La Reforma y la Innovación Curricular. Reforma académica. Un Nuevo Modelo Educativo. Dirección Académica. Chihuahua, Chih., México. 2000.
- Marín Uribe, Rigoberto. El modelo educativo de la UACH. Elementos para su construcción. Impresos Santander. Chihuahua, Chih. 2003.
- Morfín, Antonio. “La nueva modalidad educativa, educación Basada en normas de competencia”, en Argüelles, A., op. cit. 8-81.
- Huerta Amezola, J. Jesús. Pérez García, Irma Susana. Castellanos, Castellanos, Ana Rosa. Desarrollo Curricular por Competencias profesionales Integrales.
www.jalisco.gob.mx/srias/educación.
- Rojas Moreno, Ileana. Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC) como un nuevo modelo de formación profesional en México, en: Formación de competencias y certificación profesional. María de los Ángeles valle Flores (Coordinadora). CESU-UNAM. México, 2000.
- Nieto, Caraveo Luz María. Propuesta. Diplomado en Autoevaluación de Programas Académicos. Proyecto FOMES 96-09-08. UACH, aprobación SEP-SESIC. Chihuahua. 1997.
- Nieto, Caraveo Luz María. Proyecto: Evaluación Diagnóstica de los Programas Académicos de la Universidad Autónoma de Chihuahua por los CIEES. Dirección de Planeación. UACH. 1999.